

Abs, Hermann Josef [Hrsg.]; Hahn-Laudenberg, Katrin [Hrsg.]; Deimel, Daniel [Hrsg.]; Ziemes, Johanna F. [Hrsg.]
**ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen
im internationalen Vergleich**

Münster ; New York : Waxmann 2024, 394 S.



Quellenangabe/ Reference:

Abs, Hermann Josef [Hrsg.]; Hahn-Laudenberg, Katrin [Hrsg.]; Deimel, Daniel [Hrsg.]; Ziemes, Johanna F. [Hrsg.]: ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich. Münster ; New York : Waxmann 2024, 394 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-291508 - DOI: 10.25656/01:29150; 10.31244/9783830998228

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-291508>

<https://doi.org/10.25656/01:29150>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Hermann Josef Abs
Katrín Hahn-Laudenberg
Daniel Deimel
Johanna F. Ziemes
(Hrsg.)

ICCS 2022

Schulische Sozialisation
und politische Bildung
von 14-Jährigen
im internationalen Vergleich

WAXMANN

Hermann Josef Abs, Katrin Hahn-Laudenberg,
Daniel Deimel, Johanna F. Ziemes (Hrsg.)

ICCS 2022

Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich



Waxmann 2024

Münster • New York

Gefördert von:



Forschungspartner:



Fotopartner:



Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Print-ISBN 978-3-8309-4822-3
E-Book-ISBN 978-3-8309-9822-8
<https://doi.org/10.31244/9783830998228>

© Waxmann Verlag GmbH, 2024
www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach
Umschlagfoto: Klasse 10 Schiller-Gymnasium, Köln, „Alltag im Treppenhaus“,
© Deutscher Jugendfotopreis 2006/DHM
Satz: Roger Stoddart, Münster

Dieses E-Book steht open access unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY 4.0 zur Verfügung.



Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen und für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen.

Inhalt

Kapitel 1	Zentrale Ergebnisse im Überblick	9
Kapitel 2	Einleitung	27
	<i>Hermann Josef Abs, Katrin Hahn-Laudenberg, Daniel Deimel & Johanna F. Ziemes</i>	

Herausforderungen in der Demokratie

Kapitel 3	Politisches Wissen und Argumentieren Konzeptuelles Wissen über Zivilgesellschaft und System, Grundwerte, Partizipation und Identität	41
	<i>Katrin Hahn-Laudenberg, Frank Goldhammer & Rukiye Ateş</i>	
Kapitel 4	Identität, politisches Interesse und politische Selbstwirksamkeit Überzeugungen von Schüler*innen über sich selbst	77
	<i>Johanna F. Ziemes & Daniel Deimel</i>	
Kapitel 5	Bürgerideale – aus der Perspektive von Schüler*innen und Lehrer*innen	95
	<i>Katrin Hahn-Laudenberg & Hermann Josef Abs</i>	
Kapitel 6	Pluralismus im Kontext von Toleranz, Diskriminierungssensibilität und gruppenbezogener Privilegierung	113
	<i>Hermann Josef Abs, Johanna F. Ziemes & Beatriz Matafora</i>	
Kapitel 7	Politische Unterstützung Vertrauen, Responsivität und Akzeptanz staatlicher Maßnahmen	133
	<i>Johanna F. Ziemes, Katrin Hahn-Laudenberg & Igor Birindiba Batista</i>	
Kapitel 8	Supranationalität Schülerperspektiven auf Europa und die EU	153
	<i>Beatriz Matafora, Monika Oberle & Hermann Josef Abs</i>	
Kapitel 9	Nachhaltigkeit Zukunftsbedrohungen, Einstellungen, nachhaltiges Verhalten und Schulkontexte	177
	<i>Igor Birindiba Batista, Daniel Deimel, Hermann Josef Abs & Katrin Hahn-Laudenberg</i>	
Kapitel 10	Politische Partizipationsbereitschaft Beteiligungsformen aus Sicht junger Bürger*innen	201
	<i>Daniel Deimel & Katrin Hahn-Laudenberg</i>	

Politikdidaktische und demokratiepädagogische Herausforderungen

Kapitel 11	Vorgegebene und umgesetzte Lehrpläne	223
	<i>Hermann Josef Abs & Katrin Hahn-Laudenberg</i>	
Kapitel 12	Digitalisierung Mediennutzung von Jugendlichen zu sozialen und politischen Fragen, schulische Aktivitäten und Lehrkräftefortbildungen	239
	<i>Nina Johanna Welsandt, Lucy Huschle, Kerstin Drossel, Daniel Deimel & Hermann Josef Abs</i>	
Kapitel 13	Unterrichtsplanung, Gestaltung von Lernumgebungen und Leistungsbewertung	257
	<i>Rukiye Ateş, Sabine Manzel, Hermann Josef Abs & Daniel Deimel</i>	
Kapitel 14	Themen schulischer politischer Bildung: Ausbildungsinhalte, Selbstwirksamkeit und Unterrichtsimplementierung	277
	<i>Hermann Josef Abs, Jana Costa & Katrin Hahn-Laudenberg</i>	
Kapitel 15	Kontroversität (Wie) wird im Unterricht diskutiert?	293
	<i>Katrin Hahn-Laudenberg & Hermann Josef Abs</i>	
Kapitel 16	Schulische Sozialbeziehungen Von Respekt bis Diskriminierungserfahrungen	311
	<i>Johanna F. Ziemes, Eveline Gutzwiller-Helfenfinger & Hermann Josef Abs</i>	
Kapitel 17	Partizipation in der Schule Ungleiche Angebote und ungleiche Nutzung?	331
	<i>Daniel Deimel, Nils Berkemeyer & Katrin Hahn-Laudenberg</i>	

Methodologie

Kapitel 18	Umgang mit sozialen Differenzkategorien	353
	<i>Katrin Hahn-Laudenberg, Igor Birindiba Batista, Rukiye Ateş & Johanna F. Ziemes</i>	
Kapitel 19	ICCS als international vergleichende Studie Entwicklung der Instrumente und Durchführung der Erhebung	365
	<i>Johanna F. Ziemes & Beatriz Matafora</i>	
Kapitel 20	ICCS als repräsentative Schulleistungsstudie	377
	<i>Daniel Deimel & Nina Johanna Welsandt</i>	
Autor*innen		393



Kapitel 1

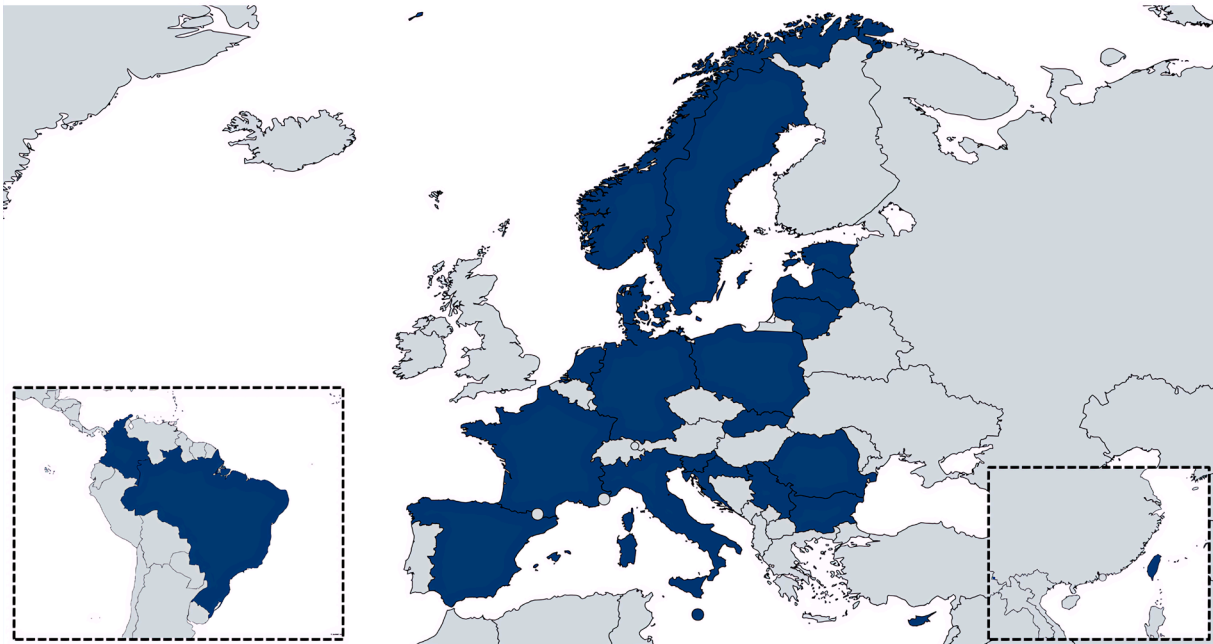
Zentrale Ergebnisse im Überblick

1.1 Einleitung

- ❖ ICCS 2022 ist eine international vergleichende Studie zur politischen Bildung und Demokratieerziehung. ICCS steht für *International Civic and Citizenship Education Study*.
- ❖ ICCS bietet Perspektiven darauf, wie Schüler*innen weltweit auf ihre Rollen als Bürger*innen in Demokratien vorbereitet sind und vor allem in der Schule vorbereitet werden.
- ❖ Diese Analyse ist besonders wichtig, wenn Demokratien herausgefordert sind: etwa durch ökologische Krisen, Kriege und Populismus.
- ❖ ICCS setzt neben einem Test zum politischen Wissen und Argumentieren auch Fragebögen zu zahlreichen Aspekten des politischen Mindsets ein. Das politische Mindset hat vier Dimensionen:
 - Politisches Wissen und Argumentieren
 - Identität
 - Einstellungen und Werte
 - Partizipation und Partizipationsbereitschaft
- ❖ Auch Lehrkräfte und Schulleitungen wurden nach ihren Perspektiven auf die politische Bildung und Demokratieerziehung in ihrer Schule befragt.
- ❖ Damit bietet ICCS einen breiten Einblick in die Startchancen von jungen Bürger*innen.
- ❖ Das politische Mindset ist bedeutsam für die politische Sozialisation junger Menschen: Es bestimmt mit, auf welche Art sie politische Ziele entwickeln und verfolgen, mit politischen Institutionen und Akteuren in Kontakt treten, wie sie miteinander umgehen und Gesellschaft mitgestalten.
- ❖ Das politische Mindset von jungen Menschen ist auch relevant für das politische System: Demokratien sind angewiesen auf das Wissen, die Werte, die Einstellungen und Handlungen ihrer Bürger*innen, um weiterbestehen und sich weiterentwickeln zu können.
- ❖ Durch die Analysen von ICCS können Schlussfolgerungen gezogen werden für die pädagogische Arbeit mit Schüler*innen, genauso wie für die Strukturierung der politischen Bildung und Demokratieerziehung an Schulen.
- ❖ Zentrale Ergebnisse der verschiedenen Kapitel werden nachfolgend zusammengefasst. Dabei beziehen sich die Abschnitte ab Abschnitt 1.3 jeweils auf ein bestimmtes Kapitel (z. B. Abschnitt 1.3 auf Kapitel 3 usw.).

1.2 Hinweise zur Stichprobe und Methode

- ❖ In Deutschland haben Nordrhein-Westfalen (NRW) und Schleswig-Holstein (SH) mit jeweils repräsentativen Stichproben an ICCS teilgenommen.
- ❖ In NRW umfasst die realisierte Stichprobe 3 269 Schüler*innen in 145 Schulen. Weiterhin können die Daten von 2 916 Lehrpersonen für international vergleichende Analysen einfließen.
- ❖ In SH können 1 488 Schüler*innen an 84 Schulen in den international vergleichenden Analysen berücksichtigt werden. Aufgrund zu geringer Ausschöpfung können die Daten der Lehrkräfte in SH nicht als repräsentative Stichprobe in den internationalen Vergleich einfließen.
- ❖ Die Erhebung erfolgte in Deutschland für Schüler*innen, Lehrpersonen und Schulleitungen vollständig computerbasiert.
- ❖ Die Datenerhebung fand in Deutschland zwischen März und Juni 2022 statt. In dem Zeitraum galten zu Beginn an einigen Schulen noch besondere Covid-19-Regelungen. Die Schüler*innen standen zudem unter dem Eindruck des Krieges in der Ukraine, der am 24. Februar 2022 begann.
- ❖ Die Befragung der Schüler*innen bestand aus drei Teilen:
 - Internationaler Wissenstest: ein Test zum politischen Wissen und Argumentieren.
 - Internationaler Schülerfragebogen: Fragen zum familiären Hintergrund, zu politischen Einstellungen und Perspektiven auf das politische System, Partizipationserfahrungen und -bereitschaft, Erfahrungen in der Schule und der Gesellschaft.
 - Europäischer Schülerfragebogen: Fragen mit besonderem Bezug zu Europa; wurde ausschließlich in den europäischen Ländern (ohne Serbien) eingesetzt.



Anmerkung: Karte der ICCS-2022-Teilnahmeregionen. Brasilien, Kolumbien und Taiwan nicht maßstabsgetreu. In Deutschland nahmen lediglich die Bundesländer NRW und SH teil. (Karten erstellt mit www.mapchart.net)

1.3 Politisches Wissen und Argumentieren

Es ist eine zentrale Grundlage für eine funktionierende Demokratie, dass alle (heranwachsenden) Bürger*innen die gleichen Möglichkeiten erhalten, politisches Wissen und Kompetenzen zu entwickeln. Politisches Wissen bildet eine Basis für die (Weiter-)Entwicklung von politischen Urteils- und Handlungsfähigkeiten, aber auch für eine reflexive Herausbildung politischer Einstellungen.

Konstruktion des Wissenstests

- ❖ Der Test zum politischen Wissen und Argumentieren umfasst Fragen zu den Inhaltsbereichen *gesellschaftliche Institutionen und Systeme, Werte, Partizipation und Identität* und zielt auf die kognitiven Dimensionen *konzeptuelles politisches Wissen und Argumentieren und Anwenden* von konzeptuellem Wissen.
- ❖ Im Wissenstest wurden geschlossene und offene Frage eingesetzt. Erstmals in ICCS fanden zudem *computer-enhanced* Items Anwendung.
- ❖ Das politische Wissen wird in vier Kompetenzstufen differenziert. Kompetenzstufe A ist die höchste Kompetenzstufe, in der Schüler*innen u. a. zur multiperspektivischen Betrachtung von politischen Positionen und Prozessen in der Lage sind.

Ergebnisse zum politischen Wissen

- ❖ Das politische Wissen von Schüler*innen liegt in SH und NRW etwas über dem Mittelwert der Vergleichsgruppe Europa.
- ❖ Die Bandbreite des politischen Wissens ist innerhalb der Länder noch größer als die Leistungsunterschiede zwischen Ländern.
- ❖ Die höchste Kompetenzstufe A erreichen in NRW 36 % und in SH 45 % der Schüler*innen, dies ist mehr als im Mittel der europäischen Vergleichsgruppe, aber deutlich weniger als in Taiwan oder Schweden.
- ❖ In SH und NRW ist das Niveau politischen Wissens stärker als in den meisten Ländern mit Aspekten der familiären Herkunft, wie dem sozioökonomischen Status oder einer internationalen Geschichte, verbunden.
- ❖ Besonders auffällig sind die massiven Schulformunterschiede des mittleren politischen Wissens zwischen dem Gymnasium und der Gesamtschule in SH und die nochmals deutlicheren Unterschiede im vielgliedrigen Schulsystem NRWs.

Fazit

- ❖ Die Ergebnisse unterstreichen die Dringlichkeit einer Diskussion darüber, wie Schulsysteme ihren Aufgaben besser gerecht werden können,
 - alle Schüler*innen – und nicht nur privilegierte Teilgruppen – gleichermaßen auf die Rolle als Bürger*innen in einer Demokratie vorzubereiten und
 - Bedingungen zu schaffen, dass die dafür erforderlichen Kompetenzen entwickelt werden (können).
- ❖ Unter den gegebenen Bedingungen des mehrgliedrigen Schulsystems und teilweise breiter Fächerverbünde scheint die Entwicklung von Konzepten notwendig, wie eine sozialwissenschaftsdidaktische Mindestqualität in der Breite des sozialwissenschaftlichen Unterrichtens in allen Schulformen gesichert werden kann.

1.4 Identität, Interesse und Selbstwirksamkeit

Die Überzeugungen, die junge Menschen über sich selbst haben, bestimmen mit, inwiefern sich Schüler*innen aktuell und als erwachsene Bürger*innen im politischen System mit einbringen werden. Gefühle der Zugehörigkeit beeinflussen hier, inwiefern sich Schüler*innen als Teil des Systems verstehen; politisches Interesse, ob Schüler*innen politische und soziale Themen verfolgen, und die politische Selbstwirksamkeit ist eine zentrale motivationale Variable in Hinblick auf politische Partizipationsbereitschaft.

Zugehörigkeitsgefühle

- ❖ Hier stehen nur nationale Ergebnisse zur Verfügung.
- ❖ 79 % der Schüler*innen in NRW und 77 % der Schüler*innen in SH fühlen sich Deutschland sehr oder ziemlich zugehörig.
- ❖ Allgemein ist die Identifikation mit einem Freundeskreis und der Klassengemeinschaft sehr hoch (ca. 88 % in NRW und SH).
- ❖ Im Vergleich gibt es in NRW mehr Schüler*innen, die sich einer Religion zugehörig fühlen, und in SH mehr Schüler*innen, die sich der LGBTQ+ Gemeinschaft zuordnen.

Politisches Interesse und politische Selbstwirksamkeit

- ❖ In NRW halten sich 43 % der Schüler*innen für ziemlich oder sehr politisch interessiert, in SH sind es 48 %. Das sind deutlich mehr als in den anderen Teilnahmeländern. Der europäische Vergleichswert liegt lediglich bei 30 %.
- ❖ Schüler*innen in NRW und SH nehmen auch ihre Eltern als interessierter wahr als Schüler*innen in den meisten anderen Teilnahmeländern.
- ❖ Die politische Selbstwirksamkeit liegt in NRW und SH insgesamt etwas unter dem Wert der europäischen Vergleichsgruppe.
- ❖ Schüler*innen in den deutschen Bundesländern trauen sich genauso häufig oder sogar häufiger zu, in der Klasse zu politischen Themen zu sprechen (NRW: 56 %, SH: 58 %, europäische Vergleichsgruppe: 53 %)
- ❖ Im engeren Sinne partizipationsbezogene Aspekte trauen sie sich jedoch deutlich weniger zu, zum Beispiel die Organisation einer Schülergruppe (NRW: 50 %, SH: 48 %, europäische Vergleichsgruppe: 60 %).

Fazit

- ❖ Die hohe Identifikation und das (vergleichsweise) hohe politische Interesse ist eine Ressource für politische Bildner*innen.
- ❖ Stärker handlungsbezogene politische Selbstwirksamkeit kann durch den Einbezug von lebensweltlichen Bezügen in sozialwissenschaftlichen Fächern und durch einen Ausbau von schulischen Partizipationsmöglichkeiten gestärkt werden.

1.5 Bürgerideale als normativer Horizont

Welche Verhaltensweisen gute Bürger*innen auszeichnet, unterscheidet sich je nach gesellschaftlichem und historischem Kontext und demokratietheoretischer Perspektive. Bürgerideale können sich auf die private, soziale und politische Sphäre beziehen und stärker heteronom orientiert oder autonom konzeptualisiert werden. Bürgerideale beschreiben dabei keine konkreten persönlichen Handlungsabsichten, sondern generalisierte normative Vorstellungen, die bedeutsam sind für die Identitäts- und Einstellungsentwicklung. Bürgerleitbilder spiegeln sich ebenfalls in Konzepten der politischen Bildung und Demokratieerziehung und in professionellen Überzeugungen von Lehrkräften wider.

Konventionell politisch verantwortliches Bürgerideal

- ❖ Etwa 80 % der Schüler*innen in NRW und SH finden es ziemlich oder sehr wichtig für gute Bürger*innen, an jeder Bundestagswahl teilzunehmen. Knapp 40 % finden es wichtig, an politischen Diskussionen teilzunehmen, und gut ein Viertel findet es wichtig für gute Bürger*innen, einer Partei beizutreten.
- ❖ Demgegenüber finden 95 % der Lehrkräfte die Teilnahme an jeder Bundestagswahl sehr oder ziemlich wichtig für ihre Schüler*innen, um gute erwachsene Bürger*innen zu werden, 69 % geben dies für die Teilnahme an politischen Diskussionen an, aber nur 3 % bewerten eine Parteimitgliedschaft als sehr oder ziemlich wichtig.
- ❖ In NRW und SH messen Schüler*innen dem konventionell politisch verantwortlichen Bürgerideal eine im internationalen Vergleich überdurchschnittliche Bedeutung zu, bei Lehrkräften in NRW liegt der Skalenwert sogar eine halbe Standardabweichung über dem europäischen Vergleichswert.

Sozial und global verantwortliche Bürgerideale

- ❖ 53 % der Schüler*innen in NRW und 58 % in SH finden es sehr oder ziemlich wichtig für gute Bürger*innen, an Demonstrationen gegen ein ungerecht empfundenes Gesetz teilzunehmen, jeweils knapp 70 % finden einen umweltfreundlichen Lebensstil wichtig.
- ❖ Eine Teilnahme an Demonstrationen gegen ungerechte Gesetze finden ähnlich viele, nämlich 55 %, der Lehrkräfte sehr oder ziemlich wichtig für ihre Schüler*innen, um gute erwachsene Bürger*innen zu werden, einen umweltfreundlichen Lebensstil erachten mit 92 % deutlich mehr als wichtig.
- ❖ Sozial und global verantwortliche Bürgerideale werden insgesamt als sehr wichtig erachtet, allerdings wird die Bedeutung bei Schüler*innen wie Lehrkräften in den deutschen Bundesländern deutlich geringer eingeschätzt als im europäischen Vergleich.

Fazit

- ❖ Aus- und Weiterbildungen für Lehrkräfte sollten die kritische Reflexion über implizite Bürgerideale in Lehrplänen und Materialien anregen, ebenso die Auseinandersetzung mit eigenen Überzeugungen
- ❖ Die Vielfalt verschiedener legitimer Vorstellungen von guten Bürger*innen sollten als Element der Entwicklung politischer Identitäten mit den Schüler*innen selbst diskutiert werden.

1.6 Kontexte gesellschaftlichen Pluralismus

Pluralismus bezeichnet die grundsätzlich positive Bewertung und den Schutz von Meinungs- und Interessenvielfalt und ermöglicht die freie Willensbildung in Demokratien. Abwertung und affektiv aufgeladene Abgrenzung von Gruppen gefährden den Pluralismus und stellen deshalb eine Herausforderung für Demokratien dar. Pluralismus schützende Einstellungen sind Toleranz, die Ablehnung von Diskriminierung sowie der Verzicht darauf, Privilegien für die eigene Gruppe in politischen Diskussionen und Entscheidungen zu fordern.

Toleranz

- ❖ Toleranz konkretisiert sich in ICCS in der positiven Einstellung zu gleichen (politischen) Rechten für verschiedene soziale Gruppen.
- ❖ Allgemein befürworten z. B. über 95 % der 14-Jährigen in NRW und SH (und fast so viele international) gleiche politische Chancen für Frauen und Männer.
- ❖ Auch gegenüber Migrant*innen zeigen 14-Jährige in NRW und SH durchschnittlich eine hohe Toleranz. Fast 90 % stimmen zu, dass Migrant*innen, die mehrere Jahre in Deutschland leben, gleiche Wahlrechte haben sollten.

Diskriminierungswahrnehmung

- ❖ Diskriminierung wird als die ungerechtfertigte Ungleichbehandlung von Menschen aufgrund einer Gruppenzugehörigkeit bezeichnet.
- ❖ Diskriminierungswahrnehmung bezieht sich in ICCS auf das Bewusstsein über die Diskriminierung verschiedener Gruppe in der Gesellschaft.
- ❖ 14-Jährige sehen die LGBTQ+ Gemeinschaft als die am stärksten diskriminierte Gruppe. Aber auch in Armut lebende Menschen, Menschen mit Migrationsgeschichte, Menschen die nicht weiß sind, und Menschen mit Behinderung werden von über 80 % der Jugendlichen als diskriminiert wahrgenommen.

Privilegierung von religiösen Gruppen

- ❖ Die Überzeugung, dass sich aus der Zugehörigkeit zu einer Gruppe Vorrechte ergeben, impliziert die Abwertung anderer Sichtweisen und Interessen. Dies gilt für nationale, ethnische aber auch religiöse Gruppen.
- ❖ Privilegierende Überzeugungen können als ein Frühwarnindikator für ein Radikalisierungspotenzial dienen.
- ❖ 31 % der Jugendlichen in NRW und 23 % in SH vertreten den privilegierenden Standpunkt, dass religiöse Autoritäten mehr Macht in der Gesellschaft haben sollten.

Fazit

- ❖ Die Einstellungen und Wahrnehmungen der Schüler*innen bilden einen guten Ausgangspunkt für die Bearbeitung des gesellschaftlichen Pluralismus im Unterricht.
- ❖ Es bedarf eines stärkeren Einsatzes und einer Weiterentwicklung von Methoden der politischen Bildung und einer demokratischen Schulentwicklung, die den konstruktiven Umgang mit gesellschaftlichem Pluralismus fördern.

1.7 Persistenz: Vertrauen, Demokratie und Notfallmaßnahmen

Demokratien sind angewiesen auf unterstützende Einstellungen und Werte-haltung von (heranwachsenden) Bürger*innen. Die ökologischen Krisen, die Covid-19-Pandemie und der Krieg in der Ukraine haben die politischen Systeme in Europa zuletzt besonders herausgefordert. Der Umgang mit gesellschaftlichen und politischen Herausforderungen wird verändert durch populistische Strategien, welche das Vertrauen in etablierte Institutionen untergraben. Es stellt sich die Frage, inwieweit Jugendliche im Angesicht der Krisen staatliche und gesellschaftliche Institutionen unterstützen.

*Ergebnisse zum Vertrauen von heranwachsenden Bürger*innen*

- ❖ Schüler*innen in NRW und SH vertrauen Institutionen allgemein stärker als die Schüler*innen in den meisten anderen Ländern. Ca. 3 von 4 Schüler*innen vertrauen beispielsweise der Bundesregierung.
- ❖ Nur weniger als die Hälfte der Schüler*innen vertrauen Menschen im Allgemeinen. In vielen Ländern hat sich hier das Vertrauen seit 2016 deutlich verringert. Dieses Ergebnis ist auffällig und bedenklich. Der Aufbau von sozialen Bindungen erscheint somit als wichtige Aufgabe von Schulen und der Gesellschaft.
- ❖ Das Vertrauen der Schüler*innen in NRW und SH in die Bundeswehr ist besonders hoch (79-81 %) und höher als das Vertrauen in das Militär in den meisten anderen Ländern.

Einstellung zur Demokratie und zu Notfallmaßnahmen

- ❖ Mehr als 80 % der Schüler*innen in NRW und SH halten die Demokratie für die beste Regierungsform. Dies ist deutlich mehr als im europäischen Vergleich (74 %).
- ❖ Jedoch glauben weniger als die Hälfte der Schüler*innen in NRW und SH, dass Abgeordnete die Interessen junger Menschen gut vertreten. Damit liegen deutsche Schüler*innen im europäischen Durchschnitt.
- ❖ Jugendliche in NRW und SH unterstützen Regierungsmaßnahmen in Notfallsituationen (wie in einer Pandemie) stärker als in den meisten anderen Ländern.
- ❖ Besonders häufig unterstützen sie Reisebeschränkungen (NRW: 72 %; SH: 79 %) und Schulschließungen (NRW: 69 %; SH: 68 %).
- ❖ Das verpflichtende Sammeln von Bewegungsinformationen oder Ausgangsverbote unterstützt hingegen weniger als die Hälfte der Jugendlichen.

Fazit

- ❖ Heranwachsende Bürger*innen haben ein grundsätzlich großes Vertrauen in politische Institutionen, sehen die Belange ihrer Altersgruppe aber gleichzeitig als eher schlecht im Bundestag vertreten an. Schulen könnten Schüler*innen ermutigen, die Vertretung ihrer politischen Interessen einzufordern, und Schüler*innen gleichzeitig die Komplexität von Interessenvertretung greifbarer machen, etwa im Rahmen von Gesprächen mit Bundestagsabgeordneten oder Parlamentsbesuchen.
- ❖ Politiker*innen könnten die Interessen junger Menschen stärker einbringen und/oder solche Ansätze stärker kommunizieren.

1.8 Supranationalität und Offenheit für Europa

Europa sieht sich gegenwärtig mit einer Reihe komplexer Herausforderungen konfrontiert. Der russische Angriffskrieg auf die Ukraine hat nicht nur zum Verlust von Leben und geopolitischen Spannungen geführt, sondern auch zu ökonomischen Auswirkungen wie dem Anstieg der Energiekosten. Gleichzeitig zeigt sich eine Zunahme der Popularität populistischer und rechtsextremer Parteien, die stärker auf die Nation als politische Handlungseinheit fokussieren. Inmitten der aktuellen Herausforderungen gewinnt die Frage an Bedeutung, wie Jugendliche in Europa ihre Identität gestalten, ihre Ansichten zur Europäischen Union formen und welches Verständnis sie für europäische Institutionen und Politik entwickeln.

Ergebnisse zur europäischen Identität

- ❖ Schüler*innen in NRW und SH zeigen im internationalen Vergleich eine schwächer ausgeprägte Identifikation mit Europa
- ❖ Nichtsdestoweniger sehen sich mehr als 89 % der Schüler*innen in NRW und SH als Europäer*innen.
- ❖ Die Identifikation mit Europa ist in elf von zwölf Bildungssystemen, die an ICCS 2016 und 2022 teilgenommen haben, gestiegen.

Einstellung zur Europäischen Union, Arbeitnehmerfreizügigkeit und europäischen Zusammenarbeit

- ❖ Mehr als 80 % der Schüler*innen in NRW und SH bewerten das Vorhandensein gemeinsamer Regeln und Gesetze in der EU und die Bedeutung der EU für die Wirtschaft positiv.
- ❖ Mehr als 94 % der Schüler*innen in NRW und SH befürworten, dass Menschen überall in Europa arbeiten dürfen, und schätzen die wirtschaftlichen Vorteile der Arbeitnehmerfreizügigkeit.
- ❖ Über 90 % der Schüler*innen in NRW befürworten, dass Bildungsabschlüsse europaweit anerkannt werden und dass es gemeinsame europäische Regeln zur Bekämpfung von Terrorismus gibt. Die niedrigste Zustimmungsrate erhält die Aussage zur Gründung einer gemeinsamen europäischen Armee.

Erwartungen an die europäische Zukunft

- ❖ Schüler*innen in NRW und SH sind hinsichtlich der Zukunftserwartungen skeptischer als ihre europäischen Altersgenoss*innen. Nur ein Drittel glaubt an zukünftigen Frieden in Europa.
- ❖ In den meisten europäischen Bildungssystemen, einschließlich NRW und SH, gehen mehr als 60 % der Schüler*innen davon aus, dass es in Zukunft verstärkte ökonomische Unterschiede zwischen den Ländern sowie mehr Armut und Arbeitslosigkeit geben wird.

Fazit

- ❖ Eine stärkere und frühere Verankerung von Europa bezogenen Lehrinhalten an Schulen ist möglich und sinnvoll. Dies bedarf einer gezielten Vorbereitung von Lehrkräften, um diese Inhalte zu unterrichten, um die Identifikation der Schüler*innen mit Europa zu stärken.

1.9 Nachhaltigkeit als Gegenstand politischer Bildung

Das Konzept Nachhaltigkeit thematisiert die Erfüllung der Bedürfnisse gegenwärtiger Generationen, ohne dabei die Chancen künftiger Generationen auf Bedürfnisbefriedigung einzuschränken. Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) strebt danach, Kompetenzen zu vermitteln, die es den Lernenden ermöglichen, ihr eigenes Verhalten zu reflektieren und die zukünftigen Auswirkungen von heutigen Verhaltensweisen zu berücksichtigen.

Zukunftsbedrohungen aus der Sicht von 14-Jährigen

- ❖ Ökologische Bedrohungsszenarien werden von der Mehrheit der Schüler*innen in fast allen teilnehmenden Bildungssystemen als große Bedrohung wahrgenommen. In NRW und SH sind es, wie in fast allen Ländern, mindestens drei Viertel der Schüler*innen, die Umweltverschmutzung als große Bedrohung für die Zukunft der Erde benennen. Vergleichbar oft wird der Klimawandel als Bedrohung eingeschätzt.
- ❖ Hinsichtlich weiterer Bedrohungsszenarien ergeben sich deutliche Unterschiede: Krieg und bewaffnete Konflikte werden von Jugendlichen in Deutschland im europäischen Vergleich häufiger als große Bedrohung beschrieben, globale Finanzkrisen seltener.

Einstellungen zur Verantwortung für nachhaltige Entwicklung

- ❖ Etwa vier von fünf Jugendlichen in NRW, SH und international sehen sowohl eine individuelle Verantwortung als auch eine Verantwortung von Regierungen für Umweltschutz und nachhaltige Entwicklung.
- ❖ Dies bedeutet, dass Verantwortung bei allen Akteuren gesehen wird. Es ist keine Verschiebung von Verantwortung alleinig auf politische oder individuelle Akteure zu erkennen.

Nachhaltiges Handeln von Jugendlichen und durch Schulen

- ❖ Ein deutlicher Anteil der Jugendlichen in NRW und SH praktiziert umweltbewusstes Verhalten: Etwa die Hälfte bevorzugt umweltfreundliche oder recycelte Produkte, über 50 % haben ihren Wasserverbrauch reduziert, rund 60 % vermeiden Plastikverpackungen und etwa 73 % haben weniger Lebensmittel verschwendet. In den meisten Fällen entspricht dies den Durchschnittswerten der europäischen Jugendlichen.
- ❖ 83 % der Schulleitungen in der Vergleichsgruppe Europa geben an, dass Mülltrennung häufiger als in geringem Umfang stattfindet, während dies in NRW nur etwa 70 % angeben. Energiesparmaßnahmen werden in der Vergleichsgruppe Europa in mittlerem / großem Umfang von 81 % der Schulleitungen berichtet; in NRW sind es mit ca. 63 % deutlich weniger.

Fazit

- ❖ Insgesamt bleibt die Umsetzung von Nachhaltigkeitsmaßnahmen in Schulen NRWs unterdurchschnittlich, wohingegen Schulen in SH sich näher an den europäischen Vergleichswerten bewegen. Ein *whole school approach*, der Schulen als zentralen Ort einer Bildung für nachhaltige Entwicklung begreift, wird bislang nur in Teilen umgesetzt.

1.10 Politische Partizipationsbereitschaft

Junge Menschen können sich vielfältig politisch engagieren, sowohl innerhalb als auch außerhalb des traditionellen institutionellen Rahmens. Alternative Partizipationsformen, wie Demonstrationen oder politischer Konsum, haben für sie eine hohe Bedeutung. ICCS 2022 untersucht die Bereitschaft Jugendlicher zur wahlbezogenen, institutionenbezogenen, problembezogenen und zivil ungehorsamen Partizipation, um potenzielle zukünftige politische Handlungen zu erfassen.

Politische Partizipationsbereitschaft im europäischen Vergleich

- ❖ Insbesondere in NRW wollen Schüler*innen im europäischen Vergleich seltener an der Wahl zum nationalen Parlament teilnehmen. Die Bereitschaft zur Teilnahme an kommunalen Wahlen ist sowohl in NRW als auch in SH deutlich unterdurchschnittlich ausgeprägt.
- ❖ Die Mitwirkung in politischen Parteien ist für jede*n fünfte*n Jugendliche*n in NRW und SH vorstellbar. Insgesamt liegen Jugendliche in Deutschland hier näher am europäischen Durchschnitt.
- ❖ Bei der Bereitschaft zur Teilnahme an einer friedlichen Demonstration zeigt sich ein differenziertes Bild: In NRW ist sie etwas seltener als im europäischen Durchschnitt; in SH hingegen deutlich häufiger.
- ❖ Die Bereitschaft zu zivilem Ungehorsam ist in NRW und SH geringer als im europäischen Vergleich. Am ehesten erscheint die Teilnahme an einem Schulstreik als zivil ungehorsame Protestform vorstellbar.

Partizipationsbereitschaft im Kontext von Migration

- ❖ Jugendliche in NRW und SH, bei denen mindestens ein Elternteil in Deutschland geboren ist, sind häufiger zu wahlbezogener Partizipation bereit als Jugendliche im selben Bundesland, bei denen beide Elternteile oder sie selbst im Ausland geboren sind.
- ❖ Schüler*innen, die selbst zugewandert sind und für ihre Eltern dieselbe Angabe machen, liegen erwartungsgemäß signifikant unter dem Landesdurchschnitt für die wahlbezogene Partizipationsbereitschaft, weisen aber neben einer signifikant höheren zivil ungehorsamen Partizipationsbereitschaft auch einen deutlich überdurchschnittlichen Wert bei der institutionenbezogenen Partizipationsbereitschaft auf. Dieses Muster zeigt sich sowohl in NRW als auch in SH.

Fazit

- ❖ Es zeigt sich insgesamt ein hoher Bedarf, mit Jugendlichen verschiedene Formen von Mitwirkung im demokratischen System zu thematisieren.
- ❖ Insbesondere die überdurchschnittliche Bereitschaft von Schüler*innen der ersten Zuwanderergeneration zu institutionenbezogener Partizipation bietet eine Integrationschance in politische Willensbildungsstrukturen.
- ❖ Die Betonung der Interessenorientierung in der politischen Bildung ist wesentlich. Die politischen Interessen von Heranwachsenden müssen dazu sowohl in Bezug auf ihre zukünftige als auch ihre gegenwärtige Rolle als Bürger*innen einer Demokratie anerkannt werden.

1.11 Vorgegebene und umgesetzte Lehrpläne

Lehrpläne sind der Versuch, Inhalte und Ziele des Unterrichtsgeschehens auf Ebene des Bildungssystems zu vereinheitlichen. Sie konstituieren das intendierte Curriculum, das mittels repräsentativ demokratischer Institutionen legitimiert ist. Die Umsetzung von Lehrplänen, im Sinne des implementierten Curriculums, kann sich davon unterscheiden. Dabei ist besonders interessant, welche Inhalte mehr und welche weniger in Lerngelegenheiten für Schüler*innen überführt werden. Das Kapitel verfolgt zwei Fragen: 1. Inwiefern entsprechen die offiziellen Lehrpläne den Inhalten von ICCS? 2. Inwiefern werden ausgewählte Lehrplaninhalte bis Jahrgangsstufe 8 umgesetzt?

Passung von Lehrplänen zu ICCS

- ❖ Der Abgleich von Inhalten in ICCS mit Lehrplaninhalten erweist sich als methodisch schwierig, weil Lehrpläne und Stundenkontingente jeweils für mehrere Jahre angegeben sind. So lässt sich nicht ermitteln, wieviel Unterricht und welche Inhalte bis zum Ende von Jahrgang 8 erwartet werden dürfen, es lässt sich nur eine prinzipiell mögliche Thematisierung prüfen.
- ❖ In diesem Sinne zeigt sich eine weitgehende Passung; nur wenige Inhalte in ICCS lassen sich nicht in Lehrplänen beider Bundesländer verorten (Identifikation mit dem Land der Befragung, Identifikation mit Europa, Verhältnis von Religion zu Gesellschaft und Staat, Diversität).

Umsetzung von ausgewählten Lehrplänen

- ❖ Es zeigen sich sowohl international als auch zwischen den beiden deutschen Bundesländern auffällige Unterschiede in den von Schüler*innen wahrgenommenen Lerngelegenheiten.
- ❖ Eine Analyse nach Dimensionen des Politischen erlaubt eine allgemeine Trend-Aussage: Am häufigsten wird die Thematisierung von generischen Kompetenzen berichtet, die in vielen Lebensbereichen relevant sind (*politics im weitesten Sinne*). Sodann folgen Lerngelegenheiten zu politischen Inhaltsfeldern, denen eine hohe gesellschaftliche Relevanz beigemessen wird (*policies*). Deutlich seltener werden Lerngelegenheiten in Bezug auf ein Verständnis politischer Institutionen (*polity*) und Handlungskompetenzen in Bezug auf (institutionelle) politische Entscheidungsprozesse (*politics im engeren Sinne*) berichtet.

Fazit

- ❖ Politisch bildnerischer Fachunterricht, der zentrale politische Inhalte und Fähigkeiten adressiert, ist bis zur 8. Jahrgangsstufe möglich, kann aber gleichzeitig nicht als in der Breite gesichert umgesetzt gelten.
- ❖ Nicht zuletzt die beobachteten Unterschiede zwischen den Schulformen werfen Fragen auf, wie die Förderung mündiger politischer Teilhabe für alle Schüler*innen erreicht werden kann.

1.12 Digitalisierung als unzureichend ausgeschöpfte Chance

Digitalisierung stellt Gesellschaft und Politik vor vielfältige Herausforderungen, welche die Notwendigkeit einer fortlaufenden kritischen Reflexion über die Auswirkungen des digitalen Wandels auf das gesellschaftliche Zusammenleben und politische Handeln erfordern. Bildungseinrichtungen wie Schulen spielen eine entscheidende Rolle als Akteure bei der Vermittlung digitaler Kompetenzen für die demokratische Teilnahme.

Digitale Mediennutzung Jugendlicher in Bezug auf politische und soziale Fragen

- ❖ Etwa die Hälfte der Schüler*innen in NRW und SH nutzt das Fernsehen mindestens einmal wöchentlich als Informationsquelle. (Online-)Zeitungen werden hingegen nur von etwa einem Fünftel der Schüler*innen zur Informationsbeschaffung genutzt.
- ❖ Digitale Medien werden von Schüler*innen nur selten zur politischen und sozialen Beteiligung genutzt.
- ❖ Das Suchen im Internet und das Liken von politischen Beiträgen bilden häufigere Interaktionsformen als solche, die eine Textproduktion verlangen.

Angebote digitaler (politischer) Bildung für Jugendliche durch Lehrkräfte

- ❖ Lehrkräfte in NRW berichten im Vergleich zu internationalen Ergebnissen besonders selten, digitale Technologien in den Unterricht einzubinden.
- ❖ Etwa 39 % der Lehrkräfte in NRW führen zur digitalen Demokratiebildung mindestens einmal monatlich Aktivitäten zur Informations- und Datenkompetenz durch.
- ❖ Nur etwa 8 % der Lehrkräfte in NRW führen mindestens einmal im Monat Angebote zur Unterstützung von Online-Diskussionen zu politischen oder sozialen Fragen durch.

Fortbildungsangebote auf institutioneller Ebene

- ❖ In NRW und SH werden auf institutioneller Ebene deutlich weniger Fortbildungsangebote für Lehrkräfte und Schüler*innen angeboten als in der Mehrzahl der Vergleichsländer.
- ❖ Fortbildungsangebote zu digitalen politischen Aktivitäten sind sowohl im europäischen Vergleich (etwa 31 %) als auch in NRW (etwa 10 %) und SH (etwa 8 %) am seltensten.

Fazit

- ❖ Herausforderungen, die die Digitalisierung für die digitale (politische) Bildung mitbringt, betreffen Schüler*innen, Lehrkräfte und die Institution Schule.
- ❖ Die Interaktion mit politischen und sozialen Themen sowie die Teilhabe an digitalen Diskursen bilden ein Potenzial für die politische Bildung, das bislang kaum genutzt wird.

1.13 Unterrichtsplanung, Methodik und Leistungsbewertung durch Lehrkräfte

Der schulische Unterricht steht angesichts unvorhersehbarer Ereignisse, wie Pandemien, Kriege und politischer Debatten, vor Herausforderungen. Der verstärkte Einsatz von Distanzunterricht hat neue Anforderungen und Möglichkeiten für Schüler*innen und Lehrkräfte in Bezug auf die Unterrichtsplanung aufgezeigt. Die gezielte Ausrichtung des Unterrichts spielt eine zentrale Rolle bei der Förderung politischer Kompetenzen und der demokratischen Entwicklung der Schüler*innen, um sie auf eine aktive Rolle in der Demokratie vorzubereiten. Ein besonderes Augenmerk liegt in diesem Kapitel auf den Präferenzen von Lehrkräften in sozialwissenschaftlichen Fächern bei der Gestaltung von Lehr-Lernumgebungen.

Lehr-Lernquellen und Materialien zur Unterrichtsplanung

- ❖ 87 % der Lehrkräfte in NRW nutzen Schulbücher und 85 % Lehrpläne für ihre Unterrichtsplanung in politischer Bildung und Demokratieerziehung.
- ❖ In NRW werden Originaldokumente von NGOs, Parteien, Verbänden und Wissenschaft nur von 42 % häufiger als in geringem Ausmaß genutzt.

Lehr-Lernmethoden und Aktivitäten im Unterricht

- ❖ 77 % der Lehrkräfte in NRW und 75 % der Lehrkräfte im europäischen Vergleich geben an, dass Schüler*innen (sehr) oft in ihrem Unterricht aktuelle Probleme diskutieren.
- ❖ Bei 54 % der Lehrkräfte in NRW suchen und analysieren Schüler*innen (sehr) oft Informationen aus dem Internet im Unterricht.
- ❖ Lehrkräfte an Gymnasien nutzen insbesondere digital gestützte Lernumgebungen.
- ❖ Lehrkräfte mit fachspezifischer Lehrbefähigung lassen mehr Schülerthemenwünsche im Unterricht zu als ihre fachfremden Kolleg*innen.

Leistungsbewertung aus Lehrkraftperspektive

- ❖ Nur 17 % der Lehrkräfte in NRW bewerten die Leistungen ihrer Schüler*innen (sehr) oft anhand schriftlicher Aufsätze.
- ❖ Über 55 % der Lehrkräfte in NRW nutzen (sehr) oft die Beobachtung als Methode, um die Leistungen ihrer Schüler*innen zu bewerten.
- ❖ Weibliche Lehrkräfte in NRW geben häufiger an, Schülerelbsteinschätzungen als Bewertungsmethode von Schüler*innen zu nutzen, als männliche Lehrkräfte (44 % vs. 33 %).
- ❖ Fachspezifisch ausgebildete Lehrkräfte in NRW nutzen häufiger Beobachtung, um die Leistungen von Schüler*innen zu bewerten.

Fazit

- ❖ Die Integration digitaler Medien in einer schulbuchgeprägten Lehrkultur stellt eine komplexe Herausforderung dar, sie erfordert sowohl technologische Anpassungen als auch einen grundlegenden Wandel in den Lehransätzen.
- ❖ Es zeigt sich deutlich, dass einschlägig ausgebildete Fachlehrkräfte eher bereit sind, den Unterricht interaktiv und diskursiv zu führen.

1.14 Fachinhalte als Gegenstand von Ausbildung, Selbstwirksamkeit und Unterricht

Das Kapitel bezieht sich auf ein gemeinsames Set von Themen der politischen Bildung und Demokratieerziehung und fragt danach, (1) inwieweit die Themen in der Aus- und Weiterbildung repräsentiert sind, (2) inwiefern Lehrkräfte Selbstwirksamkeit zu diesen Themen aufbauen konnten und (3) inwieweit den Schüler*innen Lerngelegenheiten zu den Themen im aktuellen Schuljahr offeriert wurden.

Fachbezogene Inhalte in der Lehrkräftebildung

- ❖ Fächerübergreifende Themen wurden von den befragten Lehrkräften in NRW signifikant häufiger in der Lehrerbildung rezipiert als fachspezifische.
- ❖ Mit Ausnahme des Themas „Konfliktlösung“ wurden alle präsentierten Themen in den europäischen Vergleichsländern von Lehrkräften signifikant häufiger als Inhalte der Lehrkräftebildung benannt als in NRW.

Fachbezogene Selbstwirksamkeit von Lehrkräften

- ❖ Lediglich beim Thema „Konfliktlösung“ zeigen die befragten Lehrkräfte in NRW eine signifikant höhere Selbstwirksamkeit als die europäische Vergleichsgruppe.
- ❖ Besonders deutlich unter dem Vergleichswert liegt in NRW die Selbstwirksamkeitseinschätzung für Vermittlung von Themen mit Bezug zu politischen Institutionen.

Implementierung von Ausbildungsthemen im Unterricht

- ❖ Themen, die in der Lehrkräftebildung von den Lehrkräften in NRW weniger rezipiert werden konnten/wurden, werden auch seltener als Themen des Unterrichts benannt.
- ❖ Dies gilt nicht für Themen, die aktuell in der Gesellschaft stark diskutiert werden.

Fazit

- ❖ Angebote der Lehrkräftebildung sollten auch als inhaltliches Steuerungsinstrument für die Stärkung von Unterrichtsinhalten genutzt werden.
- ❖ Kurzfristig sollten Weiterbildungen zu aktuellen Themen aufgebaut werden, die in dieser Form noch nicht für die Ausbildung relevant sein konnten und zu denen nur relativ wenig Selbstwirksamkeit vorliegt (z. B. Migration).
- ❖ Die Erstellung eines fachbezogenen Kerncurriculums für die Lehrkräftebildung könnte langfristig zu einer besseren Abdeckung von institutionenbezogenen Lerngelegenheiten im Unterricht beitragen.

1.15 Gestaltung von Kontroversität im Unterricht

Kontroversität im Unterricht kann sowohl als grundlegendes Prinzip politischer Bildung als auch als besondere Herausforderung betrachtet werden. Zugleich erwachsen durch die Gestaltung von Kontroversität in Lehr-Lernprozessen besondere professionelle Herausforderungen an Lehrkräfte. Die zunehmende Polarisierung politischer Diskurse rückt auch die Frage der Gestaltung von Kontroversität im Unterricht stärker in den Fokus.

*Kontroversität im Unterricht aus Perspektive der Schüler*innen / offenes Unterrichtsklima*

- ❖ 77 % der Schüler*innen in NRW und SH fühlen sich manchmal oder oft ermutigt, sich selbst eine Meinung zu bilden, wenn im Unterricht soziale und politische Themen besprochen werden; 73 % in NRW und 69 % in SH fühlen sich manchmal oder oft ermutigt, ihre Meinung auch deutlich zu machen.
- ❖ Im internationalen Vergleich mit Abstand am häufigsten berichten Schüler*innen in NRW und SH, dass sie aktuelle politische Ereignisse zur Diskussion bringen. Der Anteil liegt nochmal deutlich höher als der für NRW in ICCS 2016.
- ❖ Im Vergleich der Schulformen wird erkennbar, dass Schüler*innen an Gymnasien in NRW und SH das Unterrichtsklima deutlich offener und diskursiver wahrnehmen als Schüler*innen anderer Schulformen. Besonders groß ist die Differenz in Bezug auf die Förderung des Eingehens auf Gegenargumente in Unterrichtsdiskussionen.

Überzeugungen zur Gestaltung von Kontroversität im Unterricht bei Lehrkräften

- ❖ In Orientierung an Hess können vier typische Formen unterschieden werden, wie Lehrkräfte mit kontroversen Inhalten im Unterricht umgehen: Die Balancierung verschiedener Positionen, die Privilegierung einer Position, die Vermeidung kontroverser Themen sowie die Leugnung des kontroversen Gehalts eines Themas.
- ❖ Aussagen, die auf die explizite Vermeidung ganzer Themen zielen, erfahren nur von einer kleinen Minderheit der Lehrkräfte Zustimmung. Aussagen, die auf eine Balancierung bei der Behandlung kontroverser Themen zielen, werden von einer breiten Mehrheit geteilt.
- ❖ Etwa ein Fünftel der Lehrkräfte befürwortet, auch Positionen, die außerhalb des Grundgesetzes liegen, gleichberechtigt im Unterricht zu behandeln.

Fazit

- ❖ Die Hinweise auf schulformspezifische differenzielle Entwicklungskontexte, nach denen Schüler*innen an Gymnasien durch eine diskursivere Gestaltung des Unterrichts privilegiert sind, unterstreichen die Relevanz der (Weiter-)Entwicklung fachdidaktischer Konzepte und deren wissenschaftliche Erprobung jenseits gymnasialer Kontexte.
- ❖ Möglichkeiten einer kompetenzorientierten kontroversen Gestaltung von Unterricht und die demokratisch normative Gebundenheit des Kontroversitätsgebots bedürfen einer expliziteren Adressierung in der fachbezogenen und fachübergreifenden Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften.

1.16 Schulische Sozialbeziehungen – das Ideal des Respekts

Die Schule ist ein Ort, an dem Schüler*innen lernen, symmetrische Beziehungen zu Gleichaltrigen und asymmetrische Beziehungen zu Lehrkräften auszugestalten. Für das Zusammenleben in Gemeinschaften ist die Entwicklung von gegenseitigem Respekt in allen Beziehungskonstellationen notwendig. Schule kann so den Aufbau von Sozialkapital von Heranwachsenden und der Gesellschaft unterstützen.

*Beziehungen der Schüler*innen untereinander*

- ❖ Etwa drei Viertel der Schüler*innen in NRW und SH stimmen zu, dass Schüler*innen gut miteinander auskommen, etwa sechs von zehn Schüler*innen finden, dass Schüler*innen einander mit Respekt behandeln.
- ❖ Die Einschätzung der Lehrkräfte ist noch etwas positiver: Neun von zehn Lehrkräfte in NRW gehen davon aus, dass alle oder die meisten Schüler*innen gut miteinander auskommen, und acht von zehn glauben, dass Schüler*innen einander respektieren.

*Beziehungen von Schüler*innen und Lehrkräften*

- ❖ Etwa acht von zehn Schüler*innen in SH fühlen sich von Lehrkräften fair behandelt.
- ❖ Häufiger als in der europäischen Vergleichsgruppe (75 %) gehen Schüler*innen in NRW (79 %) und SH (82 %) davon aus, dass Lehrkräfte an ihrem Wohlbefinden interessiert sind.
- ❖ In SH stimmen Schüler*innen noch eher als in NRW zu, dass die meisten Schüler*innen mit den meisten Lehrkräften gut auskommen (NRW: 70 %, SH: 75 %).

Diskriminierungserleben

- ❖ Ca. ein Viertel der Schüler*innen berichtet, von Mitschüler*innen oder Lehrkräften an der Schule diskriminiert worden zu sein. Dabei wird häufiger angegeben, dass die Diskriminierung von Mitschüler*innen ausgeht als von Lehrkräften.
- ❖ Schüler*innen berichten besonders häufig Diskriminierung aufgrund ihres Aussehens, Rassismus und ihrer ethnischen Herkunft.

Fazit

- ❖ Die meisten Schüler*innen erleben gute und unterstützende Beziehungen mit Mitschüler*innen.
- ❖ Eine bedeutsame Minderheit berichtet jedoch von negativen Erlebnissen und Diskriminierung.
- ❖ Lehrkräfte schätzen die soziale Lage an der Schule deutlich positiver ein als Schüler*innen; eventuell bemerken sie einige Probleme nicht.
- ❖ Schulen können Schüler*innen und Lehrkräfte besser darauf vorbereiten, unfaires und diskriminierendes Verhalten zu erkennen und zu benennen.

1.17 Partizipation in der Schule

Schulen haben vielfältige Möglichkeiten, Schüler*innen in Entscheidungsprozessen zu beteiligen, etwa im Rahmen gesetzlich vorgesehener Partizipationsmodi, projektbezogen oder einzelschulisch. Eine partizipative Gestaltung von Schule ist vor dem Hintergrund rechtlicher, demokratiepädagogischer, motivationspsychologischer und gesellschaftspolitischer Begründungslinien relevant. ICCS 2022 untersucht verschiedene Aspekte schulischer Partizipation aus Sicht von Schüler*innen und Lehrkräften.

*Schulische Partizipation aus Sicht der Schüler*innen*

- ❖ Schüler*innen in NRW und SH berichten im europäischen Vergleich überdurchschnittlich häufig über eine Beteiligung, z. B. bei der Wahl von Klassensprecher*innen und Schülervertreter*innen. Allerdings wird über Wahlen hinausgehende Partizipationserfahrung nur von einer Minderheit gemacht: Bei projektbezogenen und diskursiven Aktivitäten geben deutlich weniger als 20 % der Schüler*innen an, dies im letzten Jahr erlebt zu haben.
- ❖ Bei organisierten Debatten und Umweltschutzaktionen bleiben Beteiligungserfahrungen hinter dem europäischen Durchschnitt zurück; hier steht eine hohe Bereitschaft zur Partizipation einer deutlich selteneren tatsächlichen Beteiligung gegenüber.
- ❖ Institutionalisierte und diskursbezogene Partizipationserfahrungen berichten Schüler*innen an Gymnasien häufiger als an anderen Schulformen.

*Beteiligung von Schüler*innen aus Perspektive der Lehrkräfte*

- ❖ Lehrkräfte in NRW sehen Schüler*innen im europäischen Vergleich seltener an der Gestaltung von Unterrichtsinhalten und -methoden beteiligt, obwohl solche Beteiligungen unter motivationaler Perspektive relevant sind.
- ❖ Eine Ausnahme bildet Beteiligung an der Aufstellung von Klassenregeln, die in NRW überdurchschnittlich ist. Hier bleibt jedoch unklar, inwieweit diese Art der Beteiligung geeignet ist, die individuelle Selbstbestimmung von Schüler*innen anzuerkennen.

Fazit

- ❖ Verfahren der Beteiligung in NRW und SH sind entsprechend den gesetzlichen Regelungen umzusetzen. Dies impliziert, dass Schüler*innen auch ohne Mandat Einflussmöglichkeiten und Ansprechpersonen kennen.
- ❖ Schüler*innen könnten zudem aktiv in Erprobungsräume eingebunden werden, die partizipative Praxis ermöglichen. Eine niedrigschwellige Einbindung muss dabei nicht im simulativen oder spielerischen Raum verbleiben, sondern kann eine Vorstufe zu stärkerer institutioneller Beteiligung sein. Auch eine häufigere Teilnahme an organisierten Debatten und schulweiten Entscheidungen, die in NRW und SH nur selten berichtet wird, könnte hier ein wertvoller Baustein sein.
- ❖ Die Ergebnisse verweisen weiter auf einen strukturellen Entwicklungsbedarf. Dies betrifft zum einen die Notwendigkeit einer stärkeren Berücksichtigung partizipativer Schul- und Unterrichtsgestaltung in den verschiedenen Phasen der Lehrpersonenbildung und insbesondere auch in der Professionalisierung von Schulleitungen.

Bildnachweis S. 7:

Fotogruppe Die Vier, Der Aufzug_2, aus der Serie: Die Vier und der Aufzug, Deutscher Jugendfotopreis 2011/DHM



Kapitel 2

Einleitung

Hermann Josef Abs, Katrin Hahn-Laudenberg, Daniel Deimel & Johanna F. Ziemes

2.1 Herausforderungen von politischer Bildung und Demokratieerziehung in der Gegenwart

Wenn Krisen definiert werden als „breite öffentliche Wahrnehmung bedrohlicher gesellschaftlicher Herausforderungen, die unmittelbare grundlegende Entscheidungen und Veränderungen zu ihrer Lösung verlangen“ (Bösch et al., 2020, S. 5), trägt unsere Gegenwart wohl zu Recht das Attribut der Polykrise. Eine solche Wahrnehmung könnte zu dem Schluss führen, dass es derzeit Dringenderes gibt als politische Bildung und Demokratieerziehung und in der Tat ist es ja so, dass durch Bildung kein unmittelbarer Effekt zur Lösung der Krisen erzielt wird, die wir im Alltag spüren und die uns tagtäglich in den Nachrichten begegnen.

Verständnis von Krise

Als von März bis Juni 2022 die Tests und Befragungen zu ICCS an 229 Schulen in Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein durchgeführt wurden, waren noch letzte Pandemiemaßnahmen in Kraft und es bestand Unsicherheit, wie Covid-19 weiter verlaufen würde. Der russische Angriffskrieg auf die Ukraine hatte unmittelbar vor der Erhebungsphase begonnen und erzeugte erstmals seit Generationen in Deutschland eine Unsicherheit über die Beständigkeit des Friedens in Europa. Auch brachte der Krieg sehr schnell eine neue Gruppe von geflüchteten Schüler*innen in die Schulen. Migration und das Zusammenleben von Schüler*innen unterschiedlicher Herkunft in deutschen Schulen wurde erneut zum Thema. Schließlich war während der Erhebung die ökologische Krise nicht nur medial, sondern auch über Schülerbewegungen wie *Fridays for Future* in den Schulen präsent.

Krisen in schulischen Lebenswelten 2022

Wenn fast zwei Jahre nach Erhebungsbeginn der Berichtsband zu ICCS 2022 erscheint, ist zwar die Pandemie in den Schulen etwas aus dem Blickfeld gerückt, dafür zeigen sich die ökologischen Krisen nochmals deutlicher. Neben dem Krieg in der Ukraine hat auch der Krieg in Israel und Palästina eine hohe Präsenz in den Schulen. Antisemitismus, Antiislamismus und Rassismus gefährden sicher gedachte Errungenschaften menschenrechtlicher Anerkennung. Fragen inklusiver Gestaltung von Schule mit Schüler*innen aus unterschiedlichen ökonomischen Kontexten, Nationen, Religionen und Überzeugungswelten werden nochmals drängender, während die Pushfaktoren zur Migration nach Europa sich für viele Menschen weltweit verstärken. Zusätzliche Verunsicherung zeichnet sich durch eine aufkommende Krise der verlässlichen Wahrnehmung ab angesichts des Potenzials künstlicher Intelligenzen, nahezu perfekte Täuschungen zu erzeugen und zielgerichtet zu verbreiten.

... und heute

Dieser kurze Abriss sollte verdeutlichen, dass die Polykrise der Gegenwart auch in schulischen Lebenswelten angekommen ist. Bestehende Konzepte zu

Infragestellung von
Bildungszielen in der
Folge von Krisen

Schule und Bildung, mit denen wir selbstverständlich arbeiten, erweisen sich zunehmend als brüchig, so dass sogar die Frage umstritten ist, die wir uns in der Polykrise stellen sollten. A: Wie ist eine Subjektivierung – im Sinne einer auf Autonomie zielenden Persönlichkeitsbildung – noch möglich, wenn die Individuen sich primär als Angehörige von bestimmten Gruppen identifizieren und ihre Interessen aus der Gruppenzugehörigkeit ableiten? Oder B: Wie können Angehörige von verschiedenen Gruppen darin unterstützt werden, ihre jeweiligen Zugehörigkeiten zu erkunden und in ihrer politischen Interessensbildung zu berücksichtigen? Oder C: Wie kann Schule ihre Integrationsfunktion künftig erfüllen, wenn die bisherige Funktionserfüllung eine Gesellschaft mit erzeugt hat, die die Polykrise mehr verursacht als verhindert hat?

Krisen der Demokratie
und mögliche
Transformationen

Im Arbeitsfeld der politischen Bildung und Demokratieerziehung werden nicht nur globale Krisen spürbar, sondern auch eine Krise der Demokratie (Schäfer & Zürn, 2021). Demokratische politische Systeme sollen den Bedarf nach Entscheidung und Veränderung in Lösungen überführen, die gleichzeitig Problembewältigung (Transformation) und breite Zustimmung (soziale Kohäsion) erbringen. Bedrohung, Dringlichkeit und Unsicherheit mit Blick auf Bewältigungsmöglichkeiten als Merkmale von Krisen fordern hier eingespielte demokratische Entscheidungsverfahren heraus. Schäfer und Zürn (2021, S. 204ff.) diskutieren, wie Problembewältigung und soziale Kohäsion unter den Bedingungen der Gegenwart gelingen kann, und argumentieren z.B. für (1) neue Ansätze der Demokratisierung, etwa durch Bürgerbeteiligung bei der Umsetzung von öffentlichen Projekten, (2) eine Politik des sozialen Ausgleichs in Veränderungen, (3) politische Reformen, die zu einer stärkeren Repräsentation unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen in der Demokratie beitragen, (4) neue Maßnahmen zur Herstellung von Öffentlichkeit im Vorfeld von politischen Entscheidungen und neue zur Kontrolle der Exekutive, (5) neue Rekrutierungsverfahren für Parteien. Bei sämtlichen dieser Maßnahmen kann die politische Bildung eine Rolle spielen, die je nach Ansatz, eher offen vorbereitend (z. B. durch Simulationen) oder stellvertretend aktivistisch (z. B. protestbegleitend) ausgerichtet sein kann.

Autoritärer Populismus
als Transformations-
hindernis

Als größte Gefahr für eine nachhaltige Transformation wird bei Schäfer und Zürn (2021) der autoritäre Populismus herausgearbeitet. Die Versuchung für politische Akteure ist groß, im Wettbewerb um Positionen jeweils einen Teil des Krisenspektrums abzublenden und Themen in den Vordergrund zu rücken, die den Zusammenhalt einer zu privilegierenden Gruppe über den Ausschluss von anderen organisieren. Populismus negiert vielfältige Kausalitäten und das eigene Involviert-Sein in Krisen und schafft eine rhetorische Monothematik der Ursachen und Verantwortungszuschreibung an als anders gedachte Gruppen. Populistische Akteure konstruieren Narrative einer „eigenen Gruppe“, die durch eine nationale, religiöse oder Klassenidentität gekennzeichnet ist und die gleichzeitig viele hybride Identitäten vernachlässigt, die für einen wachsenden Teil der Bevölkerung Realität sind (Blühdorn & Butzlaff, 2019). Für diese „eigene Gruppe“ soll dann Zusammenhalt organisiert werden, indem die anderen exkludiert werden. Die politische Strategie des Populismus ist somit charakterisiert durch einfache Aussagen, die dem Bedürfnis nach Eindeutigkeit – nicht nur bei Jugendlichen – entgegenkommen. Dzur und Hendricks (2018) unterscheiden zwischen „dünnem“ Populismus, bei dem einzelne Politiker*innen aus einem breiten Parteienspektrum gelegentlich populistisch argumentieren, und „dickem“ Populismus, der durch den Aufbau von Organisationsstrukturen gekennzeichnet ist, die ausschließlich die Interessen einer Gruppe vertreten und die Demokratie gefährden.

Wenn die These stimmt, dass die Herausforderung, in einer globalen Polykrise, Transformation und soziale Kohäsion zu organisieren, die Krise der demokratischen Systeme verschärft hat, ist es nur konsequent, dass in diesem Zusammenhang auch der Raum für politische Bildung und Demokratieerziehung innerhalb und außerhalb der Schule neu verhandelt wird (vgl. Hahn-Laudenberg, 2022; Wohnig & Zorn, 2022). Populistische Akteure erkennen eine Gefahr in einer (politischen) Bildung, die in ihrem Grundverständnis auf Perspektiverweiterung und die Bereitschaft zur kritischen Reflexion auch der eigenen Position ausgerichtet ist. Denn durch sie kommen für Schüler*innen mehrere Ursachen und Verursacher*innen von Problemen sowie mehr Möglichkeiten deren Bearbeitung in den Blick. Es erscheint deshalb als folgerichtig, wenn autokratisch orientierte Regierungen und populistische Parteien verhindern wollen, dass ihre Perspektiven hinterfragt werden, (z. B. in dem Lehrmaterial stärker reglementiert wird) und sie zugleich vermeintliche normative Neutralität einfordern (z. B. wenn ihre demokratie- und menschenfeindlichen Positionen im schulischen Kontext zur Sprache kommen).

Autoritärer Populismus
in der Schule

Die Angriffe auf eine demokratisch gebundene und deshalb kontroverse politische Bildung und Demokratieerziehung von populistischer, antipluralistischer Seite lassen erkennen, dass die Bedeutung von politischer Bildung und Demokratieerziehung in Zeiten von Krisen umso schärfer hervortritt. Angesichts dieses Ausgangspunktes kann es politischer Bildung im ersten Schritt darum gehen, mit Kindern und Jugendlichen die (auch für Erwachsene) inhärenten Unsicherheiten angesichts von Polykrisen anzuerkennen, und erst im zweiten Schritt Möglichkeiten des persönlichen und schulischen Umgangs mit der Situation zu thematisieren und damit verbunden Perspektiven für die Individuen und Gesellschaft zu entwickeln, wie in Krisensituationen gesellschaftlich, ökonomisch und politisch gestaltet werden kann (Hahn-Laudenberg & Kindlinger, 2023). Dies impliziert nicht, der politischen Bildung selbst die Funktion der Problemlösung zuzuweisen. Vielmehr unterstreichen die Anforderungssituationen in einer (Poly-)Krise die Notwendigkeit einer Bildung mit Blick auf politische Urteils- und Handlungsfähigkeiten (Gessner, 2020), die als eine Voraussetzung für nachhaltige Lösungen betrachtet werden kann.

Wie wird politische
Bildung und
Demokratieerziehung
zum Gegengift des
Populismus?

Die übergreifende Herausforderung für politische Bildung und Demokratieerziehung besteht demnach darin, in der Schule und im Unterricht eine politisch-gesellschaftlich gestaltende Perspektive auf Gegenwart und Zukunft zurück zu gewinnen. Dabei geht es nicht nur um das Verständnis und die Diskussion von gegenstandsangemessenen Politiken, sondern auch um die Formen und die Weiterentwicklung politischer Entscheidungsprozesse, indem z. B. in der Schule zu den fünf oben referierten Maßnahmen der Demokratieerneuerung experimentiert und reflektiert wird. Wenn dies gelingt, werden neue Ansätze gefunden, um den Determinismen des Populismus, aber auch einer rein technisch verwalteten Welt (sei es durch menschliche Funktionsexpert*innen oder eine KI) etwas entgegenzusetzen. Dazu reicht es vermutlich nicht, die Frage nach der Gestaltung von Unterricht zu stellen. Auch der Status von politischer Bildung und Demokratieerziehung in fächerverbindenden Arrangements und in der Organisation von Schulen muss weiterentwickelt werden.

2.2 Der Beitrag von ICCS

Beginn internationaler
Schulleistungsstudien zu
politischer Bildung

... im demokratischen
Aufbruch der 1970er
Jahren

... Fortsetzung in der
demokratischen Öffnung
der 1990er Jahre

Defokussierung von
politischer Bildung im
Zuge von PISA

Die *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS 2022) reiht sich in eine längere Tradition ein, die für Deutschland allerdings brüchig ist. Schon in einer der ersten international vergleichenden Schulleistungstudien 1971 wurden politische Bildung und Demokratieerziehung im Verbund mit fünf anderen Fächern berücksichtigt (Torney et al., 1975). Im gesellschaftlichen Klima der damaligen Zeit erschien es schlüssig, neben Mathematik, Naturwissenschaften, offizieller Unterrichtssprache und Englisch auch einen Inhaltsbereich zu integrieren, der in besonderer Weise für demokratische Öffnung und Erneuerung stand. Die Institutionen der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) waren damals noch in einer Phase der allmählichen Etablierung. Die Fächerauswahl für derartige Studien wurde nicht durch Bildungspolitik, sondern von Wissenschaftler*innen beschlossen. Letztlich entschieden sich lediglich in zehn Staaten die Regierungen für eine Teilnahme an dieser ersten international vergleichenden Studie zur politischen Bildung und Demokratieerziehung, die repräsentative Befragungen bei Schüler*innen und Lehrkräften durchführte. Damals schon wurde die Studie nicht in allen teilnehmenden Ländern vollständig implementiert. Deutschland nahm mit zehn westdeutschen Bundesländern sowie West-Berlin teil. Ein westdeutsches Bundesland entschied sich gegen die Teilnahme.

Das Vorhaben einer zweiten Studie zu diesem Inhaltsbereich wurde erst nach Ende des kalten Krieges in den 1990er Jahren umgesetzt. Dies geschah in einer Phase der gesellschaftlichen Transformation, die in der Bundesrepublik von den neu hinzugekommenen Ländern wesentlich stärker erfahren wurde als von den Altländern im Westen. Während alle ostdeutschen Bundesländer an der CivEd-Studie 1999 vollständig teilnahmen, entschieden sich von den westdeutschen Bundesländern Bremen, Niedersachsen und Hessen gegen eine Teilnahme. Baden-Württemberg erlaubte die Studie lediglich in Nicht-Gymnasien (Oesterreich, 2002). International fand die Studie großen Zuspruch, so nahm z.B. eine Mehrheit der Mitgliedsstaaten der Europäischen Union (EU) teil; dies sollte auch für die Folgestudien so bleiben.

In Deutschland richtete sich nach dem TIMSS-Schock und PISA-Schock (vgl. Lehmann, 2011) um die Jahrtausendwende das bildungspolitische Interesse auf Mathematik, Naturwissenschaften sowie die Textkommunikation im Deutschen. Für eine Teilnahme an der folgenden IEA-Studie zur politischen Bildung und Demokratieerziehung 2009 war vor diesem Hintergrund keine Unterstützung zu finden. Seit 2009 wird die Studie wiederkehrend als *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS) bezeichnet und implementiert methodische Standards, die einen Vergleich von Ergebnissen zwischen den einzelnen Testzyklen erlauben. Auch wird ICCS hinsichtlich der Teilnahme von Mitgliedstaaten an der Studie seit 2009 von der EU finanziell unterstützt und als Beitrag zum EU-Grundwertediskurs und zur gemeinsamen Ausrichtung von Bildungspolitiken in der EU anerkannt (Grimonprez, 2020).

Die breite regierungspolitische Ablehnung von Schulleistungstudien zur politischen Bildung nach PISA wurde erstmals im Zuge für ICCS 2016 von Nordrhein-Westfalen durchbrochen (Abs & Hahn-Laudenberg, 2017). In ICCS 2022 entschieden sich Nordrhein-Westfalen erneut sowie Schleswig-Holstein als ein zweites Bundesland für eine Teilnahme. Angesichts der bildungspolitischen Dynamik in Deutschland ist nicht abzusehen, wie sich der Teilnahmestatus deutscher Schulsysteme für den nächsten Zyklus von ICCS 2027 weiterentwickelt.

Die Darstellung von politischer Bildung und Demokratieerziehung erfolgt in diesem Band entlang der Grenzen von Nationalstaaten, bzw. in Deutschland entlang von Bundesländern. Dies bedeutet, dass die Aussagen von Schüler*innen, Lehrkräften und Schulleitungen auf der Ebene einzelner Bildungssysteme zusammengefasst berichtet werden. Dies ist aus drei Gründen sinnvoll: Erstens müssen Krisen und politische Diskurse auch als soziale Konstruktionen gesehen werden, die durch nationale Mediengänge geprägt werden und sich deshalb innerhalb der Grenzen von Nationalstaaten unterschiedlich realisieren. Zweitens unterliegen die Schüler*innen innerhalb der Grenzen eines Nationalstaates demselben System der politischen Rechte, sozialen Sicherung, Gesundheitsvorsorge, Dienstverpflichtung und Rechtsverfolgung. Das bedeutet, die Bedingungen politischer Sozialisation sind diesbezüglich homogen. Drittens werden die Schulsysteme innerhalb der Grenzen eines Nationalstaates bzw. Bundeslandes nach einheitlichen Prinzipien reguliert und mit Ressourcen ausgestattet. Daher entfalten die Ergebnisse von Schulleistungsstudien und die durch sie ermöglichte international vergleichende Perspektive in erster Linie auf der Ebene von Schulsystemen Relevanz und können dort nach ihren möglichen Implikationen befragt werden. Letzteres ist auch der Grund, warum wir mit diesem Band die Ergebnisse von ICCS 2022 für den Diskurs in Deutschland aufbereiten und versuchen, in der Einordnung der Ergebnisse jeweils einen Zusammenhang zwischen dem internationalen Diskurs zu *Civic and Citizenship Education* und den nationalen Diskursen zu politischer Bildung und Demokratieerziehung herzustellen. Dabei werden unterschiedliche Aspekte bildungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Forschung adressiert: Fachunterricht, Lehrkräftebildung, politische Sozialisation, Schulentwicklung, Curriculumforschung, informelles Lernen, um nur einige zu nennen.

Konkret erfolgt durch die Berichtslegung von ICCS 2022 ein Beitrag zu der Frage, wie Jugendliche in verschiedenen Bildungssystemen auf ihre Rolle als Bürger*innen vorbereitet werden und vorbereitet sind. Die Kapitel in diesem Berichtsband beziehen sich in unterschiedlicher Weise auf diese verbindende Frage. In Kapitel 3 wird davon ausgegangen, dass konzeptionelles politisches Wissen für Bürger*innen in der Demokratie eine wichtige Grundlage zur selbstbestimmten politischen Teilhabe ist. In Kapitel 4 wird die Frage der Zugehörigkeit und des (politischen) Selbstbildes untersucht. Kapitel 5 widmet sich der Frage, was gute Bürger*innen in Demokratien ausmacht, und erfragt die Perspektiven von Schüler*innen und Lehrkräften dazu. Kapitel 6 untersucht die Voraussetzungen der Jugendlichen, um demokratischen Pluralismus, verstanden als positive Bewertung von Meinungsvielfalt, zu schützen. Kapitel 7 wirft die Frage der politischen Unterstützung in Form von Vertrauen in politische Institutionen sowie Einstellungen gegenüber der demokratischen Regierungsform und Akteuren auf. Kapitel 8 erweitert die Perspektive und analysiert den Blick der Jugendlichen auf Europa als supranationalen politischen Regelungsraum. Kapitel 9 fragt, wie sich Schüler*innen zu (politischen) Entscheidungen in Bezug auf Nachhaltigkeit positionieren. Kapitel 10 schaut auf die Bereitschaft der Jugendlichen, sich auf unterschiedliche Weise politisch partizipierend einzubringen. Somit ist der Bezug des ersten Teils dieses Berichts (Kapitel 3 bis 10) zur leitenden Frage jeweils recht unmittelbar.

Die Kapitel des zweiten Teils nehmen hingegen die Perspektive des gestaltbaren Sozialisations- und Bildungskontexts ein und fokussieren dabei wesentlich, wenn auch nicht ausschließlich, auf die Institution Schule. In diesem Teil geht es also nicht um Bildungsergebnisse, sondern vorrangig um die Gestaltung von Bildungsprozessen und ihre Voraussetzungen. Kapitel 11 konsultiert mit Blick auf

Gründe für
Nationalstaaten als
Analyseeinheit

Nationale Diskurse und
internationale Diskurse
verbinden

Übergeordnete
Fragestellung in
ICCS 2022

Aufbau von Teil 1

Aufbau von Teil 2

zentrale politische Inhalte und Fähigkeiten die Lehrpläne als intendiertes Curriculum und fragt weiterhin, inwiefern dieses aus Schülerperspektive implementiert ist. Kapitel 12 fokussiert die digitale Mediennutzung innerhalb und außerhalb der Schule sowie Fortbildungsangebote in diesem Bereich, die von Lehrkräften genutzt werden. In Kapitel 13 bis 17 betrachten wir unterschiedliche Aspekte der professionellen und institutionellen Gestaltung von Bildungsprozessen. Beginnend mit Kapitel 13 geht es dabei um die Unterrichtsvorbereitung sowie um Methoden der Gestaltung von Lernumgebungen und der Leistungsüberprüfung. Kapitel 14 verfolgt den Weg von der Lehrkraftbildung hinsichtlich politischer Themen über die darauf bezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Lehrkräfte bis hin zu ihrer Einschätzung hinsichtlich des entsprechenden Lernangebots für Schüler*innen. Kapitel 15 untersucht die diskursive Unterrichtsqualität am Beispiel des Konzepts des offenen Unterrichtsklimas und stellt Überzeugungen von Lehrkräften zum Umgang mit Kontroversen vor. Kapitel 16 analysiert, inwieweit es gelingt, in Schulen respektvolle Beziehungen aufzubauen und Diskriminierung zu vermeiden. Kapitel 17 wendet den Blick schließlich auf Schule als einen Ort der Partizipation von Schüler*innen.

Aufbau von Teil 3

Neben der Beantwortung einer übergeordneten Fragestellung, wie in diesem Fall der Frage, wie Jugendliche in verschiedenen Bildungssystemen auf ihre Rollen als Bürger*innen vorbereitet werden und vorbereitet sind, sind internationale Vergleichsstudien auch immer eine Gelegenheit zur methodischen Innovation und Reflexion. Deshalb werden die Instrumente im Berichtsband mit ihren Veränderungen seit früheren Zyklen von ICCS dokumentiert und methodische Entscheidungen in den Kapiteln 18 bis 20 begründet. Dabei geht es in Kapitel 18 um die Frage des Umgangs mit Differenzkategorien im Kontext von ICCS 2022, in Kapitel 19 um die Methodik des internationalen Vergleichs und in Kapitel 20 um die Methodik der Repräsentativerhebung in einer durch Schulformen stratifizierten Schülerschaft.

2.3 Das politische Mindset im Kontext

Die Begriffe politische Bildung, Demokratiepädagogik und Demokratieerziehung werden nicht einheitlich verwendet (Beutel et al., 2022; May & Pohl, 2022) und das Feld kennt zahlreiche Versuche der Abgrenzung des Gegenstands (z. B. Abs, 2021; Biesta, 2011; Massing, 2005; Oberle, 2022; Stiller, 2020). Politische Bildung und Demokratieerziehung umfassen (intentionale) politische Bildungs-, Erziehungs- und Sozialisationsprozesse in ihrer ganzen Breite: bezogen auf den politischen Fachunterricht, als fachübergreifendes Prinzip, *whole school approach* oder im außerschulischen Bereich, stärker kognitive oder erfahrungsbasierte Ansätze umfassend, bezogen auf politische Fragen im engeren Sinne, also allgemeinverbindliche Entscheidungen zur Regelung gesellschaftlicher Probleme und Herausforderungen und darauf bezogene Prozesse und Institutionen sowie Fragen des gesellschaftlichen auch schulischen Zusammenlebens in einer Demokratie. Von einigen Autor*innen ist der Begriff der Demokratiebildung als möglicher Oberbegriff eingebracht worden, der die Felder der politischen Bildung und Demokratieerziehung umschließt. Auch in dem diesen Berichtsband zu Grunde liegenden Verständnis sind die beiden Konzepte überlappend, im Ziel der Unterstützung politischer Mündigkeit verbunden und komplementär aufeinander bezogen. Politische Bildung bezieht sich dabei schwerpunktmäßig auf die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen zur Förderung politischer Urteils- und Handlungsfähigkeiten,

Interaktion von
politischer Bildung und
Demokratieerziehung im
Rahmenkonzept
von ICCS

aufbauend auf einem konzeptuellen politischen Verständnis und einer reflexiven Auseinandersetzung mit politischen Einstellungen und Interessen. Demokratieerziehung nähert sich Fragen des gesellschaftlichen Zusammenlebens stärker über erfahrungsbasierte Ansätze und zielt dabei auf eine Förderung der individuellen Unterstützung für die Permanenz einer Bindung von staatlichen Institutionen und gesellschaftlichen Akteur*innen an Menschenrechte sowie an demokratische Werte und Verfahren. Ähnlich formuliert Drerup (2020, S. 33), dass von der Demokratieerziehung eine „Kultivierung von basalen normativen Orientierungen“ zu erwarten sei.

Spezifische Bedeutung von politischer Bildung und Demokratieerziehung

Das Verhältnis von Bürger*innen und politischem System lässt sich aus Perspektive der politischen Kulturforschung im Konzept der politischen Unterstützung (Fuchs, 2002; Norris, 2017) theoretisch fassen. Danach reagieren politische Systeme auf Forderungen der Bürger*innen mit Entscheidungen und Handlungen und sind gleichzeitig für ihren dynamischen Fortbestand (Persistenz) auf unterschiedliche Formen der Unterstützung durch die Bürger*innen angewiesen. Norris (2017) sortiert verschiedene Elemente der politischen Unterstützung von diffus bis spezifisch: Identifikation mit dem System, z. B. als Form der Zugehörigkeit; Zustimmung zu zentralen Werten und Prinzipien, z. B. zum Wert der Toleranz; Einschätzung der Funktionsfähigkeit des politischen Systems, z. B. der Wertschätzung der Demokratie als Regierungsform; Bewertung von Institutionen der Demokratie, z. B. das Vertrauen in Institutionen sowie die Bewertung von Entscheidungsträger*innen, z. B. Beurteilung der Leistung von Amtsträger*innen. Verschiedene Aspekte der politischen Unterstützung und der kritischen Bürgerschaft werden in den Kapiteln 3 bis 10 aufgegriffen. Für die Persistenz eines politischen Systems ist entscheidend, dass diffusere Formen politischer Unterstützung stabil sind. Gleichzeitig ist es funktional für die Rückbindung politischer Akteure und Institutionen an demokratische Werte und Verfahren, wenn Bürger*innen kritisch erwägen, inwiefern spezifische politische Unterstützung angemessen ist (Easton, 1975). Dabei ist die diffuse Unterstützung von Werten im Sinne normativer Orientierungen die Voraussetzung dafür, spezifisch Institutionen und Politiken kompetent und kritisch zu begleiten, zu kontrollieren und bei Bedarf korrigierende und weiterentwickelnde Forderungen zu stellen (Norris, 2011).

Verständnis von politischer Unterstützung in ICCS

In diesem Sinne greifen Demokratieerziehung und politische Bildung ineinander, wenn sowohl eine kognitive kompetente als auch eine wertebasierte individuelle Unterstützung des politischen Systems als erforderlich begriffen werden, damit demokratische politische Systeme persistent verbindliche Entscheidungen zur Regelung gesellschaftlicher Probleme hervorbringen können. Eine Durchsetzung von Entscheidungen gegen eine deutliche Mehrheit der Gesellschaft zehrt dagegen an deren Unterstützung und eine Distanzierung von grundlegenden Werten durch relevante (Teil-)Gruppen stellt ihren Fortbestand in Frage. Damit schließt sich der Kreis zu den Krisen der Demokratie, die in Abschnitt 1.1 thematisiert wurden.

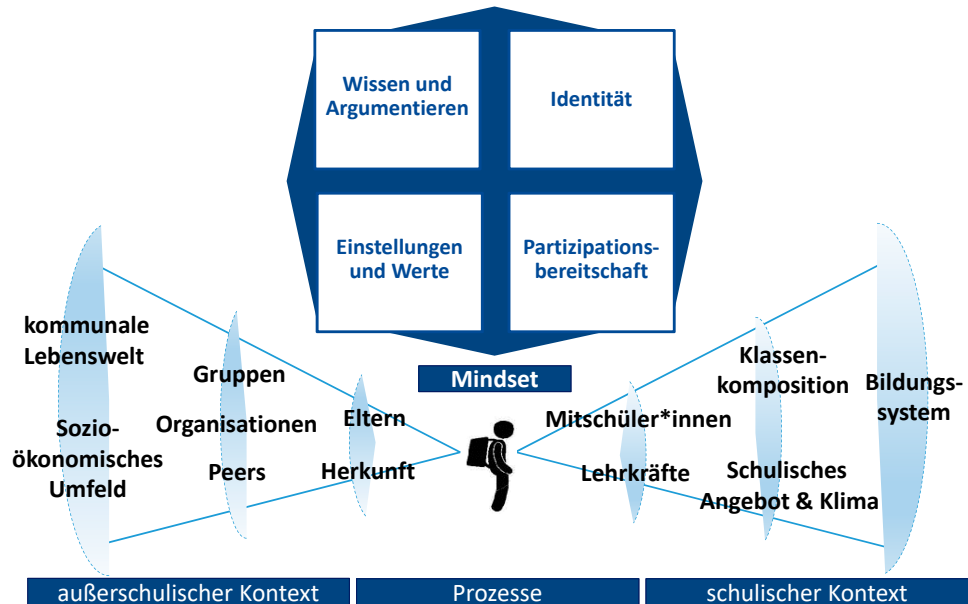
Relevanz des Konzepts politischer Unterstützung in Krisen

International werden die Perspektiven der politischen Bildung und der Demokratiepädagogik bzw. Demokratieerziehung meist integriert behandelt, die Bestimmung der jeweiligen Konzepte erfolgt anhand der Konstrukte, die sie umschließen. So kann auch für ICCS argumentiert werden, dass das implizite Verständnis von politischer Bildung und Demokratieerziehung in den Konstrukten zum Ausdruck kommt, die die Erhebungsprogramme leiten und die in diesem Band berichtet werden. Beispiele für eine konzeptuelle Systematisierung von Konstrukten, die unter dem Oberbegriff der politischen Bildung und Demokratieerziehung zusammengefasst werden, finden sich in der deutschen Politikdidaktik

Konstrukte zu Dimensionen von politischer Bildung und Demokratieerziehung

(z. B. Detjen et al., 2012), in der politischen Psychologie (z. B. Alscher et al., 2022), aber auch interdisziplinär-international (z. B. Europarat, 2018) oder in den internationalen Assessment Frameworks zu ICCS (Schulz et al., 2023).

Abbildung 1.1: Das politische Mindset



Für die Analyse von empirischen Daten im Hinblick auf die politische Sozialisation haben wir für ICCS 2016 das Modell des politischen *Mindsets* entwickelt (vgl. Abb. 1), welches die zu erwartenden Erträge von politischer Bildung und Demokratieerziehung in vier Dimensionen zusammenfasst. (1) Wissen und Argumentieren, (2) Identität, (3) Einstellungen und Werte sowie (4) Partizipationsbereitschaft. Das Konzept *Mindset* umfasst sowohl kognitive als auch evaluative, affektive und behaviorale Aspekte, die in Beziehung zueinander stehen, und geht davon aus, dass diese funktional miteinander verknüpft sind. Das Konzept des *Mindsets* hat auch insofern einen produktiven Mehrwert für die politische Bildung, als es von Heckhausen und Gollwitzer (1987) genutzt wurde, um unterschiedliche Phasen der Entscheidungsfindung und -ausführung zu formalisieren. So wurde es auch im Anschluss von ICCS 2016 im Rahmen mehrerer Sekundäranalysen genutzt, um die Unterschiedlichkeit der Ergebnisse zu einzelnen Dispositionen besser zu verstehen (Deimel, 2023; Ziemes, 2022).

Eine weitere Grundlage des *Mindset*-Konzepts bietet das sozial-ökologische Entwicklungsmodell (Bronfenbrenner, 1981), das Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosysteme als wichtige Sozialisationskontexte beschreibt. Es betont den wechselseitigen Austausch des Individuums mit seiner unmittelbaren Umgebung und die Verflechtungen der Mikrosysteme auf verschiedenen ökologischen Ebenen. Im Schulkontext wird die Verbindung der Ebenen bspw. dann evident, wenn Entscheidungen auf der Makroebene (z. B. ministerielle Lehrpläne, Kontingentstundentafeln) auf der Mesoebene rekontextualisiert werden (z. B. Schulbuchentscheidungen, Verteilung von Stunden auf einzelne Jahrgänge), um sodann auf der Mikroebene in Entscheidungen zur Interaktion einzugehen (z. B. Themenwahl im Unterricht, Unterrichtsplanung).

Systematisierung von Dimensionen...

... die Idee eines Mindsets

Das sozial-ökologische Entwicklungsmodell als Kontext des politischen Mindsets

Nicht zufällig ist, dass sich die zuvor skizzierten Teile des Berichtsbandes unterschiedlichen Bereichen in Abbildung 1 zuordnen lassen: Während die Kapitel 3 bis 10 unmittelbar Komponenten des Mindsets adressieren, also des oberen Teils in Abbildung 1, können die Kapitel 11 bis 17 im sozialisatorischen außerschulischen und schulisch gestaltbaren Kontext verortet werden, der in der Abbildung durch die verschiedenen Perspektiven – oder Linsen –, mit denen die Entwicklung des Mindests der Schüler*innen betrachtet wird, verdeutlicht wird. Die Befragung der Lehrkräfte der erhobenen Jahrgangsstufe sowie der Schulleitungen im Rahmen von ICCS 2022 eröffnet dabei die Möglichkeit, schulische Kontexte und Prozesse sowohl aus der Perspektive der Schüler*innen als auch der Lehrkräfte zu berücksichtigen und beide Perspektiven ins Verhältnis zueinander zu setzen.

Zuordnung von
Berichtsteilen zum
politischen Mindset

Im Mittelpunkt der Studie stehen Schüler*innen der 8. Jahrgangsstufe, für die nun repräsentative Daten zum politischen Mindset und vielfältigen Bildungs- und Sozialisationskontexten vorliegen. Mit der Schule rückt eine sekundäre Sozialisationsinstanz in den Blick, die die primären (wie das Elternhaus) nicht gänzlich ersetzt (Neundorff & Smets, 2017) aber Erfahrungen in Diskurs, Interaktion und Partizipation ermöglicht, in denen die in der Familie gewonnene Perspektiven weiter entwickelt werden können. Die Jugendliche gewinnen so langfristig prägende, politische Kompetenzen und Orientierungen (Erikson, 1959/1994; Grob, 2009), die sie im Idealfall darauf vorbereiten, nach eigenem Urteil entweder bestehende Institutionalisierungen der Demokratie zu verteidigen oder Weiterentwicklungen einzufordern und mitzugestalten.

Dank

Eine Schulleistungsstudie, die Kompetenzstände und Einstellungen von Schüler*innen international repräsentativ zu erfassen versucht, verdankt sich nie nur einem Projektteam an einer einzelnen Hochschule, sondern ist auf eine breite Unterstützung angewiesen. Diese Unterstützung hat das Projekt von unterschiedlicher Seite erhalten und deshalb möchten wir uns bedanken.

Das Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen und das Ministerium für Allgemeine und Berufliche Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein haben ICCS 2022 in mehrfacher Hinsicht unterstützt: Erstens, indem sie die Projektidee und einen entsprechenden Antrag positiv aufgegriffen, zweitens, indem sie die Kontaktaufnahme zu den Schulen positiv begleitet haben, drittens, indem sie die Teilnahme am lehrplangebundenen Test für die Schüler*innen im Rahmen der Unterrichtszeit stattfinden genehmigt haben, viertens, indem auch Aktivitäten der Dissemination auf Strukturen der Länder zurückgreifen können.

Sodann danken wir dem Bundesministerium für Bildung und Forschung, das die wissenschaftliche Durchführung der Studie und einen Anteil an den internationalen Kosten für Deutschland finanziert hat. Ebenso danken wir der Europäischen Kommission, die ebenso einen Anteil der international anfallenden Kosten für alle teilnehmenden Länder aus der EU übernommen hat. Weiterhin danken wir der EU für die Berücksichtigung der Studie im europäischen Bildungsmonitoring.

Ein weiterer Dank gebührt dem Leibniz Institut für Bildungsinformation und Bildungsforschung und insbesondere Frank Goldhammer, der die deutschen IEA-Studien im internationalen Kontext der IEA vertritt. In diesem Zusammenhang danken wir auch den Mitarbeiter*innen von IEA-Hamburg, die sämtliche Feld-

arbeiten zu ICCS 2022 umgesetzt haben: Die hohe Professionalität von Jens Gommelka, Maren Hempen sowie Maren Meyer-Everdt und ihrem Team bei allen Abläufen der Datenerhebung und Datensatzerstellung hat das Vertrauensverhältnis zu den Schulen entscheidend unterstützt.

Für die Veröffentlichung dürfen wir Bilder aus zwei Zusammenhängen verwenden, die jeweils eine Beteiligung von Jugendlichen zum Ausdruck bringen. Es sind dies in größerer Anzahl prämierte Fotos des Deutschen Jugendfotopreises (www.jugendfotopreis.de), die vom Deutschen Historischen Museum zur Verfügung gestellt wurden, sowie in kleiner Anzahl Fotos, die in der Projektarbeit des Kinder- und Jugendzentrums Köln Meschenich entstanden sind.

Schließlich gilt unser Dank auch dem Team des Internationalen Studienzentrums für ICCS 2022, ACER-Melbourne und den zwei italienischen Universitäten Roma Tre und LUMSA sowie den Mitarbeiter*innen bei IEA-Amsterdam und IEA-Hamburg.

Außerdem wäre das Projekt ohne eine engagierte Verwaltung nicht möglich gewesen. Bei Vertragsmanagement und Auftragsvergaben, bei Einstellungen und datenschutzrechtlichen Genehmigungsprozessen, bei Finanzierung und Controlling war eine Vielzahl von Menschen involviert, von denen wir exemplarisch Barbara Frede nennen wollen, bei der Verwaltungsstränge projektspezifisch zusammenliefen. An den Standorten des Projekts, der Universität Duisburg-Essen und der Universität Leipzig, konnte zudem eine Reihe von Hilfskräften involviert werden, denen ebenso unser Dank gilt: Alina Auerswald, Hannah Baulig, Derya Düzcük, Clarissa Hohlfeld, David Jombik, Simone Jouk, Paulena Müller, Anna-Maria Noll, Jonas Schneider, Marvin Schuldey, Pratheesh Selvarajah und Merve Uyar.

Zuletzt gilt unser herzlicher Dank den Schulen, Schulleitungen, Schulkordinatoren, Lehrkräften und Schüler*innen, die sich auf unterschiedliche Art in ICCS 2022 eingebracht haben. Zwar ist es unsere Überzeugung, dass ICCS 2022 ein Projekt im wohlverstandenen allgemeinen Interesse der Schüler*innen, Lehrkräfte und Schulen ist, jedoch ist uns auch bewusst, dass Datenerhebungen immer mit Mehraufwendungen verbunden sind und im schulischen Alltag mit anderen knappen Zeitfenstern konkurrieren. Deshalb gebührt ein besonderer Dank all denen, die sich konzentriert mit ICCS 2022 als Organisationsgegenstand und Befragung beschäftigt haben.

Essen und Leipzig, Januar 2024

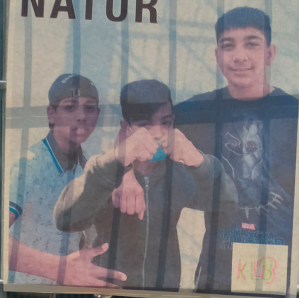
Literatur

- Abs, H. J. (2021). Options for developing European strategies on citizenship education. *European Educational Research Journal*, 20(3), 329–347. <https://doi.org/10.1177/1474904121994418>
- Abs, H. J. & Hahn-Laudenberg, K. (Hrsg.). (2017). *Das politische Mindset von 14-Jährigen: Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016*. Waxmann.
- Alscher, P., Ludewig, U. & McElvany, N. (2022). Civic Literacy – zur Theorie und Messbarkeit eines Kompetenzmodells für die schulische politische Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25(5), 1221–1241. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01085-0>
- Beutel, W., Gloe, M. & Reinhardt, V. (2022). Demokratiepädagogik. In W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt & A. Seifert (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik* (S. 19–42). Wochenschau.
- Biesta, G. J. (2011). *Learning democracy in school and society. Education, lifelong learning, and the politics of citizenship*. Sense.

- Blühdorn, I. & Butzlaff, F. (2019). Rethinking Populism: Peak democracy, liquid identity and the performance of sovereignty. *European Journal of Social Theory*, 22(2), 191–211. <https://doi.org/10.1177/1368431017754057>
- Bösch, F., Deitelhoff, N., Kroll, S. & Thiel, T. (2020). Für eine reflexive Krisenforschung – zur Einführung. In F. Bösch, N. Deitelhoff & S. Kroll (Hrsg.), *Handbuch Krisenforschung* (S. 3–16). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28571-5_1
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und geplante Experimente*. Klett-Cotta.
- Detjen, J., Massing, P., Richter, D. & Weißeno, G. (2012). *Politikkompetenz – ein Modell*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00785-0>
- Deimel, D. (2023). *Kontexte der Genese politischer Partizipationsbereitschaft*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-40625-7>
- Drerup, J. (2020). Demokratische Bildung in und für digitale Öffentlichkeiten. Zeitdiagnosen – Problemvorgaben – Herausforderungen. In U. Binder & J. Drerup (Hrsg.), *Demokratisierung und die Bildung digitaler Öffentlichkeit* (S. 29–53). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28169-4_3
- Dzur, A. W. & Hendriks, C. M. (2018). Thick populism: democracy-enhancing popular participation. *Policy Studies*, 39(3), 334–351. <https://doi.org/10.1080/01442872.2018.1478408>
- Easton, D. (1975). A re-assessment of the concept of political support. *British Journal of Political Science*, 5(04), 435–457. <https://doi.org/10.1017/S0007123400008309>
- Erikson, E. H. (1959/1994). *Identity and the life cycle*. Norton.
- Europarat / Council of Europe. (2018). *Reference framework of competences for democratic culture*. Strasbourg: CoE.
- Fuchs, D. (2002). Das Konzept der politischen Kultur: Die Fortsetzung einer Kontroverse in konstruktiver Absicht. In D. Fuchs (Hrsg.), *Bürger und Demokratie in Ost und West* (S. 27–49). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-89596-7_2
- Gessner, S. (2020). Jenseits von Reflex und Funktionalität – vom Bildungssinn politischer Bildung in Zeiten gesellschaftlicher Krisen. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 11(1), 121–133. <https://doi.org/10.46499/1601.1144>
- Grob, U. (2009). Die Entwicklung politischer Orientierungen vom Jugend- ins Erwachsenenalter – Ist die Jugend eine spezifisch sensible Phase in der politischen Sozialisation? In H. Fend, F. Berger & U. Grob (Hrsg.), *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück: Ergebnisse der Life-Studie* (S. 329–372). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91547-0_12
- Grimonprez, K. (2020). *The European Union and education for democratic citizenship: Legal foundations for EU learning at school*. Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748902034>
- Hahn-Laudenberg, K. (2022). Die gesellschaftliche Bedeutung der Politikdidaktik. In G. Weißeno & B. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik* (S. 77–92). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29668-1_6
- Hahn-Laudenberg, K., & Kindlinger, M. (2023). Kompetenter Umgang mit Krisen. Gesellschaftliche Anforderungssituationen in Schule und Unterricht. *Unterricht Wirtschaft+Politik*, 13(1), 46–48.
- Heckhausen, H. & Gollwitzer, P. M. (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. *Motivation and Emotion*, 11(2), 101–120. <https://doi.org/10.1007/BF00992338>
- Lehmann, R. (2011). The impact of IEA on educational policy making in Germany. In C. Papanastasiou, T. Plomp & E. C. Papanastasiou (Hrsg.), *IEA 1958–2008. 50 Years of Experiences and Memories* (S. 414–430). IEA.
- Massing, P. (2005). Demokratiemodelle in der politischen Bildung. In P. Massing & K.-B. Roy (Hrsg.), *Politik, politische Bildung, Demokratie: Festschrift für Gotthard Breit* (S. 288–299). Wochenschau.
- May, M. & Pohl, K. (2022). Politikdidaktische Konzeptionen. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (5. Aufl., S. 29–39). Wochenschau.
- Neundorff, A. & Smets, K. (2017). Political socialization and the making of citizens. *Oxford Handbooks Online*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199935307.013.98>
- Norris, P. (2011). *Democratic deficit: Critical citizens revisited*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511973383>
- Norris, P. (2017). The conceptual framework of political support. In S. Zmerli & T. W. G. van der Meer (Hrsg.), *Handbook on political trust* (S. 19–32). Edward Elgar. <https://doi.org/10.4337/9781782545118.00012>
- Oberle, M. (2022). Demokratiebildung in der Schule. In K. Möller, F. Neuscheler & F. Steinbrenner (Hrsg.), *Demokratie gestalten! Herausforderungen und Ansätze für Bildungs- und Sozialarbeit* (S. 62–73). Kohlhammer.

- Oesterreich, D. (2002). *Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education*. Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97566-9>
- Schäfer, A. & Zürn, M. (2021). *Die demokratische Regression: Die politischen Ursachen des autoritären Populismus*. Suhrkamp.
- Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Ainley, J., Damiani, V. & Friedman, T. (2023). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 assessment framework*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-20113-4>
- Stiller, E. (2020). Soll Politische Bildung Haltungen vermitteln? Zur Kontroverse um politische Erziehung. In M. Haarmann, S. Kenner & D. Lange (Hrsg.), *Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische* (S. 95–117). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29556-1_7
- Torney, J. V., Oppenheim, A. & Farnen, R. F. (1975). *Civic education in ten countries*. John Wiley.
- Wohnig, A. & Zorn, P. (Hrsg.). (2022). *Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung – politische Bildung*. BpB.
- Ziemes, J. F. (2022). *Zur Relevanz der schulischen Sozialbeziehungen für die politische Unterstützung im Jugendalter*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-38059-5>

**KEIN MÜLL
IN DIE
NATUR**



KiB

**UNSER WEG
NACH VORNE?**



**CENTERSHOCKS
+
FAHRRÄDER**

Mkö

**KICKBOX-
KURSE
FÜR
ALLE**



KiB

**FUSS
BÄLLE
FÜR ALLE**



Kapitel 3

Politisches Wissen und Argumentieren

Konzeptuelles Wissen über Zivilgesellschaft und System, Grundwerte, Partizipation und Identität

Katrin Hahn-Laudenberg, Frank Goldhammer & Rukiye Ateş

3.1 Einleitung

Die ständige Verfügbarkeit von Informationen zu politischen Fragen, Institutionen und Prozessen relativiert nur scheinbar die Bedeutung politischen Wissens (Wolak, 2022). Bei genauerer Betrachtung unterstreichen die unzähligen Möglichkeiten, sich über politische Geschehnisse zu informieren, die Relevanz eines grundlegenden konzeptuellen Verständnisses von Politik und Demokratie. Erst dieses eröffnet, Informationen hinsichtlich ihrer Zuverlässigkeit, Bedeutsamkeit, Funktion und Perspektivität einzuschätzen, und auf dieser Basis Entscheidungen zu treffen, die mit den eigenen Wertüberzeugungen und Interessen übereinstimmen. Konzeptuelles politisches Wissen ist grundlegend für den effektiven und kompetenten Einsatz von Heuristiken, die unter den Bedingungen des Fehlens oder der Unvollständigkeit konkreter politischer Informationen interessenkongruente (Wahl-)Entscheidungen ermöglichen (Lau & Redlawsk, 2001). Politisches Wissen bildet damit eine Basis für die (Weiter-)Entwicklung anderer Kompetenzen wie politische Urteils- und Handlungsfähigkeiten, aber auch für eine reflexive Herausbildung politischer Einstellungen.

Politisches Wissen als Grundlage für politisches Beurteilen und Handeln

Jedoch gerät die Bedeutung von Rationalität und faktenbasierter Argumentation im öffentlichen Diskurs zunehmend unter Druck. Besonders deutlich wird dies, wenn eine starke emotionale Polarisierung in politischen Entscheidungsprozessen die Möglichkeit und die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit den Argumenten der Gegenseite erschwert oder gänzlich verhindert. Diese Tendenz wird verstärkt durch den gezielten Einsatz von *Fake-News*, welcher als Mittel internationaler und nationaler Politik für populistische Gruppen an Bedeutung gewinnt. Diese Entwicklung trägt dazu bei, dass evidenz- und faktenbasierte Überlegungen für die Bildung von Einstellungen und das Fällen von Entscheidungen an Bedeutung verlieren („Flooding the zone“, Ulusoy et al., 2021). Gleichzeitig zeigen Analysen von Westle (2020, S. 237), dass politische Kenntnisse mit „einem größeren Verständnis für pluralistische, auch miteinander konfligierende Interessen und Ziele als legitim und wichtig für eine liberale Demokratie“ einhergehen und damit zu einer stärkeren Skepsis gegenüber populistischen Aussagen beitragen.

Rationale Diskurse im Kontext gesellschaftlicher Herausforderungen

Eine weitere Relativierung evidenzbasierter Diskurse wird in Bezug auf den Bedeutungsgewinn *künstlicher Intelligenz* diskutiert. *Large Language Models* sind in der Lage, hoch konsistente Texte zu generieren, in denen verfügbare Informationen durch sogenannte „Halluzinationen“, also durch plausible „erfundene“ Informationen ergänzt werden, ohne dass diese Fiktionalität gekennzeichnet oder ersichtlich wird. Während die potenziellen Nutzen oder Gefahren von künstlicher Intelligenz für politische und gesellschaftliche Entscheidungsprozesse wie auch für Bildungsprozesse (Mishra et al., 2023) kontrovers diskutiert werden, sind diese

Auswirkungen selbst wiederum durch politisch zu entscheidende Rahmenbedingungen gestaltbar.

Schulbezogene
Herausforderungen für
politische Bildung

Diese aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen unterstreichen die Bedeutung von schulischer politischer Bildung, die nicht nur gesellschaftliche Teilgruppen, sondern alle heranwachsenden Bürger*innen erreicht. Doch zu diesen gesellschaftlichen Herausforderungen treten spezifische schulische Herausforderungen der letzten Jahre. Gerade in der ersten Welle der Pandemie fokussierten stattfindende Lehrprozesse auf Kernfächer. Explorative Befragungen deuten an, dass, falls Politikunterricht in Distanzphasen stattfand, dieser (noch) weniger als Präsenzunterricht auf die Entwicklung von politischen Urteils- und Handlungskompetenzen ausgerichtet war (Pohl et al., 2021). Angesichts der zu verzeichnenden Einbrüche etwa in den Lesekompetenzen (McElvany et al., 2023) ist auch in der aktuellen postpandemischen Situation erneut eine Fokussierung auf Basiskompetenzen zu beobachten. Gleichzeitig verschärft der allgemeine Lehrkräftemangel den Unterrichtsausfall sowie den Anteil fachfremden Unterrichts in sozialwissenschaftlichen (Integrations-)Fächern. Demgegenüber war in den Jahren vor der Pandemie eine Aufwertung demokratiebezogener Themen zu beobachten, die sich in der Sichtbarkeit von Kontroversen um Curricula sozialwissenschaftlicher Fächer und punktuell in einer Stärkung von Aspekten politischer Bildung gezeigt hat (Gökbudak et al., 2022).

Politisches Wissen in der
Forschung

In der empirischen Forschung der letzten Jahre ist im deutschsprachigen Raum eine erhöhte Aufmerksamkeit für politisches Wissen zu beobachten. In der Politikdidaktik hat sich die Berücksichtigung von politischem Wissen in quantitativen Studien verstetigt, meist in Orientierung am Modell der Politikkompetenz bzw. in Weiterentwicklung der POWIS-Studie (Weißeno, 2022) oder spezifiziert auf europäisches Wissen (Oberle, 2021). Neuere Instrumente nehmen das sozialwissenschaftliche und sozialwissenschaftsdidaktische Wissen von Lehramtsstudierenden in den Blick (Gronostay et al., 2023). Als Aspekt des Konstrukts *Civic Literacy* wird politisches Wissen zudem Eingang in den Kanon des Nationalen Bildungspanels (NEPS) finden (Alscher et al., 2022).

Nachdem der politikwissenschaftliche Diskurs zum politischen Wissen lange insbesondere in den Vereinigten Staaten intensiv geführt wurde (Campbell et al., 1960/1980; Delli Carpini & Keeter, 1996; Lupia, 2016; vgl. Wolak, 2022), erfährt das politische Wissen in den letzten Jahren auch in der deutschsprachigen politischen Kulturforschung stärkere Beachtung (Tausendpfund & Westle, 2020). Im Vergleich von politikwissenschaftlichen und fachdidaktischen Herangehensweisen sind grundlegende methodische Unterschiede zu beachten: Während in der Fachdidaktik und der Bildungsforschung Wissenstests auf die Erfassung von konzeptuellem politischem Wissen abzielen, erfolgt die Erfassung politischen Wissens in der politikwissenschaftlichen Forschung (noch) fast ausschließlich über Faktenfragen in Bezug auf Politiker*innen und Parteizugehörigkeiten oder Grundlagen des Wahlsystems und/oder des Institutionengefüges. Die intensivere Berücksichtigung von Wissen in der politikwissenschaftlichen Forschung geht auch mit einer stärkeren Reflexion von methodischen Fragen einher (Tausendpfund & Westle, i.E.) etwa mit Blick auf eine differenzierte Betrachtung von Nicht-Wissen und fachlich fehlerhaften Annahmen und deren differenzierte Relevanz etwa für populistische Einstellungen (Westle, 2020, S. 226).

Die Ergebnisse von ICCS 2016 wiesen für Nordrhein-Westfalen (NRW) auf ein im europäischen Vergleich eher gering ausgeprägtes politisches Wissen bei 14-Jährigen hin. Besonders deutlich zeigte sich der vergleichsweise geringe Anteil der Schüler*innen, die die höchste Kompetenzstufe erreichten. Zudem war

die Verteilung des Wissens vergleichsweise stark von strukturellen Unterschieden geprägt. In kaum einem anderen Bildungssystem war der Stand des politischen Wissens stärker mit dem sozioökonomischen Status der Familien bzw. insbesondere dem dort vorhandenen (kulturellen) Kapital verbunden (Hahn-Laudenberg & Abs, 2017). In der Betrachtung der Ergebnisse für NRW zeigten sich zudem deutliche Disparitäten im politischen Wissen zwischen Schüler*innen auf Gymnasien und Schüler*innen, die andere Schulformen besuchen. Diese Befunde sind besonders problematisch unter der Annahme, dass eine ungleiche Verteilung politischen Wissens zwischen Bürger*innen unterschiedlicher sozialer oder kultureller Herkunft ungleiche Chancen auf politische Teilhabe mit sich bringt (Westle, 2009, S. 378). Wenn in einer Demokratie das Ziel besteht, grundsätzlich allen Bürger*innen die gleichen Rechte und Chancen zur politischen Teilhabe zu ermöglichen, dann ist der Zugang zu grundlegendem politischem Wissen für alle eine zentrale Aufgabe der Schule. Vertiefende Analysen auf Grundlage von ICCS 2016 bestätigen die einführung angeführte Relevanz politischen Wissens, etwa für die Ausbildung von Toleranz (Ziemes & Abs, 2020), für wahlbezogene Partizipationsbereitschaft (Deimel et al., 2022) und für eine reflektierte Ausbildung (supranationaler) politischer Unterstützung (Hahn-Laudenberg & Abs, 2020). Das Verhältnis von politischem Wissen und institutionellem Vertrauen wird vertiefend in Kapitel 7 berichtet.

In ICCS 2016 besonders starke soziale Disparitäten im politischen Wissen in NRW

Nachfolgend wird anhand von Beispielitems Einblick in den Test zum politischen Wissen und Argumentieren in ICCS 2022 gegeben (Kap. 3.2). Für jede der vier Kompetenzstufen wird mindestens ein Item vorgestellt. Ebenfalls werden in den Beispielen beide kognitiven Dimensionen sowie verschiedene Inhaltsbereiche abgedeckt. Neben traditionell konzipierten Items wird ein Modul dokumentiert, in dem innovative computerbasierte (*computer-enhanced*) Items integriert sind, die durch die digitale Erhebungsform ermöglicht wurden. Das politische Wissen wird mit Blick auf die international festgelegten Kompetenzstufen beschrieben und reflektiert. Im internationalen Vergleich werden insbesondere die unterschiedliche Verteilung des Wissens und deren Abhängigkeit von familiären Voraussetzungen betrachtet (Kap. 3.3). In Bezug auf Schüler*innen in Schleswig-Holstein (SH) und NRW werden abschließend gruppenbezogene Disparitäten mit Blick auf Geschlecht, internationale Geschichte, familiären sozioökonomischen Status und Schulform differenzierter vorgestellt (Kap. 3.4).

Übersicht zum Aufbau des Kapitels

3.2 Aufbau des Tests zur Erfassung politischen Wissens und Argumentierens

ICCS 2022 ordnet die Inhalte politischen Wissens in vier Inhaltsbereiche (*Content Dimensions*): *Gesellschaftliche Institutionen und Systeme* (*Civic Institutions and Systems*), *gesellschaftliche Werte* (*Civic Principles*), *Partizipation* (*Civic Participation*) und *Identität* (*Civic Identities*). Im *Assessment Framework*, dem theoretischen Rahmen der Studie, sind diese in Teilbereiche (*Subdomains*) und zum Teil wiederum in einzelne Aspekte (*Aspects*) unterteilt. Schlüsselbegriffe beziehen sich auf Konzepte und Prozesse, die für das Verständnis aller Teilbereiche in einem Inhaltsbereich notwendig sind (Schulz et al., 2023a). Gegenüber vorhergehenden Zyklen wurden Inhalte zu *Global Citizenship Education* (GCE) und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) gestärkt und bestehende Bezüge expliziter herausgearbeitet. So wurde etwa Nachhaltigkeit als einer von fünf Teilbereichen im In-

Inhaltsbereiche politischen Wissens: gesellschaftliche Institutionen und Systeme, Werte, Partizipation und Identität

haltsbereich *gesellschaftliche Werte* herausgestellt. Entsprechend wurde der Anteil auf GCE/BNE bezogene Fragestellungen im Wissenstest erhöht.

Die Zuordnung von Teilbereichen zu Inhaltsbereichen sowie die Aufführung von Schlüsselbegriffen für einen Inhaltsbereich ähnelt in ihrer Struktur politikdidaktischen Konzeptionen von Basis- und Fachkonzepten und sie konstituieren den Begriffen (Weißeno et al., 2010). Gleichwohl ist damit nicht der Anspruch verbunden, ein theoretisch entwickeltes und inhaltlich erschöpfendes Modell vorzulegen. Vielmehr ermöglicht die thematische Strukturierung der Inhalte einen analytischen Rahmen zur Überprüfung inhaltlicher Validität und curricularer Relevanz der abgedeckten Wissensbereiche (Schulz et al., 2023a, S. 28).

Kognitive Dimensionen:
Konzeptuelles
politisches Wissen
sowie Argumentieren
und Anwenden von
politischem Wissen

Im Rahmen eines umfassenden Kompetenzbegriffs werden bei der Analyse des Schülertests zwei kognitive Dimensionen berücksichtigt: konzeptuelles Wissen (*Knowing*) sowie das Argumentieren und Anwenden von konzeptuellem Wissen (*Reasoning and Applying*). Die kognitive Dimension Wissen konkretisiert sich etwa in den Prozessen *definieren*, *beschreiben* oder *an Beispielen veranschaulichen*. Die Wissensfragen zielen dabei auf konzeptuelles politisches Wissen und nicht auf konkretes Faktenwissen etwa über historische Daten, aktuelle politische Themen und Akteure (Schulz et al., 2023a). In Orientierung an kognitionspsychologische Ansätze (Anderson, 2001) ist dafür die Annahme grundlegend, dass Informationen und Wissen im Langzeitgedächtnis nicht unverbunden gespeichert werden, sondern bedeutungsvoll miteinander verknüpft sind. Konzeptuelles politisches Wissen umfasst somit das Verständnis von Konzepten und Prinzipien, die für das Verständnis politischer Fragestellungen zentral sind, sowie deren sinnvolle Verknüpfung (Hahn-Laudenberg, 2017). Dagegen ist Faktenwissen stärker kontext- und systemspezifisch – und so für einen internationalen Vergleich politischen Wissens weniger geeignet. Die kognitive Dimension *Argumentieren und Anwenden* von konzeptuellem Wissen konkretisiert sich in Prozessen wie *interpretieren*, *schlussfolgern*, *in Beziehung setzen*, *begründen*, *integrieren* und *generalisieren*, *bewerten*, *abschätzen* (*Predicting*), *Lösungen vorschlagen* und *argumentieren*. Bei Aufgaben zur kognitiven Dimension *Argumentieren und Anwenden* werden die Schüler*innen u. a. gebeten, in einem vorgegebenen Kontext einzelne Argumente zu entwickeln oder zu beurteilen. Dies zielt auf Kompetenzen am Übergang zwischen politischem Wissen und politischer Urteilsfähigkeit. Eine umfassende Erfassung urteilsbezogener oder argumentativer Kompetenzen (Gronostay, 2019) über dieses Instrument wird damit nicht postuliert.

Politisches Wissen und
Argumentieren als
unidimensionale Skala

Die Konzeption der Inhaltsbereiche und kognitiven Dimensionen bildet einen konzeptuellen Rahmen in Konsistenz mit den Vorgängerstudien ICCS 2016 und 2009. Bereits der Wissenstests in CivEd 1999 (Torney-Purta et al., 2001) zielte auf konzeptuelles politisches Wissen. Seit ICCS 2009 ermöglichen die Analysen unter anderem durch den Einsatz von Trenditems den Vergleich des politischen Wissens zwischen den Zyklen. Wie in den vergangenen IEA-Studien zu politischer Bildung und Demokratieerziehung werden Items aus beiden kognitiven Dimensionen in gemeinsamen Raschanalysen hinsichtlich der Schwierigkeit auf einer unidimensionalen Skala geordnet. Eine mögliche Dimensionalität der Subskalen wurde mittels multidimensionaler IRT-Analysen geprüft. Dabei ergaben die vorbereitenden Raschanalysen, dass sowohl in Bezug auf die beiden kognitiven Dimensionen, als auch in Bezug auf unterschiedliche Inhaltsbereiche und in Bezug auf allgemeine und auf Nachhaltigkeit bezogene Fragen eine gemeinsame Betrachtung im Rahmen einer unidimensionalen Skala zum politischen Wissen vertretbar ist (Schulz et al., 2023b).

Raschanalysen wie IRT-Analysen im Allgemeinen ermöglichen die Einordnung von Schülerfähigkeiten und Itemschwierigkeiten auf einer gemeinsamen Skala. Ähnlich wie in anderen international vergleichenden Studien wird die Skala anschließend in eine überschaubare Anzahl von Intervallen gegliedert. In ICCS 2022 werden vier Intervalle unterschieden. Ein Item wird einem Intervall zugeordnet, wenn Schüler*innen, die anhand ihrer Testergebnisse am unteren Rand (Benchmark) dieses Intervalls zuzuordnen sind, eine mehr als 65 % Wahrscheinlichkeit haben, das Item richtig zu beantworten. Durch Analyse aller in dem Intervall verorteten Items können bestimmte Anforderungen beschrieben werden, die für das Lösen der entsprechenden Aufgaben notwendig sind und deren Bewältigung für die betreffende Kompetenzstufe charakteristisch ist. Analog zu anderen international vergleichenden Studien werden diese Intervalle im Folgenden als Kompetenzstufen bezeichnet. Die Bezeichnung der Kompetenzstufen ist gegenüber dem nationalen Bericht zu ICCS 2016 (Hahn-Laudenberg & Abs, 2017) verändert: Kompetenzstufe A bezeichnet die höchste Kompetenzstufe zum politischen Wissen, Kompetenzstufen B, C, und D bezeichnen dann jeweils die absteigenden Kompetenzstufen. In Abbildung 3.1 werden die vier Kompetenzstufen inhaltlich beschrieben.

Kompetenzstufen in
ICCS 2022

Abbildung 3.1: Beschreibung der Kompetenzstufen zum politischen Wissen in ICCS 2022

Kompetenzstufe A: 563 Punkte und darüber

Schüler*innen auf Kompetenzstufe A können Prozesse der sozialen und politischen Gestaltung und Einflussnahme mit den rechtlichen und institutionellen Mechanismen zu deren Kontrolle in Beziehung setzen. Sie sind in der Lage, zutreffende Hypothesen über Motive, Funktionalität und voraussichtliche Ergebnisse von institutionellem und individuellem politischen Handeln zu bilden. Sie integrieren vorliegende Standpunkte, Konzepte oder Gesetze in ihre Begründungen und Bewertungen. Die Schüler*innen zeigen Kenntnisse über weitreichende internationale wirtschaftliche Zusammenhänge und den strategischen Charakter von gesellschaftlicher und politischer Partizipation.

*Schüler*innen auf Kompetenzstufe A können z. B.:*

- Verfahren vorschlagen, mit denen eine freie, öffentliche Debatte und Kommunikation die Gesellschaft unterstützt
- die Gewaltenteilung zwischen Judikative und dem Parlament rechtfertigen
- den demokratischen Prozess mit der Einbeziehung kontroverser Themen in Beziehung setzen
- ein politisches Konzept hinsichtlich Gleichberechtigung und Inklusivität bewerten
- voraussichtliche politische Ziele eines Programmes für nachhaltigen Konsum identifizieren
- Grundsätze guter Regierungsführung mit Gesetzen in Verbindung bringen, welche politische Parteien verpflichten, Spenden offen zu legen
- Faktoren ermitteln, die zu Veränderungen in der Wahlbeteiligung im Laufe der Zeit führen können
- einen Grund für Begrenzungen von Legislaturperioden benennen
- die Hauptmerkmale von freier Marktwirtschaft und multinationalen Unternehmen bestimmen.

Kompetenzstufe B: 479 bis 562 Punkte

Schüler*innen auf Kompetenzstufe B zeigen vertiefte Kenntnisse zum Konzept der repräsentativen Demokratie als politischem System. Sie erkennen Wege, wie Institutionen und Gesetze eingesetzt werden können, um gesellschaftliche Werte zu verwirklichen. Sie erkennen die potenzielle Rolle von Bürger*innen als Wähler*innen in einer repräsentativen Demokratie. Sie können allgemeine Werte und Grundsätze (inkl. der Menschenrechte) auf konkrete Beispiele der praktischen Politik und Gesetzgebung beziehen. Die Schüler*innen zeigen Verständnis für den Einfluss, den eine aktive Bürgerschaft über den lokalen Kontext hinaus haben kann. Sie generalisieren die Bedeutung von einzelnen aktiven Bürger*innen auf die breitere Gesellschaft und die Welt, einschließlich der Frage, wie dies durch nachhaltigen Konsum umgesetzt werden kann.

*Die Schüler*innen auf Kompetenzstufe B können z. B.:*

- einen Zusammenhang zwischen der Unabhängigkeit einer staatlichen Behörde und der Aufrechterhaltung des öffentlichen Vertrauens in die von dieser Behörde getroffenen Entscheidungen herstellen
- das wirtschaftliche Risiko der Globalisierung für Entwicklungsländer aus einem lokalen Kontext ableiten
- erkennen, dass informierte Bürger*innen besser in der Lage sind, Wahlentscheidungen zu treffen
- die Verantwortung wählen zu gehen mit dem repräsentativen Charakter einer Regierung verknüpfen
- die Hauptfunktion der Legislative/des Parlaments beschreiben
- die Hauptfunktion einer Verfassung definieren
- die Beziehung zwischen der Regierung und dem Militär innerhalb einer Demokratie beschreiben
- ökologische und soziale Beweggründe im Zusammenhang mit nachhaltigem Konsum identifizieren
- die Gefahren durch von der Regierung kontrollierte Medien erkennen
- ein Verhalten benennen, welches mit der Identifikation als Weltbürger*in übereinstimmt
- die Verantwortung für Umweltschutz auf individuelle Personen beziehen.

Kompetenzstufe C: 395 bis 478 Punkte

Schüler*innen auf Level C zeigen Kenntnisse zu demokratischen Grundsätzen wie Gleichberechtigung, sozialem Zusammenhalt und Freiheit. Sie verknüpfen diese allgemeinen Grundsätze mit alltäglichen beispielhaften Situationen, in denen (Herausforderungen für) die Umsetzung dieser Grundsätze erkennbar werden. Weiterhin zeigen die Schüler*innen Kenntnisse grundlegender Konzepte bürgerlicher Teilhabe: Sie erkennen die individuelle Notwendigkeit, Gesetze zu befolgen; sie verknüpfen individuelles Verhalten mit voraussichtlichen Ergebnissen und sie verknüpfen individuelle Eigenschaften mit der Fähigkeit eines Individuums, eine zivilgesellschaftliche und politische Veränderung zu beeinflussen. Sie zeigen, dass sie mit nachhaltiger Entwicklung und gängigen Beispielen zu ökologischer Nachhaltigkeit vertraut sind.

Schüler*innen auf Kompetenzstufe C können z. B.:

- Staatsbürgerschaft als Menschenrecht erkennen
- erkennen, dass nachhaltige Entwicklung für die ganze Welt relevant ist
- die Pressefreiheit mit der Vertrauenswürdigkeit von Informationen verknüpfen, die durch die Medien öffentlich bereitgestellt werden
- die Freiwilligkeit von Wahlen im Kontext der Freiheit politischer Meinungsäußerung rechtfertigen
- benennen, dass demokratische Führungskräfte sich der Bedürfnisse der Menschen, die von ihren Entscheidungen betroffen sind, bewusst sein sollen
- erkennen, dass die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte der UNO beabsichtigt, für alle Menschen zu gelten
- eine gemeinsame Energiequelle aus erneuerbaren Ressourcen identifizieren
- die Verringerung des Abfalls von Kunststoffverpackungen mit einem nachhaltigen Leben in Verbindung bringen
- den Nutzen des Internets als kommunikatives Mittel auf damit verbundene Partizipationsmöglichkeiten beziehen
- erkennen, dass die Regierung Verantwortung gegenüber allen Bürger*innen hat
- den Wert von informierten Wähler*innen erkennen
- Motive für nachhaltigen Konsum erkennen.

Kompetenzstufe D: 311 bis 394 Punkte

Schüler*innen auf dieser Stufe erkennen eindeutige Beispiele, die die Grundfunktionen einer Demokratie repräsentieren. Sie identifizieren bei einfachen Beispielen zu Regeln und Gesetzen die korrekten Lösungen und erkennen die Motivation von Menschen, die mit ihrem Handeln dem Gemeinwohl und der Gleichberechtigung dienen.

Schüler*innen auf der Kompetenzstufe D können z. B.:

- erkennen, dass alle Menschen vor dem Gesetz gleich sind
- erkennen, dass die Landesverteidigung eine Kernaufgabe des Militärs ist
- das allgemeine Recht auf medizinische Versorgung mit der Motivation verknüpfen, für eine Hilfsorganisation zu arbeiten
- die Gleichberechtigung in der Schulbildung mit der Notwendigkeit, die Erfahrungen von Schüler*innen mit Behinderungen zu verstehen, in Verbindung bringen
- die Beziehung zwischen dem Konzept der geheimen Wahl und der Freiheit von Wahlen erkennen
- erkennen, dass freiwillige Helfer einen Beitrag zur Gesellschaft leisten.

3.2.1 Beispiele für konventionelle Items im Wissenstest

Um die Vergleichbarkeit des Wissenstests auch in zukünftigen Studienzyklen zu gewährleisten, werden nur wenige Items in jedem Zyklus zur Veröffentlichung zugelassen. Anhand freigegebener Beispielitems kann die Testgestaltung sowie die Zuordnung der Fragen zu den Inhaltsbereichen und den kognitiven Dimensionen veranschaulicht werden. Nachfolgend werden Beispielitems unterschiedlicher Schwierigkeit vorgestellt. In einem zweiten Abschnitt erfolgt die Beschreibung einer komplexeren Aufgabe, die die Möglichkeiten des digitalen Formats illustriert (*computer-enhanced items*). Jedes Beispielitem wird dabei im Wortlaut präsentiert. In den Abbildungen bei *Multiple-Choice*-Fragen wird die richtige Antwort zur Visualisierung jeweils durch ein Kreuz markiert. Daran anschließend werden die Anteile richtiger Antworten im internationalen Vergleich berichtet. In den ersten Zeilen werden die Werte für NRW und SH berichtet. Darunter ist der Vergleichswert (VG) Europa angeordnet, der sich aus den darunter aufgeführten europäischen Ländern zusammensetzt. Im letzten Tabellenabschnitt werden die außereuropäischen Teilnahmeländer aufgeführt.

Das erste Beispielitem (Variable CI4DDM2) ist die letztere von zwei Fragen (die erste ist nicht abgedruckt), die sich auf die staatliche Erfassung von Informationen über Menschen mit Behinderungen und ihre Erfahrungen beziehen.

Abbildung 3.2: Beispielitem 1 und 2 auf Kompetenzstufe D und C

Die Regierung von Dohmland beschließt zusätzlich, Erfahrungsberichte über den Schulbesuch von Schüler*innen mit Behinderung zu sammeln.

Einleitung für
Beispielitem 1

Was ist der wichtigste Grund dafür, dass die Regierung dies tut?

Beispielitem 1

- ☐ Um alle davon zu überzeugen, die Politik der Regierung zu unterstützen
- ☐ Um die Zahl der Schulen zu reduzieren, die Schüler*innen mit Behinderung unterstützen können
- ☐ Um die Menschen zu betrafen, die nicht mit Schüler*innen mit Behinderung befreundet sind
- ☒ Um sicherzustellen, dass alle Schüler*innen in gleicher Weise von Schulbildung profitieren

Was ist der wahrscheinlichste Grund für einen Menschen in einer Demokratie, einer Partei beizutreten?

Beispielitem 2

- ☐ Um der Polizei bei der Durchsetzung von Gesetzen zu helfen
- ☐ Um über Strafen für Straftäter*innen zu entscheiden
- ☐ Um über die Standorte der Wahlkabinen der nationalen Wahlen zu entscheiden
- ☒ Um an Aktivitäten teilzunehmen, die die Politik beeinflussen

	Item 1 (Level D)		Item 2 (Level C)			Item 1 (Level D)		Item 2 (Level C)	
	Anteil richtiger Antworten					Anteil richtiger Antworten			
	Gleichstellung in der Schule		Politische Parteien			Gleichstellung in der Schule		Politische Parteien	
	%	(SE)	%	(SE)		%	(SE)	%	(SE)
Nordrhein-Westfalen ¹	79.5	(1.7)	75.0	(1.6)	Norwegen ^{4,5}	76.3	(1.4)	75.7	(1.5)
Schleswig-Holstein ^{1,2}	87.0	(2.1)	76.7	(3.1)	Polen	87.3	(1.2)	89.0	(1.1)
					Rumänien	79.3	(3.2)	55.8	(4.1)
VG Europa	81.0	(0.4)	69.0	(0.5)	Schweden ⁴	86.4	(1.4)	76.2	(1.8)
Bulgarien	67.4	(1.7)	71.7	(2.0)	Serbien	69.5	(2.1)	69.9	(1.7)
Dänemark ²	82.5	(1.3)	79.9	(1.4)	Slowakei	80.5	(1.9)	66.8	(2.2)
Estland	90.3	(1.7)	76.3	(2.2)	Slowenien	86.6	(1.6)	82.8	(1.4)
Frankreich	87.0	(1.3)	60.1	(1.9)	Spanien	83.0	(1.5)	58.4	(2.0)
Italien	87.4	(1.6)	58.6	(2.0)	Zypern	67.3	(2.0)	60.5	(2.2)
Kroatien ⁴	89.6	(1.1)	80.7	(1.6)					
Lettland ⁴	82.4	(1.5)	54.3	(2.1)	Außereuropäische Vergleichsländer				
Litauen	83.9	(1.4)	69.6	(2.2)	Brasilien ²	78.8	(1.4)	49.3	(1.7)
Malta	79.2	(2.8)	59.0	(2.6)	Kolumbien	68.3	(1.9)	48.6	(2.0)
Niederlande ³	72.3	(2.0)	66.2	(2.1)	Taiwan	93.9	(0.9)	86.0	(1.3)

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.

¹ Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.

² Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.

³ Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.

⁴ Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10%.

⁵ Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

Schüler*innen wurden in Beispielitem 1 gebeten, die Befragung von Schüler*innen mit Behinderungen hinsichtlich ihrer Erfahrungen in der Schule in Zusammenhang zu bringen mit dem Prinzip der Gleichbehandlung bzw. Gleichstellung im Schulbereich. Die Frage betrifft den Inhaltsbereich *gesellschaftliche Werte* und die kognitive Dimension *Argumentieren und Anwenden*. Sie erfordert die grundlegende Fähigkeit, Gleichbehandlung (*equity*) als Motivation für politisches Handeln zu erkennen und ist in einem lebensnahen Kontext verortet. Wie bei allen Multiple-Choice-Fragen sollten die Schüler*innen eine von vier Antwortmöglichkeiten auswählen. Das Ankreuzen mehr als einer Antwortoption war durch die computerbasierte Erhebung technisch nicht möglich. Beispielitem 1 liegt in seiner Schwierigkeit innerhalb der Kompetenzstufe D und gehört damit zu den leichten Items. Im Mittel der europäischen Vergleichsgruppe wie auch in NRW können ca. vier von fünf Schüler*innen diese Frage richtig beantworten, in SH sind es sogar 87 % der Schüler*innen.

Beispielitem 2 auf
Kompetenzstufe C über
die Funktion von Parteien

Das zweite Beispielitem (Variable CI3PAM1) ist eine Frage, die sich auf eine Hauptfunktion politischer Parteien bezieht. Dies wird indirekt adressiert durch die Aufforderung, mögliche Motivationen, einer Partei beizutreten, hinsichtlich ihrer Wahrscheinlichkeit zu bewerten. Das Beispielitem 2 betrifft den Inhaltsbereich *gesellschaftliche Institutionen und Systeme* und die kognitive Dimension *Argumentieren und Anwenden*. Obwohl die Identifikation der Hauptfunktion politischer Parteien für Schüler*innen der 8. Klasse abstrakt sein könnte, wird die Frage durch die Perspektive der individuellen Motivation, politisch oder gesellschaftlich aktiv zu werden, in einen bekannten Kontext gerahmt und dadurch greifbarer. Die Schwierigkeit von Beispielitem 2 liegt innerhalb der Kompetenzstufe C der ICCS-Skala zum politischen Wissen: Knapp 70 % der Schüler*innen in der europäischen Vergleichsgruppe und etwas mehr in NRW und SH können diese Frage richtig beantworten.

Beispielitems 3 und 4
auf Kompetenzstufe B:
Fragen über nachhaltigen
Konsum

Das dritte (Variable CI4ECM2) und vierte Beispielitem (Variable CI4ECM3) bilden gemeinsam mit einem weiteren Item eine Einheit zum Thema nachhaltiger Konsum. Diese Einheit beginnt mit einer Begriffserläuterung als gemeinsamem Bezugspunkt für die Beantwortung der drei nachfolgenden Fragen. Konzepte der Schüler*innen hinsichtlich der Rolle als Bürger*in müssen dabei auf den gesellschaftlichen und globalen Kontext bezogen werden. Beide Items sind in ihrer Schwierigkeit der Kompetenzstufe B zuzuordnen.

Beispielitem 3 erfordert von Schüler*innen zu erkennen, dass Informationen zu Produktionsbedingungen für nachhaltigen Konsum relevant sind. Es gehört zum Inhaltsbereich *Partizipation* und zur kognitiven Dimension *konzeptuelles politisches Wissen*. Beispielitem 4 zielt darauf, den Zusammenhang zwischen kurzen Transportwegen und nachhaltigem Konsum herzustellen. Dieses Item ist dem Inhaltsbereich *gesellschaftliche Werte* und der kognitiven Dimension *Argumentieren und Anwenden* zugeordnet. Die Anteile richtiger Antworten in Abbildung 3.3 verdeutlichen, dass Fragen zum nachhaltigen Konsum in NRW und SH im Vergleich zum Gesamttest häufiger als statistisch erwartet richtig beantwortet wurden: Während gut die Hälfte der Schüler*innen in der europäischen Vergleichsgruppe (jeweils 54 %) die richtige Antwort wählen, sind es in NRW und SH (fast) drei Viertel.

Abbildung 3.3: Beispielitems 3 und 4 auf Kompetenzstufe B

Mina lebt in einem reichen Land und möchte eine nachhaltige Konsumentin sein. Das bedeutet, sie berücksichtigt beim Einkaufen, wie Produkte hergestellt werden, woher sie kommen und welche Umweltauswirkungen ihre Einkäufe haben.

Einleitung

Mina besucht eine Internetseite mit Informationen für nachhaltige Konsument*innen. Welche Informationen wird sie auf dieser Seite wahrscheinlich finden?

Beispielitem 3

- ☐ Wie viel die Lieferung von Produkten kostet
- ☒ Wie die Arbeitsbedingungen für die Menschen sind, die die Produkte herstellen
- ☐ Wie beliebt die Produkte auf der ganzen Welt sind
- ☐ In welchen Ländern die Produkte leicht erhältlich sind

Mina beschließt, nur noch Produkte zu kaufen, die in der Nähe ihres Wohnortes hergestellt werden. Was an der Entscheidung macht Mina zu einer nachhaltigen Konsumentin?

Beispielitem 4

- ☒ Die Produkte werden über kurze Strecken zu ihr geliefert.
- ☐ Die Produkte sind besser als die, die anderswo hergestellt werden.
- ☐ Es ist einfach für sie, sich bei Beschwerden an die Hersteller zu wenden.
- ☐ Es kann sein, dass sie ihre Freund*innen dazu bringt, die gleichen Produkte zu kaufen.

	Item 3 (Level B)		Item 4 (Level B)			Item 3 (Level B)		Item 4 (Level B)	
	Anteil richtiger Antworten					Anteil richtiger Antworten			
	Informationen nachhaltige Produkte		Regionaler Konsum			Informationen nachhaltige Produkte		Regionaler Konsum	
	%	(SE)	%	(SE)		%	(SE)	%	(SE)
Nordrhein-Westfalen ¹	74.8	(1.6)	71.5	(2.0)	Norwegen ^{4,5}	70.2	(1.5)	82.4	(1.3)
Schleswig-Holstein ^{1,2}	75.4	(2.8)	74.7	(2.6)	Polen	63.5	(1.8)	48.7	(1.7)
					Rumänien	46.0	(2.9)	43.1	(1.8)
VG Europa	54.1	(0.5)	54.1	(0.5)	Schweden ⁴	72.9	(1.8)	84.0	(1.6)
Bulgarien	50.8	(2.0)	34.1	(2.1)	Serbien	28.8	(1.8)	38.3	(1.7)
Dänemark ²	74.5	(1.3)	81.5	(1.6)	Slowakei	49.2	(2.0)	39.7	(1.8)
Estland	54.4	(2.5)	56.5	(2.4)	Slowenien	45.9	(1.6)	46.6	(1.8)
Frankreich	54.7	(1.9)	54.4	(1.9)	Spanien	51.5	(2.0)	44.3	(1.7)
Italien	49.8	(3.4)	60.5	(3.0)	Zypern	44.3	(1.9)	33.5	(2.0)
Kroatien ⁴	45.5	(1.9)	42.1	(2.4)					
Lettland ⁴	50.6	(1.9)	50.3	(2.0)	Außereuropäische Vergleichsländer				
Litauen	58.1	(2.0)	59.9	(2.4)	Brasilien ²	41.1	(1.8)	42.4	(2.0)
Malta	53.5	(2.5)	55.4	(2.6)	Kolumbien	48.9	(1.7)	40.2	(1.9)
Niederlande ³	64.5	(2.3)	72.1	(1.9)	Taiwan	38.8	(1.7)	55.0	(1.9)

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.

¹ Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.

² Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.

³ Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.

⁴ Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10 %.

⁵ Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

Abbildung 3.4: Beispielitem 5 auf Kompetenzstufe B und A

Fake-News ist ein Begriff, der verwendet wird, um falsche oder irreführende Informationen zu beschreiben, die absichtlich als Nachrichten dargestellt werden.

Einleitung

Wie kann das Vorhandensein von Fake-News einer Demokratie schaden?

Gib **zwei Möglichkeiten** an.

1.

2.

Beispielitem 5

Scoring Guide für Beispielitem 5

Code 2; ICCS Wissensskala; Kompetenzstufe A

Bezieht sich auf zwei verschiedene, aufgelistete Möglichkeiten, wie das Vorhandensein von Fake-News einer Demokratie schaden kann.

1. Es untergräbt ein geteiltes Konzept von Wahrheit.
2. Es führt zu unvernünftigen gesellschaftlichen Reaktionen auf Probleme.
3. Es kann dazu genutzt werden, reguläre demokratische Prozesse zu manipulieren oder zu verzerren.
4. Es kann dazu genutzt werden, sich der politischen Verantwortung und Rechtfertigung für eigene Handlungen zu entziehen.
5. Es untergräbt das Vertrauen in öffentliche Institutionen, Expert*innen, in das politische System und die etablierten Medien.
6. Es kann zu schlechten politischen oder gesetzgebenden Entscheidungen führen.

	Item 5 (Level B)		Item 5 (Level A)			Item 5 (Level B)		Item 5 (Level A)	
	Anteil richtiger Antworten					Anteil richtiger Antworten			
	Fake-News					Fake-News			
	1 Punkt		2 Punkte			1 Punkt		2 Punkte	
	%	(SE)	%	(SE)		%	(SE)	%	(SE)
Nordrhein-Westfalen ¹	76.9	(1.6)	25.1	(2.0)	Norwegen ^{4,5}	66.8	(1.7)	16.6	(1.1)
Schleswig-Holstein ^{1,2}	80.2	(3.0)	28.8	(3.0)	Polen	72.4	(1.5)	25.4	(1.5)
					Rumänien	72.9	(2.3)	26.8	(2.8)
VG Europa	66.5	(0.5)	20.4	(0.4)	Schweden ⁴	82.3	(1.6)	26.2	(1.8)
Bulgarien	42.2	(2.1)	12.4	(1.4)	Serbien	55.1	(2.5)	14.0	(1.4)
Dänemark ²	77.3	(1.6)	28.8	(1.7)	Slowakei	65.7	(2.0)	18.6	(1.7)
Estland	81.0	(2.1)	37.3	(2.6)	Slowenien	67.2	(1.8)	13.8	(1.4)
Frankreich	44.8	(2.0)	10.3	(1.2)	Spanien	70.0	(2.2)	25.7	(1.8)
Italien	61.8	(2.5)	11.8	(1.6)	Zypern	61.0	(1.8)	9.1	(1.1)
Kroatien ⁴	69.9	(1.8)	19.0	(1.5)					
Lettland ⁴	60.4	(2.2)	19.1	(1.7)	Außereuropäische Vergleichsländer				
Litauen	61.7	(2.0)	20.3	(1.7)	Brasilien ²	63.9	(1.6)	27.5	(2.2)
Malta	67.6	(2.7)	19.8	(1.8)	Kolumbien	55.9	(2.3)	13.3	(1.2)
Niederlande ³	82.9	(1.4)	32.3	(1.7)	Taiwan	86.4	(1.1)	45.4	(1.6)

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.

¹ Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.

² Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.

³ Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.

⁴ Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10 %.

⁵ Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

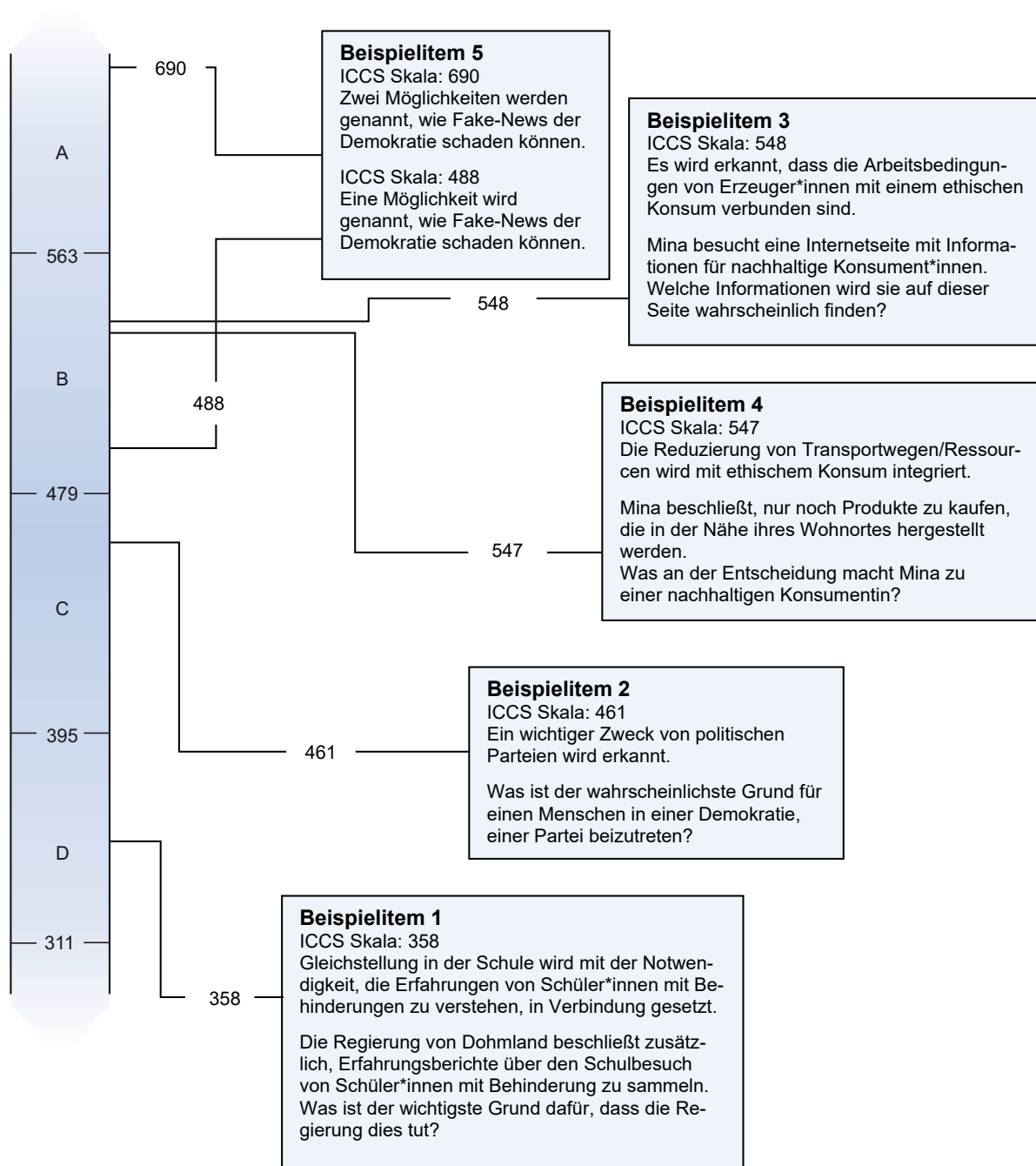
Das fünfte Beispielitem (Variable CI4FKC1) ist Teil einer Einheit zum Thema *Fake-News* und adressiert die Relevanz von Digitalität für die Demokratie. Dies stellt inhaltlich ein Schwerpunktbereich in ICCS 2022 dar (Schulz et al., 2023a, S. 13). Den Schüler*innen wird zunächst als Grundlage eine Definition von *Fake-News* präsentiert. Daran anschließend sollen sie in einer offenen Frage zwei Möglichkeiten nennen, wie das Vorhandensein von *Fake-News* einer Demokratie schaden kann. Dieses Item ist dem Inhaltsbereich *gesellschaftliche Institutionen und Systeme* und der kognitiven Dimension *Argumentieren und Anwenden* zugeordnet. Es ist eines von 22 Wissensfragen mit offenem Antwortformat im Testmaterial. Die offenen Antworten wurden anhand eines standardisierten Leitfadens codiert. Bei 12 dieser 22 Items konnten, wie im dargestellten Beispielitem 5, kein Punkt, ein oder zwei Punkte vergeben werden. Für Beispielitem 5 werden im Leitfaden sechs verschiedene Kategorien möglicher korrekter Antworten aufgeführt. Schüler*innen, deren Antworten zwei verschiedenen Kategorien zugeordnet werden konnten, erhielten zwei Punkte, was in dieser Aufgabe Kompetenzstufe A entspricht. Schüler*innen, deren Antwort lediglich einer Kategorie zuzuordnen war, erhielten einen Punkt, was hier der Kompetenzstufe B entspricht. Die Abbildung 3.4 zeigt neben dem Item und den Ergebnissen auch eine Zusammenfassung des Leitfadens zur Kodierung.

Beispielitem 5 auf
Kompetenzstufe B und A
über die Gefahr von *Fake-News* für die Demokratie

Das Beispielitem erfordert nicht die Formulierung einer komplexen Argumentation, sondern die Nennung von Aspekten, die als notwendig für den Aufbau einer komplexen Argumentation erachtet werden können. Während zwei Drittel der Schüler*innen im europäischen Vergleich und ein um zehn Prozentpunkte höherer Anteil in NRW und SH eine Antwort geben, die mindestens einer der Kategorien zuzuordnen ist, führen lediglich jede*r Fünfte im europäischen Vergleich und (gut) jede*r Vierte in NRW und SH mehrperspektivische Möglichkeiten einer Gefährdung für die Demokratie an.

Die sich an die Beispielitems anschließende Abbildung visualisiert die Zuordnung der vorgestellten Items zu den verschiedenen Kompetenzstufen.

Abbildung 3.5: Darstellung der Kompetenzstufen zum politischen Wissen in ICCS 2022



3.2.2 Computer-enhanced Items

Mit der Umstellung auf die computerbasierte Testung konnte der Wissenstest in ICCS 2022 um Itemformate erweitert werden, die auf Papier schwer oder gar nicht umsetzbar sind. Im Test zum politischen Wissen sind insgesamt drei Module mit innovativen computerbasierten Itemformaten (*computer-enhanced-items* = *CEI*) enthalten, in denen jeweils mindestens eine dynamisch interaktive Frage eingebettet ist. Die Module behandeln Themen wie die Konfiguration einer *Voting-App* für die Abstimmung in einem Sportverein, die Regeln für Schülervertretungswahlen oder die Ausgaben einer Wohltätigkeitsorganisation.

Möglichkeiten
computerbasierter
Itemformate

Das computerbasierte Itemformat erlaubt im Falle des letztgenannten Moduls die Simulation eines interaktiven Budgetplans, in dem Abhängigkeiten zwischen quantitativen Variablen (Ausgabenanteile) und kategorialen Variablen (z. B. Dienstleistungen) dynamisch abgebildet werden. In den interaktiven Aufgaben der anderen beiden Module können durch das computerbasierte Itemformat Stimulusinhalte in Abhängigkeit der Auswahl im vorherigen Item gestaltet werden, was zur Authentizität bzw. Realitätsnähe der Aufgaben beiträgt. Insgesamt können mittels computerbasierter Testung eine etwas größere Bandbreite an Aufgabenszenarien realisiert werden, in denen die Anwendung politischen Wissens erforderlich ist.

Bedingt durch das für den Wissenstest eingesetzte Bookletdesign, in dem Schüler*innen jeweils einen unterschiedlich zusammengesetzten Teil von Aufgaben bearbeiten (vgl. Kap. 20), erhielten Schüler*innen maximal eines der drei *CEI*-Module. Anhand des computerbasierten *Voting-App*-Moduls werden im Folgenden die charakteristischen Merkmale der *CEI*-Module in ICCS 2022 veranschaulicht. Jedes der *CEI*-Module enthält einen Einleitungs- und Abschlussbildschirm, um die Schüler*innen darüber zu informieren, dass sie einen Abschnitt des Tests bearbeiten, der sich von dem übrigen Teil des Tests unterscheidet.

Das *Voting-App*-Modul umfasst fünf Fragen. Alle Fragen sind dem Inhaltsbereich *Partizipation* und der kognitiven Dimension *Argumentieren und Anwenden* zugeordnet. In Beispielitem 6 (CI4ZSM1) auf Kompetenzstufe C wird den Schüler*innen das Thema des Moduls vorgestellt (Abb. 3.6), gefolgt von einer Frage, die sich auf den Unterschied zwischen Mitgliederabstimmungen und Entscheidungen durch einen Ausschuss bezieht. Angesprochen wird dabei der Unterschied zwischen repräsentativen und direktdemokratischen Entscheidungsprozessen in einem vertrauten Kontext (Sportverein), ohne dass die fachspezifischen Begriffe im Item selbst verwendet werden.

Beispielitem 6: Einleitung
und Einstiegsfrage
zu demokratischen
Entscheidungsverfahren

Abbildung 3.6: Beispielitem 6

Ein Sportverein hat beschlossen zu ändern, wie Entscheidungen über die Führung des Vereins getroffen werden. Es wurde beschlossen, dass alle Mitglieder über eine Smartphone-App direkt über Vorschläge abstimmen können, anstatt ein Komitee alle Entscheidungen treffen zu lassen.

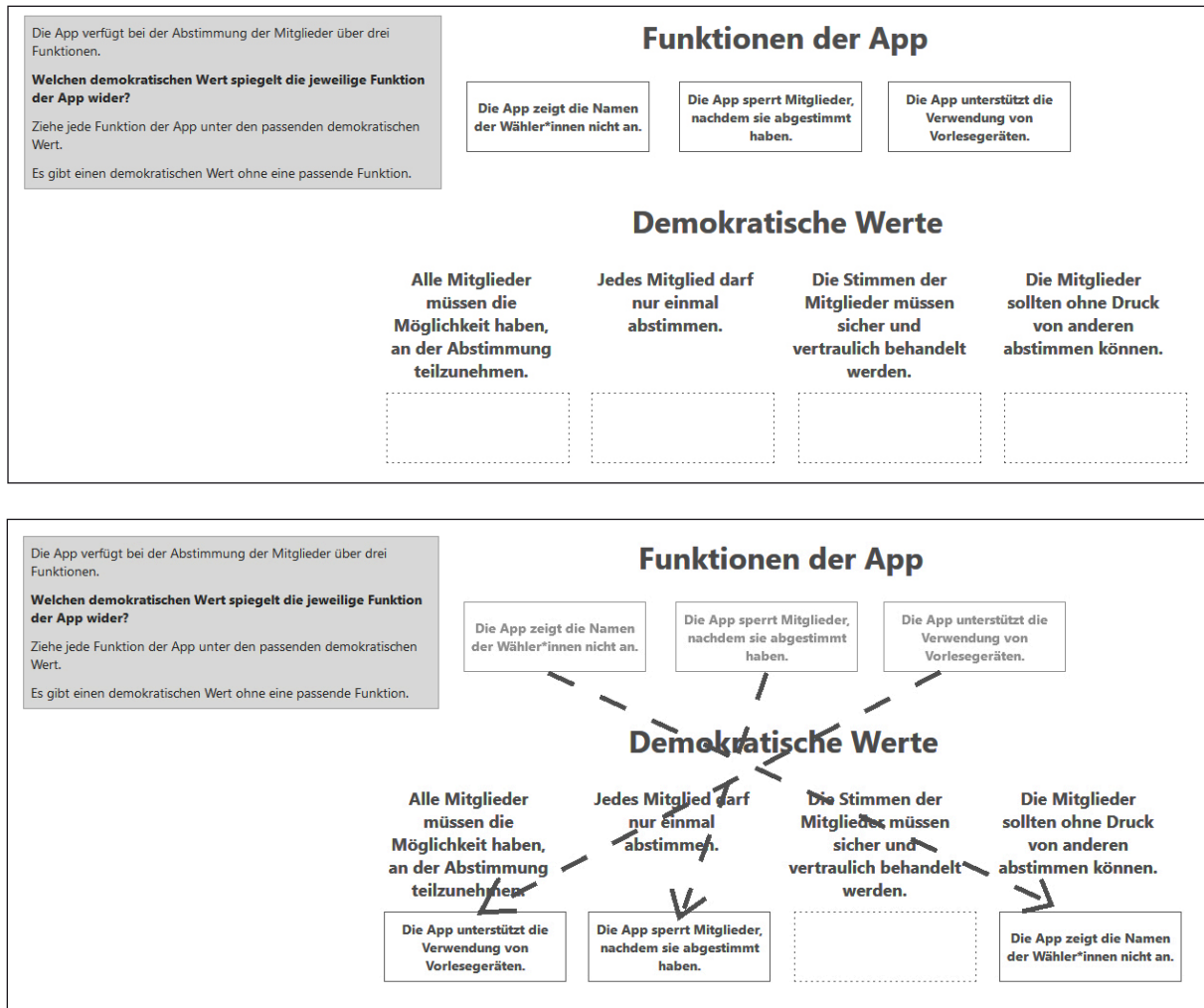
Warum ist es demokratischer, die **Mitglieder** über Vorschläge **abstimmen** zu lassen, als sich auf ein Komitee zu verlassen?

- ☐ Alle Mitglieder werden mit den Entscheidungen zufrieden sein.
- ☐ Die Verwendung der Smartphone-App macht wahrscheinlich mehr Spaß.
- ☒ Alle Mitglieder können in den Entscheidungsprozess einbezogen werden.
- ☐ Es besteht ein geringeres Risiko, dass einzelne Personen in den Entscheidungsprozess eingreifen.

Beispielitem 7:
App-Funktionen
demokratischen Werten
zuordnen

Im Anschluss wurde den Schüler*innen mit Beispielitem 7 (CI4ZSD2) ein *Drag-and-Drop*-Item präsentiert, bei der sie drei App-Funktionen demokratischen Werten zuordnen sollten (Abb. 3.7). Schüler*innen, die alle drei App-Funktionen den entsprechenden Werten richtig zuordneten, erhielten einen Punkt. Die Werte beziehen sich auf Wahlgrundsätze: frei, gleich, geheim und allgemein. Die Schwierigkeit entspricht der Kompetenzstufe A.

Abbildung 3.7: Beispielitem 7 ohne und mit Zuordnung



**Interaktives
Beispielitem 8:**
App-Einstellungen
konfigurieren

Die Schüler*innen wurden dann in die interaktive Aufgabe eingeführt (Beispielitem 8, Variablen CI4ZSL3I, CI4ZSL3P & CI4ZSL3L). Dabei sollten die Schüler*innen drei Konfigurationen für die *Voting-App* auswählen, um das gerechteste Abstimmungsergebnis zu erzielen (Abb. 3.8). Die Aufgabe wurde mit zwei Punkten bewertet, wenn alle drei Optionen nach dem Kriterium der Wahlgerechtigkeit richtig ausgewählt wurden (Kompetenzstufe B) und mit einem Punkt, wenn zwei von drei Optionen korrekt konfiguriert wurden (Kompetenzstufe D).

**Abstimmungsbericht
und Beispielitem 9:**
Relevanz von App-
Einstellungen für eine
faire Abstimmung

Die ausgewählten Optionen beeinflussen den Abstimmungsbericht in der nächsten Ansicht (Abb. 3.9). Der Abstimmungsbericht präsentiert das Ergebnis der Abstimmung, die unter Verwendung der ausgewählten Optionen durchgeführt wurde. Dabei variiert der Inhalt des Abstimmungsberichts je nach gewählter Konfiguration, die Wahlbeteiligung variiert je nach Abstimmungszeit und Anonymitätseinstellung. Im Abschnitt „Feedback der Mitglieder“ werden einstellungs-

spezifische Rückmeldungen zu den Motiven der (Nicht-)Beteiligung aufgeführt. Der Bericht kann dabei ein- und ausgeblendet werden, um die getroffene App-Einstellung zu überprüfen.

Abbildung 3.8: Beispielitem 8

Der Verein steht vor seiner ersten Abstimmung und möchte ein möglichst faires Ergebnis erreichen.

Der Vorschlag lautet:

Wir sollten die in diesem Jahr nicht genutzten Gelder für neue Ausrüstung ausgeben.

Der Verein hat 80 Mitglieder.

Du musst über die folgenden Fragen nachdenken, um die App einzurichten.

- Sollte die App genutzt werden, um die Identität der Mitglieder bei der Wahl zu prüfen?
- Sollte geheim gehalten werden, was die einzelnen Mitglieder gewählt haben?
- Wie lang sollte der Abstimmungszeitraum sein?

Wähle eine Option aus jeder Kategorie aus, um die App einzurichten.

Klicke auf **➡**, um deine gewählten Einstellungen zu übermitteln.

Nachdem du auf **➡** geklickt hast, kannst du nicht mehr zurückgehen und deine Antwort ändern.

App-Einstellungen für Abstimmungsregeln

- Bestätigung der Identität als Wahlberechtigte***

☒ Mitglieder müssen ihre Handynummer eingeben (die durch einen SMS-Code bestätigt wird), bevor sie abstimmen können.

☐ Mitglieder können direkt über die App ohne Überprüfung der Identität abstimmen.
- Privatsphäre der Wähler*innen**

☐ Die Wähler*innen können sehen, wie andere abgestimmt haben.

☒ Die Abstimmung wird geheim gehalten.
- Länge des Zeitraums, in dem über die App abgestimmt werden kann**

☐ 6:00 bis 6:30 Uhr an einem bestimmten Tag.

☒ 6:00 bis 18:00 Uhr an einem bestimmten Tag.

Abbildung 3.9: Abstimmungsbericht und Beispielitem 9

Das Ergebnis der Abstimmung und das Feedback der Mitglieder werden angezeigt.

Du kannst den Feedback-Bericht schließen, um die ausgewählten App-Einstellungen zu sehen. Du kannst den Feedback-Bericht so oft wie nötig öffnen und schließen.

Welche App-Einstellung ist deiner Meinung nach am wichtigsten, um einen fairen Abstimmungsprozess zu gewährleisten?

Wähle eine App-Einstellung aus und erkläre, warum du sie für wichtig hältst.

☐ Privatsphäre der Wähler*innen

☐ Länge des Zeitraums, in dem über die App abgestimmt werden kann

Abstimmungsbericht

Vorschlag: Wir sollten die in diesem Jahr nicht genutzten Gelder für neue Ausrüstung ausgeben.

75

Mitglieder, die abgestimmt haben

38

Ja

37

Nein

Ergebnis: Angenommen
Mehr als die Hälfte der Stimmen waren für „Ja“.

Feedback der Mitglieder

- Die Mitglieder waren froh, dass sie genug Zeit zum Abstimmen hatten.
- Die Mitglieder waren froh, dass ihre Wahl geheim war.

Bericht schließen.

Anmerkung: Die Abbildung zeigt den Abstimmungsbericht, wenn Schüler*innen wie in Abbildung 3.8 geantwortet haben.

In Beispielitem 9 (CI4ZSC4), welches neben dem Abstimmungsbericht präsentiert wurde, sollten die Schüler*innen eine von zwei App-Einstellungen – Wahrung der Wählerprivatsphäre oder Dauer der Abstimmungsperiode – als wichtigste für eine faire Abstimmung auswählen und deren Wichtigkeit in einem offenen Aufgabenformat erklären. Die Bewertung des Items erfolgte anhand der Argumente zur ausgewählten App-Einstellung. Entscheidend war also die Begründung, nicht die Auswahl selbst. Die Anforderung der Aufgabe entspricht der Kompetenzstufe B. Schüler*innen, die „Privatsphäre der Wähler*innen“ auswählten, erhielten einen Punkt, wenn sie auf das Prinzip der geheimen Wahl verwiesen. Dies konnte auch formuliert werden als Möglichkeit, dass die Wählenden Angst vor Konsequenzen haben könnten, wenn bekannt ist, was sie gewählt haben. Die offene Antwort konnte sich auch auf ein allgemeineres Recht auf Privatsphäre beziehen.

Schüler*innen, die die „Länge des Zeitraums, in dem über die App abgestimmt werden kann“ auswählten, erhielten einen Punkt, wenn sich ihre Antwort auf die Relevanz der Abstimmungszeit für die Abstimmungsbeteiligung bezogen oder darauf, dass die Abwägung bzw. eine überlegte Entscheidung einer gewissen Überlegungszeit bedürfen könnte.

Beispielitems 10 und 11:
Gründe *für* und *gegen*
die Einführung eines
Mindestquorums bei
Abstimmungen

In den Beispielitems 10 (CI4ZSC5Y) und 11 (CI4ZSC5N) sollten die Schüler*innen jeweils einen Grund *für* und einen Grund *gegen* den Vorschlag der Einführung eines Mindestquorums nennen (Abb. 3.10). Die Frage adressiert die Repräsentativität von Wahlen. ICCS ermöglicht damit zwar keine vertiefenden Analysen zur Argumentationsfähigkeit der Schüler*innen. Dennoch können durch Aufgabenstellungen, bei denen Schüler*innen Argumente für beide Seiten liefern sollen, Hinweise auf ihre Fähigkeit zur Integration von Perspektiven in der begründeten Argumentation gesammelt werden. Die Items wurden getrennt bewertet. Die Anforderung entspricht jeweils der Kompetenzstufe A.

Abbildung 3.10: Beispielitem 10 und 11

Nach der Abstimmung hat der Verein die Abstimmungsregeln überprüft. Einige Leute argumentierten, dass die Stimmen nur dann gezählt werden sollten, wenn mindestens 50 der 80 Mitglieder abgestimmt haben.	Nenne einen Grund, der für die Regel spricht, dass die Stimmen nur dann gezählt werden sollten, wenn mindestens 50 der 80 Mitglieder abgestimmt haben.
	Nenne einen Grund, der gegen die Regel spricht, dass die Stimmen nur dann gezählt werden sollten, wenn mindestens 50 der 80 Mitglieder abgestimmt haben.

Um in Beispielitem 10 den einen möglichen Punkt zu erhalten, mussten Antworten einer der folgenden Kategorien zugeordnet werden können:

- Die Regel erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass die Abstimmung repräsentativ ist.
- Die Regel schafft Vertrauen in den Abstimmungsprozess.
- Die Regel hilft, zu einer Entscheidung zu kommen (ohne dass jeder abstimmen muss).

Um in Beispielitem 11 einen Punkt zu erhalten, mussten Antworten eine der folgenden Kategorien zugeordnet werden können:

- Es besteht das Risiko, dass die Abstimmung nicht repräsentativ für die Mitglieder ist.
- Es könnte in der Praxis zu schwierig sein, Stimmen von 50 Personen zu sammeln.
- Die Menschen könnten sich unangemessenem/unfairem Druck ausgesetzt fühlen, an der Abstimmung teilzunehmen.

Abbildung 3.11 gibt eine Übersicht über die Ergebnisse der Items im CEI-Modul.

Abbildung 3.11: Übersicht über den Anteil richtiger Antworten im CEI-Modul

	Item 6 (Level C)	Item 7 (Level A)	Item 8 (Level D)	Item 8 (Level B)	Item 9 (Level B)	Item 10 (Level A)	Item 11 (Level A)
Itemschwierigkeit	478	784	391	537	531	604	663
	Anteil richtiger Antworten						
Itemformat	Vergleich Abstimmungs- formen	Zuordnung dem. Werte & App- funktion	App Konfiguration		Wichtigkeit App-Einstel- lung	Grund für Mindest- quorum	Grund gegen Mindest- quorum
	Multiple- Choice	Drag & Drop (1 Punkt)	Auswahl (min. 1 Punkt)	Auswahl (2 Punkte)	Offen (1 Punkt)	Offen (1 Punkt)	Offen (1 Punkt)
	% (SE)	% (SE)	% (SE)	% (SE)	% (SE)	% (SE)	% (SE)
Nordrhein-Westfalen¹	71.8 (2.0)	14.4 (1.3)	91.2 (1.1)	60.4 (1.9)	70.7 (1.9)	41.4 (1.9)	34.1 (1.7)
Schleswig-Holstein^{1,2}	76.7 (2.2)	18.6 (2.7)	94.0 (2.0)	59.8 (3.3)	62.5 (2.7)	46.0 (3.2)	39.9 (3.0)
VG Europa	65.9 (0.4)	10.2 (0.2)	87.6 (0.3)	50.7 (0.4)	53.6 (0.4)	38.4 (0.4)	26.4 (0.4)
Bulgarien	59.0 (2.0)	3.9 (0.8)	79.6 (1.9)	49.5 (2.1)	39.0 (2.1)	28.7 (2.0)	20.8 (1.7)
Estland	73.0 (2.1)	7.2 (1.2)	91.8 (1.7)	61.2 (2.1)	65.8 (2.4)	76.3 (1.8)	48.1 (3.2)
Frankreich	70.2 (1.7)	16.1 (1.5)	94.4 (0.8)	64.0 (2.0)	49.2 (1.9)	47.2 (1.7)	33.3 (2.0)
Italien	68.7 (1.7)	8.4 (1.1)	88.0 (1.7)	46.9 (1.9)	58.7 (2.0)	35.0 (2.1)	25.2 (1.9)
Lettland ⁴	63.7 (1.9)	8.5 (1.3)	87.6 (1.3)	53.0 (2.3)	59.1 (2.1)	51.6 (2.4)	19.9 (1.9)
Litauen	58.1 (1.8)	20.2 (1.8)	89.1 (1.4)	49.2 (2.5)	53.7 (2.1)	30.4 (1.7)	28.3 (1.8)
Malta	61.3 (2.6)	12.7 (1.5)	84.5 (1.2)	43.3 (1.8)	62.4 (1.9)	29.2 (2.7)	23.1 (1.6)
Norwegen ^{4,5}	81.7 (1.4)	9.3 (1.0)	87.6 (0.8)	44.9 (1.6)	36.6 (1.6)	36.8 (1.6)	21.8 (1.3)
Schweden ⁴	80.2 (2.1)	6.4 (1.0)	81.9 (1.5)	42.3 (1.9)	62.8 (2.5)	47.7 (2.5)	41.5 (2.2)
Slowakei	61.2 (2.1)	19.6 (1.5)	88.6 (1.8)	58.7 (2.1)	51.5 (2.5)	21.9 (1.8)	10.8 (1.3)
Slowenien	70.9 (1.7)	3.2 (0.6)	92.7 (1.0)	48.1 (2.0)	47.2 (1.8)	28.0 (1.7)	12.0 (1.3)
Spanien	60.1 (2.0)	8.5 (1.0)	90.2 (1.1)	52.3 (2.0)	68.9 (2.1)	36.9 (2.0)	20.6 (1.7)
Zypern	48.1 (2.1)	9.0 (1.2)	83.2 (1.5)	46.3 (2.0)	42.4 (1.7)	29.5 (1.8)	37.9 (2.1)
Außereuropäische Vergleichsländer							
Brasilien ²	47.0 (1.7)	5.0 (0.9)	81.1 (1.5)	55.9 (1.9)	59.3 (1.8)	30.0 (1.6)	21.3 (1.7)
Kolumbien	57.1 (1.8)	2.3 (0.5)	76.4 (1.8)	45.2 (1.7)	46.7 (2.1)	30.9 (1.8)	25.7 (1.8)
Taiwan	78.8 (1.5)	30.2 (1.6)	95.9 (0.6)	69.0 (1.5)	77.7 (1.6)	79.5 (1.4)	69.3 (1.8)

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.

¹ Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.

² Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.

³ Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.

⁴ Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10%.

⁵ Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

Die in ICCS 2022 umgesetzten interaktiven Itemformate bieten ICCS zum ersten Mal die Gelegenheit, das Potenzial computerbasierter Testungen zu nutzen. Erweiterungen könnten zu einer breiteren Konstruktrepräsentation beitragen, da sich gesellschaftspolitisches Engagement und Aktivitäten zunehmend auch in digitale Kontexte verlagern (vgl. Schulz et al., 2023a). So bilden sich beispielsweise (politisch agierende) Gruppen in digitalen sozialen Medien unter anderen Bedingungen als in der realen Welt. Die Beschaffung von Informationen zur gesellschaftlichen und politischen Teilhabe über das Internet stellt veränderte Anforderungen an die Informationsbewertung. Computerbasierte Itemformate,

Potenzial interaktiver
Elemente in
computerbasierten
Testformaten zum
politischen Wissen

die entsprechende Umgebungen und Prozesse simulieren, könnten konstruktrelevante Kontexte und Anforderungen abbilden und somit eine validere Testung ermöglichen. Ebenfalls können interaktive Elemente die Motivation bei der Testbearbeitung erhöhen. Ein weiterer diagnostischer Mehrwert computerbasierter Itemformate liegt darin, dass der Bearbeitungsprozess in interaktiven Aufgaben mittels gespeicherter Logdaten nachvollziehbar und für weitergehende diagnostische Schlussfolgerungen (z. B. über Strategien der Informationssuche im Internet) genutzt werden kann.

3.3 Ergebnisse zum politischen Wissen im internationalen Vergleich

Ergebnisse zum politischen Wissen von Schüler*innen in ICCS 2022 werden nachfolgend im internationalen Vergleich dargestellt. Als erstes wird das durchschnittliche Niveau politischen Wissens und dessen Verteilung international vergleichend berichtet. Danach werden die Anteile von Schüler*innen in den vier Kompetenzstufen betrachtet. Im Anschluss wird vergleichend dargestellt, inwieweit Unterschiede des Familienkontexts mit Unterschieden im politischen Wissen einhergehen. Gruppenbezogene Disparitäten im politischen Wissen werden zum Abschluss vertiefend für NRW und SH dargestellt (Kap. 3.4).

Aufbau der Tabelle
zum Vergleich von
Mittelwerten und
Verteilungen politischen
Wissens

Abbildung 3.12 zeigt das mittlere Niveau und die Streuung des politischen Wissens im internationalen Vergleich. In der ersten Spalte sind die Länder nach absteigendem Mittelwert angeordnet. NRW und SH werden abgesetzt in den ersten Zeilen berichtet. Ebenfalls anhand des Mittelwertes in die Rangreihe eingeordnet ist der Wert der europäischen Vergleichsgruppe (VG Europa), wobei NRW, SH sowie die außereuropäischen Vergleichsländer Brasilien, Kolumbien und Taiwan nicht bei der Berechnung dieses Mittelwertes berücksichtigt wurden. Einschränkungen hinsichtlich der Vergleichbarkeit einzelner Länderergebnisse sind jeweils in den Anmerkungen aufgeführt und näher in Kapitel 20 erläutert. In der zweiten bis fünften Spalte wird der Mittelwert (M) und die Standardabweichung (SD) in Bezug auf die Population berichtet. Jeweils wird der zugehörige Standardfehler (SE) angegeben, der ein Maß für die Präzision der Populationsschätzung darstellt (siehe Kapitel 20). Die Mittelwerte sind geeicht auf Basis des Wissenstestes von ICCS 2009, der auf Basis der an dem Zyklus teilgenommenen Länder auf einen internationalen Mittelwert von 500 Punkten und eine Standardabweichung von 100 standardisiert war. Dies erlaubt Ländern, die 2009 und/oder 2016 sowie 2022 an ICCS teilgenommen haben, Vergleiche über die Zeit. Da die Stichprobe von NRW in ICCS 2016 mit Blick auf Ausschlüsse und Teilnahmequoten (vgl. Ziemes et al., 2017) keinen abgesicherten Zeitvergleich erlaubt, wird auf Trendanalysen verzichtet. Für eine differenzierte Darstellung internationaler Zeitvergleiche anderer Länder sei auf den internationalen Bericht verwiesen (Schulz et al., 2023b). Eine Einordnung der Ergebnisse mit Blick auf wesentliche Veränderungen gegenüber ICCS 2016 erfolgt nachfolgend auch im Text. Die in diesem Kapitel dargestellten Vergleiche zwischen 2016 und 2022 zu ausgewählten Befunden für NRW sind aufgrund der Einschränkungen der Stichprobe von NRW in ICCS 2016 mit Vorsicht zu interpretieren.

Die Visualisierung der
Verteilung politischen
Wissens über
Perzentilbänder

Eine nach Rangplätzen geordnete Darstellung von Mittelwerten läuft Gefahr, geringfügige Unterschiede im mittleren politischen Wissen ohne Berücksichtigung ihrer Bedeutsamkeit zu interpretieren. Zur differenzierteren Veranschaulichung der Ergebnisse wird in der Abbildung 3.12 daher ebenfalls die Leistungsstreuung der Ergebnisse der einzelnen Länder durch Perzentilbänder visualisiert. Mit

Perzentil wird ein Messwert bezeichnet, bis zu dem ein bestimmter Anteil der Werte liegt (Bortz & Schuster, 2010, S. 33). Der für das 5. Perzentil angegebene Wert sagt etwa aus, dass 5 % der Schüler*innen einen gleich großen oder kleineren Leistungswert, und 95 % der Schüler*innen einen größeren Leistungswert erreicht haben. In der Abbildung werden jeweils das 5., 25., 75. und 95. Perzentil berücksichtigt. Als Mittelkategorie wird das Konfidenzintervall um den Mittelwert angegeben, also das Intervall von 2 (gerundet von 1.96) Standardfehlern. Die Darstellung ermöglicht differenziertere Interpretationen. Die Breite des Perzentilbandes vom 25. bis 75. Perzentil zeigt beispielsweise die Streuung der Leistungen der mittleren 50 % der Schüler*innen an. Eine schwarze Umrandung um die Perzentilbänder markiert die Gruppe der Länder, deren Leistungsmittelwerte zwar geringfügig, jedoch nicht signifikant ($p < 0.05$) vom Durchschnitt der Vergleichsgruppe Europa abweichen.

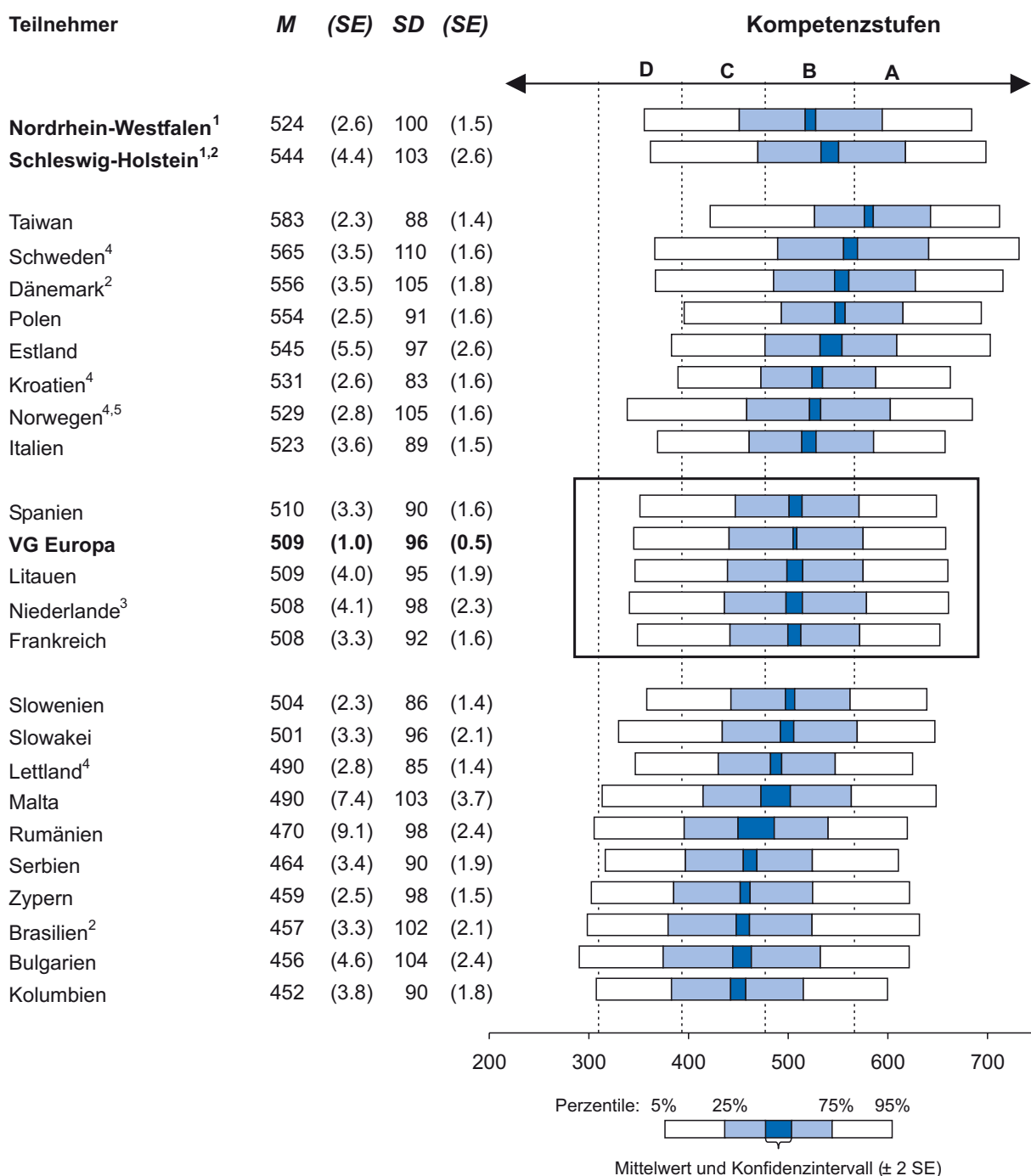
Das politische Wissen von Schüler*innen liegt in SH mit etwa 544 Skalenpunkten, in NRW mit 524 Skalenpunkten statistisch signifikant über dem Mittelwert der Vergleichsgruppe Europa. Damit unterscheidet sich das mittlere Niveau des politischen Wissens von Schüler*innen in SH nicht signifikant von dem in Estland (545), während das politische Wissen von Schüler*innen in NRW sich auf einem vergleichbaren Niveau wie dem der Schüler*innen in Italien (523), Norwegen (529) und Kroatien (531) bewegt. Besonders groß ist das politische Wissen in Taiwan (583), den skandinavischen Ländern Schweden (565) und Dänemark (556) sowie in Polen (554). Besonders gering ausgeprägt ist das politische Wissen in den europäischen Ländern Zypern (459) und Bulgarien (456), beide Länder liegen im Durchschnitt mehr als eine halbe Standardabweichung unterhalb des Vergleichswerts Europas, ebenso die beiden lateinamerikanischen Länder Brasilien (457) und Kolumbien (452). Dass das politische Wissen der Schüler*innen in NRW über dem der Vergleichsgruppe Europa liegt, während es in ICCS 2016 signifikant darunter lag, ist nicht einem bedeutsam veränderten Niveau des politischen Wissens in NRW zuzuschreiben (dieses lag 2016 bei 519 Punkten), sondern zum einen einer veränderten und breiteren Repräsentation europäischer Länder in der Studie sowie zum anderen signifikanten Verlusten im Wissensniveau in europäischen Ländern, die 2016 und 2022 an der Studie teilgenommen haben. Im Mittel erreichen diese Länder 2022 zwölf Punkte weniger, nachdem 2016 gegenüber 2009 Schüler*innen aus europäischen Ländern, die in beiden Zyklen teilgenommen haben, noch durchschnittlich 16 Punkte mehr erreicht hatten. Besonders deutlich sind die niedrigeren Werte in Norwegen (-35), Bulgarien (-29) und Slowenien (-28) während Werte in Estland, Lettland, Italien, Kroatien oder Malta nahezu unverändert geblieben sind.

Insgesamt visualisiert die Abbildung der Perzentilbänder nicht nur die Leistungsunterschiede zwischen den Ländern, sondern insbesondere die noch größeren Leistungsunterschiede innerhalb der Länder. Etwa in SH erreichen die 5 % der auf den Test bezogen leistungsschwächsten Schüler*innen maximal 364 Punkte, die stärksten 5 % 700 Punkte und mehr. Damit liegt der Unterschied zwischen dem 5. und dem 95. Perzentil bei 337 Punkten. Das ist ein vergleichsweise großer Unterschied im Wissensniveau, wenn auch etwas geringer als innerhalb von Schweden und vergleichbar mit dem benachbarten Dänemark und mit Norwegen. Auch Bulgarien und Brasilien sind bei geringerem Gesamtniveau Länder mit einer besonders großen Differenz zwischen den 5 % der Schüler*innen mit der geringsten und denen mit der umfassendsten Leistung im politischen Wissenstest. Auch eine Standardabweichung von jeweils über 100 Punkten in allen diesen Ländern weist auf die großen Leistungsunterschiede innerhalb der Bildungssysteme

Das mittlere Niveau politischen Wissens liegt in SH und NRW signifikant über dem der europäischen Vergleichsgruppe.

Perzentilbänder verdeutlichen die großen Unterschiede im Niveau politischen Wissens innerhalb von Bildungssystemen.

Abbildung 3.12: Politisches Wissen von Schüler*innen im internationalen Vergleich



□ Nicht signifikant vom Mittelwert der Europäischen Vergleichsgruppe abweichende Länder.

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.

¹ Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.

² Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.

³ Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.

⁴ Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10 %.

⁵ Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

hin. Für NRW fällt in diesem Zusammenhang auf, dass die Standardabweichung im Vergleich zu ICCS 2016 um ein Fünftel (20 Punkte) höher liegt. Die 5 % der leistungsschwächsten Schüler*innen erreichen in NRW 2022 im Mittel 358 Punkte (2016: 374), die stärksten 5 % 686 Punkte (2016: 637).

Noch deutlicher werden die Unterschiede zwischen den Ländern bei der Betrachtung der jeweiligen Verteilung der Schüler*innen auf die Kompetenzstufen. Wie erläutert werden in ICCS 2022 inhaltlich vier Kompetenzstufen unterschieden. Empirisch werden als zusätzliche fünfte Stufe Schüler*innen zusammengefasst, deren geschätzte Kompetenzen unterhalb der Kompetenzstufe D liegen. Abbildung 3.13 zeigt die Verteilung der Schüler*innen auf die verschiedenen Kompetenzstufen. In der ersten Spalte sind die Länder nach absteigendem Anteil an Schüler*innen in der höchsten Kompetenzstufe A angeordnet, NRW und SH erneut abgesetzt in den ersten Zeilen. Ebenfalls eingeordnet ist der Wert der europäischen Vergleichsgruppe.

Rechts von der Länderspalte ist jeweils die absolute Verteilung auf die Kompetenzstufen graphisch dargestellt. In den jeweiligen Balken ist der prozentuale Anteil der Schüler*innen an der Gesamtpopulation aufgeführt, sobald die Balkenbreite dies zulässt. Eine schwarze Umrandung markiert die Gruppe der Länder, deren Anteil an Schüler*innen in der höchsten Kompetenzstufe sich nicht signifikant vom Vergleichswert Europa unterscheidet. Die Kompetenzstufen bauen aufeinander auf, was bedeutet, dass Schüler*innen, welche die Kompetenzstufe B erreichen, ebenfalls die Anforderungen in Kompetenzstufe C und D erfüllen. In den folgenden Spalten ist deshalb für die Kompetenzstufen C-A jeweils der kumulierte Anteil der Schüler*innen angegeben, also der Anteil der Schüler*innen, die mindestens die entsprechende Kompetenzstufe erreichen. Für jede Kompetenzstufe wird der zugehörige Standardfehler (SE) angeführt.

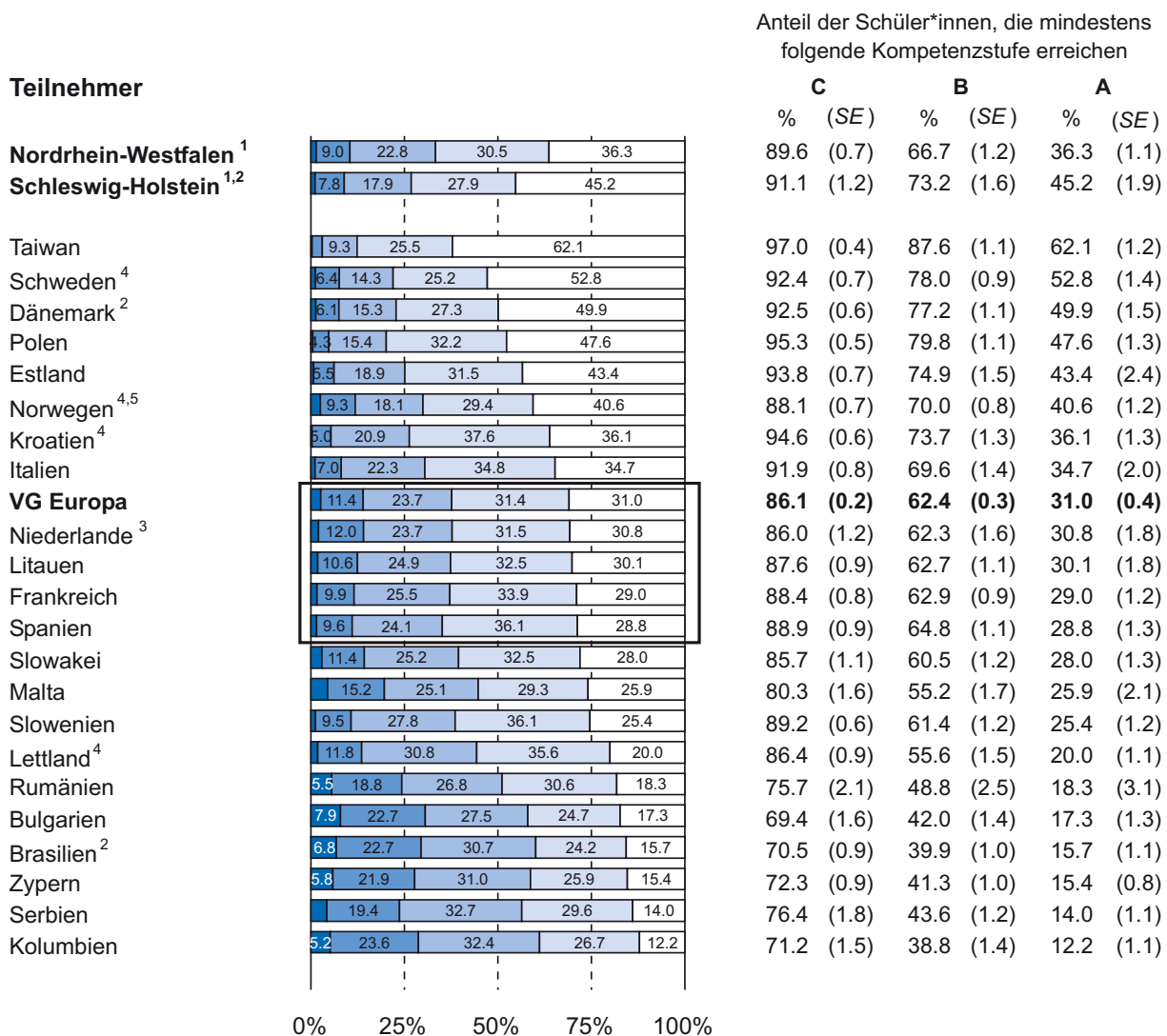
Die Orientierung an Kompetenzstufe A liegt darin begründet, dass Schüler*innen in dieser Kompetenzstufe in der Lage sind, Positionen multiperspektivisch und reflektiert zu begründen, Politiken zu bewerten und Prozesse der sozial und politisch organisierten Einflussnahme mit deren rechtlicher und institutioneller Kontrolle in Beziehung zu setzen. Dies kann als Ziel politischer Bildung für möglichst alle Schüler*innen beschrieben werden. In NRW erreichen 90 % der Schüler*innen mindestens die Kompetenzstufe C, 67 % die Kompetenzstufe B und 36 % die Kompetenzstufe A. Gegenüber 2016 ist der Anteil der Schüler*innen in NRW, der Kompetenzstufe C erreicht, etwas geringer (2016 waren es 93 %), der Anteil auf der höchsten Kompetenzstufe A ist dagegen höher als 2016 (31 %). In SH erreichen mit 73 % mindestens auf Kompetenzstufe B und 45 % auf Kompetenzstufe A etwas mehr Schüler*innen die höheren Kompetenzstufen als in NRW.

In Taiwan sind mit über 60 % der Schüler*innen deutlich mehr der höchsten Kompetenzstufe zuzuordnen, in Schweden sind es 53 %, in Dänemark genau die Hälfte der Schüler*innen. Hinsichtlich der Kompetenzstufe A ist der Anteil in SH vergleichbar mit dem in Estland, während keine signifikanten Unterschiede bestehen zwischen dem Anteil in NRW und dem in Norwegen, Kroatien oder Italien.

Aufbau der Tabelle zu den Anteilen von Schüler*innen in den vier Kompetenzstufen

Kompetenzstufe A wird in NRW von 36 %, in SH von 45 % der Schüler*innen erreicht.

Abbildung 3.13: Politisches Wissen in den einzelnen Kompetenzstufen im internationalen Vergleich



- Unterhalb Kompetenzstufe D (unter 311 Skalenpunkte), Anteile von über 5% sind aufgeführt
- Kompetenzstufe D (311 bis unter 395 Skalenpunkte)
- Kompetenzstufe C (395 bis unter 479 Skalenpunkte)
- Kompetenzstufe B (479 bis unter 563 Skalenpunkte)
- Kompetenzstufe A (563 oder mehr Skalenpunkte)

□ Nicht signifikant vom Mittelwert der Europäischen Vergleichsgruppe abweichende Länder.

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.

¹ Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.

² Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.

³ Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.

⁴ Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10%.

⁵ Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

Kompetenzstufe C oder höher erreichen in neun von 24 Ländern 90 % der Schüler*innen oder mehr. Auf der anderen Seite gibt es fünf Länder, in denen etwa jede*r Vierte diese (niedrige) Kompetenzstufe nicht erreicht. Schüler*innen auf Kompetenzstufe C zeigen typischerweise Kenntnisse zu politischen Fragestellungen, die sich auf die Perspektive des Individuums begrenzen, sowie zu grundlegenden demokratischen Prinzipien und können diese auf alltägliche Situationen übertragen. Insbesondere bei den zwei untersten Kompetenzstufen stellt sich jenseits der inhaltlichen Verortung die Frage, inwieweit es Schüler*innen auch an Lesekompetenzen als notwendige Bedingung fehlt, um komplexere Fragen inhaltlich beantworten zu können (vgl. die Analysen für CivEd: Amadeo et al., 2002, S. 68).

In der Gesamtbetrachtung ist festzuhalten, dass Schüler*innen in NRW und SH zwar in breiter Mehrheit grundlegende demokratische Prinzipien verstehen und kennen, es aber – wie bereits 2016 für NRW gezeigt – nicht gelingt, bei einer Mehrheit der 14-Jährigen ein Verständnis für politische Prozesse und Zusammenhänge zu eröffnen und Fähigkeiten auszubilden, die als Grundlage eigenständiger politischer Urteilskompetenz gelten können.

3.4 Disparitäten politischen Wissens im internationalen Vergleich

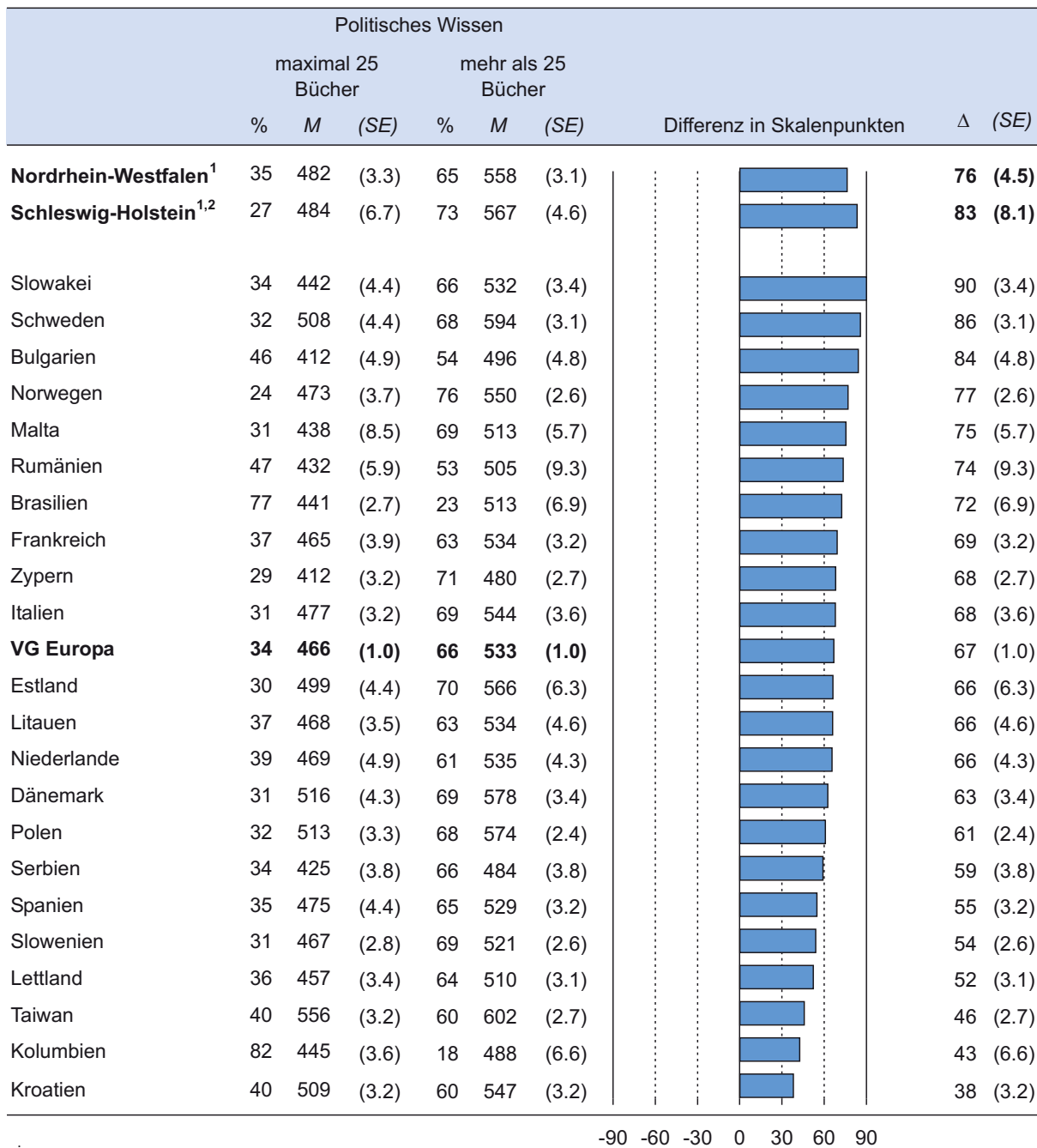
Strukturelle Unterschiede im politischen Wissen zwischen Bürger*innen mit niedrigerem und hohem sozioökonomischen Status stellen eine besondere Herausforderung für Demokratien dar. Dies wird insbesondere problematisch, wenn davon ausgegangen wird, dass mit politischem Wissen und Kompetenzen auch Wissen um und Fähigkeiten zur Durchsetzung der eigenen politischen Interessen einhergehen. Strukturelle Unterschiede im politischen Wissen können so Strukturen von Ungleichheit in Demokratien verfestigen. Analog gilt dies für mögliche strukturelle Nachteile von Menschen mit internationaler Geschichte, die selbst und/oder deren Eltern nicht in Deutschland geboren wurden (für eine genauere Erläuterung der Differenzkategorien vgl. Kap. 18).

Die beiden nachfolgenden Tabellen zeigen daher im internationalen Vergleich Unterschiede im politischen Wissen unter Berücksichtigung des kulturellen Kapitals als ein Element des sozioökonomischen Status (Abb. 3.14) und unter Berücksichtigung der internationalen Geschichte von Schüler*innen (Abb. 3.15). Dafür werden die durchschnittlichen Skalenwerte im politischen Wissen jeweils getrennt für die zwei Untergruppen aufgeführt. In der ersten Spalte werden zunächst die Ergebnisse für NRW und SH berichtet. Anschließend sind die restlichen Länder und der Vergleichswert Europa absteigend nach der Größe der Differenz zwischen den beiden Gruppen angeordnet. In der zweiten bis vierten Spalte wird der Anteil der Referenzgruppe an der Gesamtgruppe angegeben (z. B. der Anteil der Schüler*innen, die angeben, zu Hause maximal 25 Bücher zu haben), sodann das durchschnittliche politische Wissen in der Referenzgruppe als Skalenwert sowie schließlich der dazugehörige Standardfehler. In Spalte fünf bis sieben folgen die gleichen Angaben für die Vergleichsgruppe (z. B. Schüler*innen mit mehr als 25 Büchern im Haushalt). Rechts davon sind die Differenzen der Untergruppen für jedes Land graphisch dargestellt. Der Balken gibt Auskunft über die Richtung und die Stärke des Unterschieds im politischen Wissen. Signifikante Unterschiede werden durch einen farblich ausgefüllten Balken gekennzeichnet. In den letzten beiden Spalten der Tabelle ist die Differenz der Gruppen in Skalenpunkten aufgeführt.

Strukturelle Unterschiede im politischen Wissen können zur Verstärkung sozialer Ungleichheit beitragen.

Erläuterung des Aufbaus der Abbildungen zu Gruppenvergleichen

Abbildung 3.14: Internationaler Vergleich des politischen Wissens unter Berücksichtigung der Anzahl der Bücher zu Hause



VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.

¹ Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.

² Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.

³ Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.

⁴ Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10 %.

⁵ Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

Abbildung 3.14 weist zunächst die länderspezifischen Unterschiede zwischen Schüler*innen aus, die angeben, dass es zu Hause maximal 25 Bücher gibt und Schüler*innen, die angeben, zu Hause mehr als 25 Bücher zur Verfügung zu haben. Bücher im Haushalt kann dabei als Schätzer (Proxy) für das kulturelle Kapital einer Familie betrachtet werden. Das kulturelle Kapital manifestiert sich inkorporiert in Wissen, Habitus und Geschmack, in Form materieller Güter wie Büchern und Kunstwerken sowie in institutionalisierter Form als Bildungszertifikate (Bourdieu, 1983). Die Frage nach der Anzahl der Bücher zu Hause gilt auch im multimedialen Zeitalter und unter Berücksichtigung von Ungenauigkeit der Schülerangaben nach wie vor als sehr guter Näherungswert für das kulturelle Kapital in einer Familie (Stubbe et al., 2016). Für die Vergleichstabelle wurde das fünfstufige Antwortformat (vgl. Kap. 18) dichotomisiert auf maximal 25 (erläutert durch „Genug, um ein halbes Bücherregal zu füllen“) oder mehr als 25 Bücher zu Hause.

Unterschiede im politischen Wissen zwischen Schüler*innen mit maximal 25 Büchern und Schüler*innen mit mehr als 25 Büchern zu Hause

In SH geben 27 % der Schüler*innen an, zu Hause nicht mehr als 25 Bücher zur Verfügung zu haben. Das ist nach Norwegen mit 24 % der zweit geringste Anteil im internationalen Vergleich. In NRW ist es mit 35 % ein deutlich größerer Anteil der Schüler*innen, die in Familien mit einem mutmaßlich geringen kulturellen Kapital aufwachsen. Ähnlich ist der Anteil im Durchschnitt der anderen teilnehmenden europäischen Länder (34 %). In lateinamerikanischen Ländern ist der Anteil mit 77 % in Brasilien und 82 % in Kolumbien am höchsten.

Unterschiede im kulturellen Kapital der Familien gehen in allen teilnehmenden Ländern mit signifikanten und meist bedeutsamen Unterschieden in den durchschnittlichen Leistungsergebnissen einher. Besonders gering sind Unterschiede im politischen Wissen zwischen Familien mit niedrigerem und höherem kulturellem Kapital in Taiwan ($\Delta = 46$), Kroatien ($\Delta = 38$) und Kolumbien ($\Delta = 43$), drei Länder mit sehr unterschiedlichem Niveau im politischen Wissen insgesamt. Besonders stark sind herkunftsbezogene Disparitäten in der Slowakei ($\Delta = 90$) und Bulgarien ($\Delta = 84$) ausgeprägt, sowie auf insgesamt deutlich höherem Wissensniveau in Schweden ($\Delta = 86$) und in SH, wo Schüler*innen mit mehr als 25 Büchern zu Hause durchschnittlich 567 Skalenpunkte erreichen und Schüler*innen mit maximal 25 Büchern zu Hause lediglich 484 Skalenpunkte ($\Delta = 83$). In NRW erreichen Schüler*innen aus Haushalten mit mehr als 25 Büchern durchschnittlich 558 Skalenpunkte, und Schüler*innen aus Haushalten mit maximal 25 Büchern – nahezu identisch mit Schüler*innen dieser Gruppe in SH – 482 Skalenpunkte. Die Leistungsdifferenz in NRW in ICCS 2022 ($\Delta = 76$) unterscheidet sich nicht von der Leistungsdifferenz zwischen den beiden Gruppen in NRW in ICCS 2016. Eine hohe Differenz deutet an, dass es dem Bildungssystem weniger gelingt, dass Schüler*innen politisches Wissen unabhängig vom kulturellen Kapital ihrer Eltern entwickeln.

Meist bedeutsame Unterschiede im politischen Wissen zwischen Schüler*innen aus Familien mit unterschiedlich hohem kulturellem Kapital

In der europäischen Vergleichsgruppe erzielen Schüler*innen aus Familien mit hohem kulturellem Kapital durchschnittlich 67 Skalenpunkte und damit zwei Drittel einer Standardabweichung mehr als Schüler*innen aus Familien mit niedrigem kulturellem Kapital. Damit liegt der Unterschied 10 Skalenpunkte über dem des europäischen Vergleichswerts in ICCS 2016. Dies liegt nur zum kleineren Teil an der veränderten Zusammensetzung der Länder, denn auch im Vergleich der an beiden Zyklen teilgenommenen europäischen Länder ist der Unterschied 7 Skalenpunkte größer als 2016 (vgl. die Daten in Hahn-Laudenberg & Abs, 2017). Allein in Bulgarien hat sich die Disparität zwischen Schüler*innen aus Familien mit hohem und niedrigem kulturellem Kapital verringert, allerdings auf einem sehr hohen Niveau von 99 auf 84 Skalenpunkte.

Schüler*innen, die selbst oder deren beide Eltern nicht in Deutschland geboren sind, sind Teil der demokratischen Gesellschaft in Deutschland wie andere Schüler*innen; in den überwiegenden Fällen haben sie die deutsche Staatsbürgerschaft oder werden diese später erhalten. Es kann argumentiert werden, dass politisches Wissen für diese von Marginalisierung betroffene und bedrohte Gruppe besonders wichtig ist, um ihren Platz als Bürger*innen nicht nur auszufüllen, sondern im Zweifel auch einfordern zu können.

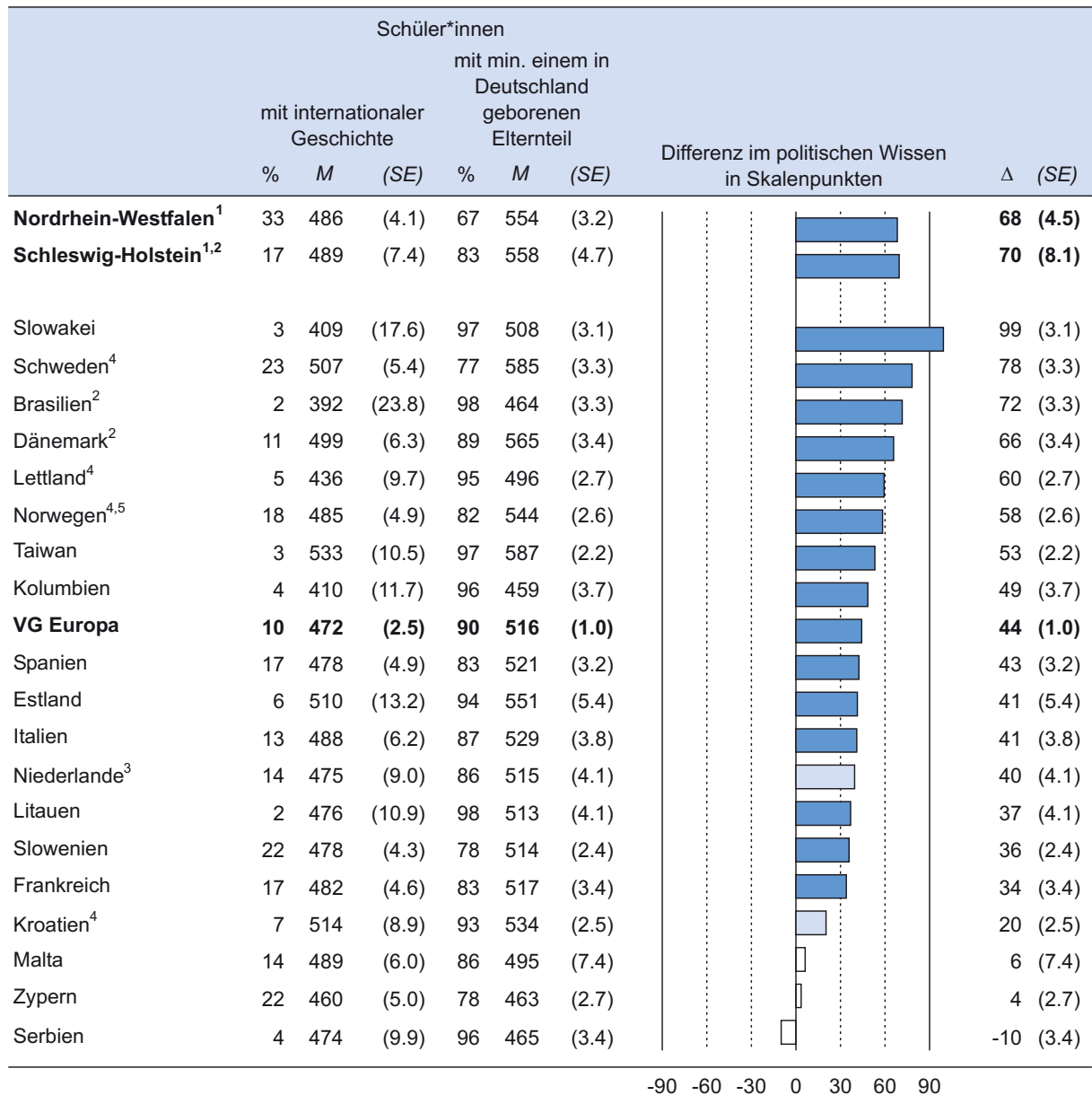
Unterschiede im politischen Wissen zwischen Schüler*innen mit internationaler Geschichte und Schüler*innen mit mindestens einem in Deutschland geborenen Elternteil

Abbildung 3.15 zeigt im gleichen Aufbau wie die vorhergehende Abbildung die länderspezifischen Unterschiede zwischen Schüler*innen mit internationaler Geschichte und Schüler*innen mit mindestens einem in Deutschland geborenen Elternteil. Als Schüler*in mit internationaler Geschichte gilt dabei, wer selbst und/oder wessen beide Elternteile im Ausland geboren sind. Der Anteil von Schüler*innen mit internationaler Geschichte variiert stark zwischen den Bildungssystemen. NRW hat mit einem Drittel der Schüler*innen mit einer internationalen Geschichte den mit Abstand höchsten Anteil unter den Systemen, gefolgt von Schweden mit 23 % und Slowenien und Zypern mit je 22 %. In SH ist der Anteil mit 17 % etwa halb so groß wie in NRW. Mit bis zu 4 % besonders gering ist der Anteil von Schüler*innen mit internationaler Geschichte in den beiden latein-amerikanischen Staaten, sowie in Taiwan, Litauen, der Slowakei und Serbien. In Polen, Bulgarien und Rumänien ist der Anteil für vergleichende Analysen mit bis zu einem Prozent zu gering, daher sind sie nicht in der Tabelle aufgeführt.

Durchschnittlich geringeres Leistungsniveau von Schüler*innen mit internationaler Geschichte in der überwiegenden Zahl der Bildungssysteme

In den meisten Ländern erreichen Schüler*innen mit internationaler Geschichte ein geringeres durchschnittliches Leistungsniveau im Vergleich zu Schüler*innen mit mindestens einem in Deutschland geborenen Elternteil. Im europäischen Mittel beträgt der Unterschied etwas weniger als eine halbe Standardabweichung ($\Delta = -44$ Skalenpunkte). In NRW erreichen Schüler*innen mit internationaler Geschichte durchschnittlich 486 Punkte und damit 68 Punkte weniger als ihre Mitschüler*innen. In SH sind die Werte fast identisch mit 489 gegenüber 558 Skalenpunkten und einer Differenz von 70 Skalenpunkten. NRW und SH gehören wie Schweden ($\Delta = -78$), Dänemark ($\Delta = -66$) oder Norwegen ($\Delta = -58$) zur Gruppe der nord- und westeuropäischen Länder mit einem relevanten Anteil an Schüler*innen mit internationaler Geschichte (>10%) und eher starken Leistungsdisparitäten. Insgesamt zeigt sich aber kein systematischer Zusammenhang zwischen dem Anteil an Schüler*innen mit internationaler Geschichte und der Differenz im politischen Wissen. In vielen Ländern sind Familien mit einer internationalen Geschichte im Mittel auch in sozioökonomischer Hinsicht weniger privilegiert als Familien ohne oder mit länger zurückliegender internationaler Geschichte. Die Verschränkung sozioökonomischer und migrationsbezogener Disparitäten bestätigt sich empirisch in zusätzlich durchgeführten Regressionsanalysen. In allen Ländern verringert eine Berücksichtigung des sozioökonomischen Status (für die Operationalisierung vgl. Kap. 18) migrationsbezogene Effekte – im Durchschnitt um etwa ein Drittel, in NRW und SH von 68 bzw. 70 auf jeweils 45 Skalenpunkte. In zwei Ländern, den Niederlanden und Kroatien, ist der Effekt unter Kontrolle des sozioökonomischen Status nicht mehr signifikant. Dies ist in der Abbildung 3.15 durch die hellblaue Färbung der Differenzbalken markiert.

Abbildung 3.15: Internationaler Vergleich des politischen Wissens unter Berücksichtigung der internationalen Geschichte von Schüler*innen



Signifikante Unterschiede sind farbig eingefärbt. Eine hellblaue Färbung zeigt an, dass der Unterschied unter Kontrolle des sozioökonomischen Status nicht mehr signifikant ist. Länder mit einem Anteil von Schüler*innen mit internationaler Geschichte von 1% (N < 50) werden in der Tabelle nicht berücksichtigt (Bulgarien, Polen und Rumänien).

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.

¹ Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.

² Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.

³ Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.

⁴ Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10%.

⁵ Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

Verbindende Betrachtung
von Niveau des
politischen Wissens und
herkunftsbezogenen
Leistungsdisparitäten

Abbildung 3.16 verbindet die Perspektive auf herkunftsbezogene Leistungsdisparitäten mit der Frage des mittleren Niveaus politischen Wissens in den verschiedenen Ländern insgesamt. Die Abbildung verortet dafür die Position der Länder in einem Streudiagramm. Auf der vertikalen Achse wird das durchschnittliche Niveau des politischen Wissens der Schüler*innen abgezeichnet. Auf der horizontalen Achse wird auf Basis von Regressionsanalysen angezeigt, wie viel Prozent der Leistungsvarianz allein durch die Anzahl der Bücher im Haushalt erklärt wird. Dabei wird die Frage der Bücher zu Hause nicht dichotom, sondern in ihrer fünfstufigen Ausprägung berücksichtigt (vgl. Kap. 18). In der europäischen Vergleichsgruppe erreichen Schüler*innen im Wissenstest durchschnittlich 509 Skaleneinheiten, 14 % der Varianz im politischen Wissen der Schüler*innen kann durch die Anzahl der Bücher zu Hause erklärt werden (gegenüber 535 Skaleneinheiten und 12 % Varianzaufklärung für die VG Europa in 2016). Ausgehend von diesen Werten lässt sich die Abbildung in vier Quadranten aufteilen.

Vergleichsweise großes
Ausmaß politischen
Wissens und geringe
Disparitäten im oberen
linken Quadranten

Im oberen linken Quadranten befinden sich die Länder, in denen Schüler*innen ein im Vergleich überdurchschnittliches politisches Wissen erreichen und zugleich das Ausmaß politischen Wissens eher in vergleichsweise geringerem Maße vom kulturellen Status der Familie abhängt. Dies wird allgemein als anzustrebendes Ziel angesehen. In diesen Quadranten sticht besonders Taiwan durch ein sehr hohes mittleres Leistungsniveau bei gleichzeitig geringer herkunftsbedingter Leistungsdisparität hervor. Ebenfalls deutlich in diesem Quadranten liegt Dänemark, nahe der Vertikale des Achsenkreuzes Polen und auf niedrigerem Wissensniveau Norwegen, ebenso – aber mit geringerer Abhängigkeit des Wissens vom familiären Status – Kroatien.

Vergleichsweise geringes
Ausmaß politischen
Wissens und geringe
Disparitäten im unteren
linken Quadranten

Im unteren linken Quadranten sind Länder eingeordnet, in denen das Niveau politischen Wissens in einem vergleichsweise geringen Maße durch die Anzahl der Bücher zu Hause vorhersagbar ist, in denen Schüler*innen aber gleichzeitig lediglich ein unterdurchschnittliches Leistungsniveau erreichen. In diesen Quadranten sind die beiden lateinamerikanischen Länder einzuordnen sowie Serbien, Zypern sowie nahe der horizontalen Achse des europäischen Vergleichswertes Slowenien.

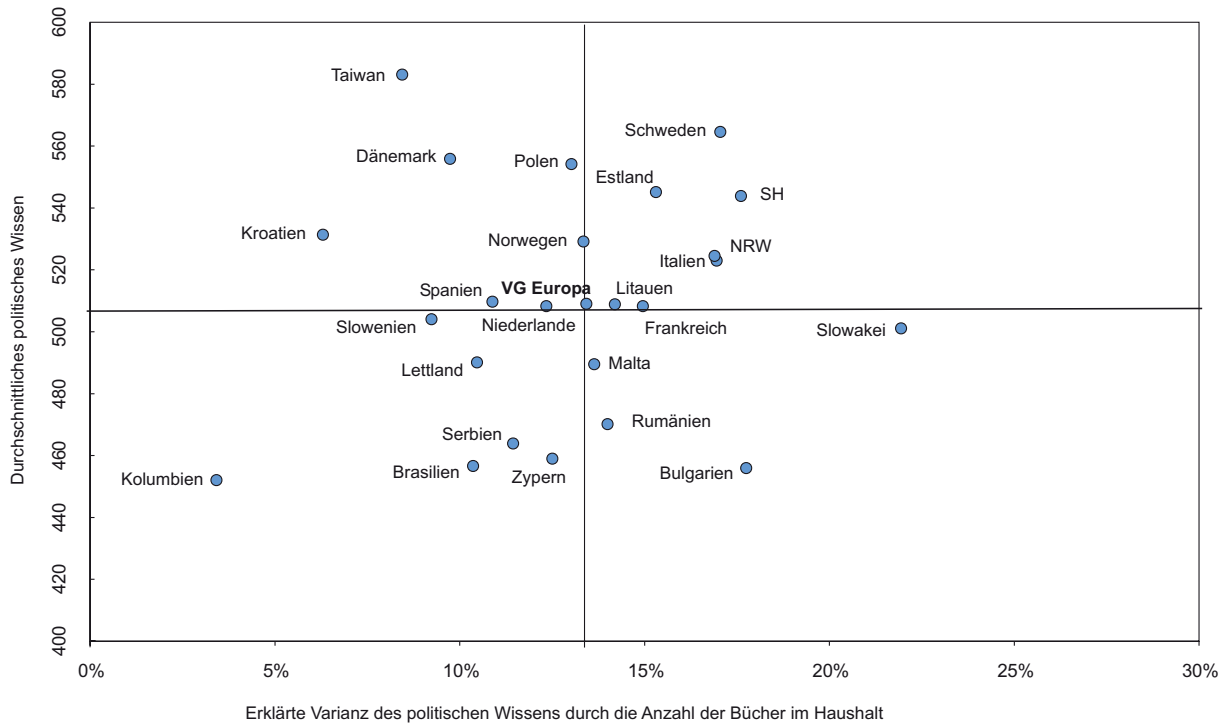
Vergleichsweise großes
Ausmaß politischen
Wissens und starke
Disparitäten im oberen
rechten Quadranten

Im oberen rechten Quadranten sind die Länder angeordnet, in denen Schüler*innen zwar über vergleichsweise hohes politisches Wissen verfügen, in denen es jedoch etwa im Rahmen schulischer politischer Bildung weniger gelingt, dass Schüler*innen unabhängig vom kulturellen Kapital in der Familie politisches Wissen aufbauen. Am deutlichsten trifft diese Charakterisierung auf Schüler*innen in Schweden, SH und Estland zu. Auch NRW und Italien sind diesem Quadranten zuzuordnen, allerdings wären beide Länder, würde der Vergleichswert von 2016 maßgeblich sein, wie im Bericht 2016 dem unteren rechten Quadranten zuzuordnen.

Vergleichsweise geringes
Ausmaß politischen
Wissens und starke
Disparitäten im unteren
rechten Quadranten

In diesem unteren rechten Quadranten schließlich befinden sich die Länder, in denen ein unterdurchschnittliches mittleres Niveau politischen Wissens mit starken herkunftsbezogenen Leistungsdisparitäten einhergeht. Bulgarien setzt sich hier besonders von den anderen Ländern ab. Ebenfalls in diesem Quadranten liegt an der Grenze zum unteren linken Quadranten Malta. Beachtenswert ist die Slowakei mit einem durchschnittlichen Wissensniveau nahe des europäischen Vergleichswertes aber mit einer besonders starken Abhängigkeit des Wissens vom kulturellen Status der Familie.

Abbildung 3.16: Zusammenhang zwischen der erklärten Varianz des politischen Wissens auf Individualebene durch die Anzahl der Bücher im Haushalt und dem mittleren politischen Wissen in den Teilnehmerstaaten



IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

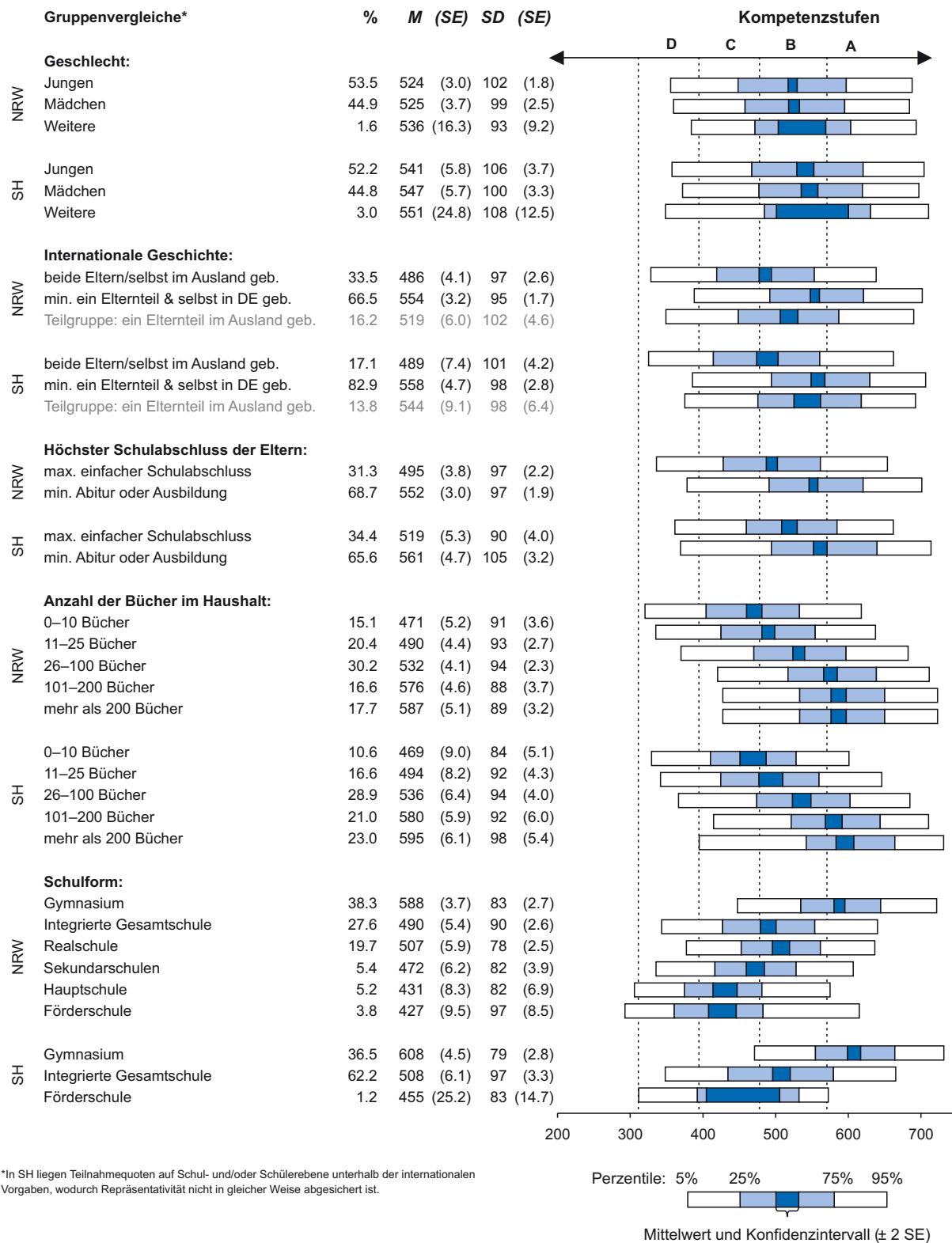
3.5 Vertiefende Betrachtung von Disparitäten politischen Wissens in Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein

Herkunfts-, geschlechts- und schulformbezogene Disparitäten sollen zum Abschluss etwas differenzierter für die Schüler*innen in NRW und SH betrachtet werden. Abbildung 3.17 zeigt das mittlere Niveau sowie die Verteilung des politischen Wissens für verschiedene Vergleichsgruppen. Wie im internationalen Vergleich in Abbildung 3.12 werden zur Veranschaulichung der Verteilung Perzentilbänder genutzt. In der ersten Spalte sind die unterschiedlichen Vergleichsgruppen zum Geschlecht, zum familiären Hintergrund und zur Schulform aufgeführt. Zu jeder Gruppe ist in der zweiten Spalte der prozentuale Anteil in Bezug auf die geschätzte Population angegeben. Mittelwert und Standardabweichung sind mit den dazugehörigen Standardfehlern in den Spalten drei bis sechs aufgeführt. Rechts davon ist die Darstellung der Perzentilbänder angeordnet. Erneut werden jeweils das 5., 25., 75. und 95. Perzentil berücksichtigt. Als Mittelkategorie wird das Konfidenzintervall um den Mittelwert angegeben.

In keinem der deutschen Bundesländer zeigt sich ein signifikanter Unterschied im politischen Wissen zwischen den Geschlechtern. In ICCS 2016 war in NRW noch ein signifikanter, wenn auch kleiner Wissensvorsprung der Mädchen erkennbar, der insbesondere durch Unterschiede in den unteren Perzentilen bedingt war (vgl. ausführlicher Hahn-Laudenberg & Abs, 2017). In den meisten anderen Ländern weisen in ICCS 2022 Mädchen im Vergleich zu Jungen durchschnittlich ein signifikant höheres politisches Wissen auf (Schulz et al., 2023b).

Keine geschlechts-spezifischen Unterschiede im politischen Wissen in NRW und SH

Abbildung 3.17: Leistungsdisparitäten im politischen Wissen bei Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein



*In SH liegen Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schüler*innenebene unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.

1,6 % der Schüler*innen in NRW und 3 % in SH ordnen sich der Kategorie „weitere Geschlecht“ zu. Die kleinen absoluten Zahlen und die damit einhergehenden großen Standardfehler sowie insbesondere in SH die starke Heterogenität im Wissensniveau innerhalb der Gruppe lassen keine zuverlässigen Aussagen über mögliche Wissensunterschiede zu.

Wie bereits im internationalen Vergleich diskutiert, zeigen Schüler*innen mit internationaler Geschichte gegenüber Schüler*innen mit mindestens einem in Deutschland geborenen Elternteil über alle Perzentile hinweg etwas weniger politisches Wissen. Differenziert wird in der darauffolgenden Zeile die Teilgruppe betrachtet, bei denen eines von zwei Elternteilen im Ausland geboren wurde. Diese Teilgruppe wurde im nationalen Bericht zu ICCS 2016 der Kategorie „Schüler*innen mit Migrationshintergrund“ zugeordnet, in ICCS 2022 gehören sie nicht der Kategorie der Schüler*innen mit internationaler Geschichte an. Besonders mit Blick auf SH zeigt sich ein empirisches Argument für eine enge Definition der Gruppe mit internationaler Geschichte. Schüler*innen, bei denen ein Elternteil in Ausland geboren wurde, unterscheiden sich in SH im Mittel nicht signifikant von der Gesamtgruppe der Schüler*innen mit mindestens einem in Deutschland geborenen Elternteil. Sie unterscheiden sich gleichzeitig signifikant von Schüler*innen, die selbst oder deren beiden Eltern im Ausland geboren wurden. In NRW unterscheidet sich die mittlere Leistung aller drei (Teil-)Gruppen signifikant.

Differenzierende Ergebnisse für Schüler*innen mit internationaler Geschichte

Der Schulabschluss der Eltern wird neben deren beruflichem Status und der Anzahl der Bücher zu Hause als Marker für den sozioökonomischen Status der Familie erfasst. Bezüglich des höchsten Schulabschlusses der Eltern zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen dem mittleren politischen Wissen von Schüler*innen, deren Eltern mindestens Abitur oder weitergehende Abschlüsse erzielt haben, und dem mittleren politischen Wissen von Schüler*innen, nach deren Angaben die Eltern maximal über einen einfachen Schulabschluss (Sekundarstufe 1) verfügen. Letztere erreichen im Mittel etwa um eine halbe Standardabweichung geringere Werte.

Die Frage nach den Büchern zu Hause als materieller Träger kulturellen familiären Kapitals hat sich im internationalen Vergleich als besonders bedeutsam gezeigt. In der Betrachtung der einzelnen Antwortkategorien zeigt sich ein schrittweiser Anstieg im mittleren politischen Wissen der Schüler*innen, der zwischen der Antwortkategorie elf bis 25 Bücher bis zur Kategorie 101 bis 200 Bücher mit jeweils mehr als ein Drittel einer Standardabweichung als bedeutsam einzuschätzen ist. Insgesamt liegen geschätzt 116 Skalenpunkte in NRW und 126 Skalenpunkte in SH und damit deutlich mehr als eine Standardabweichung zwischen Schüler*innen aus Familien mit weniger als 10 Büchern im Haushalt und Schüler*innen aus Familien mit mehr als 200 Büchern im Haushalt. Das entspricht einem Unterschied von ca. eineinhalb Kompetenzstufen. Die Unterschiede fallen auf sehr hohem Niveau etwas geringer aus als noch 2016 in NRW.

Große Kompetenzunterschiede zwischen Schüler*innen je nach Anzahl der Bücher zu Hause über einzelne Antwortkategorien hinweg

Die Unterschiede des mittleren politischen Wissens nach Schulform weisen in die erwartete Richtung, bleiben aber in ihrem Ausmaß auffallend. An Gymnasien zeigen Schüler*innen deutlich mehr politisches Wissen als Schüler*innen an anderen Schulformen, (deutlich) mehr als 50 % erreichen hier die Kompetenzstufe A. Der Unterschied zwischen Gymnasium und Gesamtschule, denen in NRW knapp 30 % und in SH gut 60 % der Schüler*innen angehören, entspricht mit durchschnittlich 98 Punkten in NRW und 100 Punkten in SH einer ganzen Standardabweichung (und ist bezogen auf die internationalen Vergleichsländer in etwa mit der Mittelwertdifferenz zwischen Schweden und Serbien oder Rumänien

Schüler*innen an Gymnasien erreichen mehrheitlich Kompetenzstufe A, Schüler*innen an Gesamtschulen und Realschulen mehrheitlich Kompetenzstufe B.

Mehrheit der Schüler*innen an Sekundar-, Haupt- und Förderschulen in NRW erreicht nicht Kompetenzstufe B.

vergleichbar). Ebenfalls wird erkennbar, dass mit dem vielgliedrigen Schulsystem in NRW jenseits der Gesamtschule abgestufte mittlere Leistungen einhergehen, wobei insbesondere der extrem niedrige mittlere Leistungsbereich an Haupt- und Förderschulen denkwürdig ist. Etwa drei Viertel der Schüler*innen an Haupt- und Förderschulen in NRW und auch mehr als die Hälfte der Schüler*innen an Sekundarschulen erreichen nicht die Kompetenzstufe B, welche notwendig ist für ein konzeptuelles Verständnis von repräsentativer Demokratie und der potenziellen Rolle, die Bürger*innen darin einnehmen können.

3.6 Diskussion

Ergebnisse in NRW und SH im Kontext der Ergebnisse der europäischen Vergleichsländer

Auf den ersten Blick erscheinen die Ergebnisse zum politischen Wissen nicht besorgniserregend. Mit ihrem konzeptuellen politischen Wissen liegen die Schüler*innen in NRW und SH über dem Mittel der europäischen Vergleichsländer. Da NRW – wenn auch aufgrund der höheren Ausschlüsse und deutlich geringerer Ausschöpfung mit einer eingeschränkten Stichprobenqualität – schon an ICCS 2016 teilnahm, können die Ergebnisse auch in der zeitlichen Perspektive eingeordnet werden. In Relation zu den europäischen Vergleichsländern scheint sich die Position von NRW verbessert zu haben. Jedoch ist diese scheinbare Verbesserung auf die veränderte und breitere Zusammensetzung der europäischen Vergleichsgruppe zurückzuführen. Weiterhin weisen die meisten Bildungssysteme, die 2016 und 2022 in der europäischen Vergleichsgruppe repräsentiert waren, einen rückläufigen Trend auf. Dies trägt ebenfalls dazu bei, dass die Ergebnisse aus NRW im Vergleich relativ besser erscheinen.

Keine Verschlechterung des Niveaus politischen Wissens in NRW gegenüber 2016

Gleichzeitig bleibt festzuhalten: In NRW ist im Unterschied zu anderen Ländern und auch im Unterschied zu sprachlichen Kompetenzen (Stanat et al., 2023) keine Reduktion des politischen Wissens zu verzeichnen. Auch wenn die Einschränkungen der Stichprobe 2016 bei der Interpretation zu berücksichtigen ist, ist die Abwesenheit von Hinweisen einer Verschlechterung trotz eingeschränkter Möglichkeiten der Beschulung während der Pandemie eine positive Botschaft. Das etwas geringere mittlere Leistungsniveau bis zum fünften Perzentil des politischen Wissens könnten Effekte der höheren Einschlussquote von Förderschulen und der gleichzeitig verbesserten Inklusionsrate von Regelschulen widerspiegeln. Nicht erklärt werden kann damit das deutlich höhere politische Wissen im obersten Perzentil. Dies könnte auf eine verstärkte Politisierung insbesondere von bereits leistungsstarken und politisch interessierten Jugendlichen hindeuten, etwa im Kontext der *Fridays for Future*, die sich etwa auch in Bezug auf die problembezogene politische Partizipationsbereitschaft (Kap. 10) und das im internationalen Vergleich weit überdurchschnittliche politische Interesse (Kap. 4) zeigt. Die in NRW erfolgten Veränderungen im Curriculum der sozialwissenschaftlichen Fächer entfalten für die Interpretation der Ergebnisse von ICCS 2022 noch keine Relevanz, da diese erst in die dem erhobenen Jahrgang nachfolgenden Schulstufen eingesetzt wurden. Vertiefende Analysen unter Berücksichtigung von Einstellungen und Verhaltensbereitschaften erscheinen hier vielversprechend.

In NRW wie in SH gelingt es weniger als in anderen Bildungssystemen, politisches Wissen unabhängig von familiären Voraussetzungen zu entwickeln.

Ein gleicher Zugang aller zu politischem Wissen und Kompetenzen ist eingangs als wichtige Grundlage für eine funktionierende Demokratie diskutiert worden. Sowohl in NRW als auch in SH zeigen sich sehr starke gruppenbezogenen Disparitäten im politischen Wissen zwischen Schüler*innen mit hohem und geringerem kulturellen Kapital in den Familien sowie zwischen Schüler*innen mit internationaler Geschichte und Schüler*innen mit mindestens einem in Deutschland

geborenen Elternteil. Sowohl dem Schulsystem in NRW als auch dem in SH gelingt es weniger als im Mittel der europäischen Vergleichsgruppe, politisches Wissen unabhängig von den familiären Voraussetzungen zu entwickeln. Die Betrachtung politischen Wissens im Kontext sozialer Disparitäten lässt erkennen, dass Leistungsunterschiede zwischen SH und NRW nicht zuletzt durch eine unterschiedliche Zusammensetzung der Population erklärt werden können. So unterscheiden sich zwischen den Bundesländern weder die Leistungen von Schüler*innen aus Familien mit niedrigem kulturellem Kapital noch die von Schüler*innen mit internationaler Geschichte.

Wie Forschung auf der Grundlage von ICCS 2016 zeigen konnte (Deimel et al., 2020), ist davon auszugehen, dass ein gleicher Zugang zu formalem und non-formalem politischem Lernen dort eingeschränkt ist, wo die Komposition der Schüler*innen durch sozioökonomische Disparitäten gekennzeichnet ist. D.h., dass in den Schulen, die stärker ohnehin marginalisierte Schüler*innen aufnehmen, weniger Lerngelegenheiten bereitstehen. Hier stellt sich die Aufgabe, Programme zu entwickeln, die kompensatorisch wirken und dadurch für alle Heranwachsenden in gleicher Weise politisches Lernen ermöglichen.

Sozioökonomische Disparitäten auch beim Zugang zu politischen Lerngelegenheiten

Bedenklich sind besonders die massiven Schulformunterschiede des mittleren politischen Wissens zwischen dem Gymnasium und der Gesamtschule in SH und die nochmals deutlicheren Unterschiede im vielgliedrigen Schulsystem NRW. In NRW erscheint vordringlich mit Blick auf die Ergebnisse an Sekundar-, Haupt- und Förderschulen eine Diskussion notwendig, wie ein Schulsystem seiner Funktion besser gerecht werden kann, alle Schüler*innen auf die Rolle als Bürger*innen in einer Demokratie vorzubereiten und die Bedingungen zu schaffen, dass die dafür erforderlichen Kompetenzen entwickelt werden (können).

Niedriges Niveau politischen Wissens an Sekundar- und Hauptschulen stellt Integrationsfunktion von Schulen in NRW in Frage.

Die Förderung politischer Kompetenzen ist Aufgabe der Schule insgesamt und Querschnittsaufgabe aller Fächer. Gleichwohl kommt nicht zuletzt mit Blick auf die Förderung konzeptuellen politischen Wissens dem sozialwissenschaftlichen Fachunterricht eine besondere Rolle zu. Für den sozialwissenschaftlichen Fachunterricht ist vor diesem Hintergrund die Problematik des hohen Anteils fachfremd gegebenen Unterrichts an nicht gymnasialen Schulformen erneut und verstärkt zu diskutieren. Die Relevanz einer sozialwissenschaftlichen und sozialwissenschafts-didaktischen Qualifikation von Lehrkräften wird in Kapitel 14 und mit Blick auf kontroversitäts- und kompetenzorientierte Lerngelegenheiten in Kapitel 15 eingehender diskutiert. Unter den gegebenen Bedingungen des mehrgliedrigen Schulsystems und breiter Fächerverbünde scheint die Entwicklung von Konzepten notwendig, wie eine sozialwissenschafts-didaktische Mindestqualität in der Breite des sozialwissenschaftlichen Unterrichtens in allen Schulformen gesichert werden kann. Darüber hinaus bleibt es eine Aufgabe der Sozialwissenschafts-didaktik, kritisch (empirisch) zu prüfen, inwieweit bisherige Konzepte und Methoden vor allem mit Perspektive auf privilegierte Bildungskontexte entwickelt wurden und einsetzbar sind und inwiefern sie politische Kompetenzen auch entwickeln und nicht bereits voraussetzen.

Problem fachfremden Unterrichts

Sozialwissenschafts-didaktik ist in Forschung und Lehrpersonenbildung gefordert.

Literatur

- Alscher, P., Ludewig, U. & McElvany, N. (2022). Civic Literacy – zur Theorie und Messbarkeit eines Kompetenzmodells für die schulische politische Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25(5), 1221–1241. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01085-0>
- Amadeo, J.-A., Torney-Purta, J., Lehmann, R. H., Husfeldt, V. & Nikolova, R. (2002). *Civic knowledge and engagement: An IEA study of upper secondary students in sixteen countries*. IEA.
- Anderson, J. R. (2001). *Kognitive Psychologie*. Spektrum.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-12770-0>
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Schwartz.
- Campbell, A., Converse, P. E., Miller, W. E. & Stokes, D. E. (1960/1980). *The American Voter* (reprint). University of Chicago Press.
- Deimel, D., Hahn-Laudenberg, K., Ziemes, J. F. & Abs, H. J. (2022). Civic education and social interactions at school as drivers of intended electoral participation: Similarities and differences in four European school systems. *Education, Citizenship and Social Justice, Advance online publication*, 1–21. <https://doi.org/10.1177/17461979221114549>
- Deimel, D., Hoskins, B. & Abs, H. J. (2020). How do schools affect inequalities in political participation: compensation of social disadvantage or provision of differential access? *Educational Psychology*, 40(2), 146–166. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1645305>
- Delli Carpini, M. X. & Keeter, S. (1996). *What Americans know about politics and why it matters*. Yale University Press.
- Gökbudak, M., Hedtke, R. & Hagedorn, U. (2022). 5. *Ranking Politische Bildung: Politische Bildung im Bundesländervergleich*. Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie. <https://doi.org/10.25656/01:25906>
- Gronostay, D. (2019). *Argumentative Lehr-Lern-Prozesse im Politikunterricht*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25671-5>
- Gronostay, D., Manzel, S. & Zischke, F. E. (2023). Konstruktion eines Testinstruments zur Erhebung des Professionswissens von Lehramtsstudierenden im Fach Sozialwissenschaften (So-Wis-L). *Diagnostica*, 69(4), 169–181. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000313>
- Hahn-Laudenberg, K. (2017). *Konzepte von Demokratie bei Schülerinnen und Schülern: Erfassung von Veränderungen politischen Wissens mit Concept-Maps*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18392-9>
- Hahn-Laudenberg, K. & Abs, H. J. (2017). Politisches Wissen und Argumentieren. In H. J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen: Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016* (S. 77–111). Waxmann.
- Hahn-Laudenberg, K. & Abs, H. J. (2020). Schule als Kontext für die Entstehung von supranationaler politischer Unterstützung bei 14-Jährigen in Europa. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(6), 1125–1147. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00976-4>
- Lau, R. R. & Redlawsk, D. P. (2001). Advantages and Disadvantages of Cognitive Heuristics in Political Decision Making. *American Journal of Political Science*, 45(4), 951–971. <https://doi.org/10.2307/2669334>
- Lupia, A. (2016). *Uninformed: Why people know so little about politics and what we can do about it*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190263720.001.0001>
- McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A. & Stubbe, T. C. (Hrsg.). (2023). *IGLU 2021: Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997009>
- Mishra, P., Warr, M. & Islam, R. (2023). TPACK in the age of ChatGPT and Generative AI. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/21532974.2023.2247480>
- Oberle, M. (2021). Wissen und Einstellungen junger Bürgerinnen und Bürger zur Europäischen Union. In S. Frech, R. Geyer & M. Oberle (Hrsg.), *Europa in der politischen Bildung* (S. 65–84). Wochenschau Verlag.
- Pohl, K., Schreiber, L. & Straßner, V. (2021). Politikunterricht während der Corona-Pandemie: Ergebnisse einer Fragebogenstudie. *POLIS*, 25(4), 7–10. <https://doi.org/10.46499/1899.2292>
- Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Ainley, J., Damiani, V. & Friedman, T. (2023a). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 Assessment Framework*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-20113-4>
- Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., Ainley, J. & Friedman, T. (2023b). *Education for Citizenship in Times of Global Challenge: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report*. IEA. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-20113-4>

- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Weirich, S., Henschel, S. & Sachse, K. A. (Hrsg.). (2023). *IQB-Bildungstrend 2022: Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.31244/9783830997771>
- Stubbe, T. C., Schwippert, K. & Wendt, H. (2016). Soziale Disparitäten der Schülerleistungen in Mathematik und Naturwissenschaften. In H. Wendt, W. Bos, C. Selter, O. Köller, K. Schwippert & D. Kasper (Hrsg.), *TIMSS 2015: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 299–316). Waxmann.
- Tausendpfund, M. & Westle, B. (Hrsg.). (i.E.). *Politisches Wissen: Korrekte Kenntnisse, Fehlvorstellungen und Ignoranz*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30492-8>
- Tausendpfund, M. & Westle, B. (Hrsg.). (2020). *Politisches Wissen in Deutschland: Empirische Analysen mit dem ALLBUS 2018*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30492-8>
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Ulusoy, E., Carnahan, D., Bergan, D. E., Barry, R. C., Ma, S., Ahn, S. & McGraw, J. (2021). Flooding the Zone: How Exposure to Implausible Statements Shapes Subsequent Belief Judgments. *International Journal of Public Opinion Research*, 33(4), 856–872. <https://doi.org/10.1093/ijpor/edab022>
- Weißeno, G. (2022). Schülerwissen in der politikdidaktischen Forschung. In G. Weißeno & B. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik* (S. 251–266). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29668-1_17
- Weißeno, G., Detjen, J., Juchler, I., Massing, P. & Richter, D. (2010). *Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell*. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Westle, B. (2009). Politisches Wissen als Grundlage der Entscheidung bei der Bundestagswahl 2005. In S. Kühnel, O. Niedermayer & B. Westle (Hrsg.), *Wähler in Deutschland: Sozialer und politischer Wandel, Gender und Wahlverhalten* (S. 366–398). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91661-3_12
- Westle, B. (2020). Schützt politisches Wissen vor Populismus? In M. Tausendpfund & B. Westle (Hrsg.), *Politisches Wissen in Deutschland: Empirische Analysen mit dem ALLBUS 2018* (S. 199–244). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30492-8_7
- Wolak, J. (2022). Political Knowledge. In T. J. Rudolph (Hrsg.), *Elgar handbooks in political science. Handbook on politics and public opinion* (S. 314–328). Edward Elgar Publishing.
- Ziemes, J. F. & Abs, H. J. (2020). Welche schulischen Bedingungen sind geeignet, um Toleranz zu fördern? Eine Analyse auf Basis der International Civic and Citizenship Education Study 2016. *DDS – Die Deutsche Schule*, 2020(2), 159–177. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.02.04>
- Ziemes, J. F., Jasper, J., Deimel, D., Hahn-Laudenberg, K. & Abs, H. J. (2017). ICCS 2016 – Design und methodisches Vorgehen. In H. J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen: Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016* (S. 47–76). Waxmann.



01 9 61

Kapitel 4

Identität, politisches Interesse und politische Selbstwirksamkeit

Überzeugungen von Schüler*innen über sich selbst

Johanna F. Ziemes & Daniel Deimel

4.1 Einleitung

Im Jugendalter setzen sich Menschen intensiv mit der eigenen Rolle in der Welt – und im politischen System – auseinander (Erikson, 1973). Auch wenn die politische Entwicklung ein lebenslanger Prozess ist, wird die Jugendphase als zentrale Phase betrachtet (Grob, 2009). In demokratischen Systemen ist es unabdingbar, dass die Menschen ihre Beziehung zum politischen Prozess erkunden und sich als Teil dieser politischen Gemeinschaft verstehen (Easton, 1965; Flanagan, 2013). Dabei ist die Schule eine prägende Sozialisationsinstanz, in der junge Menschen die Gelegenheit haben, Erfahrungen mit Gemeinschaften und staatlichen Strukturen zu gewinnen. Eine gesellschaftliche Funktion der Schule ist es, zur Aufrechterhaltung des politisch-kulturellen Systems beizutragen. Zugleich übernimmt Schule die Aufgabe, Schüler*innen dabei zu unterstützen, kognitive und motivationale Werkzeuge zu entwickeln, die notwendig sind, um das System kritisch zu reflektieren und mitzugestalten (Fend, 2009). Nachdem sich Kapitel 3 mit dem politischen Wissen und Argumentieren auseinandergesetzt hat, widmet sich dieses Kapitel den Überzeugungen von Schüler*innen über sich selbst.

Schule als Ort der Auseinandersetzung mit Gemeinschaften und Strukturen

Junge Menschen müssen nicht nur die Fähigkeiten entwickeln, ihre politische Umwelt zu analysieren, sondern auch die Motivation, dies zu tun und sich als Teil einer Gemeinschaft zu verstehen. In diesem Kapitel wird betrachtet, welchen (politischen) Gemeinschaften sich Jugendliche zugehörig fühlen (Kap. 4.2). Diese Form der Identifikation ist eine Grundlage der Auseinandersetzung mit dem politischen System. Im nächsten Schritt geht es um das politische Interesse der Schüler*innen (Kap. 4.3). Über die Zugehörigkeit hinaus ist das Interesse notwendig, damit Menschen bereit sind, sich mit politischen Inhalten auseinanderzusetzen. Schließlich untersuchen wir die politische Selbstwirksamkeit (Kap. 4.4), welche benötigt wird, um die Hinwendung zu politischen Themen in Handlung zu übersetzen.

Struktur des Kapitels

Eine interessierte Hinwendung zum politischen System, als Teil der politischen Identitätsbildung, ist ein wichtiges Ziel der (schulischen) politischen Bildung und Demokratieerziehung (Kuhn, 2014). Mit Hinwendung ist an dieser Stelle keine Hinnahme oder Akzeptanz gemeint, sondern vielmehr der Aufbau der Überzeugung, dass formale politische Prozesse genauso wie gesellschaftliche Konflikte etwas mit dem eigenen Leben zu tun haben. Die Analyse und Gestaltung der eigenen Rolle in der Gesellschaft erfordert zunächst nicht nur kognitive Einsicht, sondern auch emotionale Überzeugung.

Hinwendung zum System kann auch kritisch sein.

Die Entwicklung des Verhältnisses der Heranwachsenden zum politischen System findet im Kontext herausgeforderter Demokratien statt: Zu den großen, aktuellen Bewältigungsaufgaben gehört die Klimakrise ebenso wie kriegsähnliche Auseinandersetzungen. Diese gehen einher mit Entfremdungsprozessen von den

Bedeutsamkeit von
Perspektivenvielfalt
für Entwicklung und
Demokratie

bestehenden politischen Systemen, die von populistischen Strömungen verstärkt werden (Eis et al., 2017; Schäfer, 2022). Damit im Umgang mit diesen Herausforderungen möglichst viele und auch unterschiedliche Perspektiven einbezogen werden können, wie es für Demokratien idealtypisch ist (Abs et al., 2020), müssen (auch) Heranwachsende sowohl die Möglichkeit haben, sich mit diesen verschiedenen Perspektiven auseinanderzusetzen (vgl. Kap. 15), als auch, sich selbst in die Diskurse einzubringen (vgl. Kap. 10). Zugehörigkeit, Interesse und Selbstwirksamkeit sind drei Dimensionen dieser Beziehung zu der Gesellschaft, welche die Grundlage für diese Auseinandersetzung bilden.

Identität als Aspekt
des gesellschaftlichen
Zusammenhaltes

Identitäten, also die Bedeutung, die Menschen ihren Erfahrungen mit sich selbst und ihrer Umwelt zuweisen, sind nicht nur wichtig für die psychosoziale Entwicklung der Menschen, sondern auch für den Weiterbestand und die Weiterentwicklung eines politischen Systems. Lokale und nationale Zugehörigkeiten werden häufig als Aspekte des sozialen Zusammenhaltes einer Gesellschaft verstanden (Chan et al., 2006; Harell & Stolle, 2011). Einige Forschende der politischen Bildung und Demokratieerziehung in Deutschland befürchten, dass eine zu starke Identifikation mit der Nation mit Nationalismus und Intoleranz einhergeht (vgl. Literaturreview in Ziemes et al., 2019). Analysen der ICCS-2016-Daten finden jedoch keinen einheitlichen Zusammenhang zwischen Aspekten der Toleranz und nationaler Identität (vgl. Ziemes et al., 2019). Es scheint nicht einfach die Intensität, sondern vielmehr die Qualität der nationalen Identitätskonzeptionen eine Rolle zu spielen (Berg & Hjerm, 2010).

Plurale Gesellschaften
stellen Anforderungen an
Identitätskonstruktionen.

Pluralistische Demokratien mit ihrer Vielzahl an Perspektiven und Konfliktpotenzialen sind besonders angewiesen auf Identitätskonstruktionen, welche abweichende Positionen aushalten oder sogar willkommen heißen können. Dies gilt auch dann, wenn nicht allen Bürger*innen gleichermaßen Mittel und Wege zu einer solchen Deliberation zur Verfügung stehen (Hooghe, 1999). Insbesondere komplexe Identitäten, also das Gefühl der Zugehörigkeit zu mehreren Gruppen, hängen mit der Bereitschaft zusammen, Perspektiven anderer Gruppen anzunehmen, und können so Exklusionsprozessen vorbeugen. Menschen, die sich mehr auf einen Identitätsaspekt fokussieren, tendieren hingegen stärker zur Exklusion von Menschen mit anderen Zugehörigkeiten und Positionen (Brewer & Pierce, 2005; Ziemes & Abs, 2017). Populismus arbeitet stärker mit dichotomen Identitätskonstruktionen und verstärkt damit Ausschlussprozesse (Kinnvall & Svensson, 2022).

Auseinandersetzung mit
der eigenen Identität
findet besonders im
Jugendalter statt.

Für die Identitätsentwicklung ist die aktive Auseinandersetzung mit (möglichen) Dimensionen der Zugehörigkeit notwendig (Marcia, 1993). Zentral nach Marcia sind die Dimensionen *Exploration* und *Verpflichtung* (engl. und im Folgenden: Commitment). Die Entwicklung beinhaltet hier das Wechselspiel zwischen dem aktiven Auseinandersetzen mit Identitätsentwürfen (Exploration) und dem Aufbau von Bindungen zu relevanten Gemeinschaften und Werten (Commitment). Zum Prozess der Exploration gehört es, in Kontakt mit verschiedenen Perspektiven zu treten, etwa durch das Aufsuchen von Veranstaltungen, das Nutzen von Informationsangeboten und die Teilnahme an Diskussionen im Unterricht. Das Jugendalter zeichnet sich dadurch aus, dass die Heranwachsenden sich besonders intensiv mit sich selbst, ihren eigenen Erfahrungen und dem System, in dem sie leben, auseinandersetzen und diese integrieren. Idealtypisch für die Entwicklung ist der Aufbau von Commitment nach einem offenen Explorationsprozess in einer sogenannten erarbeiteten Identität. Es gibt querschnittliche Belege für den Zusammenhang von Interesse, Selbstwirksamkeit und einer der erarbeiteten Identität (Lep & Zupančič, 2023).

Die aktive Auseinandersetzung mit politischen Themen – und die Erarbeitung einer politischen Identität – setzt ein grundlegendes Interesse an Politik voraus. Der Aufbau eines grundlegenden Interesses an politischen und sozialen Themen ist ein wichtiges Ziel von politischer Bildung und Demokratieerziehung in der Schule (van Deth & Elff, 2004). Ein individuelles politisches Interesse ermöglicht es Menschen zunächst, politische und gesellschaftliche Prozesse oberflächlich zu verfolgen, um sich dann intensiver mit diesen zu beschäftigen, sobald ein für sie selbst bedeutsames Thema ausgehandelt wird.

Interesse kann Identitätsexploration anregen.

Interesse steht in einem engen Zusammenhang mit intrinsischer Motivation und ist ein Teilbereich des Modells der Politikkompetenz (Detjen, 2013); zusätzlich kann das interessierte Zuwenden zu politischen Themen und Sachverhalten bereits als Vorstufe von politischer Partizipation betrachtet werden (Ekman & Amnå, 2012). Zu den Kompetenzen gehören ebenfalls die motivationalen Voraussetzungen, kognitive Fertigkeiten zielgerichtet und verantwortungsvoll einzusetzen (Weinert, 2001). Die Handlungsbereitschaft von Heranwachsenden (vgl. Kap. 10) speist sich jedoch nicht nur aus der subjektiven Bedeutsamkeit des Themas, sondern auch aus der Überzeugung, dass die eigenen Handlungen die Welt auch beeinflussen können: den eigenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen.

Interesse als Teil von Kompetenzmodellen

Politische Selbstwirksamkeit beschreibt die Überzeugung, mit den eigenen Handlungen in der politischen Welt interagieren und Veränderungen herbeiführen zu können. Nur wenn Menschen glauben, etwas bewirken zu können, werden sie versuchen, sich in politische Prozesse einzubringen (Fishbein & Ajzen, 2011; Krampen, 1994). Es ist plausibel anzunehmen, dass ein Gefühl der Selbstwirksamkeit in einem Feld den Aufbau einer Zugehörigkeit, ein Commitment, unterstützt. Für Erwachsene zeigt die Mitte-Studie 2023 im Vergleich zum vorgehenden Zyklus eine Abnahme des Vertrauens in Institutionen und eine verringerte politische Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Selbstwirksamkeit, genauso wie politisches Vertrauen, hängt negativ zusammen mit der Billigung politischer Gewalt und populistischen Einstellungen und können somit als Schutzfaktoren gesehen werden (Zick et al., 2023, S. 127–128).

Politische Selbstwirksamkeit ist eine Bedingung von politischer Partizipation.

Die Aspekte Identität, Interesse und Selbstwirksamkeit stehen also in einem engen Verhältnis zueinander: Menschen lernen zunächst, sich als Teil von einer politischen Gemeinschaften zu verstehen, dann, dass auf der politischen Ebene Konflikte ausgehandelt werden, die ihre Interessen berühren, und können letztlich die Überzeugung gewinnen, dass sie über die notwendigen Kompetenzen verfügen, sich selbst politisch einzubringen. Dieses Kapitel untersucht, inwieweit Schüler*innen sich verschiedenen Gruppen und Institutionen zugehörig fühlen, wie stark ihr Interesse an Politik ausgeprägt ist und inwieweit sie sich zutrauen, selbst kleine politische Handlungen auszuüben.

Identitäten, politisches Interesse und die politische Selbstwirksamkeit im Zusammenhang

4.2 Zugehörigkeitsgefühl von Schüler*innen

Erikson (1973) versteht unter der Identitätsbildung die Integration verschiedener Erfahrungen und die Interpretation dieser. Die Zugehörigkeit zu Gruppen spielt eine große Rolle in dem Prozess der Identitätsbildung: Schüler*innen können sich als Teil verschiedener Gruppen und Gemeinschaften verstehen, von denen einige proximaler bzw. konkreter sind, wie die Klassengemeinschaft, und andere abstrakter bzw. imaginiert sind, wie etwa eine Nation (Anderson, 2006). In diesem Abschnitt betrachten wir die Zugehörigkeit zu Gruppen oder Institutionen als einen

Für die Identitätsentwicklung sind Zugehörigkeitsgefühle bedeutsam.

Aspekt von Identität. Hiermit orientieren wir uns an entsprechenden sozialpsychologischen Modellen (Billig & Tajfel, 1973).

Komplexe Identitäten

Die Entwicklung eines Gefühls der Zugehörigkeit zu mehreren Gruppierungen ist möglich und in pluralistischen Gesellschaften wünschenswert: Wenn für Menschen verschiedene Gruppenzugehörigkeiten bedeutsam sind, wird das als komplexe Identität verstanden (Brewer & Pierce, 2005). Wo starke monothematische Identitäten mit Ausgrenzung von negativen Gefühlen gegenüber Nicht-Gruppenmitgliedern einhergehen können, stehen komplexe Identitäten im Zusammenhang mit Toleranz und der Akzeptanz von Unterschieden (Albarello et al., 2018; Brewer & Pierce, 2005). Eine Vielzahl von Identifikationen bietet Heranwachsenden auch mehr Anschlussmöglichkeiten an soziale und politische Gruppen und befördert so aktive Formen der Bürgerschaft (Ross, 2007).

Hybride Identitäten in der Migrations- forschung

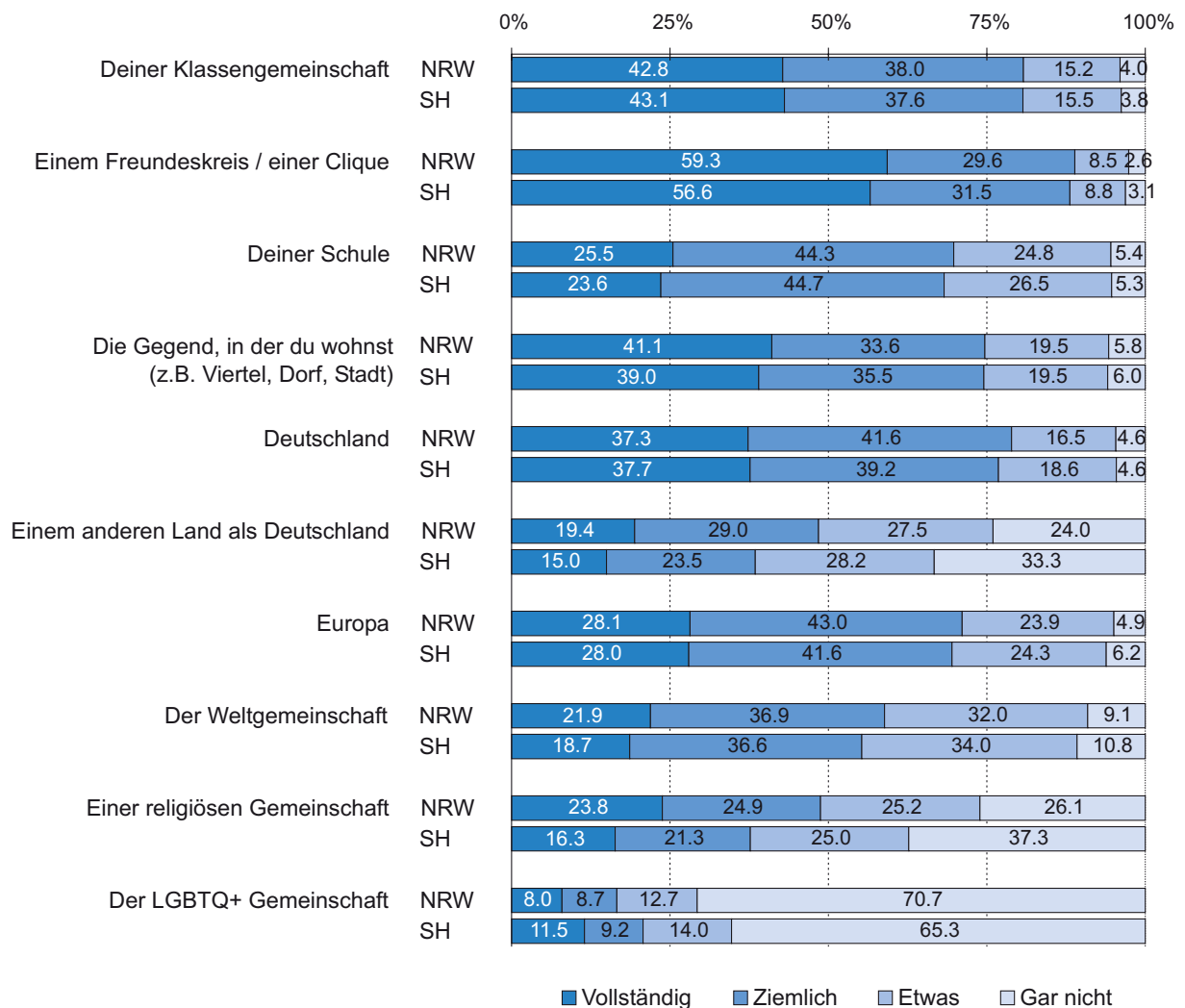
Im Kontext von Migration werden komplexe Identitäten unter dem Begriff der hybriden Identitäten diskutiert: Hier wird davon ausgegangen, dass es positiv für die psychosoziale Entwicklung von Menschen ist, sich nicht nur mit der dominanten Aufnahmegesellschaft zu identifizieren, sondern auch und gleichzeitig mit Herkunfts- oder Diasporakultur(en) (Berry, 1997, 2013). Die Zugehörigkeit zu einer lokalen Gemeinde, zu einem Land und zu einer Religion war Schüler*innen in NRW, die migriert sind oder ein immigriertes Elternteil haben, insgesamt besonders wichtig (Jasper et al., 2017). Matafora et al. (2021) konnten mit ICCS-2016-Daten zusätzlich zeigen, dass 84 % der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen (NRW), die im Ausland geboren wurden oder mindestens ein Elternteil hatten, welches im Ausland geboren wurde, eine solche hybride Identität berichteten. Sie fühlten sich also sowohl Deutschland als auch mindestens einem anderen Land zugehörig. Dies verweist auf die Relevanz hybrider Identitäten in pluralistischen Migrationsgesellschaften.

Erfassung von Identität in ICCS

In ICCS 2016 wurde international eine Skala zur nationalen Identifikation eingesetzt. Im Report zu ICCS 2016 konnte gezeigt werden, dass Schüler*innen in NRW Deutschland nicht weniger respektieren, als dies Schüler*innen im europäischen Vergleich in Bezug auf das Land tun, in dem sie befragt wurden. Gleichzeitig waren sie in deutlich geringerem Ausmaß stolz auf Deutschland und hielten das Symbol der nationalen Fahne für weniger wichtig (Jasper et al., 2017). Analysen zur Genese der Identität haben gezeigt, dass in allen europäischen Bildungssystemen, die an ICCS 2016 teilgenommen haben, positive Beziehungen der Schüler*innen untereinander und mit Lehrkräften mit einer stärkeren nationalen und europäischen Identität zusammenhängen (Ziemes et al., 2019). Positive Beziehungen im Nahraum können es erleichtern, ein Gefühl der Zugehörigkeit zum Land aufzubauen. Dies entspricht der Idee der Schule als kleine politische Gemeinschaft, die dazu geeignet ist, relevante politischen Fähigkeiten zu erlernen, Eigenschaften zu entwickeln und Fähigkeiten einzuüben (Flanagan, 2013).

Im aktuellen ICCS-Zyklus wurde keine internationale Skala zur Erfassung verschiedener Zugehörigkeiten eingesetzt. Dafür wurde in Deutschland eine nationale Ergänzung genutzt: Die Schüler*innen in NRW und Schleswig-Holstein (SH) wurden gebeten auf einer vierstufigen Skala („Gar nicht“, „Etwas“, „Ziemlich“, „Vollständig“) auf folgende Fragestellung zu antworten: „Menschen sehen sich als Mitglied einer oder mehrerer verschiedener Gemeinschaften. Inwieweit fühlst du dich als Teil der folgenden Gemeinschaften?“ Es stehen keine internationalen Daten zur Verfügung, die verglichen werden könnten. In der nationalen Ergänzung wurde der Fokus der Erhebung im Vergleich zu ICCS 2016 erweitert: Es wurden zusätzlich zur nationalen und europäischen Identität auch das Zugehörigkeitsge-

Abbildung 4.1: Zugehörigkeitsgefühl von Schüler*innen



NRW Nordrhein-Westfalen

SH Schleswig-Holstein; Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen in SH unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

fühlt zur Wohngegend, zur Weltgemeinschaft, zu einem Freundeskreis, zur Klasse, zur Schule, zur Religion und zur LGBTQ+ Gemeinschaft erfragt.

Durch die Itembatterie wird versucht, Dimensionen von Identität zu erfassen, die eine hohe Relevanz für die psychosoziale und politische Entwicklung von Jugendlichen haben: Ein Freundeskreis ist ein wichtiger Indikator für das Sozialkapital der Heranwachsenden (Putnam, 2000). Weiterhin gibt es zahlreiche Hinweise auf die herausragende Rolle eines Zugehörigkeitsgefühls zu der Schule und einer positiven psychischen und akademischen Entwicklung (Allen et al., 2018). Das lokale Umfeld, in dem Schüler*innen ihre Schule besuchen, hat Auswirkungen auf Angebotsstrukturen, die für die politische Sozialisation bedeutsam sind (Deimel & Abs, 2022). Die lokale Gemeinschaft kann mit seinen Partizipationsmöglichkeiten somit eine Ressource für die Identitätsexploration werden. Wie in der Einleitung (Kap. 2) beschrieben, sind politische Strukturen wie die Bundesrepublik oder auch Europa auf die Identifikation ihrer Mitbürger*innen angewiesen

Bedeutsamkeit der
Zugehörigkeitsaspekte

(Norris, 2017). Die Zugehörigkeit zu der Weltgemeinschaft versucht Konzeptionen von Identität zu erfassen, welche nationale oder sogar supranationale Grenzziehungen überschreiten (Lösch, 2009). Religiöse Zugehörigkeit gewinnt auch vor dem Hintergrund eines in vielen Ländern beobachtbaren allgemein positiven Zusammenhangs zu politischen und zivilgesellschaftlichen Engagement eine Bedeutung für die politische Sozialisation (Dilmaghani, 2017; Regnerus, 2003). Für LGBTQ+ Menschen kann die Identifikation mit der LGBTQ+ Gemeinschaft wichtig als Schutzfaktor gegen den Minoritätenstress¹ sein (Meyer, 2003), aber auch für Fragen der politischen Beteiligung kann diese Zugehörigkeit eine wichtige Rolle spielen (Cass, 1984; Hanckel & Morris, 2014). Ähnliches gilt für die Identifikation mit einem anderen Land, dessen Relevanz im Kontext hybrider Identitäten oben beschrieben wurde.

Viele Schüler*innen fühlen sich einem Freundeskreis oder der Klassengemeinschaft zugehörig.

Unterschiede zwischen den Bundesländern

Abbildung 4.1 zeigt die gewählten Items in ihrer genauen Formulierung und Reihenfolge (NS4G15A-J). Die gefärbten Balken zeigen den prozentualen Anteil von Schüler*innen an, die in die jeweiligen Antwortkategorien passen. In NRW und SH zeigen sich in einigen Kategorien ähnliche Muster: Mehr als vier von fünf Schüler*innen fühlen sich der Klassengemeinschaft oder einem Freundeskreis vollständig oder ziemlich zugehörig. Auch das Zugehörigkeitsgefühl zu Deutschland ist mit über 75 % hoch. Lediglich ca. 5 % fühlen sich Deutschland gar nicht zugehörig.

Den deutlichsten Unterschied zwischen den Bundesländern zeigt sich bei der Zugehörigkeit zu einem anderen Land. Hier geben in NRW mehr Schüler*innen ein Zugehörigkeitsgefühl an als in SH. Dies ist aufgrund des höheren Anteils von Schüler*innen mit internationaler Geschichte in NRW jedoch nicht verwunderlich (vgl. Kap. 20). In diesem Zusammenhang ist beachtlich, dass sich in NRW etwa gleichviele Schüler*innen mit Deutschland identifizieren wie in SH. Etwas weniger Schüler*innen fühlen sich Europa vollständig oder ziemlich zugehörig und wieder etwas weniger der Weltgemeinschaft, dies geben aber immer noch deutlich mehr als die Hälfte der Schüler*innen an. Mehr Schüler*innen in NRW haben einen religiösen Bezug. Fast die Hälfte gibt an, sich ziemlich oder vollständig mit einer religiösen Gemeinschaft zu identifizieren. In SH fühlen sich etwas mehr Heranwachsende als in NRW als Teil der LGBTQ+ Gemeinschaft. Insgesamt zeigen die Analysen, dass die große Mehrheit der Schüler*innen sich sowohl mit ihrer Schule als auch mit Deutschland identifizieren und jugendtypisch zeigt sich eine starke Orientierung an Freundeskreisen. Die Zugehörigkeitsgefühle zu einem anderen Land, zu einer Religion und der LGBTQ+ Gemeinschaft variieren stärker zwischen den Bundesländern.

4.3 Interesse an Politik

Unter Interesse wird allgemein verstanden, dass Menschen persönlichkeitspezifische Vorlieben haben, um sich mit bestimmten Themen- oder Handlungsbereichen zu beschäftigen (Krapp, 1992; Schiefele & Krapp, 1996). Dabei kann zwischen dem individuellen, eher stabilen und dem stärker variierenden situationellen Interesse unterschieden werden (Su, 2020). Das individuelle Interesse bezeichnet überdauernde Interessensgebiete, mit denen Menschen sich dauerhaft und gerne beschäftigen, z. B. Hobbies. Das situationelle Interesse kann dagegen in

1 Der Begriff Minoritätenstress verweist auf die Stressoren, die mit einem Leben als marginalisierte Person einhergehen und die negative psychosoziale Konsequenzen mit sich bringen.

besonderen Gelegenheiten geweckt werden, wenn z. B. Menschen eine besonders gut gestaltete Unterrichtsstunde zu einem Thema erleben, welches sie sonst nicht verfolgen. Situationelles Interesse kann das individuelle Interesse fördern und umgekehrt wird bei einem höheren individuellen Interesse das situationelle Interesse eher ausgelöst (Su, 2020).

Individuelles
(überdauerndes) und
situationales Interesse
können einander
anregen.

Tabelle 4.1: Politisches Interesse

	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „Sehr interessiert“ und „Ziemlich interessiert“								
	Du			1. Elternteil (z. B. Mutter)		2. Elternteil (z. B. Vater)			
	%	(SE)		%	(SE)	%	(SE)		
Nordrhein-Westfalen ¹	43.4	(1.3)	↑	71.5	(0.9)	↑	78.9	(0.8)	↑
Schleswig-Holstein ^{1,2}	48.2	(2.0)	↑	74.4	(1.7)	↑	78.2	(1.4)	↑
VG Europa	29.8	(0.2)		64.2	(0.3)		67.1	(0.3)	
Bulgarien	28.7	(1.1)	●	60.4	(1.2)	↓	66.4	(1.2)	●
Dänemark ²	37.9	(1.1)	↑	70.5	(1.0)	↑	73.3	(0.9)	↑
Estland	33.3	(1.5)	↑	65.0	(1.6)	●	73.1	(1.3)	↑
Frankreich	33.6	(0.9)	↑	74.4	(0.8)	↑	70.1	(0.9)	↑
Italien	39.4	(1.2)	↑	78.6	(0.9)	↑	75.1	(1.0)	↑
Kroatien ⁴	27.4	(1.1)	↓	56.6	(1.1)	↓	67.2	(1.0)	●
Lettland ⁴	26.2	(0.9)	↓	61.1	(1.0)	↓	64.1	(1.1)	↓
Litauen	35.2	(0.9)	↑	77.1	(1.1)	↑	78.0	(1.1)	↑
Malta	31.0	(1.2)	●	57.7	(1.2)	↓	58.5	(1.5)	↓
Niederlande ³	19.9	(1.0)	↓	60.7	(1.2)	↓	63.2	(1.3)	↓
Norwegen ^{4,5}	31.1	(0.7)	●	68.5	(0.9)	↑	65.9	(0.9)	●
Polen	39.8	(1.0)	↑	71.9	(0.7)	↑	78.5	(0.7)	↑
Rumänien	28.3	(1.1)	●	60.3	(1.5)	↓	68.2	(2.4)	●
Schweden ⁴	38.1	(1.1)	↑	70.8	(1.1)	↑	68.7	(1.1)	●
Serbien	16.9	(0.8)	↓	30.0	(1.1)	↓	42.4	(1.2)	↓
Slowakei	21.3	(0.9)	↓	51.1	(1.3)	↓	63.8	(1.1)	↓
Slowenien	21.6	(0.9)	↓	62.5	(0.9)	●	68.4	(0.9)	●
Spanien	30.4	(0.8)	●	73.8	(0.9)	↑	68.4	(0.9)	●
Zypern	26.5	(0.9)	↓	69.1	(1.0)	↑	61.7	(1.0)	↓
Außereuropäische Vergleichsländer									
Brasilien ²	41.2	(1.0)		72.3	(1.0)		67.8	(1.0)	
Kolumbien	45.7	(1.1)		66.1	(1.2)		68.9	(1.1)	
Taiwan	34.7	(0.9)		52.7	(0.9)		47.3	(1.0)	

↑ Wert signifikant höher als VG Europa ($p < 0.05$)

● Keine signifikante Abweichung von VG Europa

↓ Wert signifikant niedriger als VG Europa ($p < 0.05$)

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.

¹ Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.

² Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.

³ Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.

⁴ Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10%.

⁵ Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

Politisches Interesse drückt eine generelle Hinwendung zu politischen Themen und Prozessen aus (van Deth & Elff, 2004), die durchaus auch kritisch sein kann. Zur Förderung von politischen Kompetenzen, der Entwicklung von eigenen Perspektiven und Mündigkeit kann Interesse als eine motivationale Voraussetzung verstanden werden. Für Detjen et al. (2012) ist das Interesse Teil der motivationalen Komponente von Politikkompetenz und für Alscher et al. (2022) ist es ein

Interesse als Dimension
des politischen Mindsets

Schulische und
außerschulische Einflüsse
auf politisches Interesse

motivationaler Aspekt der *civic literacy*. Im Modell des politischen Mindsets wird das politische Interesse als Überzeugung von Menschen über sich selbst und somit als ein Teil der Identitätsdimension thematisiert (Kap. 2; Abs et al., 2017). Tatsächlich konnten vertiefende Analysen mit ICCS-2016-Daten zeigen, dass das politische Interesse der Schüler*innen den Zusammenhang zwischen schulischen politischen Lerngelegenheiten und Partizipationsabsichten teilweise mediiert (Maurissen, 2020). Spezifische Methoden der politischen Bildung und Demokratieerziehung wirken sich folglich positiv auf das politische Interesse aus, welches wiederum politische Partizipation wahrscheinlicher macht.

Wie auch bei weiteren Aspekten des politischen Mindsets können verschiedene Umweltfaktoren fördernd oder hemmend auf die Entwicklung von politischem Interesse wirken. Die Interessensforschung betrachtet das Jugendalter dabei als sensible Phase der Entwicklung, auch wenn, wie bei der Identität, lebenslange Entwicklungen geschehen. Im Hinblick auf Jugendalter wird besonders der starke Einfluss der Familie für die Entwicklung von politischem Interesse besprochen: Das Interesse der Eltern inspiriert bei den Kindern Interesse (Neundorf et al., 2012). Weitere Forschung beachtet zunehmend auch die Wirkung des Freundeskreises und der Schule (García-Albacete, 2013; Koskimaa & Rapeli, 2015). Ein interessiertes Umfeld insgesamt kann das individuelle Interesse anregen.

Geschlechtereffekte bei
der Interessensmessung

In den Auswertungen der CivEd-1999-Studie schätzten sich Mädchen seltener als politisch interessiert ein als Jungen (Amadeo et al., 2002). Im ICCS 2009 Zyklus wurde eine Skala zur Erfassung von politischem Interesse eingesetzt; hier fanden sich jedoch nur minimale Geschlechterunterschiede (Schulz et al., 2010). Die Betrachtung der genauen Operationalisierung ist wichtig, weil Mädchen und Frauen bei allgemeinen Formulierungen gerade ihre sozialen Interessen weniger stark mit der politischen Sphäre in Verbindung bringen (Ferrín et al., 2020). Im Zyklus 2016 wurde politisches Interesse der Schüler*innen und Eltern wieder mit Einzelitems erfragt und in Zusammenhang mit vermehrten Partizipationsabsichten der Schüler*innen gebracht (Blaskó et al., 2019; Schulz et al., 2017). In ICCS 2022 wird das politische Interesse ebenfalls über drei Einzelitems mit Blick auf die Schüler*innen selbst und ihre Eltern erfasst (IS4G11A-C).

Tabelle 4.1 zeigt, wie viel Prozent der Schüler*innen jeweils angeben, dass sie sich selbst bzw. ihre Erziehungsberechtigten sich ziemlich oder sehr für Politik interessieren („Wie interessiert sind du und deine Eltern oder Erziehungsberechtigten an politischen und sozialen Themen?“). In der ersten Spalte sind die jeweiligen Bildungssysteme aufgeführt mit NRW und SH im oberen Bereich der Tabelle. Darunter findet sich der europäische Vergleichswert. Dieser bezieht sich auf die darunterliegenden europäischen Bildungssysteme. Die außereuropäischen Systeme sind in einer eigenen Sektion im Anschluss aufgeführt. Für jede Spalte gibt es einen Schätzwert für die Population und einen dazugehörigen Standardfehler.

In NRW und SH sehen
sich Jugendliche als
besonders interessiert.

In allen Bildungssystemen schätzen sich Heranwachsende selbst als weniger interessiert ein als ihre Eltern. In NRW (43 %) und SH (48 %) sind die Jugendlichen so interessiert an Politik wie in keinem anderen europäischen Vergleichsland. Die Werte liegen deutlich über dem europäischen Vergleichswert (30 %). Väter werden in einer Mehrheit, aber längst nicht allen Bildungssystemen als politisch interessierter von ihren Kindern eingeschätzt als Mütter: In Frankreich, Italien, Norwegen, Schweden Spanien, Zypern, Brasilien und Taiwan werden Mütter von Schüler*innen als interessierter wahrgenommen. Ein Vergleich des Politikinteresses von Jungen und Mädchen in NRW und SH findet keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen. Im Gegensatz zu 1999 lässt sich also kein Geschlechtereffekt nachweisen (Oesterreich, 2002, S. 185).

Es finden sich keine
Unterschiede im Interesse
zwischen Jungen und
Mädchen in NRW und SH.

Politik scheint für einen größeren Teil der Jugendlichen eher eine Domäne der Erwachsenen zu sein. Gleichzeitig findet sich auf Länderebene ein Zusammenhang zwischen dem Interesse der Jugendlichen und deren Erziehungsberechtigten. In Ländern, in denen Erziehungsberechtigten international überdurchschnittliches Interesse zugesprochen wird, sehen sich auch die Schüler*innen selbst überdurchschnittlich interessiert, gleiches gilt für unterdurchschnittliches Interesse. Insbesondere die Angaben von Jugendlichen in den Niederlanden und Serbien fallen auf; sie zeigen das geringste Interesse in der europäischen Vergleichsgruppe. Dies steht besonders im starken Kontrast zu den Jugendlichen in NRW und SH, welche die höchsten Ausprägungen im europäischen Vergleich haben. Das ist insofern bemerkenswert, da sich dieses Interesse nicht auch in überdurchschnittlicher Partizipationsbereitschaft niederschlägt (vgl. Kap. 10).

Zusammenhang zwischen dem Interesse der Jugendlichen und der Erziehungsberechtigten

4.4 Politische Selbstwirksamkeit

Selbstwirksamkeit wird klassischerweise definiert als die Überzeugung, mit eigenen Handlungen gewünschte Ergebnisse erzielen zu können (Bandura, 1977). Selbstwirksamkeit wird als motivationsbezogenes Konstrukt in vielen Kompetenzmodellen berücksichtigt (Detjen et al., 2012; Weinert, 2001). Sie ist erforderlich, um Fähigkeiten zielgerichtet einsetzen zu können. Dabei sollte konzeptionell zwischen interner und externer politischer Selbstwirksamkeit unterschieden werden: Während sich die interne Selbstwirksamkeit auf das individuelle Handlungsvermögen bezieht, beschreibt die externe Selbstwirksamkeit die Überzeugung, dass politische Systeme und Institutionen auf eigene oder kollektive Handlungen reagieren. Externe Selbstwirksamkeit lässt sich präziser unter dem Begriff der Responsivitätsüberzeugungen fassen und analysieren (vgl. Kap. 7 und Eidhof & de Ruyter, 2022). In diesem Kapitel wird die interne politische Selbstwirksamkeit thematisiert, speziell die schulbezogene politische Selbstwirksamkeit.

Selbstwirksamkeit als Überzeugung gewünschte Ergebnisse erzielen zu können.

Politische Selbstwirksamkeit und politisches Interesse und Wissen stehen in einem positiven Zusammenhang zueinander. Analysen der ICCS-2016-Daten zeigen, dass auf Länderebene politische Selbstwirksamkeit enger mit politischem Interesse als mit politischem Wissen zusammenhängt (Schulz et al., 2017, S. 85). In NRW war 2016 der Zusammenhang zwischen politischem Wissen und politischer Selbstwirksamkeit enger als in den anderen europäischen Bildungssystemen (Jasper et al., 2017). Ein enger Zusammenhang zwischen politischem Wissen und Selbstwirksamkeit ist aus einer politisch-bildnerischen Perspektive wünschenswert, weil er impliziert, dass die Überzeugungen der eigenen Handlungsfähigkeiten von Kompetenzen untermauert sind und durch diese gestärkt werden können.

In der Forschung zur politischen Bildung und Demokratieerziehung findet politische Selbstwirksamkeit als Prozessvariable Beachtung, speziell als Teil von Erwartungs-Mal-Wert-Ansätzen (Deimel, 2023, S. 31–32; Krampen, 1994). Wenn Schüler*innen ihre politischen Werte und ihr Interesse entwickelt haben und zusätzlich wissen, welche Verhaltensweisen sie dem Ziel näher bringen, dann sind die Kontrollüberzeugungen entscheidend, ob die jungen Menschen versuchen, ihre Ziele politisch umzusetzen oder sich resigniert abwenden. In ihrer Analyse der belgischen ICCS-2016-Daten konnte Maurissen (2020) zeigen, dass Selbstwirksamkeit als Mediator zwischen Aspekten der Beschulung und Aspekten der Partizipation noch bedeutender ist als das politische Interesse. Die Ergebnisse implizieren, dass Selbstwirksamkeit durch Aspekte der Beschulung (insbesondere Diskussionen im Unterricht und schulbezogene Partizipation) gefördert werden

Politische Selbstwirksamkeit als motivationale Variable für die politische Partizipation

Selbstwirksamkeit als Mediator zwischen schulischen Lerngelegenheiten und Partizipation

kann und dass die Selbstwirksamkeit dann die Bereitschaft der heranwachsenden Bürger*innen erhöht, sich innerhalb und außerhalb von Institutionen zu beteiligen.

Erfassung von
Selbstwirksamkeit
in ICCS 2022

In ICCS wird die Skala zur politischen Selbstwirksamkeit (S_CITEFF) nahezu unverändert seit dem 2009er Zyklus eingesetzt. In ICCS 2009 wurde der Mittelwert auf 50 und die Standardabweichung international auf 10 festgelegt (Kerr et al., 2010). Für ICCS 2022 wurden Schüler*innen gefragt: „Was denkst du: Wie gut bist du darin, die folgenden Dinge zu tun?“ Sie konnten auf einer vierstufigen Skala antworten („Sehr gut“, „Gut“, „Nicht so gut“, „Gar nicht gut“). Alle sieben der folgenden Items (IS4G29A-G) gingen in die Skala mit ein, die über alle Länder eine gute interne Konsistenz hat (Cronbachs $\alpha = .88$):

- A. Deinen Standpunkt zu einem umstrittenen politischen oder sozialen Thema begründen.
- B. Als Kandidat*in für die Wahl der Schülervertretung antreten.
- C. Eine Schülergruppe organisieren, um Änderungen an der Schule zu erreichen.
- D. Eine Debatte über ein umstrittenes Thema verfolgen.
- E. Einen Brief oder eine E-Mail mit deiner Meinung zu einem aktuellen Problem an eine Zeitung schreiben.
- F. Vor deiner Klasse über ein soziales oder politisches Problem sprechen.
- G. Die Glaubwürdigkeit von Informationen über politische oder soziale Probleme einschätzen.

Tabelle 4.2 zeigt sechs der sieben Items und den Skalenwert im internationalen Vergleich. In NRW und SH liegen die Werte der Selbstwirksamkeit auf Skalenebene knapp unter dem europäischen Vergleichswert. Auf Skalenebene gibt es international eine eher geringe Varianz. Vergleichsweise hoch ist die politische Selbstwirksamkeit in Brasilien und eher gering ist sie in den Niederlanden. Die niederländischen Schüler*innen hatten bereits ein sehr geringes politisches Interesse berichtet; hier deutet sich eine Abwendung vom politischen System an, die sich auch in den geringen Partizipationsabsichten der Schüler*innen dort widerspiegelt (vgl. Kap. 10). Interessanter als die Skalenebene sind Muster auf der Itemebene.

Geringe Varianz auf
Skalenebene, dafür
interessante Muster auf
Itemebene

Im europäischen Vergleich trauen sich ca. 70 % der Schüler*innen zu, einen Standpunkt zu einem politischen Thema zu begründen und ca. zwei Drittel die Glaubwürdigkeit von Informationen einzuschätzen. Während der europäische Vergleichswert bei keinem Item unter 50 % fällt, trauen sich in NRW nur 45 % und in SH sogar nur 42 % der Schüler*innen zu, selbst als Kandidat*in für die Schülervertretung anzutreten. Auch Schülergruppen zu organisieren, trauen sie sich deutlich seltener zu als im europäischen Vergleich. Häufiger als Schüler*innen der europäischen Vergleichsgruppe (53 %) sehen sie sich in der Lage, vor der Klasse über ein politisches Problem zu sprechen (NRW: 56 %, SH: 58 %). Damit zeigt sich ein Muster: Schüler*innen in NRW und SH trauen sich eher zu, an Diskussionen teilzunehmen als in Ämtern oder Gruppen an politischen Entscheidungsprozessen mitzuwirken. Polen ist neben Rumänien und Zypern eines der Länder, in denen sich Schüler*innen besonders häufig zutrauen, ihren Standpunkt zu einem umstrittenen Thema zu begründen. Im Gegensatz zu den Jugendlichen aus Rumänien und Zypern trauen sich die polnischen Schüler*innen aber besonders selten zu, vor der Klasse über ein politisches oder soziales Thema zu sprechen. Vertiefte Analysen sollten die lokalen politischen und kulturellen Kontexte berücksichtigen.

Schüler*innen in NRW
und SH trauen sich
seltener zu, sich zu
organisieren oder zu
kandidieren.

Tabelle 4.2: Politische Selbstwirksamkeit

	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „Sehr gut“ und „Gut“							Skalenwert	
	Standpunkt zu umstrittenen Themen begründen		für SV-Wahlen kandidieren		Schülergruppe organisieren		Debatte zu umstrittenen Themen verfolgen		politische Selbstwirksamkeit
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	
Nordrhein-Westfalen¹	67.4	(1.1)	44.7	(1.0)	49.8	(1.1)	59.7	(1.2)	49.5 (0.2) ↓
Schleswig-Holstein^{1,2}	65.9	(1.6)	42.2	(1.6)	47.7	(1.6)	61.4	(1.4)	49.2 (0.3) ↓
VG Europa	69.7	(0.2)	57.6	(0.3)	60.0	(0.3)	63.0	(0.3)	50.4 (0.1)
Bulgarien	73.4	(0.9)	66.9	(1.0)	70.6	(1.2)	68.1	(1.2)	52.0 (0.3) ↑
Dänemark ²	70.4	(1.0)	57.5	(1.1)	51.5	(1.0)	62.5	(1.0)	50.2 (0.2) ●
Estland	70.0	(1.0)	53.1	(1.2)	55.1	(1.3)	63.2	(1.3)	49.4 (0.3) ↓
Frankreich	66.3	(0.9)	50.0	(1.0)	49.9	(1.0)	61.8	(1.1)	49.1 (0.2) ↓
Italien	72.9	(1.0)	59.8	(0.9)	67.3	(1.0)	72.8	(1.0)	52.4 (0.2) ↑
Kroatien ⁴	69.5	(1.0)	67.2	(1.2)	68.9	(1.1)	61.8	(1.1)	51.7 (0.2) ↑
Lettland ⁴	65.4	(1.1)	46.3	(1.1)	50.4	(1.2)	66.1	(1.2)	48.8 (0.3) ↓
Litauen	70.2	(1.0)	57.0	(1.0)	57.3	(1.0)	57.2	(1.1)	49.7 (0.2) ↓
Malta	67.7	(1.1)	60.5	(1.1)	64.9	(1.2)	64.3	(1.1)	49.8 (0.4) ●
Niederlande ³	69.3	(1.2)	49.9	(1.1)	50.6	(1.2)	48.0	(1.2)	47.6 (0.3) ↓
Norwegen ^{4,5}	66.8	(0.8)	57.9	(1.0)	51.6	(1.0)	62.3	(0.9)	50.4 (0.2) ●
Polen	75.4	(0.8)	60.0	(0.9)	68.8	(0.8)	59.6	(0.9)	50.9 (0.2) ↑
Rumänien	83.4	(1.9)	69.5	(2.1)	71.4	(2.0)	73.7	(1.9)	53.9 (0.4) ↑
Schweden ⁴	70.4	(1.0)	55.5	(1.3)	56.0	(0.9)	67.6	(1.1)	51.0 (0.3) ↑
Serbien	55.7	(1.3)	54.4	(1.3)	63.3	(1.2)	50.5	(1.3)	48.5 (0.4) ↓
Slowakei	63.2	(0.8)	44.9	(1.1)	53.0	(1.0)	60.8	(1.1)	48.2 (0.2) ↓
Slowenien	68.9	(0.9)	56.6	(0.9)	59.8	(0.8)	60.2	(0.9)	50.0 (0.2) ●
Spanien	68.9	(0.9)	56.8	(1.0)	64.7	(1.2)	68.0	(1.1)	51.3 (0.2) ↑
Zypern	76.2	(1.0)	71.3	(0.9)	65.3	(1.0)	68.1	(1.0)	52.5 (0.3) ↑
Außereuropäische Vergleichsländer									
Brasilien ²	84.3	(0.5)	67.1	(0.7)	79.0	(0.7)	73.7	(0.9)	55.1 (0.2)
Kolumbien	63.3	(1.1)	61.0	(1.1)	68.6	(1.0)	58.5	(1.1)	51.3 (0.3)
Taiwan	81.1	(0.8)	65.9	(1.0)	69.5	(0.9)	82.3	(0.6)	53.8 (0.2)

↑ Wert signifikant höher als VG Europa ($p < 0.05$)

● Keine signifikante Abweichung von VG Europa

↓ Wert signifikant niedriger als VG Europa ($p < 0.05$)

VG Europa: Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.

¹ Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.² Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.³ Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.⁴ Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10%.⁵ Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

4.5 Diskussion

Mehr als drei Viertel der Schüler*innen in NRW und SH identifizieren sich mit Deutschland und eine knappe Hälfte zeigt sich interessiert am politischen Geschehen. Die Heranwachsenden trauen sich tendenziell zu, im geschützten Klassenkontext an Diskussionen teilzunehmen, jedoch sind sie deutlich zurückhaltender bei handlungsorientierten, organisierten und selbstgesteuerten Formen der Beteiligung: Hier fühlt sich die Mehrheit unsicher.

Die Schule kann ein Ort sein, an dem das Interesse von Schüler*innen angeregt wird, an dem sie verschiedene Perspektiven erfahren und ausprobieren

Zusammenfassung

Hohes Interesse und verbreitetes Gefühl der Zugehörigkeit als Ausgangsbedingung für politische Bildungsprozesse

Bundeslandspezifische Unterschiede in der Identifikation verweisen auf weiteren Forschungsbedarf.

können (vgl. Kap. 17). Vor dem Hintergrund von Konzepten aktiver Bürgerschaft und Kompetenzmodellen ist es positiv zu beurteilen, dass vergleichsweise viele Schüler*innen politisches Interesse berichten. Gleichzeitig fühlen sich Schüler*innen in der breiten Mehrheit als Teil verschiedener sozialer und politischer Gemeinschaften; nur eine kleine Gruppe fühlt sich gar nicht der Schule, dem eigenen lokalen Umfeld oder Deutschland zugehörig. Diese Ergebnisse sind Hinweise auf zuvor beschriebene Prozesse von Exploration und Commitment. Interessant sind in diesem Zusammenhang die bundeslandspezifischen Muster im Hinblick auf religiöse und LGBTQ+ Zugehörigkeiten. In NRW scheinen Bedingungen vorhanden zu sein, die eine religiöse Identifikation begünstigen und in SH Bedingungen, die eine Selbstidentifikation mit queerer Zugehörigkeit erleichtern. Bereits in ICCS 2016 zeigte sich für Schüler*innen in NRW, die migriert sind oder mindestens ein Elternteil hatten, das migriert ist, eine höhere Bedeutsamkeit für die Zugehörigkeit zu einer Religion (vgl. auch Jasper et al., 2017, S. 131). In NRW gibt es mehr Schüler*innen mit internationaler Biographie, daher ist das Ergebnis des breiteren Zugehörigkeitsgefühls zu einer Religion plausibel. Weitere Theorien und Daten braucht es, um zu erklären, welche Bedingungen es Schüler*innen in SH erleichtern, sich als Teil LGBTQ+ Gemeinschaft zu verstehen.

Ebenfalls weiter zu untersuchen wäre, welche Bedingungen dazu führen, dass Schüler*innen in NRW und SH sich eher diskussions- als handlungsorientiert selbstwirksam verstehen. Die Schule wird häufig als Ort des Einübens demokratischer Werte und Handlungsweisen betrachtet (Flanagan, 2013); jedoch wird von einigen Forscher*innen bezweifelt, dass sich in schulischen Partizipationskontexten erworbene Fähigkeiten und Eigenschaften direkt auf außerschulische politische Kontexte übertragen (Eidhof & de Ruyter, 2022). Nichtsdestotrotz gelingt es Schulen in anderen Bildungssystemen teilweise besser, handlungsbezogene Aspekte der Selbstwirksamkeit zu fördern.

Die Förderung von selbstgesteuertem Handeln ist einerseits ein Auftrag von Schule, gleichzeitig kann diese nicht zwangsweise hergestellt werden (Helsper, 2004). Die Stärkung einer handlungsbezogenen politischen Selbstwirksamkeit kann dennoch auf verschiedenen Ebenen angegangen werden: Auf Ebene der Schüler*innen können Lehrkräfte lebensweltliche Bezüge stärken und mit Schüler*innen besprechen, wie sie ihre Werte in politisches Handeln übertragen können. Auf Schulebene können institutionelle Beteiligungsmöglichkeiten weiter gestärkt werden (vgl. Kap. 17 und Hahn-Laudenberg et al., 2020). Beide Ansätze, der individuums- und der strukturbezogene Ansatz, können auch genutzt werden, damit Jugendliche mit Marginalisierungserfahrung Wege entwickeln können, eine Aufmerksamkeit für eigene berechnigte politischen Anliegen zu entwickeln und dann Strategien zu finden, diese Anliegen vor dem Hintergrund benachteiligender Strukturen zu artikulieren und einzubringen (Deimel et al., 2020; Hedtke, 2020). Diese Auseinandersetzung mit und Verfolgung von Interessen schafft neben der Erfahrung von Wirksamkeit des eigenen Handelns auch gleichzeitig Anknüpfungspunkte für das Gefühl der Zugehörigkeit zu schulischen Gemeinschaften. Insbesondere erweisen sich hier schulische Erfahrungen, sowohl im institutionellen Mitbestimmungsrahmen (Kap. 17) als auch im täglichen sozialen Miteinander (Kap. 16), als bedeutsam. Zusätzlich gilt es, diese Themen auch besonders in Kontexten der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften zu berücksichtigen. Auf gesellschaftlich politischer Ebene gilt es dann aber, diese politischen Interessensäußerungen junger Menschen stärker zu rezipieren und zu berücksichtigen (vgl. Kap. 7 und Reinhardt et al., 2022). Die Forderung, den Aufbau kognitiver Kompe-

Stärkung von Lebensweltbezügen und Beteiligungsmöglichkeiten als Ressource für Unterricht, Schule und Lehrkräftebildung

tenzen mit dem Aufbau von Handlungswissen und Bezügen zu lebensweltlichen Gestaltungsmöglichkeiten zu verbinden, ist nicht neu, erhält durch die hier diskutierten Befunde aber neue Unterstützung.

Die Ergebnisse in diesem Kapitel verweisen auf Ressourcen für die politische Bildung und Demokratieerziehung: Die Schüler*innen identifizieren sich sehr häufig sowohl mit Deutschland als auch mit der Gegend, in der sie wohnen, und damit mit (politischen) Gemeinschaften, in denen für sie relevante Entscheidungen des Zusammenlebens getroffen werden. Zusätzlich zeigen sie ein vergleichsweise hohes politisches Interesse. Eine offene Herausforderung für politische Bilder*innen besteht in der Stärkung der handlungsbezogenen politischen Selbstwirksamkeit. Hier gilt es, Schüler*innen nicht nur die Selbstsicherheit zu geben, ihre Meinung zu äußern, sondern auch Probleme aktiv anzugehen, indem sie ihre Interessen in (hierarchisch organisierten) Schulen und der diversen und herausgeforderten Demokratie vertreten.

Ausblick

Literatur

- Abs, H. J., Hahn-Laudenberg, K., Deimel, D. & Ziemes, J. F. (2017). Einleitung. In H. J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen: Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016* (S. 9–26). Waxmann. <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=3737>
- Abs, H. J., Hahn-Laudenberg, K., Deimel, D. & Ziemes, J. F. (2020). Zum Stand der Vorbereitung auf die Demokratie: Die International Civic and Citizenship Education Study 2016 (ICCS 2016) untersucht politische Bildung bei 14-Jährigen. *UNIKATE*, 55, 68–79.
- Albarelo, F., Crisp, R. & Rubini, M. (2018). Promoting beliefs in the inalienability of human rights by attributing uniquely human emotions through multiple categorization. *The Journal of Social Psychology*, 158(3), 309–321. <https://doi.org/10.1080/00224545.2017.1346581>
- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J. & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 1–34. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>
- Alscher, P., Ludewig, U. & McElvany, N. (2022). Civic Literacy – zur Theorie und Messbarkeit eines Kompetenzmodells für die schulische politische Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25(5), 1221–1241. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01085-0>
- 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*. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Anderson, B. (2006). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. Revised. Verso.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Berg, L. & Hjerm, M. (2010). National identity and political trust. *Perspectives on European Politics and Society*, 11(4), 390–407. <https://doi.org/10.1080/15705854.2010.524403>
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5–34. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Berry, J. W. (2013). Research on multiculturalism in Canada. *International Journal of Intercultural Relations*, 37(6), 663–675. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2013.09.005>
- Billig, M. & Tajfel, H. (1973). Social categorization and similarity in intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 3(1), 27–52. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420030103>
- Blaskó, Z., da Costa, P. D. & Vera-Toscano, E. (2019). Non-cognitive civic outcomes: How can education contribute? European evidence from the ICCS 2016 study. *International Journal of Educational Research*, 98, 366–378. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.07.005>
- Brewer, M. B. & Pierce, K. P. (2005). Social identity complexity and outgroup tolerance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(3), 428–437. <https://doi.org/10.1177/0146167204271710>
- Cass, V. C. (1984). Homosexual identity formation: Testing a theoretical model. *The Journal of Sex Research*, 20(2), 143–167. <https://doi.org/10.1080/00224498409551214>
- Chan, J., To, H.-P. & Chan, E. (2006). Reconsidering social cohesion: Developing a definition and analytical framework for empirical research. *Social Indicators Research*, 75(2), 273–302. <https://doi.org/10.1007/s11205-005-2118-1>

- Deimel, D. (2023). *Kontexte der Genese politischer Partizipationsbereitschaft*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-40625-7>
- Deimel, D. & Abs, H. J. (2022). Local characteristics shape the intended political behaviours of adolescents. *Social Indicators Research*, 162(2), 619–641. <https://doi.org/10.1007/s11205-021-02852-y>
- Deimel, D., Hoskins, B. & Abs, H. J. (2020). How do schools affect inequalities in political participation: Compensation of social disadvantage or provision of differential access? *Educational Psychology*, 40(2), 146–166. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1645305>
- Detjen, J. (2013). *Politische Bildung*. Oldenbourg Wissenschaftsverlag. <https://doi.org/10.1524/9783486741902>
- Detjen, J., Massing, P., Richter, D. & Weißeno, G. (2012). *Politikkompetenz – ein Modell*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00785-0>
- Dilmaghani, M. (2017). Civic participation of secular groups in Canada. *Review of Social Economy*, 75(4), 523–543. <https://doi.org/10.1080/00346764.2017.1299203>
- Easton, D. (1965). *A system analysis of political life*. John Wiley & Sons.
- Eidhof, B. & Ruyter, D. de (2022). Citizenship, self-efficacy and education: A conceptual review. *Theory and Research in Education*, 20(1), 64–82. <https://doi.org/10.1177/14778785221093313>
- Eis, A., Metje, F. & Moulin-Doos (2017). Populismus: Bedrohung der Demokratie oder Konsequenz von Entpolitisierung? *POLIS*(3), 16–18. <https://doi.org/10.46499/1753.1367>
- Ekman, J. & Amnå, E. (2012). Political participation and civic engagement: Towards a new typology. *Human Affairs*, 22(2), 283–300.
- Erikson, E. H. (1973). *Identität und Lebenszyklus: Drei Aufsätze*. Suhrkamp.
- Fend, H. (2009). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2., durchges. Aufl.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7>
- Ferrín, M., Fraile, M., García-Albacete, G. M. & Gómez, R. (2020). The gender gap in political interest revisited. *International Political Science Review*, 41(4), 473–489. <https://doi.org/10.1177/0192512119860260>
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (2011). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203838020>
- Flanagan, C. A. (2013). *Teenage citizens: The political theories of the young*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674067233>
- García-Albacete, G. (2013). Promoting political interest in schools: The role of civic education. In S. Abendschön (Hrsg.), *Growing into politics: Contexts and timing of political socialisation*. ECPR Press.
- Grob, U. (2009). Die Entwicklung politischer Orientierungen vom Jugend- ins Erwachsenenalter – Ist die Jugend eine spezifisch sensible Phase in der politischen Sozialisation? In H. Fend, F. Berger & U. Grob (Hrsg.), *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück: Ergebnisse der Life-Studie* (S. 329–372). VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91547-0_12
- Hahn-Laudenberg, K., Deimel, D. & Abs, H. J. (2020). Partizipation von Schülerinnen. In H.-P. Burth & V. Reinhardt (Hrsg.), *Freiburger Studien zur Politikdidaktik. Wirkungsanalyse von Demokratie-Lernen: Empirische und theoretische Untersuchungen zur Demokratiedidaktik in Schule und Hochschule* (S. 93–114). Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv12sdvq5.7>
- Hanckel, B. & Morris, A. (2014). Finding community and contesting heteronormativity: Queer young people's engagement in an Australian online community. *Journal of Youth Studies*, 17(7), 872–886. <https://doi.org/10.1080/13676261.2013.878792>
- Harell, A. & Stolle, D. (2011). Reconciling diversity and community? Defining social cohesion in diverse democracies. In M. Hooghe (Hrsg.), *Contemporary theoretical perspectives on the study of social cohesion and social capital* (S. 15–34). Royal Flemish Academy of Belgium for Science and the Arts.
- Hedtke, R. (2020). Interessen- statt Urteilsbildung? Ungleichheit, Partizipation und politische Bildung. In A. Szukala & T. Oeftering (Hrsg.), *Protest und Partizipation: Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 69–84). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845296357-69>
- Helsper, W. (2004). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 15–34). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09887-4_2
- Hooghe, M. (1999). The Rebuke of Thersites: Deliberative democracy under conditions of inequality. *Acta Politica*, 34, 287–301.
- Jasper, J., Ziemes, J. F. & Abs, H. J. (2017). Identität und politische Selbstwirksamkeit. In H. J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen: Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016* (S. 112–134). Waxmann. <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=3737>

- Kerr, D., Sturman, L., Schulz, W. & Burge, B. (2010). *ICCS 2009 European Report. Civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in twenty-four European countries*. IEA.
- Kinnvall, C. & Svensson, T. (2022). Exploring the populist 'mind': Anxiety, fantasy, and everyday populism. *The British Journal of Politics and International Relations*, 24(3), 526–542. <https://doi.org/10.1177/13691481221075925>
- Koskimaa, V. & Rapeli, L. (2015). Political socialization and political interest: The role of school reassessed. *Journal of Political Science Education*, 11(2), 141–156. <https://doi.org/10.1080/15512169.2015.1016033>
- Krampen, G. (1994). Political participation in an action-theory model of personality: Theory and empirical evidence. *Political Psychology*, 12(1), 1–25. <https://doi.org/10.2307/3791343>
- Krapp, A. (1992). Interesse, Lernen und Leistung. Neue Forschungsansätze in der Pädagogischen Psychologie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 38, 747–770. <https://doi.org/10.25656/01:13977>
- Kuhn, H. P. (2014). Politische Identitätsbildung im Jugendalter. In J. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität* (S. 461–481). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03670-6_26
- Lep, Ž. & Zupančič, M. (2023). Civic identity in emerging adulthood. *European Journal of Psychological Assessment*, 39(2), 114–123. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000696>
- Lösch, B. (2009). Internationale und europäische Bedingungen politischer Bildung - zur Kritik der European Citizenship Education. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(6), 849–859.
- Marcia, J. E. (1993). The Ego Identity Status Approach to Ego Identity. In J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer & J. L. Orlofsky (Hrsg.), *Ego Identity* (S. 3–21). Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4613-8330-7_1
- Matafora, B. C., Hahn-Laudenberg, K. & Abs, H. J. (2021). Assessing the national identity and sense of belonging of students in Germany with immigration backgrounds. *Journal of Social Science Education*, 20(2), 47–69.
- Maurissen, L. (2020). Political efficacy and interest as mediators of expected political participation among Belgian adolescents. *Applied Developmental Science*, 24(4), 339–353. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1507744>
- Meyer, I. H. (2003). Prejudice as stress: Conceptual and measurement problems. *American Journal of Public Health*, 93(2), 262–265. <https://doi.org/10.2105/AJPH.93.2.262>
- Neundorff, A., Smets, K. & García-Albacete, G. M. (2012). Homemade citizens: The development of political interest during adolescence and young adulthood. *Acta Politica*, 48(1), 92–116. <https://doi.org/10.1057/ap.2012.23>
- Norris, P. (2017). The conceptual framework of political support. In S. Zmerli & T. W. G. van der Meer (Hrsg.), *Handbook on political trust* (S. 19–32). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781782545118.00012>
- Oesterreich, D. (2002). *Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland: Studien aus dem Projekt Civic Education*. Leske + Budrich.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster. <https://doi.org/10.1145/358916.361990>
- Regnerus, M. D. (2003). Religion and positive adolescent outcomes: A review of research and theory. *Review of Religious Research*, 44(4), 394–413. <https://doi.org/10.2307/3512217>
- Reinhardt, D., Friedrich, H. & Mullis, D. (2022). *Fragiles Vertrauen – zwischen sozialen Bewegungen und Politikverdrossenheit*. <https://doi.org/10.48809/prifrep2205>
- Ross, A. (2007). Multiple identities and education for active citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 55(3), 286–303. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00380.x>
- Schäfer, A. (2022). Cultural backlash? How (not) to explain the rise of authoritarian populism. *British Journal of Political Science*, 52(4), 1977–1993. <https://doi.org/10.1017/S0007123421000363>
- Schiefele, U. & Krapp, A. (1996). Topic interest and free recall of expository text. *Learning and Individual Differences*, 8(2), 141–160. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(96\)90030-8](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(96)90030-8)
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 international report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*. http://www.iea.nl/icsc_2009.html
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. & Friedman, T. (2017). *ICCS 2016 international report. Becoming citizens in a changing world*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-73963-2>
- Su, R. (2020). The three faces of interests: An integrative review of interest research in vocational, organizational, and educational psychology. *Journal of Vocational Behavior*, 116, 103240. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.10.016>
- van Deth, J. W. & Elff, M. (2004). Politicisation, economic development and political interest in Europe. *European Journal of Political Research*, 43(3), 477–508. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6765.2004.00162.x>

- Weinert, F. E. (Hrsg.). (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Beltz.
- Zick, A., Küpper, B. & Mokros, N. (Hrsg.). (2023). *Die distanzierte Mitte: Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23*. Dietz J H. <https://www.fes.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=91776&token=3821fe2a05aff649791e9e7ebdb18eabdae3e0fd>
- Ziemes, J. F. & Abs, H. J. (2017). Strong identities and endorsement of human rights: Conflictive or complementary? *South African Journal of Higher Education*, 31(6). <https://doi.org/10.20853/31-6-1636>
- Ziemes, J. F., Hahn-Laudenberg, K. & Abs, H. J. (2019). From connectedness and learning to European and national identity: Results from fourteen European countries. *Journal of Social Science Education*, 3(18), 5–28. <https://doi.org/10.4119/J SSE-1144>



Kapitel 5

Bürgerideale – aus der Perspektive von Schüler*innen und Lehrer*innen

Katrin Hahn-Laudenberg & Hermann Josef Abs

5.1 Einleitung

Demokratiethorien sind in der Regel eng mit (Ideal-)Vorstellungen davon verknüpft, welche Rolle(n) die in ihr verbundenen Mitglieder einnehmen sollen oder können, und welche Eigenschaften und Verhaltensweisen dafür erforderlich sind (Lembcke et al., 2012). Diese unterschiedlichen Vorstellungen spiegeln sich in verschiedenen Ansätzen politischer Bildung und Demokratieerziehung wider. In diesem Kapitel wird vorgestellt, wie Schüler*innen und Lehrkräfte Aspekte unterschiedlicher Bürgerideale bewerten. Dabei werden die Schüler*innen nach ihrer Einschätzung über Verhaltensweisen guter erwachsener Bürger*innen gefragt und Lehrkräfte danach, welche Aspekte sie für ihre Schüler*innen wichtig finden, um gute erwachsene Bürger*innen zu werden. Das Kapitel nimmt dabei drei idealtypische Konzepte von Bürgerschaft in den Blick: das *konventionell politisch verantwortliche Bürgerideal* (Kapitel 5.2), das *sozial verantwortliche Bürgerideal* und das *global verantwortliche Bürgerideal* (integriert in Kap. 5.3).

Bürgerideale konkretisieren sich als Vorstellungen von Verhaltensweisen guter Bürger*innen.

Vorstellungen davon, welche Eigenschaften und Verhaltensweisen ein Ideal von Bürgerschaft charakterisieren, sind von gesellschaftsspezifischen Aushandlungsprozessen beeinflusst. Sie sind damit zeitlichen Veränderungen unterworfen, sie können innerhalb von Gesellschaften breit geteilt, pluralistisch oder kompetitiv verhandelt werden und zwischen Gesellschaften variieren (Deichmann, 2015). Vorstellungen von Bürger*innen können sich weiter auf die private, soziale und politische Sphäre beziehen (Marshall, 1950) und stärker heteronom im Rahmen gegebener Strukturen oder stärker autonom gestaltend oder in Auseinandersetzung mit diesen Strukturen gedacht werden (Kohlberg, 1984). Auch insofern verbinden sie sich mit Rolle(n), die Demokratien ihren Bürger*innen ermöglichen oder zuweisen. Liberale, kommunitaristische, republikanische und kritische Theorien von Demokratie kennzeichnen unterschiedliche Verhaltensweisen als besonders relevant (Abs, 2013; Janoski, 1998). Die in den folgenden Unterkapiteln vorgestellten Verhaltensweisen lassen sich hinsichtlich ihrer Fokussierung auf die Sphäre und ihrer heteronomen oder autonomen Orientierung sowie ihrer Nähe zu bestimmten Demokratiethorien verorten (Hahn-Laudenberg et al., 2017).

Demokratiethoretische Verortung von Bürgeridealen

In ähnlicher Breite wird im internationalen wie im deutschsprachigen Diskurs auf unterschiedliche Bürgerideale als Zielvorstellungen zu politischer Bildung und Demokratieerziehung Bezug genommen (vgl. Abs, 2013). In der deutschsprachigen Politikdidaktik sind Zielvorstellungen von (guter) Bürgerschaft mit dem konsensualen Leitbild der „mündigen Bürger*in“ verbunden. Was konkret darunter zu verstehen ist und in welchem Maße dieses Leitbild konkretisierbar oder durch Fähigkeiten, Handlungen oder Handlungsbereitschaften operationalisierbar ist, wird kontrovers diskutiert, was „auf die Heterogenität einer zwischen Verfassungspatriotismus und kritischer Theorie aufgespannten Fachdidaktik verweist“

Konzeptionen von Bürgeridealen in der politischen Bildung und Demokratieerziehung

(Goll, 2022, S. 109). Dabei besteht ein weit geteilter Konsens darin, dass sich ein Ideal guter Bürgerschaft nicht auf das Privatleben unter Beachtung bestehender Normen reduziert, sondern darüberhinausgehende Aktivitäten erfordert (Detjen, 2000; Hoskins & Mascherini, 2009). Konzeptionen guter Bürgerschaft unterscheiden sich danach, inwiefern sie stärker auf eine Verantwortungsübernahme in Gemeinschaften ausgerichtet sind oder stärker eine Mitwirkung an politischen Prozessen im engeren Sinne anstreben und wie transformativ diese Mitwirkung ausgerichtet sein soll, also inwieweit die Mitwirkung auf die Herbeiführung gesellschaftlichen Wandels zielt (z. B. Banks, 2017; Veugelers, 2007).

Bürgerideale und
professionelles Handeln
von Lehrkräften

Unterschiede in den Bürgeridealen können auch empirisch aus Maßnahmen der politischen Bildung rekonstruiert werden: Westheimer und Kahne (2004) folgern aus ihren breit rezipierten Analysen amerikanischer Civic Education Programme, dass diese überwiegend auf individuell verantwortliche Bürgerideale zielen, in denen etwa konkrete Hilfeleistung insbesondere im sozialen Nahraum im Mittelpunkt stehen, während politischere partizipatorische Bürgerideale oder stärker gerechtigkeitsorientierte Bürgerideale deutlich seltener fokussiert würden. Die Relevanz von Überzeugungen zu Bürgeridealen bei Lehrer*innen für die Unterrichtsgestaltung zeigen Analysen zu flämischen Lehrkräften, nach denen Lehrer*innen mit sehr umfassenden Bürgeridealen, die auch die Bereitschaft zu Protest einschließen, häufiger diskursive oder projektorientierte Unterrichtsmethoden einsetzen (Sampermans et al., 2021).

Veränderung von
Bürgeridealen in der
Gegenwart

Neben der theoriebezogenen Vielfalt von Bürgeridealen lassen sich auch historische Veränderungen beschreiben. Nachdem seit dem 19. Jahrhundert der Nationalstaat als dominanter politischer Bezugsraum für Bürgerschaft betrachtet wurde, muss spätestens seit der Einführung einer EU-Bürgerschaft (vgl. Kap. 8) die Bürgerrolle in Lehr-Lernprozessen auch in internationalen Zusammenhängen reflektiert werden (Eis, 2010). Durch Migration und der weltweiten Klimakrise hat sich die internationale zu einer globalen Betrachtungsweise von Bürgerschaft erweitert (Abs, 2021; Yemini et al., 2019; vgl. Kap 9).

Exklusion und Inklusion
auch durch Bürgerideale

Auch unter Einbezug dieser erweiterten Perspektiven bleiben Vorstellungen von Bürgerschaft begleitet von Fragen der Zugehörigkeit, der Exklusion und Inklusion. Dies zu reflektieren ist für politische Lehr- und Lernprozesse in Migrationsgesellschaften (wie Deutschland) wesentlich. Menschen mit internationaler Geschichte sind aktiv (politisch) handelnde Akteure und werden vermehrt auch in politisch verantwortlichen Positionen sichtbar. Gleichzeitig besitzen nicht alle dauerhaft in Deutschland lebenden Erwachsenen volle politische Rechte und auch nicht alle Schüler*innen sind automatische Anwärt*in auf diese Rechte. Dies in Leitbildern von Bürger*innen selbstverständlich vorauszusetzen, würde einen Teil der Lernenden und ihrer Lebensrealität ausschließen. Daraus folgt auch die Frage, welche Perspektive auf Formen idealer Bürgerschaft Menschen in einer Gesellschaft entwickeln (können), die etwa auf Grund einer Migrationsgeschichte von manchen politischen Formen von Bürgerschaft ausgeschlossen sind, da sie die europäische bzw. deutsche Staatsangehörigkeit (noch) nicht besitzen. Banks (2017) macht darauf aufmerksam, dass Exklusion nicht ausschließlich an der Staatsbürgerschaft festgemacht werden kann, sondern dass es auch darüber hinaus zu Ausschlüssen kommt, wenn für einzelne Gruppen in Gesellschaften die Anerkennung als Gleiche nicht umgesetzt ist.

Verhältnis von
Bürgeridealen und
Partizipationsbereitschaft

Im Frageblock zu Bürgeridealen werden sowohl Handlungen berücksichtigt, die an (staatsbürgerliche) Rechte gebunden sind, als auch Handlungen, die unabhängig von Staatsbürgerschaft und Volljährigkeit möglich sind. Im Gegensatz zu Partizipationsbereitschaft (Kap. 10) zielen die Fragestellungen nicht auf konkrete,

beabsichtigte Handlungen von Einzelnen, sondern auf normative Vorstellungen darüber, welche Rolle(n) Bürger*innen in einer Demokratie allgemein zukommen und welche Eigenschaften und Verhaltensweisen dafür erforderlich sind. Diese Idealvorstellungen von Bürgerschaft können somit als Teil des eigenen weiter gefassten Bürgerverständnisses (*sense of citizenship*) verstanden werden und damit Bedeutsamkeit für die Identitätsentwicklung und für die Entwicklung von Einstellungen und Handlung(sabsichten) erlangen (Conover, 1995).

Seit der ersten international vergleichenden IEA Civic-Education Studie 1971 wurden Schüler*innen in wechselnden Formaten danach gefragt, über welche Eigenschaften gute Bürger*innen verfügen sollten (Hahn-Laudenberg et al., 2017). In CivEd 1999 wurden erstmals Aussagen, die sich auf konventionell politisch verantwortliche Bürgerideale beziehen, in einer Skala zusammengefasst. Sie wurden unterschieden von Aussagen, die sich auf die Teilnahme an Aktivitäten gesellschaftlicher Gruppen wie sozialen Bewegungen beziehen und als Skala eher einem sozial verantwortlichen Bürgerideal zugeordnet werden können (Torney-Purta et al., 2001). ICCS 2009 übernahm bei leicht veränderter Formulierung die Items zur Erfassung der beiden Dimensionen von Bürgeridealen (Schulz et al., 2010). In ICCS 2016 wurde als dritte Dimension eine Skala zu individuell verantwortlichen Bürgeridealen mit Focus auf interpersonales moralisches Verhalten (Schulz et al., 2018) ergänzt, die aber in 2022 nicht wieder aufgegriffen wurde.

Die breite Itempalette der ICCS-2016-Daten zu Bürgeridealen wurde in verschiedenen Sekundäranalysen vertiefend untersucht. Am umfassendsten ist darunter der Ansatz zu nennen, auf Basis latenter Klassenanalysen verschiedene international vergleichbare Profile zu identifizieren und kontextuelle Bedingungen sowie Relevanz dieser Profile zu analysieren (Treviño et al., 2021a). Dabei werden fünf verschiedene Profile unterschieden: umfassende, gesellschaftlich engagierte, beobachtend interventionsfähige, pflichtbewusste sowie anomische Perspektiven auf Bürgerideale. Die ersten beiden Profile repräsentierten dabei die größten Gruppen (Torres Irribarra & Carrasco, 2021). Darauf aufbauende Analysen zeigen auf, dass von Schüler*innen wahrgenommene politische und diskursive Lerngelegenheiten ein umfassendes Verständnis zu Bürgeridealen wahrscheinlicher werden lassen, welches sowohl sozial verantwortliche als auch stärker politische, individuelle wie stärker gruppenbezogene Handlungen einschließt (Treviño et al., 2021b). Zusätzlich geht ein solches umfassendes Bürgerschaftsverständnis mit toleranzbezogenen Einstellungen etwa in Bezug auf gleiche Rechte für Migrant*innen einher (Sandoval-Hernández et al., 2021).

Vorausgehende Studien konnten zeigen, dass sich die Dimensionen von Bürgeridealen nicht wechselseitig ausschließen, sondern – in Kohärenz ihrer theoretischen Nähe – miteinander (positiv) verbunden sind (Abs, 2013). Zuletzt konnte in diesem Sinne durch die Analyse einer nationalen Ergänzung zu ICCS 2016 in Dänemark, Norwegen, den Niederlanden und Nordrhein-Westfalen (NRW) die konzeptionelle Eigenständigkeit und theoretisch vorhergesagte Nähe des Bürgerideals zur Bereitschaft zu zivilem Ungehorsam neben konventionell politisch, sozial und individuell verantwortlichen Bürgeridealen beschrieben werden (Hahn-Laudenberg, 2024). Die betreffenden Items wurden in ICCS 2022 allerdings nicht mehr auf internationaler oder nationaler Ebene eingesetzt.

Neu eingeführt wurden dagegen drei Items zu individuellen Verhaltensweisen, die einem global orientierten Bürgerideal zugeordnet werden können. Insgesamt wurde die Zahl der Items zu Erfassung von Bürgeridealen von 21 Items in ICCS 2016 auf 13 Items (IS4G22A-M) in ICCS 2022 reduziert. In der Fragestellung wurden die Schüler*innen aufgefordert einzuschätzen: „Wie wichtig sind die fol-

Erfassung von
Bürgeridealen in
verschiedenen IEA-
Studien

Forschung zu
Bürgeridealen bei
Schüler*innen

Erfassung von Bürger-
idealen in ICCS 2022
aus den Perspektiven
von Schüler*innen und
Lehrkräften

genden Verhaltensweisen, um ein*e gute*r erwachsene*r Bürger*in zu sein?“. Die Schüler*innen konnten auf einer vierstufigen Antwortskala angeben, ob sie die jeweilige Verhaltensweise als „Sehr wichtig“, „Ziemlich wichtig“, „Nicht so wichtig“ oder „Gar nicht wichtig“ bewerten. Es werden also keine konkreten Handlungsabsichten erfragt, noch, ob Schüler*innen planen, diesen Idealen gerecht zu werden, sondern abstrakte Ideale und Werte. Erstmals wurden in ICCS 2022 identische Items auch den Lehrer*innen vorgelegt unter der Fragestellung „Wie wichtig sind Ihrer Meinung nach die folgenden Verhaltensweisen für Ihre Schüler*innen, um gute erwachsene Bürger*innen zu werden?“. Die vierstufigen Antwortkategorien sind identisch mit denen für die Schüler*innen.

Bei der Interpretation der Ergebnisse ist die unterschiedliche Fragestellung zu berücksichtigen. Die Schüler*innen, die selbst (noch) nicht über volle politische Rechte verfügen, beantworten diese Frage bei aller Abstraktheit in Projektion auf eine mögliche zukünftige Rolle und rückgebunden an Erfahrungen mit Handlungen Erwachsener in ihrem Lebensumfeld. Die Fragestellung an die Lehrkräfte, die in der Regel selbst über volle politische Rechte verfügen, bezieht sich wiederum nicht direkt auf die eigenen Bürgerideale, sondern auf die im pädagogischen Lehr-Lernkontext für die Schüler*innen wichtigen Verhaltensweisen.

Kapitelübersicht

Nachfolgend wird die Bedeutung der Bürgerideale jeweils aus der Perspektive der Schüler*innen und der Lehrer*innen im internationalen Vergleich beschrieben. Das *politisch verantwortliche Bürgerideal* wird in je einer Tabelle für Schüler*innen und Lehrkräfte in Kapitel 5.3 dargestellt. Die Ergebnisse zum *sozial verantwortlichen Bürgerideal* sowie zum *global verantwortlichen Bürgerideal* werden jeweils in integrierten Tabellen zusammengefasst für die beiden Befragungsgruppen in Kapitel 5.4 aufgeführt.

5.2 Konventionell politisch verantwortliches Bürgerideal

Das konventionell politisch verantwortliche Bürgerideal bezieht die Rolle der Bürger*innen auf die Teilnahme an Diskursen und Prozessen, die auf allgemeinverbindliche und damit politische Entscheidungen abzielen. Konventionell ist das nachfolgend aufgeführte Bürgerideal in dem Sinne, das sich in ihm Verhaltensweisen konkretisieren, die in einem institutionell festgelegten bzw. tradierten Rahmen stattfinden, der eng mit einer Staatsbürgerrolle verbunden ist: das Beobachten des politischen Entscheidungsprozesses, die Beteiligung an darauf bezogenen Diskussionen und die Wahrnehmung des aktiven Wahlrechts. In der politikdidaktischen Diskussion um Leitbilder entspricht dies weitgehend dem Bild reflektierter Zuschauer*innen (Massing, 2002). Etwas weitergehend ist die ebenfalls hier zuzuordnende Unterstützung des Mehrparteiensystems durch eine Parteimitgliedschaft, was eher dem Bild von Aktivbürger*innen (Detjen, 2000) entsprechen würde.

Operationalisierung des konventionell politisch verantwortlichen Bürgerideals

Konzeptionell können vier Items jeweils in der Befragung der Schüler*innen (IS4G22A-E) und der Lehrkräfte (IT4G17A-E) einem konventionell politisch verantwortlichen Bürgerideal zugeordnet werden:

- A An jeder [Bundestagswahl] teilnehmen[#]
- B Einer politischen Partei beitreten[#]
- C Etwas über die Geschichte des Landes lernen
- D Politische Themen in der Zeitung, im Radio, im Fernsehen oder im Internet verfolgen[#]
- E An politischen Diskussionen teilnehmen[#]

In Item A wurde der Begriff „Bundestagswahl“ in jedem Land durch die Bezeichnung der nationalen Parlamentswahlen ersetzt. Vier der fünf Items – mit # gekennzeichnet – werden in der Skala *politisch verantwortliches Bürgerideal* zusammengefasst (für Schüler*innen: S_CITCON, Cronbachs $\alpha = 0.72$; für Lehrkräfte: T_CITCON, Cronbachs $\alpha = 0.62$). Das Item C, das sich auf die nationale Geschichte bezieht, fließt seit diesem Zyklus nicht mehr in die Skalenberechnung ein. Zunächst wird die Bedeutung eines konventionell politisch verantwortlichen Bürgerideals aus der Sicht der Schüler*innen, im Anschluss aus der Sicht der Lehrer*innen berichtet.

Tabelle 5.1 zeigt im internationalen Vergleich, wie wichtig die fünf Verhaltensweisen des politisch verantwortlichen Bürgerideals aus Sicht der Schüler*innen sind. Dafür werden jeweils die Anteile der Schüler*innen berichtet, die angegeben haben, dass die entsprechenden Verhaltensweisen „sehr wichtig“ oder „ziemlich wichtig“ sind, um gute erwachsene Bürger*innen zu sein. In der letzten Spalte wird der Wert der Skala *politisch verantwortliches Bürgerideal* (S_CITCON) aufgeführt. In den obersten Zeilen werden die Ergebnisse für NRW und Schleswig-Holstein (SH) berichtet, darunter folgt der Vergleichswert Europa, der sich aus den Werten der nachfolgend alphabetisch angeordneten europäischen Länder zusammensetzt. Abschließend werden die außereuropäischen Vergleichsländer aufgeführt. Für alle Items sowie für die Skala ist jeweils der Standardfehler der Populationsschätzung angegeben. Bei der Skala ist zusätzlich durch einen Pfeil oder Punkt gekennzeichnet, ob und in welche Richtung sich der jeweilige Wert vom europäischen Mittelwert signifikant unterscheidet.

Der Skalenwert ist besonders geeignet, um Ergebnisse verschiedener Länder oder Teilnehmergruppen an der Befragung zu einer Skala (hier einem Bürgerideal) miteinander zu vergleichen. Um die Vergleichbarkeit mit den Werten über verschiedene Zyklen zu gewährleisten, sind die Skalenwerte auf einen Mittelwert von 50 und eine Standardabweichung von 10 auf Basis von ICCS 2009 geeicht. Wenn folglich ein Wert etwa unter 50 Skalenpunkten liegt, bedeutet dies, dass dieser unter dem internationalen Gesamtmittel der betreffenden Skala von ICCS 2009 liegt. Aufgrund dieser Standardisierung sind die Skalenwerte nicht geeignet, um die Stärke der Zustimmung zu unterschiedlichen Skalen (hier Bürgeridealen) zu vergleichen.

Im europäischen Vergleich bewerten 78 % der Schüler*innen es als „Ziemlich wichtig“ oder „Sehr wichtig“ für gute, erwachsene Bürger*innen, an jeder nationalen Parlamentswahl teilzunehmen. Der Bundestagswahlbeteiligung wird in NRW (80 %) und SH (82 %) noch etwas häufiger eine Bedeutsamkeit zugemessen. In Polen (89 %) sowie Frankreich, Rumänien und Brasilien (86 %) finden besonders viele Schüler*innen, eine regelmäßige Wahlteilnahme sei ein wichtiges Bürgerideal. Die mit Abstand geringste Bedeutung messen einer regelmäßigen Wahlteilnahme die Schüler*innen in Estland bei; nur 61 % finden dies dort sehr oder ziemlich wichtig.

Etwas über die Geschichte des Landes zu lernen, finden im europäischen Vergleich ebenfalls etwas mehr als drei Viertel der Schüler*innen sehr oder ziemlich wichtig, ähnlich wie auch in NRW und SH. Erneut in Polen, aber auch in Italien (je 89 %), Kroatien und Brasilien (je 88 %) messen besonders viele Schüler*innen Kenntnissen der nationalen Geschichte hohe Bedeutsamkeit bei. Dagegen finden dies nur gut die Hälfte der Schüler*innen in Schweden (52 %) und den Niederlanden (58 %) sehr oder ziemlich wichtig, dies sind mit Abstand die geringsten Anteile.

Aufbau der Tabelle zum politisch verantwortlichen Bürgerideal aus Sicht der Schüler*innen

International und über die Zeit vergleichbare Skalierung und Interpretation des Skalenwerts

Mehr als drei von vier Schüler*innen finden an Wahlen teilnehmen und etwas über die Geschichte des Landes lernen wichtige Handlungen guter Bürger*innen.

Tabelle 5.1: Verhaltensweisen guter, erwachsener Bürger*innen aus Perspektive der Schüler*innen – konventionell politisch verantwortliches Bürgerideal

	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „Sehr wichtig“ und „Ziemlich wichtig“										Skalenwert	
	an jeder Bun- destagswahl teilnehmen		Partei beitreten		Geschichte des Landes lernen ⁺		politische Themen verfolgen		an politi- schen Dis- kussionen teilnehmen		politisch verantwortliches Bürgerideal	
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	M	(SE)
Nordrhein-Westfalen¹	79.7	(1.0)	26.5	(0.9)	75.7	(0.9)	76.1	(0.8)	38.6	(1.3)	49.2	(0.2) ↑
Schleswig-Holstein^{1,2}	81.7	(1.1)	26.2	(1.4)	77.6	(1.0)	77.4	(1.3)	39.8	(1.8)	49.6	(0.4) ↑
VG Europa	77.6	(0.2)	31.9	(0.3)	76.4	(0.2)	66.0	(0.3)	37.2	(0.3)	48.2	(0.1)
Bulgarien	74.8	(1.0)	27.9	(1.2)	82.9	(1.1)	54.9	(1.1)	33.8	(1.1)	47.2	(0.3) ↓
Dänemark ²	81.1	(0.9)	21.4	(0.8)	72.7	(0.9)	71.2	(1.0)	23.6	(0.8)	46.9	(0.2) ↓
Estland	61.1	(1.2)	15.4	(1.1)	75.8	(0.9)	67.3	(1.2)	29.4	(1.1)	44.5	(0.2) ↓
Frankreich	86.2	(0.7)	53.7	(1.1)	77.7	(0.8)	64.0	(0.8)	38.5	(0.9)	50.9	(0.2) ↑
Italien	83.3	(1.0)	41.1	(1.6)	88.9	(0.7)	86.3	(1.0)	53.7	(1.1)	52.8	(0.3) ↑
Kroatien ⁴	84.3	(1.0)	31.0	(1.2)	87.7	(0.7)	71.2	(1.1)	35.7	(1.0)	48.8	(0.2) ↑
Lettland ⁴	68.5	(1.1)	32.5	(1.1)	68.3	(1.0)	64.7	(0.9)	37.9	(1.0)	46.6	(0.3) ↓
Litauen	78.7	(1.0)	28.9	(1.2)	84.5	(0.9)	71.0	(1.1)	43.7	(1.0)	48.7	(0.3) ↑
Malta	67.1	(2.0)	31.3	(1.2)	74.2	(1.4)	67.6	(1.5)	41.0	(1.0)	47.6	(0.3) ●
Niederlande ³	74.1	(0.9)	29.1	(1.1)	57.5	(1.3)	58.6	(1.2)	30.7	(0.9)	46.6	(0.2) ↓
Norwegen ^{4,5}	83.2	(0.6)	30.1	(0.9)	78.7	(0.7)	72.2	(0.8)	43.0	(0.9)	49.7	(0.2) ↑
Polen	88.7	(0.6)	32.1	(0.9)	88.8	(0.6)	74.9	(0.9)	32.1	(0.9)	49.5	(0.2) ↑
Rumänien	86.4	(1.3)	29.7	(2.3)	82.4	(1.0)	55.9	(1.8)	36.0	(2.3)	48.1	(0.3) ●
Schweden ⁴	82.1	(0.8)	25.6	(1.2)	52.1	(1.4)	69.1	(1.2)	38.3	(0.9)	48.4	(0.2) ●
Serbien	66.5	(1.3)	29.7	(1.3)	82.0	(1.1)	43.5	(1.2)	30.5	(1.2)	44.7	(0.4) ↓
Slowakei	80.7	(0.8)	26.0	(1.1)	72.5	(1.1)	63.7	(1.3)	28.7	(1.1)	46.6	(0.3) ↓
Slowenien	81.7	(0.8)	36.0	(1.0)	69.4	(1.0)	62.8	(1.1)	46.5	(1.1)	49.5	(0.3) ↑
Spanien	73.8	(1.0)	39.1	(1.0)	78.2	(0.9)	63.4	(0.9)	34.6	(1.0)	48.4	(0.2) ●
Zypern	71.5	(0.8)	46.1	(1.0)	77.6	(0.9)	71.0	(1.2)	49.9	(1.0)	50.4	(0.3) ↑
Außereuropäische Vergleichsländer												
Brasilien ²	85.9	(0.5)	52.7	(0.9)	87.9	(0.6)	78.8	(0.8)	52.3	(1.0)	53.9	(0.2)
Kolumbien	83.6	(0.9)	42.9	(1.3)	86.5	(0.7)	65.6	(0.9)	49.3	(1.0)	51.7	(0.3)
Taiwan	80.3	(0.7)	28.9	(1.0)	80.9	(0.9)	88.1	(0.7)	72.4	(0.8)	54.1	(0.2)

↑ Wert signifikant höher als VG Europa ($p < 0.05$)

● Keine signifikante Abweichung von VG Europa

↓ Wert signifikant niedriger als VG Europa ($p < 0.05$)

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.

¹ Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.² Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.³ Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.⁴ Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10 %.⁵ Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.⁺ Nicht Teil der Skala „Politisch verantwortliches Bürgerideal“ (T_CITCON)

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

Politische Themen in der Zeitung, im Radio, im Fernsehen oder im Internet zu verfolgen, ist aus Sicht von zwei Dritteln der Schüler*innen in der europäischen Vergleichsgruppe eine sehr oder ziemlich wichtige Verhaltensweise guter Bürger*innen. Das Ideal informierter Bürger*innen wird in NRW und SH von mehr als drei Viertel und damit einem deutlich größeren Anteil als ziemlich oder sehr wichtig erachtet; noch höher sind die Anteile nur in Taiwan (88 %), Italien (86 %) und Brasilien (79 %). Mit Abstand am seltensten wird dem Verfolgen politischer Themen in Serbien Bedeutung zugemessen (44 %).

An politischen Diskussionen teilzunehmen erachten dagegen nur eine Minderheit der Schüler*innen als eine für gute Bürger*innen wichtige Handlung. Im

europäischen Vergleich sind es 37 % der Schüler*innen, in NRW und SH knapp 40 %, die dies angeben. Die Bedeutung des aktiven Einbringens in Diskussionen wird nur in Taiwan mit bemerkenswerten 72 % sowie in Italien (54 %) und Brasilien (52 %) mehrheitlich als hoch erachtet. Am seltensten wird der Diskussionsbeteiligung in Dänemark Bedeutung zugemessen (24 %), was angesichts der sehr diskursiv orientierten Unterrichtstradition (Bruun, 2021) eher erstaunen mag.

Einer politischen Partei beizutreten, ist dagegen in allen Ländern abgesehen von Frankreich (54 %) und Brasilien (53 %) nochmal seltener und erneut nur für eine deutliche Minderheit der Schüler*innen eine Handlung, die sie wichtig finden, um ein*e gute*r, erwachsene*r Bürger*in zu sein. Im europäischen Vergleich sind es knapp ein Drittel der Schüler*innen, in NRW und SH ist der Anteil mit 26 bis 27 % noch etwas geringer. Am seltensten finden Schüler*innen in Estland (15 %) es wichtig für gute Bürger*innen, einer Partei beizutreten.

Auch auf Skalenebene wird ersichtlich, dass Schüler*innen aus Estland einem konventionell politischen Bürgerideal die im internationalen Vergleich geringste Bedeutsamkeit zumessen. Hier zeigt sich eine Kontinuität mit den Ergebnissen von ICCS 2016, wo Estland ebenfalls den geringsten Wert in der europäischen Vergleichsgruppe aufwies. Dass lediglich 15 % der Schüler*innen in Estland eine Parteimitgliedschaft für ein Bürgerideal bedeutsam finden, deutet in Kombination mit der relativ geringen Bedeutungszuschreibung regelmäßiger Wahlteilnahme auf eine gewisse Ferne zum Parteiensystem hin, welches sich aber in Bezug auf das Vertrauen und Responsivitätsgefühl (vgl. Kap. 7) nicht in der gleichen Deutlichkeit zeigt.

Interessant ist, dass in ICCS 2016 in NRW nur 65 % der Schüler*innen angaben, dass regelmäßiges Wählen wichtig sei, um ein*e gute*r Bürger*in zu sein; in dem Zyklus war dies der geringste Anteil im europäischen Vergleich. Selbst unter Berücksichtigung der eingeschränkten Vergleichbarkeit der Stichprobe von NRW in ICCS 2016 (vgl. Kap. 20) ist der nun 15 Prozentpunkte höhere Anteil bemerkenswert, auch, da bei fast allen anderen Ländern, die 2016 und 2022 an ICCS teilgenommen haben, der Anteil stabil geblieben oder gesunken ist (vgl. Ziemes et al., 2017).

Die Perspektive der Lehrkräfte zur Bedeutung eines *politisch verantwortlichen Bürgerideals* wird in Tabelle 5.2 vorgestellt. Einbezogen werden dabei alle Lehrkräfte, die in den erhobenen Schulen in Jahrgang 8 unterrichtet haben, unabhängig von Fach oder konkreter Klasse. Die Tabelle folgt dem gleichen Aufbau wie die vorhergehende Tabelle. Aufgrund der zu geringen Stichprobenausschöpfung können die Daten aus SH nicht als repräsentativ gewertet werden. Daher sind sie nicht in der Tabelle abgebildet (vgl. Kap. 20). Bei der Einordnung der Ergebnisse ist zu beachten, dass die Skalenwerte einen Vergleich zwischen den Ländern, aber nicht zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen ermöglichen. Hierfür sind eher die Prozentwerte geeignet. Der Skalenwert ist standardisiert auf einen internationalen Mittelwert von 50 und einer Standardabweichung von 10 unter Berücksichtigung der Länder, die die Teilnahmequoten der Lehrerstichprobe in ICCS 2022 erfüllen. Außerdem muss die Formulierung der Frage beachtet werden: die Lehrer*innen wurden danach gefragt, welche Verhaltensweisen *für ihre Schüler*innen* wichtig seien, um gute erwachsene Bürger*innen zu sein.

In NRW geben nahezu alle Lehrer*innen an, dass es für ihre Schüler*innen, sehr oder ziemlich wichtig sei, an jeder Bundestagswahl teilzunehmen, etwas über die Geschichte des Landes zu lernen sowie politische Themen in den Medien zu verfolgen (je mehr als 95 %), um gute erwachsene Bürger*innen zu werden. Dies verweist auf eine tiefe Verwurzelung des Bürgerleitbildes der reflektierten

Lediglich ein Drittel findet für gute Bürger*innen eine Parteimitgliedschaft wichtig.

Gestiegene Bedeutung von regelmäßigen Wahlen in NRW gegenüber ICCS 2016

Aufbau der Tabelle zum politisch verantwortlichen Bürgerideal aus Sicht der Lehrkräfte

Bild der reflektierten Zuschauer*in als konsensuelles Minimum eines politischen Bürgerideals aus Sicht der Lehrkräfte in NRW

Tabelle 5.2: Verhaltensweisen guter, erwachsener Bürger*innen aus Perspektive der Lehrer*innen – konventionell politisch verantwortliches Bürgerideal

	Anteil Lehrer*innen für die Antwortkategorien „Sehr wichtig“ und „Ziemlich wichtig“										Skalenwert		
	an jeder Bundestags- wahl teilneh- men		Partei beitreten		Geschichte des Landes lernen*		politische Themen verfolgen		an politi- schen Dis- kussionen teilnehmen		politisch verantwortliches Bürgerideal		
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	M	(SE)	
Nordrhein-Westfalen^{1,2}	95.1	(0.4)	3.1	(0.3)	95.7	(0.4)	96.3	(0.6)	68.7	(1.2)	56.5	(0.2)	↑
VG Europa	88.4	(0.3)	7.0	(0.2)	96.5	(0.1)	81.9	(0.3)	40.7	(0.4)	51.1	(0.1)	
Bulgarien ³	90.6	(1.2)	11.5	(1.0)	98.5	(0.5)	74.6	(1.7)	34.9	(1.8)	49.4	(0.4)	↓
Dänemark ²	98.5	(0.7)	3.6	(1.2)	97.6	(0.8)	96.8	(1.6)	56.2	(4.4)	56.4	(0.9)	↑
Estland ²	83.2	(1.0)	3.5	(0.4)	98.3	(0.4)	87.7	(1.0)	31.9	(1.1)	49.4	(0.2)	↓
Frankreich ²	95.7	(0.7)	6.0	(0.8)	98.9	(0.3)	90.4	(1.0)	51.2	(1.6)	53.4	(0.3)	↑
Italien	91.3	(0.9)	7.8	(0.6)	99.4	(0.2)	95.0	(0.8)	56.3	(1.6)	55.0	(0.3)	↑
Kroatien	87.5	(1.2)	6.9	(0.8)	95.8	(0.5)	73.1	(1.2)	40.9	(1.0)	49.1	(0.3)	↓
Lettland ^{2,4}	90.3	(0.8)	13.6	(1.1)	98.0	(0.5)	92.6	(0.7)	46.2	(1.7)	53.9	(0.3)	↑
Litauen	96.0	(0.6)	5.9	(0.5)	99.0	(0.2)	90.1	(0.8)	36.9	(1.3)	52.1	(0.2)	↑
Malta	76.0	(2.7)	13.0	(1.6)	95.0	(1.2)	82.5	(1.6)	55.0	(2.9)	51.4	(0.5)	●
Niederlande ²	89.2	(1.4)	8.1	(1.9)	93.1	(1.1)	87.2	(1.2)	38.8	(1.2)	51.2	(0.4)	●
Norwegen ⁵	96.0	(0.6)	9.4	(1.0)	95.6	(0.6)	97.6	(0.4)	73.3	(1.3)	58.2	(0.2)	↑
Polen	99.1	(0.2)	7.2	(0.6)	98.5	(0.3)	92.9	(0.8)	41.9	(1.4)	54.0	(0.2)	↑
Rumänien	90.6	(1.0)	5.7	(0.6)	98.9	(0.2)	40.5	(1.8)	16.5	(1.2)	45.4	(0.3)	↓
Schweden ^{2,4}	95.6	(0.5)	9.2	(0.9)	86.3	(1.0)	95.1	(0.7)	53.8	(1.5)	55.8	(0.3)	↑
Serbien	75.2	(1.9)	3.9	(0.7)	95.8	(0.9)	46.9	(1.5)	14.8	(1.0)	43.2	(0.3)	↓
Slowakei	87.9	(1.1)	3.2	(0.5)	97.5	(0.6)	73.1	(1.3)	12.3	(0.8)	45.6	(0.3)	↓
Slowenien	87.0	(0.8)	3.1	(0.4)	94.5	(0.6)	65.5	(1.3)	24.0	(1.2)	46.5	(0.2)	↓
Spanien	73.9	(1.3)	2.3	(0.4)	95.9	(0.6)	83.6	(1.3)	38.5	(1.9)	47.9	(0.4)	↓
Zypern ²	76.7	(1.6)	10.0	(1.1)	97.5	(0.5)	91.6	(1.0)	50.7	(1.8)	52.3	(0.4)	↑
Außereuropäische Vergleichsländer													
Brasilien ²	95.1	(0.8)	15.6	(1.5)	98.4	(0.4)	95.5	(1.0)	72.8	(1.6)	58.4	(0.4)	
Kolumbien ²	89.8	(1.8)	17.5	(3.8)	98.6	(0.5)	93.4	(1.1)	67.4	(2.3)	58.4	(0.8)	
Taiwan	84.4	(0.7)	3.3	(0.4)	94.5	(0.5)	87.6	(0.8)	60.1	(0.9)	51.8	(0.2)	

↑ Wert signifikant höher als VG Europa ($p < 0.05$)

● Keine signifikante Abweichung von VG Europa

↓ Wert signifikant niedriger als VG Europa ($p < 0.05$)

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.

¹ Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.² Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.³ Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.⁴ Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10 %.⁵ Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

* Nicht Teil der Skala „Politisch verantwortliches Bürgerideal“ (T_CITCON)

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

Zuschauer*innen als Minimalziel politischer Bildung. Das gleiche Muster zeigt sich in Dänemark und Norwegen sowie in Brasilien.

Mit Blick auf die Bedeutung der Verhaltensweisen wird dem Lernen über die nationale Geschichte in allen Ländern eine einhellig hohe Bedeutung zugemessen, was der europäische Vergleichswert von 97 % verdeutlicht, Schweden weist hier mit immer noch 86 % den geringsten Anteil auf. Ebenfalls wird die Beteiligung an allen Parlamentswahlen in allen Ländern mit sehr großer Mehrheit der Lehrer*innen als eine sehr oder ziemlich wichtige Handlung gewertet, der europäische Vergleichswert liegt hier bei 88 % und variiert zwischen 74 bzw. 75 % in Spanien und Serbien auf der einen und 99 % in Polen und Dänemark auf der anderen Seite.

Politische Themen in den Medien zu verfolgen, erachten 82 % der Lehrkräfte im europäischen Durchschnitt als wichtige Verhaltensweise. Lediglich in Rumänien (41 %) und (wie bei den Schüler*innen) in Serbien (47 %) teilt nur eine Minderheit die Einschätzung, dass das Verfolgen politischer Themen für Schüler*innen wichtig ist, um gute erwachsene Bürger*innen zu werden. Dagegen finden dies fast alle Lehrkräfte (>95 %) in Italien, Schweden und den vier bereits oben genannten Bildungssystemen NRW, Dänemark, Norwegen und Brasilien wichtig.

Im Kontrast dazu sind es im europäischen Vergleich mit 7 % weniger als jede zehnte Lehrkraft, die es für Schüler*innen sehr oder ziemlich wichtig findet, einer Partei beizutreten, um ein*e gute*r Bürger*innen zu werden. NRW gehört dabei zu einem von acht Bildungssystemen, in denen mit weniger als 4 % fast keine Lehrkraft dem Parteibeitritt hohe Bedeutung zumisst. Die im europäischen Vergleich höchsten Anteile sind in Lettland und Malta mit 14 % bzw. 13 % beobachtbar.

Am stärksten differiert international die Einschätzung, ob es für gute Bürger*innen sehr oder ziemlich wichtig ist, an politischen Diskussionen teilzunehmen. Zwei Drittel oder mehr Lehrer*innen stimmen dem in NRW und Norwegen sowie in den beiden lateinamerikanischen Staaten zu, in den südosteuropäischen Staaten sind es dagegen meist weniger als ein Drittel. Besonders selten wird die Teilnahme an Diskussionen in der Slowakei (12 %), Serbien (15 %) und Rumänien (17 %) als wichtig erachtet. In Dänemark, wo nur jede*r vierte Schüler*in Diskussionen zu einer wichtigen Verhaltensweise guter Bürger*innen gezählt hatte, liegt der Anteil bei Lehrkräften mit 56 % 30 Prozentpunkte höher und deutlich über dem europäischen Vergleichswert von 41 %.

Auf Skalenebene spiegelt sich die hohe Bedeutungszuschreibung eines *konventionell politisch verantwortlichen* Bürgerideals in Norwegen, Dänemark und NRW sowie in Brasilien und Kolumbien in einem Skalenwert, der eine halbe Standardabweichung über dem europäischen Vergleichswert liegt, wider. Demgegenüber wird eine Distanz zu einem konventionell politisch verantwortlichen Bürgerideal besonders in Serbien, und in etwas geringerer Ausprägung in Rumänien und der Slowakei erkennbar, die eine halbe Standardabweichung unter dem europäischen Mittelwert liegen.

Parteimitgliedschaft in allen Ländern keine wichtige Verhaltensweise für gute Bürger*innen aus Sicht der meisten Lehrkräfte

Große länderspezifische Unterschiede in der Relevanzeinschätzung politischer Diskussionen als Teil eines Bürgerideals

5.3 Sozial und global verantwortliche Bürgerideale

Dem sozial verantwortlichen Bürgerideal werden Verhaltensweisen zugeordnet, die sich auf Teilnahme an Aktivitäten gesellschaftlicher Gruppen wie sozialen Bewegungen beziehen. Diese können auf einem Engagement für sozialen Ausgleich oder auch auf im engeren Sinne politisches Engagement beziehen bzw. politische Probleme oder Fragen zum Gegenstand haben und sind daher zwischen sozialer und politischer Verantwortung einzuordnen (Abs, 2013). Die Verhaltensweisen sind nicht an den klassisch institutionalisierten Rahmungen orientiert, sondern können als stärker autonom gestaltete, unkonventionelle Verhaltensweisen (Barnes et al., 1979) charakterisiert werden. Politisch und sozial verantwortliche Bürgerideale stehen empirisch in deutlichem positivem Zusammenhang (in CivEd 1999 $r = .74$; Schulz & Sibberns, 2004, S. 96; in ICCS 2022 $r = .51$; Schulz et al., 2023, S. 169). Schüler*innen, die das konventionell politisch verantwortliche Ideal von Bürgerschaft als „Sehr wichtig“, oder „Ziemlich wichtig“, erachten, messen also auch dem sozial verantwortlichen Bürgerideal häufiger Bedeutung zu.

Konzeptionelle und empirische Einordnung

Operationalisierung des sozial verantwortlichen Bürgerideals

Folgende vier Items (IS4G22F-I / IT4G17F-I) fließen in die Skala *sozial verantwortliches Bürgerideal* (S_CITSOC/T_CITSOC) ein (Schüler*innen: Cronbachs $\alpha = 0.80$; Lehrkräfte: Cronbachs $\alpha = 0.78$):

- F. An friedlichen Protesten gegen Gesetze teilnehmen, die man ungerecht findet
- G. Sich an Aktivitäten zum Nutzen der Menschen in der Stadt oder Gemeinde beteiligen
- H. An Aktivitäten für Menschenrechte teilnehmen
- I. An Aktivitäten zum Schutz der Umwelt teilnehmen

Die Skalenwerte der Schüler*innen sind auch hier standardisiert auf Basis der Daten von ICCS 2009. Die Skala der Lehrkräfte wurde wie für alle Bürgerideale in ICCS 2022 erstmals gebildet und auf den Mittelwert von 50 und einer Standardabweichung von 10 standardisiert.

Unter dem global verantwortlichen Bürgerideal werden Verhaltensweisen subsumiert, in denen ein (individuelles) Verantwortungsbewusstsein für globale Zusammenhänge deutlich wird, das auf einem Interesse an verschiedenen kulturellen Kontexten und einem Bewusstsein für die eigene Zugehörigkeit zur Menschheit im Sinne einer globalen Weltgemeinschaft aufbaut. Dies kann sich etwa in individuellen Verhaltensänderungen oder in einem Engagement für nachhaltige Entwicklung konkretisieren.

Operationalisierung global verantwortlichen Bürgerideals

Konkret werden in den Items (IS4G22J-M/IT4G17J-M) zum global verantwortlichen Bürgerideal vier Verhaltensweisen erfasst:

- J. Interesse an verschiedenen Kulturen und Sprachen zeigen
- K. Den eigenen Lebensstil verändern, um umweltfreundlicher zu leben
- L. Projekte zur weltweiten Chancengleichheit unterstützen
- M. Menschen in weniger entwickelten Ländern helfen

Alle vier Items werden in der Skala *global verantwortliches Bürgerideal* (S_GLOBCIT/T_GLOBCIT) zusammengefasst (Schüler*innen: Cronbachs $\alpha = 0.78$; Lehrkräfte: Cronbachs $\alpha = 0.75$). Die Skala ist neu entwickelt und für jede Befragungsgruppe auf einen internationalen Mittelwert von 50 und einer Standardabweichung von 10 standardisiert. Damit eignet sich der Skalenwert für den internationalen Vergleich, aber nicht für den direkten Vergleich zwischen Schüler*innen und Lehrkräften.

Ergebnisse zu sozial und global verantwortlichen Bürgeridealen aus Sicht der Schüler*innen

Tabelle 5.3 zeigt, wie wichtig Verhaltensweisen des sozial und global verantwortlichen Bürgerideals aus Sicht der Schüler*innen sind. Dafür werden exemplarisch für zwei Verhaltensweisen eines sozial verantwortlichen Bürgerideals (F und H) sowie zwei Verhaltensweisen eines global verantwortlichen Bürgerideals (K und M) die Anteile der Schüler*innen berichtet, die diese Verhaltensweisen „Sehr wichtig“ oder „Ziemlich wichtig“ finden. Zudem werden beide Skalenwerte im internationalen Vergleich aufgeführt.

Große Unterschiede hinsichtlich der Relevanz von Protesten

Gut die Hälfte der Schüler*innen im europäischen Vergleich geben an, dass es eine wichtige Eigenschaft guter erwachsener Bürger*innen ist, an friedlichen Protesten gegen Gesetze teilzunehmen, die man ungerecht findet. Ähnlich viele sind es in NRW und SH, wobei die Anteile in NRW (53 %) etwas geringer sind als in SH (58 %). Nur jede*r Dritte in Dänemark und den Niederlanden zählt diese Form des protestbezogenen politischen Engagement zu den wichtigen Verhaltensweisen, um ein*e gute*r Bürger*in zu sein, wogegen der Anteil vier europäischer und der drei außereuropäischen Vergleichsländer mehr als doppelt so hoch ist, mit dem höchsten Wert in Taiwan (78 %), wo Mitte der 2010er Jahre starke

Tabelle 5.3: Verhaltensweisen guter, erwachsener Bürger*innen aus Perspektive der Schüler*innen – sozial und global verantwortliche Bürgerideale

	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „Sehr wichtig“ und „Ziemlich wichtig“					Skalenwert			Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „Sehr wichtig“ und „Ziemlich wichtig“					Skalenwert		
	Demonstration gegen Gesetz		Aktivitäten für Menschenrechte		sozial verantwortl. Bürgerideal			umweltfreundlicher Lebensstil		Menschen global helfen		global verantwortl. Bürgerideal				
	%	(SE)	%	(SE)	M	(SE)		%	(SE)	%	(SE)	M	(SE)			
Nordrhein-Westfalen ¹	53.2	(0.8)	74.0	(1.1)	44.8	(0.2)	↓	68.3	(1.0)	84.0	(0.8)	46.6	(0.2)	↓		
Schleswig-Holstein ^{1,2}	57.9	(1.7)	76.5	(1.3)	45.9	(0.3)	↓	69.5	(1.7)	84.4	(0.9)	47.2	(0.3)	↓		
VG Europa	55.4	(0.2)	79.9	(0.2)	47.7	(0.1)		78.2	(0.2)	82.4	(0.2)	49.5	(0.1)			
Bulgarien	58.8	(1.1)	82.4	(1.0)	49.3	(0.3)	↑	74.8	(1.0)	70.5	(0.8)	48.3	(0.3)	↓		
Dänemark ²	32.8	(0.9)	67.2	(1.1)	41.9	(0.2)	↓	66.5	(1.1)	82.2	(0.8)	46.3	(0.2)	↓		
Estland	46.3	(0.9)	78.2	(1.3)	45.4	(0.2)	↓	80.3	(1.2)	77.0	(1.1)	48.2	(0.3)	↓		
Frankreich	46.3	(1.0)	68.4	(0.9)	45.1	(0.2)	↓	85.2	(0.8)	89.3	(0.7)	52.1	(0.2)	↑		
Italien	65.6	(1.3)	89.6	(0.9)	51.0	(0.3)	↑	88.5	(0.7)	91.4	(0.6)	53.2	(0.2)	↑		
Kroatien ⁴	72.0	(1.1)	89.4	(0.7)	50.7	(0.3)	↑	87.7	(0.8)	92.2	(0.6)	52.4	(0.2)	↑		
Lettland ⁴	52.8	(1.0)	76.4	(1.0)	46.2	(0.2)	↓	71.6	(1.1)	75.2	(1.1)	47.2	(0.2)	↓		
Litauen	66.1	(1.0)	77.5	(1.1)	48.0	(0.3)	●	84.2	(0.8)	84.4	(0.6)	50.1	(0.2)	↑		
Malta	57.7	(1.3)	82.3	(1.8)	48.7	(0.4)	↑	78.3	(1.7)	85.1	(1.3)	50.7	(0.4)	↑		
Niederlande ³	32.9	(0.8)	62.8	(1.1)	42.7	(0.2)	↓	77.1	(1.2)	74.4	(1.2)	46.9	(0.3)	↓		
Norwegen ^{4,5}	54.6	(0.8)	80.5	(0.6)	47.5	(0.2)	●	66.7	(0.8)	84.6	(0.6)	48.9	(0.2)	↓		
Polen	65.8	(0.9)	92.5	(0.5)	50.5	(0.2)	↑	83.6	(0.7)	86.1	(0.6)	50.2	(0.1)	↑		
Rumänien	62.3	(1.0)	86.2	(1.1)	50.5	(0.3)	↑	81.6	(1.7)	83.5	(1.9)	51.4	(0.4)	↑		
Schweden ⁴	53.2	(1.1)	79.1	(0.8)	45.8	(0.2)	↓	74.0	(0.9)	82.3	(0.8)	47.8	(0.2)	↓		
Serbien	53.5	(1.0)	79.4	(0.9)	48.5	(0.2)	↑	65.9	(1.2)	77.4	(1.0)	48.0	(0.3)	↓		
Slowakei	49.1	(1.0)	79.2	(0.9)	46.9	(0.2)	↓	80.3	(0.7)	80.1	(0.9)	49.1	(0.2)	↓		
Slowenien	55.1	(1.2)	81.1	(0.8)	47.5	(0.2)	●	76.3	(0.9)	82.0	(0.8)	48.7	(0.2)	↓		
Spanien	61.2	(1.1)	86.1	(0.8)	49.9	(0.2)	↑	84.6	(0.8)	88.2	(0.8)	52.1	(0.2)	↑		
Zypern	67.0	(1.1)	79.7	(0.9)	49.5	(0.3)	↑	78.0	(1.0)	80.2	(0.9)	49.8	(0.3)	●		
Außereuropäische Vergleichsländer																
Brasilien ²	66.1	(0.8)	87.9	(0.6)	51.3	(0.2)		71.2	(0.7)	85.1	(0.7)	50.9	(0.2)			
Kolumbien	70.8	(0.9)	88.6	(0.8)	51.6	(0.3)		85.7	(0.6)	90.4	(0.7)	52.8	(0.2)			
Taiwan	78.1	(0.7)	88.5	(0.7)	51.6	(0.2)		89.7	(0.6)	84.3	(0.7)	52.0	(0.2)			

↑ Wert signifikant höher als VG Europa ($p < 0.05$)

● Keine signifikante Abweichung von VG Europa

↓ Wert signifikant niedriger als VG Europa ($p < 0.05$)

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.

¹ Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.² Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.³ Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.⁴ Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10%.⁵ Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

Studierenden- und Schülerproteste u. a. gegen gesetzliche Änderungen von Lehrplänen politische Veränderungen erwirkten (Wang & Weng, 2017).

An Aktivitäten für Menschenrechte teilzunehmen, wird von besonders vielen Schüler*innen, 80 % im Durchschnitt der europäischen Vergleichsländer, als eine ziemlich oder sehr wichtige Handlung für gute Bürger*innen bewertet. In Polen (93 %), Italien (90 %) und Kroatien (89 %) wird das Engagement für Menschenrechte von fast allen Schüler*innen als wichtig angegeben. Erneut sind die Anteile in den Niederlanden (63 %) und Dänemark (67 %) mit Abstand am geringsten.

Sozial verantwortliches
Bürgerideal in NRW und
SH unterdurchschnittlich
bedeutsam.

Die besonders geringe Relevanz des *sozial verantwortlichen Bürgerideals* insgesamt in den beiden Ländern spiegelt sich in den Skalenwerten, die eine halbe Standardabweichung und mehr unter dem europäischen Vergleichswert liegen. Auch NRW und SH gehören zu den Bildungssystemen, in denen das sozial verantwortliche Bürgerideal von Schüler*innen seltener als wichtig erachtet wird. Besonders in den außereuropäischen Vergleichsländern wird sozial verantwortlichen Verhaltensweisen ein überdurchschnittlicher Stellenwert bei der Frage zugewiesen, was gute Bürger*innen auszeichnet.

Vergleichsweise geringe
Unterschiede hinsichtlich
der Bedeutung des
global verantwortlichen
Bürgerideals

Hinsichtlich der Bedeutung von stärker individualisierten Verhaltensweisen, die einem global verantwortlichen Bürgerideal zugeordnet werden, zeigen sich im internationalen Vergleich insgesamt geringere Unterschiede als dies für die beiden anderen Bürgerideale zu beobachten war. So schwanken die Anteile der Schüler*innen, die es als eine wichtige Verhaltensweise guter Bürger*innen erachten, den eigenen Lebensstil zu verändern, um umweltfreundlicher zu leben, zwischen 66 und 67 % in Serbien, Norwegen und Dänemark und 88 und 89 % in Kroatien und Italien, bei einem europäischen Vergleichswert von 78 %. In NRW und SH sind es knapp 70 % der Schüler*innen, die eine Veränderung des Lebensstils wichtig finden. Menschen in weniger entwickelten Ländern zu helfen, nennen im europäischen Vergleich mit 82 % besonders viele Schüler*innen als wichtige Handlung guter Bürger*innen, sehr ähnlich sind die Anteile in NRW und SH (je 84 %). Auch in Bulgarien, das Land mit dem geringsten Anteil, sind es immer noch 71 % der Schüler*innen. Erneut in Italien und Kroatien mit 91 bis 92 % sind die Anteile ebenso wie in Taiwan (90 %) am höchsten.

In Bezug auf die Skala *global verantwortliches Bürgerideal* bilden NRW und SH gemeinsam mit den jeweiligen Nachbarländern Niederlande und Dänemark die Ländergruppe mit dem geringsten Skalenwerten. Erneut wird dem global verantwortlichen Bürgerideal in Italien eine vergleichsweise breit geteilte Wichtigkeit zugeschrieben.

Ergebnisse zu sozial und
global verantwortlichen
Bürgeridealen aus Sicht
der Lehrkräfte

Tabelle 5.4 zeigt nun im internationalen Vergleich die Perspektive der Lehrer*innen auf sozial und global verantwortliche Bürgerideale. Dabei werden die gleichen Items wie bei den Schüler*innen für die exemplarische Vorstellung herangezogen. Erneut sei daran erinnert, dass die Skalenwerte für einen internationalen Vergleich geeignet sind, jedoch nicht für einen direkten Vergleich der Werte zwischen der Perspektive der Schüler*innen und der Lehrkräfte und auch nicht zwischen den Skalen der verschiedenen Dimensionen von Bürgeridealen.

Ähnliche landes-
spezifische Muster im
Antwortverhalten von
Schüler*innen und
Lehrkräften

In der Frage, ob ein Protest gegen ungerecht empfundene Gesetze eine wichtige Eigenschaft für ihre Schüler*innen ist, um gute erwachsene Bürger*innen zu werden, wiederholt sich mit Blick auf die Lehrkräfte in Teilen ein bei den Schüler*innen beobachtetes Muster: Auch unter den Lehrkräften in Dänemark sind es weniger als ein Drittel, in den Niederlanden sogar weniger als ein Viertel, die dies als eine wichtige Verhaltensweise betrachten. Ähnlich gering ist der Anteil nur in Estland. Demgegenüber sind die Anteile im europäischen Vergleich in Zypern, Italien und Kroatien am höchsten. Dies sind drei der vier Länder, in denen auch aus der Schülerperspektive am häufigsten Protestbereitschaft als Element idealer Bürgerschaft erachtet wird; und auch in Polen, dem vierten Land, sind die Anteile bei den Lehrkräften ebenfalls überdurchschnittlich. In NRW ist der Anteil mit 55 % leicht unterdurchschnittlich gegenüber dem internationalen Vergleichswert von 59 %. Interessant ist, dass in Taiwan weniger als die Hälfte der Lehrkräfte dies zu den wichtigen Verhaltensweisen zählen, mit 30 Prozentpunkten ist dies die markanteste Differenz zwischen Perspektiven der Lehrer*innen und Schüler*innen.

Jenseits des
Protests ...

Tabelle 5.4: Verhaltensweisen guter, erwachsener Bürger*innen aus Perspektive der Lehrer*innen – sozial und global verantwortliche Bürgerideale

	Anteil Lehrer*innen für die Antwortkategorien „Sehr wichtig“ und „Ziemlich wichtig“				Skalenwert		Anteil Lehrer*innen für die Antwortkategorien „Sehr wichtig“ und „Ziemlich wichtig“				Skalenwert	
	Demonstration gegen Gesetz		Aktivitäten für Menschenrechte		sozial verantwortl. Bürgerideal		umweltfreundlicher Lebensstil		Menschen global helfen		global verantwortl. Bürgerideal	
	%	(SE)	%	(SE)	M	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	M	(SE)
Nordrhein-Westfalen^{1,2}	55.2	(1.1)	74.7	(1.0)	42.0	(0.2) ↓	91.5	(0.7)	79.5	(0.9)	44.8	(0.2) ↓
VG Europa	59.0	(0.4)	89.9	(0.3)	48.6	(0.1)	94.8	(0.2)	87.1	(0.3)	49.6	(0.1)
Bulgarien ³	67.1	(1.5)	97.5	(0.5)	54.0	(0.3) ↑	96.5	(0.6)	83.6	(1.2)	51.8	(0.3) ↑
Dänemark ²	32.2	(3.5)	70.1	(3.1)	39.5	(0.7) ↓	84.7	(3.2)	87.3	(2.3)	46.5	(0.7) ↓
Estland ²	32.9	(1.4)	84.7	(1.0)	44.6	(0.2) ↓	96.6	(0.5)	70.2	(1.3)	45.9	(0.3) ↓
Frankreich ²	62.5	(1.7)	87.3	(1.0)	47.0	(0.3) ↓	97.3	(0.5)	88.4	(1.3)	51.0	(0.3) ↑
Italien	79.1	(0.9)	98.1	(0.3)	54.0	(0.2) ↑	99.6	(0.1)	96.8	(0.4)	56.8	(0.2) ↑
Kroatien	79.4	(1.1)	97.3	(0.4)	50.9	(0.3) ↑	97.8	(0.5)	94.7	(0.7)	50.0	(0.3) ●
Lettland ^{2,4}	61.4	(2.0)	93.9	(0.8)	48.0	(0.3) ●	91.0	(0.8)	77.9	(1.4)	46.6	(0.3) ↓
Litauen	56.9	(1.6)	76.6	(1.1)	45.9	(0.3) ↓	97.0	(0.4)	83.8	(1.0)	46.7	(0.3) ↓
Malta	71.0	(2.5)	94.9	(1.7)	52.3	(0.5) ↑	97.4	(1.0)	95.3	(1.5)	53.1	(0.6) ↑
Niederlande ²	23.3	(1.5)	64.6	(3.3)	39.4	(0.4) ↓	91.4	(1.1)	68.9	(1.7)	43.9	(0.3) ↓
Norwegen ⁵	49.7	(1.7)	90.7	(0.8)	46.5	(0.3) ↓	89.5	(1.0)	90.9	(1.1)	48.2	(0.3) ↓
Polen	75.4	(1.4)	98.0	(0.4)	52.8	(0.2) ↑	97.5	(0.4)	95.3	(0.5)	50.5	(0.2) ↑
Rumänien	65.1	(1.9)	96.4	(0.7)	53.5	(0.3) ↑	97.9	(0.4)	89.5	(0.9)	53.3	(0.4) ↑
Schweden ^{2,4}	50.0	(1.7)	85.9	(1.1)	44.7	(0.4) ↓	93.7	(0.8)	89.5	(1.1)	49.1	(0.3) ●
Serbien	58.5	(1.9)	94.1	(0.7)	50.3	(0.3) ↑	89.9	(1.2)	86.7	(1.7)	48.8	(0.3) ↓
Slowakei	46.9	(1.8)	92.6	(0.8)	46.1	(0.3) ↓	96.2	(0.6)	84.9	(1.2)	46.5	(0.2) ↓
Slowenien	51.7	(0.9)	92.1	(0.5)	47.2	(0.2) ↓	92.9	(0.6)	81.5	(0.8)	45.8	(0.2) ↓
Spanien	76.8	(1.3)	95.8	(0.6)	52.1	(0.3) ↑	97.1	(0.5)	94.7	(0.7)	54.3	(0.3) ↑
Zypern ²	80.6	(1.2)	97.3	(0.5)	54.1	(0.3) ↑	96.8	(0.7)	95.5	(0.8)	53.7	(0.3) ↑
Außereuropäische Vergleichsländer												
Brasilien ²	78.3	(1.3)	97.3	(0.7)	54.7	(0.3)	90.9	(1.0)	89.1	(1.0)	51.4	(0.3)
Kolumbien ²	71.6	(2.1)	98.9	(0.4)	54.0	(0.4)	97.8	(0.8)	83.2	(2.0)	53.3	(0.4)
Taiwan	48.7	(1.2)	81.6	(0.9)	44.6	(0.2)	96.2	(0.5)	76.5	(1.1)	44.4	(0.2)

↑ Wert signifikant höher als VG Europa ($p < 0.05$)

● Keine signifikante Abweichung von VG Europa

↓ Wert signifikant niedriger als VG Europa ($p < 0.05$)

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.

¹ Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.² Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.³ Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.⁴ Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10%.⁵ Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

Alle weiteren Verhaltensweisen, die sich sozial und global verantwortlichen Bürgeridealen zuordnen lassen, werden von einer sehr breiten Mehrheit der Lehrkräfte als sehr oder ziemlich wichtig für ihre Schüler*innen erachtet, um gute erwachsene Bürger*innen zu werden. Im europäischen Vergleich sind es jeweils etwa neun von zehn. Hinsichtlich der Aktivitäten für Menschenrechte sind dabei erneut die Anteile in den Niederlanden (65%), Dänemark (70%) und auch NRW (75%) am geringsten. Die drei Bildungssysteme bilden auch auf Skalenebene die Ländergruppe, in der dem sozial verantwortlichen Bürgerideal und damit Engagement in Aktivitäten etwa für einen sozialen Ausgleich von Lehrkräften eine vergleichsweise geringe Bedeutung für die Bürgerrolle beigemessen wird.

... sehr breiter Konsens hinsichtlich der Relevanz sozial und global verantwortlicher Bürgerideale

Mit Blick auf die global verantwortlichen Bürgerideale zeigen sich nur gemä-
ßigte internationale Unterschiede, insbesondere ein umweltschonender Lebensstil
wird von fast allen Lehrkräften länderübergreifend als sehr oder ziemlich wichtig
angegeben. Hilfe für Menschen in weniger entwickelten Ländern wird abgesehen
von den Niederlanden und Estland ebenfalls von mehr als drei Vierteln der Leh-
rer*innen in den jeweiligen Ländern als wichtige Verhaltensweise bewertet. Be-
sonders deutliche Unterschiede auf Skalenebene zeigen sich hier zwischen einer
im internationalen Vergleich etwas geringeren Bedeutsamkeit global verantwor-
tlicher Bürgerideale für Lehrkräfte in den Niederlanden (44 Skalenpunkte) und
NRW (45) auf der einen und einer vergleichsweise starken Bedeutsamkeit in Ita-
lien (57) auf der anderen Seite.

Übereinstimmendes Bild
der Bürgerideale aus
Sicht der Lehrkräfte in
NRW und SH

Wie eingangs erläutert, können die Daten der Lehrkraftbefragung in SH nicht
als repräsentativ für die Population berichtet, sondern lediglich als große Gele-
genheitsstichprobe gewertet werden. Ein Blick auf die Angaben der zwischen 535
und 548 Lehrkräfte in SH, die aus der internationalen Stichprobe die Fragen zu
Bürgeridealen beantwortet haben, zeigt, dass die ungewichteten Anteile in SH
und die gewichteten Anteile in NRW nahezu identisch sind. Lediglich in zwei Fäl-
len weichen die Werte mehr als zwei Prozentpunkte ab: 71 % der Befragten statt
in NRW 75 % finden die Teilnahme an Aktivitäten für Menschenrechte, 73 % statt
in NRW 80 % erachten die Hilfe für Menschen in weniger entwickelten Ländern
sehr oder ziemlich wichtig.

5.4 Diskussion

Wie politisch sollen gute
Bürger*innen sein?

An jeder nationalen Parlamentswahl teilnehmen, etwas über die Geschichte des
Landes lernen, an Aktivitäten für Menschenrechte und zum Schutz der Umwelt
teilnehmen, den eigenen Lebensstil verändern, um umweltfreundlicher zu leben,
Projekte zur weltweiten Chancengleichheit unterstützen und Menschen in weni-
ger entwickelten Ländern helfen: Für mindestens drei von vier Schüler*innen und
sechs von sieben Lehrkräften im europäischen Mittel sind dies wichtige Hand-
lungen guter erwachsener Bürger*innen. Stärkere länderspezifische Unterschie-
de und insgesamt weniger Einigkeit wird hinsichtlich der Frage sichtbar, ob ein
stärker aktives, über aktuelle Themen informiertes und ggf. kontroverses Einbrin-
gen in Diskussionen oder Protesten ebenfalls Teil des eigenen Bürgerideals ist. Ob
sich in dem verschwindend geringen Anteil gerade unter den Lehrkräften, die die
Mitgliedschaft in einer Partei als wichtig erachten, eine besorgniserregende Dis-
tanz zu repräsentativ-demokratischen Entscheidungsprozessen mit ihren Debat-
ten vorstrukturierenden Akteuren zeigt oder ob dies lediglich als Anerkennung
der Normalität repräsentativer Demokratien aufzufassen ist, konstituiert divergen-
te Interpretationsperspektiven, für deren Klärung es spezifischerer Untersuchen-
gen bedürfte. Landesspezifische Idealbilder von Bürgerschaft spiegeln sich in den
meisten Fällen in sehr ähnlicher Weise in den Perspektiven von Schüler*innen
und Lehrer*innen und geben Hinweise auf die Prägekraft von politischer Kultur
im Jugendalter – auf interessante Ausnahmen wurde bei der Ergebnisbeschrei-
bung hingewiesen.

NRW, SH, Dänemark und
Norwegen mit Betonung
auf das konventionell
politisch verantwortliche
Bürgerideal.

Für NRW und SH zeigen die Ergebnisse – ähnlich wie in Dänemark und
Norwegen – deutlich die hohe Relevanz eines konventionell politisch verant-
wortlichen Bürgerideals, bei einer gleichzeitig im internationalen Vergleich
unterdurchschnittlichen Bedeutungszuweisung an die sozial und global verant-
wortlichen Bürgerideale. Dieses Muster findet sich spiegelbildlich in Rumänien,

Bulgarien und Spanien, wo den sozial und global verantwortlichen Bürgeridealen eine überdurchschnittliche Wichtigkeit zugeschrieben wird bei gleichzeitiger unterdurchschnittlicher Bewertung des konventionell politischen Bürgerideals. Weitergehende Analysen könnten hier den Zusammenhang mit weiteren institutionenbezogenen Einstellungen in den Blick nehmen. So weisen die gleichen Länder in Bezug auf das politische Vertrauen über- bzw. unterdurchschnittliche Werte auf (vgl. Kap. 7).

Diese Befunde stellen unterschiedliche Ansatzpunkte für eine kontextualisierte politische Bildung und Demokratieerziehung dar. Zunächst fällt auf, dass die Ergebnisse in NRW und SH den gängigen Lehrplänen zur politischen Bildung in Deutschland entsprechen, die zunehmend auf individuelle Partizipation ausgerichtet sind. „Gesellschaftliche Beteiligung im Rahmen legaler bzw. legitimer Formen“ (Költsch et al., 2023, S. 224) wird in einer aktuellen Lehrplananalyse als ein wesentliches Ziel politischer Bildung in der Schule herausgearbeitet. Dabei bleibt zu diskutieren, inwieweit autonome, soziale und kollektiv handelnde Bürgerideale stärker in der Lehrplanarbeit zur politischen Bildung verankert werden könnten oder sollten.

Die Beschreibung und Operationalisierung von Bürgeridealen kann zweitens ein Ausgangspunkt zur Zielklärung in der Lehrkräftebildung sein, bei der es darum geht, sich des eigenen Ideals bewusst zu werden und dieses mit den Idealen, die in Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien präsentiert werden, in Beziehung zu setzen. Gleiches ist für bereits aktive Lehrkräfte bei der Unterrichtsplanung und -reflexion relevant. Bei der Reflexion der eigenen oder dem Material zu Grunde liegenden Bürgeridealen sollten Lehrkräfte einbeziehen, dass die Möglichkeiten, sich einem Ideal von Bürgerschaft entsprechend zu verhalten, von strukturellen Bedingungen (u. a. Alter, Staatsangehörigkeit, finanziellen und zeitlichen Ressourcen) beeinflusst sind, die die Jugendlichen ganz konkret betreffen.

Drittens können Bürgerideale auch direkt in der Arbeit mit Jugendlichen genutzt werden. Bürgerideale können in unterschiedlichen Ansätzen der Wertklärung und Wertexploration mit Schüler*innen reflektiert werden. Die vorab skizzierten Differenzen zwischen der Perspektive der Lehrkräfte und der (verschiedenen) Schüler*innen könnte dabei produktiv bearbeitet werden. Konkret ließe sich der Ansatz der *Values and Knowledge Education* (Weyringer et al., 2022) mit Blick auf unterschiedliche Bürgerideale adaptieren. Dazu wären für die pädagogische Praxis Dilemmata zu konstruieren, bei denen verschiedene Lösungen aus unterschiedlich präferierten Bürgeridealen folgen. Die Analyse der Konsequenzen unterschiedlicher Bürgerideale für das Individuum und für die Gesellschaft könnte eine Reflexion und ggf. Neubewertung der eigenen Ideale unterstützen.

Passung des Bildes idealer Bürger*innen von Schüler*innen und Lehrer*innen mit aktuellen Lehrplänen als Diskussionsanlass

Bedeutung der Reflexion von Bürgeridealen in der Lehrkräftebildung und Möglichkeiten methodischer Bearbeitung im Unterricht

Literatur

- Abs, H. J. (2013). Die Vermessung des guten Bürgers – Zur empirischen (De-)konstruktion eines Ideals. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 33(3), 267–282.
- Abs, H. J. (2021). Options for developing European strategies on citizenship education. *European Educational Research Journal*, 20(3), 329–347. <https://doi.org/10.1177/1474904121994418>
- Banks, J. A. (2017). Failed citizenship and transformative civic education. *Educational Researcher*, 46(7), 366–377. <https://doi.org/10.3102/0013189X17726741>
- Barnes, S. H., Kaase, M., Allerback, K. R., Farah, B., Heunks, F., Inglehart, R., Jennings, M. K., Klingemann, H.-D., Marsh, A. & Rosenmayr, L. (Hrsg.). (1979). *Political action: Mass participation in five Western democracies*. Sage.
- Bruun, J. (2021). Civic and citizenship education in Denmark 1999–2019: Discourses of progressive and productive education. In B. Malak-Minkiewicz & J. Torney-Purta (Hrsg.), *Influ-*

- ences of the IEA Civic and Citizenship Education Studies: Practice, policy, and research across countries and regions (S. 49–62). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-71102-3_5
- Conover, P. J. (1995). Citizen identities and conceptions of the self. *Journal of Political Philosophy*, 3(2), 133–165. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9760.1995.tb00032.x>
- Deichmann, C. (2015). *Der neue Bürger: Politische Ethik, politische Bildung und politische Kultur*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01388-2>
- Detjen, J. (2000). Die Demokratiekompetenz der Bürger: Herausforderung für die politische Bildung. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 60(25), 11–20.
- Eis, A. (2010). *Europäische Bürgerschaftsbildung: Die Neukonstruktion der Bürgerrolle im europäischen Mehrebenensystem*. Wochenschau Verlag.
- Goll, T. (2022). Mündige Bürger/-innen als Ziel der Politikdidaktik. In G. Weißeno & B. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik* (S. 109–122). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29668-1_8
- Hahn-Laudenberg, K. (2024). The good disobedient citizen? Students' perspectives on good citizenship in the International Civic and Citizenship Education Study 2016. *Young*, 32, 1–22. <https://doi.org/10.1177/11033088231218851>
- Hahn-Laudenberg, K., Jasper, J. & Abs, H. J. (2017). Sense of Citizenship in der International Civic and Citizenship Education Study 2016: Veränderungen und Zukunftsaussichten. *Tertium Comparationis*, 23(1), 62–91.
- Hoskins, B. L. & Mascherini, M. (2009). Measuring active citizenship through the development of a composite indicator. *Social Indicators Research*, 90(3), 459–488. <https://doi.org/10.1007/s11205-008-9271-2>
- Janoski, T. (1998). *Citizenship and civil society: A framework of rights and obligations in liberal traditional and social democratic regimes*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139174787>
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages*. Harper & Row.
- Költsch, A., Mielke, P. & Spielhaus, R. (2023). Fazit. In L. Birnbacher, J. Durand, A. Költsch, P. Mielke, R. Spielhaus & K. Stadler (Hrsg.), *Bildung und Demokratie: Empirische Perspektiven auf Kita und Schule* (S. 221–225). Beltz Juventa.
- Lembcke, O., Ritzi, C. & Schaal, G. S. (Hrsg.). (2012). *Zeitgenössische Demokratietheorie: Band. 1 Normative Demokratietheorien*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94161-5>
- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and social class and other essays*. Cambridge University Press.
- Massing, P. (2002). Theoretische und normative Grundlagen politischer Bildung. In G. Breit & P. Massing (Hrsg.), *Die Rückkehr des Bürgers in die politische Bildung* (S. 79–133). Wochenschau.
- Sampermans, D., Reichert, F. & Claes, E. (2021). Teachers' concepts of good citizenship and associations with their teaching styles. *Cambridge Journal of Education*, 51(4), 433–450. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1861219>
- Sandoval-Hernández, A., Claes, E., Savvides, N. & Isac, M. M. (2021). Citizenship norms and tolerance in European adolescents. In E. Treviño, D. Carrasco, E. Claes & K. J. Kennedy (Hrsg.), *Good citizenship for the next generation: A global perspective using IEA ICCS 2016 data* (S. 147–170). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-75746-5_9
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 international report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*. IEA.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. & Friedman, T. (2018). *Becoming citizens in a changing world: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 international report*. Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-73963-2>
- Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., Ainley, J. & Friedman, T. (2023). *Education for citizenship in times of global challenge: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 international report*. IEA. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-20113-4>
- Schulz, W. & Sibberns, H. (Hrsg.). (2004). *IEA Civic Education Study: Technical report*. IEA.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Torres Irribarra, D. & Carrasco, D. (2021). Profiles of Good Citizenship. In E. Treviño, D. Carrasco, E. Claes & K. J. Kennedy (Hrsg.), *Good citizenship for the next generation: A global perspective using IEA ICCS 2016 data* (Bd. 12, S. 33–50). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-75746-5_3
- Treviño, E., Carrasco, D., Claes, E. & Kennedy, K. J. (Hrsg.). (2021a). *Good citizenship for the next generation: A global perspective using IEA ICCS 2016 data*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-75746-5>

- Treviño, E., Carrasco, D., López Hornickel, N. & Zúñiga, C. G. (2021b). A School Effectiveness Approach to Good Citizenship. In E. Treviño, D. Carrasco, E. Claes & K. J. Kennedy (Hrsg.), *Good citizenship for the next generation: A global perspective using IEA ICCS 2016 data* (S. 67–87). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-75746-5_5
- Veugelers, W. (2007). Creating critical-democratic citizenship education: empowering humanity and democracy in Dutch education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 37(1), 105–119. <https://doi.org/10.1080/03057920601061893>
- Wang, C.-H. & Weng, D. L.-C. (2017). The effects of civic consciousness and civil disobedience on support for and participation in contentious politics. *Japanese Journal of Political Science*, 18(2), 313–335. <https://doi.org/10.1017/S1468109917000044>
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237–269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>
- Weyringer, S., Patry, J.-L., Pnevmatikos, D. & Børhaug, F. B. (Hrsg.). (2022). *Moral development and citizenship education: volume 18. The VaKE handbook: Theory and practice of values and knowledge education*. Brill. <https://doi.org/10.1163/9789004515451>
- Yemini, M., Tibbitts, F. & Goren, H. (2019). Trends and caveats: Review of literature on global citizenship education in teacher training. *Teaching & Teacher Education*, 77, 77–89. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.014>
- Ziemes, J. F., Hahn-Laudenberg, K., Birindiba Batista, I. & Abs, H. J. (2017). Institutionenbezogene Einstellungen. In H. J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen: Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016* (S. 161–204). Waxmann.



Kapitel 6

Pluralismus

im Kontext von Toleranz, Diskriminierungssensibilität und gruppenbezogener Privilegierung

Hermann Josef Abs, Johanna F. Ziemes & Beatriz Matafora

6.1 Entstehung und Kontext des Verständnisses von Pluralismus

Pluralismus bezeichnet die positive Bewertung und den Schutz von Meinungs- und Interessenvielfalt, ohne die demokratische Willensbildung nicht funktionieren kann (Wenzel, 2023). Pluralismus ist ein voraussetzungsreiches Konzept und entsteht erst mit dem Aufkommen einer modernen Erkenntnistheorie (Ludwig & Ruphy, 2021). Bis ins 18. Jahrhundert hinein wurde die Vorstellung einer anzustrebenden einheitlichen Perspektive auf die Welt, die für alle verbindlich ist und aus der sich für alle verbindliche Wahrheiten ableiten lassen, allgemein als Grundannahme geteilt. Der so genannte Monismus stützte sich entweder auf eine Idee (Offenbarung, politische Ideologie, philosophische Ableitung) oder auf materielle Erkenntnis (Naturwissenschaft). Diejenigen, welche die vorherrschende Auffassung der Welt nicht teilten, wurden und werden bis heute in vielen Ländern ausgegrenzt und mitunter verfolgt.

Erst in der Epoche der Aufklärung entstand die Vorstellung, dass eine Vielfalt von Auffassungen zu einem Gegenstand nicht an sich problematisch oder defizitär sei, sondern das Ergebnis unterschiedlicher sozialer, religiöser und kultureller Kontexte sowie der Erfahrungen, die Menschen in diesen Kontexten machen. Diese Vielfalt wird im deutschen Sprachraum zum ersten Mal bei Immanuel Kant positiv bewertet, für den die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Auffassungen eine tiefere Einsicht in Sachverhalte ermöglicht (Kerber, 1989). Während Kants Standpunkt noch Raum dafür lässt, dass die Erkundung verschiedener Ansichten der Erlangung allgemein gültiger Wahrheiten dient, wird die Idee der kontextlos gültigen Wahrheit im Pragmatismus (James, 1909) sowie in gegenwärtigen Wissenschaftstheorien aufgegeben.

Während Pluralismus bis ins 20. Jahrhundert häufig als Uneinigkeit problematisiert wurde, ist der Begriff nun zunehmend als Ausdruck von Kreativität und Innovationskraft positiv konnotiert. Wissenschaftstheoretisch vertritt Hans Albert (1991) die Position, dass es im Hinblick auf Problemlösungen nicht hilfreich sei, von der Vorstellung einer einheitlichen Wahrheit auszugehen, sondern ein Denken in Alternativen durch diverse Konzeptionen mit unterschiedlichen Bezugspunkten zu befördern. Daraus lässt sich ableiten, dass es für Gesellschaften vorteilhaft ist, wenn sich eine Vielfalt von Menschen in Gesellschaft und Politik einbringen. Ohne Toleranz für vielfältige Erfahrungen und Perspektiven bleiben Gesellschaften hinter ihrem Problemlösepotenzial zurück.

Parallel zum erkenntnistheoretischen Pluralismus entwickelte sich im 20. Jahrhundert das Konzept des politischen Pluralismus (Mason, 2023). Unter diesem Begriff wird die Frage diskutiert, inwiefern dem Staat ein Recht zukommt, gesellschaftliche Lebensbereiche zu regulieren und zu vereinheitlichen. Ein extremer Pluralismus betont diesbezüglich die Autonomie sozialer Gruppen und lehnt eine

Erkenntnistheoretische
Begründung des
Pluralismus

Pragmatische
Begründung des
Pluralismus

Vom erkenntnis-
theoretischen zum
politischen Pluralismus

Vormachtstellung des Staates vollständig ab (Laski, 1917). Dagegen vertritt ein extremer Anti-Pluralismus (Totalitarismus) die Notwendigkeit der Unterordnung aller Gruppen und aller Lebensbereiche unter die Ordnungsmacht des Staates. In demokratischen Gesellschaften ist das Spannungsfeld von Autonomie und Regulation Gegenstand eines permanenten Aushandlungsprozesses.

Schutz des Pluralismus
im demokratischen
Rechtsstaat

Der demokratische Rechtsstaat gesteht sozialen Gruppen und Individuen eine große Freiheit zur eigenen Lebensführung zu und sichert diese durch ein umfassendes Gewaltmonopol ab. Dieses Monopol greift, wenn der gesellschaftliche Pluralismus durch Extremismus einzelner Gruppen oder bei Angriffen von außen oder auch bei organisierter Kriminalität bedroht wird. Der demokratische Rechtsstaat verdient sich die Anerkennung seiner Souveränität, indem er Individuen und soziale Gruppen in ihren Gestaltungsmöglichkeiten nach innen und nach außen schützt und unterstützt (Hidalgo, 2018).

Daraus lässt sich ableiten, dass es im Rahmen des politischen Pluralismus eine Aufgabe des Staates ist, die Toleranz seiner Bürger*innen untereinander zu stärken und sie vor Diskriminierung aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe zu schützen. Weiterhin lässt sich aus dem politischen Pluralismus ableiten, dass es eine Aufgabe des Staates ist, der Privilegierung einzelner sozialer Gruppen gegenüber anderen Gruppen oder gegenüber dem Staat entgegenzutreten. Während es möglich ist, dass soziale Gruppen es als Ausdruck eines politischen Pluralismus betrachten, eine privilegierte Position zu beanspruchen, ist damit immer implizit die Abwertung von anderen verbunden. Deshalb ist es Aufgabe des Staates, diesen vermeintlichen Pluralismus dort zu begrenzen, wo er andere Individuen und soziale Gruppen einzuschränken droht oder das Gewaltmonopol und die Souveränität des Staates gefährdet.

Bedeutung von Toleranz,
Diskriminierungs-
sensibilität und
Gruppenprivilegierung
für Pluralismus

Vor diesem theoretischen Hintergrund werden im folgenden Kapitel die Ergebnisse der Schülerbefragung in ICCS 2022 zu den Fragen von Toleranz, Diskriminierungssensibilität und gruppenbezogener Privilegierung zusammengestellt. Dabei erfassen die empirischen Konstrukte jeweils nur einen Teil dessen, was an unterschiedlichen Formen von Toleranz, Diskriminierung und gruppenbezogener Privilegierung in Demokratien relevant ist. Toleranz wird exemplarisch entlang zweier sozialer Gruppendifferenzen thematisiert, zum einen durch Einstellungen zur *Gleichberechtigung von Frauen und Männern* und zum anderen durch Einstellungen zur *Gleichberechtigung von Migrant*innen* (Kap. 6.2). Diskriminierung wird in diesem Kapitel auf die allgemeine Einschätzung zur Diskriminierungshäufigkeit angesichts unterschiedlicher Gruppenmerkmale bezogen. Wir bezeichnen dies als *Diskriminierungswahrnehmung* (Kap. 6.3). Dagegen geht es im Kapitel „Schulische Sozialbeziehungen“ um selbst erlebte Diskriminierung im schulischen Kontext. Abschließend werden in diesem Kapitel Einstellungen zur gruppenbezogenen Privilegierung am Beispiel der *Überzeugungen zur Privilegierung von Religion in der Gesellschaft* diskutiert (Kap. 6.4).

Andere Formen der Privilegierung, die sich politisch gegen die Gleichwertigkeit von sozialen Gruppen richten und so Pluralismus gefährden, werden als Rechtsextremismus bzw. Rechtspopulismus in der politischen Sozialisationsforschung und politischen Bildung derzeit allgemein breiter thematisiert (z. B. Rippl & Seipel, 2022), so dass ICCS 2022 hier eine komplementäre Funktion erfüllen kann. Allen Formen der gruppenbezogenen Privilegierung ist gemeinsam, dass den Angehörigen einer Gruppe aufgrund einer Gruppenzugehörigkeit, von der andere mehr oder weniger rigide ausgeschlossen sind, Vorrechte zugestanden werden (Milbradt et al., 2022). Der antipluralistische Kern der Privilegierung besteht zunächst darin, dass das Vertreten von Positionen, die als nicht zugehörig

zur eigenen Gruppe definiert werden, abgewertet werden (Tulis & Langeder-Höll, 2020). Die Ausgrenzung und Abwertung steht in der Gefahr, mit Feindbildkonstruktionen weiter legitimiert zu werden. Dabei kann die Ablehnung von Pluralismus auch durch eine grundsätzliche Sehnsucht nach Eindeutigkeit und einer starken Führung weiter genährt sein, die demokratische Gesellschaften und Regierungsformen mit ihrer Notwendigkeit zur Kompromissfindung häufig nicht unmittelbar erfüllen können (Niehoff, 2022).

6.2 Toleranz

Toleranz kann als die Anerkennung der Werte und Interessen aller begriffen werden, solange diese nicht die Werte und Interessen anderer beeinträchtigen (Hare, 1983/2016, S. 177f.). Konkret zeichnet sich Toleranz durch die positive Einstellung zur Gewährung gleicher Rechte für verschiedene soziale Gruppen, darunter Menschen mit internationaler Geschichte, ethnische Gemeinschaften und Frauen aus (Sandoval-Hernández et al., 2018; Ziemes & Abs, 2020).

Toleranz ist für Demokratien essentiell, weil die demokratietheoretische Erwartung einer aktiven Diskursteilnahme als Bürger*in nur dann berechtigt ist, wenn die Teilnahme von allen gleichermaßen anerkannt wird (Hoskins & Mascherini, 2009). Die Bürger*innen müssen davon ausgehen können, dass sie als Gleiche, unabhängig von ihren sozialen Gruppenmerkmalen, behandelt werden, wenn sich keine Vorbehalte gegenüber der Gesellschaft entwickeln sollen. Deshalb stellt Toleranz gegenüber unterschiedlichen sozialen Gruppen ein wichtiges Ziel politischer Bildung in Demokratien dar, das auch im theoretischen Rahmen von ICCS Resonanz findet (Schulz et al., 2023).

Toleranz als positive Bedingung für Diskursteilnahme in der Demokratie

6.2.1 Gleichberechtigung von Frauen und Männern

Für die Demokratie ist die Geschlechtergleichheit von großer Bedeutung: Wenn ein Teil der Gesellschaft nicht über volle politische Rechte verfügt, verliert Demokratie ihre Legitimation. Dennoch schien diese Annahme über weite Teile der Geschichte hinweg keineswegs selbstverständlich (Welzel et al., 2002). Erst im 20. Jahrhundert erhielten Frauen in europäischen Demokratien das aktive und passive Wahlrecht, je nach Alter der Demokratie Jahrzehnte bzw. Jahrhunderte nachdem dies Männern ermöglicht wurde (Feist, 1986).

Die Anerkennung des Werts der Gleichberechtigung der Geschlechter hat sich weltweit verstärkt und ist Teil eines Modernisierungsprozesses, der mit verbesserten sozialen Bedingungen einhergeht (Inglehart & Norris, 2003). Obwohl sich der Zugang von Frauen zur politischen Macht verbessert hat, sind Frauen faktisch nirgendwo mit Männern gleichgestellt in Bezug auf ihren Einfluss und ihre Ausübung politischer Autorität (Alexander et al., 2016). In den letzten zehn Jahren haben verschiedene europäische Länder Rückschritte in Bezug auf Demokratie und Geschlechtergleichheit erlebt, parallel zum Aufstieg der radikalen Rechten, anti-gender Bewegungen und Parteien (Lombardo et al., 2021).

Mit Blick auf diese Entwicklungen ist es von entscheidender Bedeutung, die Faktoren zu analysieren, die die Unterstützung der Geschlechtergleichheit beeinflussen. Konservativere politische Ansichten stehen in Verbindung mit geringerer Unterstützung für Geschlechtergleichheit, wie von Cokley et al. (2010) festgestellt. Ebenso weist die *Civic Education Study* (CivEd) darauf hin, dass Schüler*innen

Unterstützung für Gleichberechtigung der Geschlechter als Aspekt von Toleranz

Politisches Wissen und ökonomische Stabilität machen Unterstützung wahrscheinlicher

aus Ländern mit niedrigerem Bruttoinlandsprodukt pro Kopf und höheren Arbeitslosenquoten weniger unterstützend für politische Rechte von Frauen sind (Torney-Purta et al., 2001). Die Analysen von ICCS 2016 zeigen einen Zusammenhang zwischen politischem Wissen, politischer Selbstwirksamkeit und der Einstellung zur Geschlechtergleichheit in allen teilnehmenden europäischen Ländern (Caponera & Palmerio, 2018).

In ICCS 2022 wurde ein entsprechender Fragenblock eingeleitet mit „Es gibt unterschiedliche Ansichten über die Rolle von Frauen und Männern in der Gesellschaft. Inwieweit stimmst du den folgenden Aussagen zu oder nicht zu?“, woraufhin sieben Aussagen (Variablen IS4G25A-G) in einem vierstufigen Antwortformat („Stimme stark zu“, „Stimme zu“, „Stimme nicht zu“, „Stimme gar nicht zu“) bewertet werden konnten:

- A. Männer und Frauen sollten die gleichen Chancen haben, sich an der Regierung zu beteiligen.[#]
- B. Männer und Frauen sollten in jeder Hinsicht die gleichen Rechte haben.[#]
- C. Frauen sollten sich aus der Politik heraushalten. (-)[#]
- D. Wenn nicht viele Arbeitsplätze vorhanden sind, sollten Männer eher ein Recht auf einen Arbeitsplatz haben als Frauen. (-)[#]
- E. Männer und Frauen sollten gleich bezahlt werden, wenn sie die gleichen Jobs machen.[#]
- F. Männer sind besser qualifiziert, politische Führungskräfte zu sein als Frauen. (-)[#]
- G. Im Bundestag sollte es gleich viele Männer und Frauen geben.

Die Schülerantworten zu sechs Aussagen – mit [#] gekennzeichnet – konnten zu einer international vergleichbaren Skala *Gleichberechtigung von Frauen und Männern* (S_GENEQL) zusammengefasst werden, die über die teilnehmenden Länder hinweg eine hohe Reliabilität (Cronbachs $\alpha = 0.81$) erreicht. Items, die mit (-) gekennzeichnet sind, wurden invertiert in die Skala hinzugefügt. Nicht integriert in diese Skala wurde das Item zur Zusammensetzung des Bundestages.

Die erste Spalte der Tabelle 6.1 enthält eine Länderliste mit den Referenzländern Nordrhein-Westfalen (NRW) und Schleswig-Holstein (SH) in den ersten Zeilen. Werte für die europäische Vergleichsgruppe werden ohne NRW und SH gemittelt und sind in der nächsten Zeile zu finden. Nachfolgend sind europäische und dann außereuropäische Länder in jeweils alphabetischer Reihenfolge aufgeführt. Die ersten vier aufgeführten Items gingen in den Skalenwert ein, der in der letzten Spalte berichtet wird, während das fünfte Einzelitem zur Zusammensetzung des Bundestages nicht Teil der Skala ist. Der Skalenwert in der letzten Spalte stellt die Zustimmungswahrscheinlichkeit zur Gleichberechtigung insgesamt dar. Der Skalenwert ist so kalibriert, dass er mit dem internationalen Mittelwert von ICCS 2009 vergleichbar ist. Der internationale Mittelwert in ICCS 2009 wurde auf 50 mit einer Standardabweichung von 10 standardisiert. Der Skalenwert dient primär dem Vergleich von Schüler*innen aus verschiedenen Ländern oder Gruppen in Bezug auf das Konstrukt insgesamt. Hohe Werte bedeuten, dass gleiche Rechte für Männer und Frauen befürwortet werden. In diesem Kapitel folgen alle Tabellen, in denen Skalen im europäischen Vergleich dargestellt und beschrieben werden, diesem Muster.

Tabelle 6.1: Gleichberechtigung von Frauen und Männern

	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „Stimme stark zu“ und „Stimme zu“										Skalenwert	
	gleiche Chancen zu regieren		Frauen aus Politik heraushalten		Männer eher Recht auf Arbeitsplatz		Männer qualifizierter für politische Führung		Geschlechtergleichstellung im Bundestag		Einstellung zur Gleichberechtigung der Geschlechter	
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	M	(SE)
Nordrhein-Westfalen¹	95.7	(0.4)	11.9	(0.8)	17.4	(0.8)	17.4	(0.8)	66.1	(1.1)	54.4	(0.3) ↑
Schleswig-Holstein^{1,2}	96.6	(0.8)	11.3	(1.3)	15.1	(1.2)	18.4	(1.5)	66.0	(1.4)	55.7	(0.4) ↑
VG Europa	93.6	(0.1)	16.4	(0.2)	21.4	(0.3)	26.2	(0.3)	65.7	(0.2)	52.0	(0.1)
Bulgarien	89.5	(0.7)	32.6	(1.2)	39.1	(1.3)	40.1	(1.3)	59.3	(1.2)	46.3	(0.3) ↓
Dänemark ²	95.6	(0.4)	8.9	(0.7)	11.8	(0.7)	15.2	(0.9)	60.6	(1.2)	55.3	(0.3) ↑
Estland	94.0	(0.6)	13.9	(1.1)	19.6	(1.1)	30.0	(1.2)	55.8	(1.2)	51.3	(0.4) ●
Frankreich	95.2	(0.5)	10.5	(0.7)	13.9	(0.8)	17.9	(0.9)	76.4	(1.0)	55.5	(0.3) ↑
Italien	97.5	(0.3)	10.0	(0.9)	13.5	(1.1)	13.5	(0.8)	77.4	(0.9)	55.7	(0.3) ↑
Kroatien ⁴	96.7	(0.5)	12.2	(0.7)	14.1	(0.8)	25.5	(1.0)	71.9	(0.9)	53.7	(0.3) ↑
Lettland ⁴	87.5	(0.7)	20.6	(1.0)	29.1	(1.1)	29.7	(1.0)	45.7	(1.0)	48.3	(0.2) ↓
Litauen	92.0	(0.6)	15.2	(0.9)	23.1	(1.1)	26.6	(0.9)	59.6	(1.1)	51.2	(0.3) ↓
Malta	94.6	(1.0)	15.1	(1.7)	18.8	(1.8)	21.3	(1.9)	77.5	(1.6)	53.8	(0.7) ↑
Niederlande ³	94.1	(0.6)	16.2	(1.1)	20.5	(1.2)	22.0	(1.1)	62.0	(1.3)	52.0	(0.4) ●
Norwegen ^{4,5}	94.0	(0.5)	12.3	(0.6)	15.7	(0.6)	19.7	(0.6)	64.3	(0.7)	54.9	(0.2) ↑
Polen	92.3	(0.5)	9.5	(0.5)	19.2	(0.7)	29.9	(0.9)	60.0	(0.9)	51.1	(0.2) ↓
Rumänien	94.2	(0.5)	20.5	(1.5)	25.9	(2.6)	34.2	(2.2)	63.1	(1.3)	50.1	(0.7) ↓
Schweden ⁴	96.4	(0.4)	9.6	(0.9)	13.3	(1.0)	15.5	(1.0)	72.6	(1.0)	56.4	(0.3) ↑
Serbien	90.7	(0.6)	32.1	(1.0)	30.7	(1.3)	43.2	(1.1)	71.2	(0.8)	47.3	(0.2) ↓
Slowakei	92.6	(0.6)	18.7	(0.9)	32.8	(1.2)	32.1	(1.2)	59.5	(0.9)	48.5	(0.3) ↓
Slowenien	91.7	(0.6)	20.7	(0.9)	26.2	(1.0)	30.1	(1.0)	67.2	(0.8)	50.3	(0.3) ↓
Spanien	96.8	(0.4)	15.0	(1.0)	14.0	(1.0)	21.5	(0.9)	73.6	(1.0)	54.5	(0.3) ↑
Zypern	92.2	(0.6)	18.3	(0.9)	25.5	(1.2)	29.9	(1.1)	71.0	(0.8)	51.0	(0.3) ↓
Außereuropäische Vergleichsländer												
Brasilien ²	95.4	(0.4)	17.1	(1.0)	23.7	(1.1)	25.1	(1.1)	75.3	(0.9)	51.5	(0.3)
Kolumbien	95.2	(0.4)	24.6	(1.4)	32.7	(1.4)	31.0	(1.2)	77.0	(0.9)	48.4	(0.4)
Taiwan	98.5	(0.2)	9.0	(0.7)	13.9	(0.8)	12.3	(0.8)	86.5	(0.7)	57.6	(0.2)

↑ Wert signifikant höher als VG Europa ($p < 0.05$)

● Keine signifikante Abweichung von VG Europa

↓ Wert signifikant niedriger als VG Europa ($p < 0.05$)

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.

¹ Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.² Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.³ Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.⁴ Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10 %.⁵ Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

Auf der Skalenebene zeigt sich, dass Schüler*innen aus NRW und SH der Gleichberechtigung von Frauen und Männern relativ positiv gegenüberstehen. Die Werte der Schüler*innen liegen statistisch signifikant über denen der europäischen Vergleichsgruppe. Schweden hat die höchsten Skalenwerte, gefolgt von Italien und SH. Auf Itemebene zeigt sich, dass Schüler*innen in ganz Europa einig sind, dass Frauen die gleichen Chancen haben sollten, sich an der Regierung zu beteiligen (Zustimmungsrate von über 85 %). Komplexer ist das Bild bei der Aussage, dass Frauen sich aus der Politik heraushalten sollten: Hier reichten die Zustimmungswerte von 9 % in Dänemark bis 32 % in Bulgarien und Serbien. Mit 11 % liegen NRW und SH deutlich unter dem europäischen Vergleichsgruppenwert. Noch

Hohe Zustimmung zur Gleichberechtigung der Geschlechter, insbesondere in NRW und SH

größer ist die Schwankung, wenn es um die Frage geht, ob gleich viele Frauen und Männer im Bundestag sein sollen. International wurde hier jeweils nach dem nationalen Parlament gefragt. Hier schwankt der Wert zwischen 46 % in Bulgarien und 77 % in Malta und Italien.

Aber Einschränkungen,
wenn nach konkreten
Umsetzungen der
Geschlechtergleichheit
gefragt wird

Es zeigt sich, ähnlich wie 2016, dass Schüler*innen sich im Hinblick auf einige Fragen der Geschlechtergleichberechtigung länderübergreifend einig sind. Die meisten Heranwachsenden in Europa vertreten den Standpunkt, dass Frauen die gleichen Chancen haben sollten, sich an der Regierung zu beteiligen, d. h., die allgemeine Norm der Gleichberechtigung wird kaum bestritten. Komplexer ist das Bild, wenn Frauenrechte und Männerrechte in unmittelbarer Konkurrenz abgewogen werden sollen, bei Fähigkeitszuschreibungen oder Forderungen der Gleichstellung: Hier werden Unterschiede und eine etwas niedrigere Zustimmung zur Geschlechtergleichheit in den Teilnahmeländern deutlich.

6.2.2 Gleichberechtigung von Migrant*innen¹

Eine Möglichkeit, Einstellungen zur Gleichberechtigung von Migrant*innen zu erfassen, besteht darin nach der politischen und sozialen Toleranz gegenüber dieser Gruppe zu fragen. Während Personen sozial möglicherweise weniger tolerant sein können (zum Beispiel keine Bereitschaft, persönliche Beziehungen zu Menschen mit internationaler Geschichte aufzubauen) oder sogar xenophobe Einstellungen hegen können (wie irrationale Ängste gegenüber Menschen mit internationaler Geschichte), können sie dennoch politische Rechte für Migrant*innen anerkennen, wie das Recht auf Bildung oder das Recht zur politischen Teilnahme (Isac et al., 2019). In ICCS sind beide Aspekte, soziale und politische Toleranz, durch Aussagen im Schülerfragebogen hinterlegt.

Differenzierung
von sozialer und
politischer Toleranz
von Migrant*innen
als Dimensionen der
Gleichberechtigung

Inhaltliche Vorstellungen darüber, welche Anforderungen Migrant*innen erfüllen sollen, um Staatsbürger*innen werden zu können, z. B. indem sie die Grundregeln des Landes akzeptieren und die Sprache lernen, haben seit den 1990er Jahren gegenüber ethnischen Vorstellungen an Bedeutung gewonnen (Schmidt & Weick, 2020).

Vorherige Forschungen basierend auf Daten der European Social Survey (ESS) zeigen, dass die Aufnahme von Migrant*innen eher abgelehnt wird als gleiche Rechte für Migrant*innen. Multilevel-Analysen zeigen zusätzlich, dass je höher das Bildungs- und Einkommensniveau einer Person ist, desto wahrscheinlicher ist es, dass sie gleiche Rechte für Migrant*innen unterstützt (Gorodzeisky & Semyonov, 2009). Hingegen ist bei älteren Personen und solchen, die eine rechtsgerichtete politische Ausrichtung haben, die Wahrscheinlichkeit höher, sich gegen gleiche Rechte für Migrant*innen auszusprechen (Indelicato et al., 2023).

Jüngere und reichere
Menschen unterstützen
Gleichberechtigung von
Migrant*innen häufiger.

Die Ergebnisse der CivEd-Studie von 1999 lassen erkennen, dass in den meisten Ländern befragte Jugendliche, die selbst eine internationale Geschichte hatten, tendenziell positivere Einstellungen zu den Rechten von Migrant*innen haben als Schüler*innen ohne internationale Geschichte. In 23 teilnehmenden Ländern der Studie zeigten Schülerinnen positivere Einstellungen als Schüler (Torney-Purta et

¹ Im Methodenkapitel zum Umgang mit sozialen Differenzkategorien wird für diesen Band begründet, warum der Begriff „Menschen mit internationaler Geschichte“ den älteren Begriff des „Migrationshintergrundes“ ersetzt und welche Migrationsphänomene damit bezeichnet werden sollen. In vorliegenden Kapiteln wird der Begriff Migrant*innen verwendet, wenn er auch in den Befragungsinstrumenten von ICCS verwendet wurde. Gegenüber den Befragten erfolgte keine definitorische Festlegung des Begriffs.

al., 2001). Die Ergebnisse der ICCS 2016-Studie zeigen, dass junge Menschen in den vierzehn europäischen Ländern im Durchschnitt weitgehend tolerante Einstellungen gegenüber Migrant*innen aufweisen (Isac et al., 2019).

Die Skala *Einstellung zur Gleichberechtigung von Migrant*innen*, die in ICCS 2022 eingesetzt wurde, besteht aus fünf Items, die eine positive Einstellung zu gleichen Rechten von Migrant*innen erfassen. Der Frageblock wurde eingeleitet mit „Inwieweit stimmst du den folgenden Aussagen zu Migrant*innen zu oder nicht zu?“, woraufhin fünf Aussagen (Variablen IS4G24A-E) in einem vierstufigen Antwortformat („Stimme stark zu“, „Stimme zu“, „Stimme nicht zu“, „Stimme gar nicht zu“) bewertet werden konnten:

- A. Kinder von Migrant*innen sollten die gleichen Bildungschancen haben wie andere Kinder im Land.
- B. Migrant*innen, die mehrere Jahre in einem Land leben, sollten die Möglichkeit haben, an Wahlen teilzunehmen.
- C. Migrant*innen sollten die Möglichkeit haben, ihre eigenen Bräuche und ihren eigenen Lebensstil fortzusetzen.
- D. Migrant*innen sollten die gleichen Rechte haben wie alle anderen im Land.
- E. Migrant*innen bringen Deutschland viele kulturelle, soziale und wirtschaftliche Vorteile.

Alle Aussagen konnten zu einer international vergleichbaren Skala (S_IMMPOS) zusammengefasst werden, die über die teilnehmenden Länder hinweg eine hohe Reliabilität (Cronbachs $\alpha = 0.83$) erreicht.

Im europäischen Vergleich zeigt sich eine signifikant überdurchschnittliche Zustimmung zu gleichen Rechten von Migrant*innen bei den befragten Jugendlichen in NRW und SH (vgl. Tab. 6.2). Sämtlichen Items stimmen Schüler*innen in beiden Bundesländern in weit überwiegender Mehrheit zu. Auch im internationalen Vergleich sind Schüler*innen sich weitgehend einig, dass Kinder von Migrant*innen die gleichen Bildungschancen haben sollten wie andere Kinder in ihren Heimatländern: Alle Zustimmungswerte liegen überall meist deutlich über 85 %. Deutlich mehr Streuung findet sich bei den Zustimmungswerten zu der Aussage, dass Migrant*innen nach mehreren Jahren Wahlrechte haben sollen. Hier reichen die Zustimmungswerte von 68 % in Bulgarien bis 91 % in Italien. Mit 88 % liegen NRW und SH deutlich über dem europäischen Vergleichsgruppenwert von 80 %. Ähnliche Schwankungen lassen sich bei der Frage beobachten, ob Migrant*innen kulturelle, soziale und wirtschaftliche Vorteile bieten. Hier divergiert der Wert zwischen 62 % in Lettland und 81 % in Spanien. Schüler*innen aus NRW und SH stimmten mit 77 % bzw. 75 % signifikant häufiger zu als die europäische Vergleichsgruppe mit 72 %.

Es zeigt sich, dass die große Übereinstimmung der Schüler*innen in allen Ländern sich nur auf die pauschal gestellte Frage zur Gleichberechtigung von Migrant*innen und auf ihr Recht auf gleiche Bildungschancen bezieht. Komplexer ist die Situation, sobald es um die gesellschaftliche Teilhabe von Migrant*innen geht. Zwar sollen sie die gleichen Bildungschancen haben, ein gleiches Wahlrecht wird aber etwas weniger einhellig anerkannt. Ferner erhielt die Aussage, dass Migrant*innen kulturelle, soziale und wirtschaftliche Vorteile bieten, weniger Unterstützung als die Aussagen, die auf Rechte bezogen sind.

Messung von
Toleranz gegenüber
Migrant*innen in ICCS

Hohe Zustimmung zur
Gleichberechtigung
von Migrant*innen,
insbesondere in NRW
und SH

Aber Einschränkungen,
wenn nach konkreten
Kontexten der Gleich-
berechtigung von
Migrant*innen gefragt
wird

Tabelle 6.2: Gleichberechtigung von Migrant*innen

	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „Stimme stark zu“ und „Stimme zu“										Skalenwert	
	gleiche Chancen auf Bildung		gleiche Wahlrechte nach meh. Jahren		Bräuche und Lebensstil fortsetzen		gleiche Rechte wie alle		Migrant*innen bringen Vorteile		Einstellungen Gleichberechtigung von Migrant*innen	
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	M	(SE)
Nordrhein-Westfalen¹	96.0	(0.4)	88.4	(0.7)	90.4	(0.6)	91.9	(0.7)	77.1	(1.0)	51.5	(0.2) ↑
Schleswig-Holstein^{1,2}	95.8	(0.6)	88.6	(0.9)	87.3	(1.0)	92.7	(0.7)	75.6	(1.4)	51.6	(0.3) ↑
VG Europa	93.0	(0.2)	80.3	(0.2)	86.0	(0.2)	87.8	(0.2)	72.0	(0.3)	49.7	(0.1)
Bulgarien	85.7	(1.0)	68.0	(1.0)	82.2	(1.0)	76.6	(0.9)	63.2	(1.1)	46.1	(0.3) ↓
Dänemark ²	95.3	(0.4)	85.9	(0.8)	87.3	(0.7)	90.0	(0.7)	69.2	(1.0)	49.8	(0.3) ●
Estland	92.6	(0.9)	74.5	(1.4)	83.5	(0.9)	87.8	(0.8)	65.6	(1.1)	47.7	(0.3) ↓
Frankreich	95.0	(0.6)	85.7	(0.7)	84.9	(0.8)	91.2	(0.6)	81.1	(0.8)	52.3	(0.2) ↑
Italien	97.1	(0.4)	91.0	(0.9)	93.5	(0.6)	93.9	(0.8)	79.8	(1.0)	52.9	(0.3) ↑
Kroatien ⁴	96.1	(0.4)	80.8	(1.0)	92.3	(0.7)	93.0	(0.6)	70.4	(1.1)	50.9	(0.2) ↑
Lettland ⁴	87.9	(0.7)	75.2	(1.0)	81.5	(0.8)	84.3	(0.8)	62.2	(0.9)	46.4	(0.2) ↓
Litauen	91.9	(0.6)	68.1	(1.0)	88.7	(0.8)	85.5	(0.7)	69.5	(1.0)	47.7	(0.2) ↓
Malta	92.7	(1.2)	84.0	(0.9)	88.2	(1.3)	87.2	(1.3)	78.8	(1.4)	51.4	(0.4) ↑
Niederlande ³	92.4	(0.7)	83.4	(1.0)	82.2	(1.1)	85.6	(0.8)	74.7	(1.1)	49.3	(0.3) ●
Norwegen ^{4,5}	93.9	(0.4)	86.9	(0.6)	89.5	(0.6)	92.1	(0.5)	79.6	(0.8)	52.7	(0.2) ↑
Polen	95.6	(0.3)	75.9	(0.7)	89.0	(0.6)	89.4	(0.6)	72.2	(0.9)	48.3	(0.2) ↓
Rumänien	94.3	(0.8)	83.8	(1.6)	88.6	(1.8)	89.6	(0.9)	76.5	(2.4)	50.3	(0.6) ●
Schweden ⁴	95.7	(0.5)	87.0	(0.8)	88.7	(0.7)	94.4	(0.6)	78.8	(1.0)	53.7	(0.3) ↑
Serbien	88.7	(0.8)	64.8	(1.2)	79.3	(0.9)	78.4	(0.9)	50.8	(1.2)	45.8	(0.2) ↓
Slowakei	94.0	(0.6)	81.7	(0.9)	81.3	(1.0)	88.5	(0.9)	73.1	(0.9)	48.5	(0.2) ↓
Slowenien	93.1	(0.6)	82.0	(0.8)	82.9	(0.6)	86.6	(0.7)	76.8	(0.8)	49.3	(0.2) ●
Spanien	93.4	(0.5)	87.5	(0.6)	88.3	(0.6)	90.7	(0.7)	81.3	(0.9)	51.7	(0.2) ↑
Zypern	91.5	(0.6)	80.0	(0.9)	83.0	(0.8)	84.1	(0.9)	63.8	(1.1)	48.9	(0.2) ↓
Außereuropäische Vergleichsländer												
Brasilien ²	93.2	(0.4)	86.9	(0.6)	86.9	(0.7)	86.7	(0.6)	82.9	(0.8)	51.1	(0.2)
Kolumbien	94.3	(0.4)	81.8	(0.8)	85.9	(0.7)	87.0	(0.6)	74.0	(0.9)	49.3	(0.2)
Taiwan	97.2	(0.3)	93.7	(0.4)	95.6	(0.4)	95.9	(0.4)	96.7	(0.3)	56.5	(0.2)

↑ Wert signifikant höher als VG Europa ($p < 0.05$)

● Keine signifikante Abweichung von VG Europa

↓ Wert signifikant niedriger als VG Europa ($p < 0.05$)

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.

¹ Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.² Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.³ Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.⁴ Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10 %.⁵ Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

6.3 Diskriminierungswahrnehmungen

Diskriminierung, die ungerechtfertigte Ungleichbehandlung von Menschen aufgrund einer Gruppenzugehörigkeit (vgl. Jonas & Beelmann, 2009), bedroht den gesellschaftlichen Pluralismus, weil sie Menschen das Signal sendet, nicht in gleicher Weise Teil der (politischen) Gemeinschaft zu sein und für die Meinungs- und Interessenvielfalt relevant zu sein. Diskriminierung beruht auf der Verweigerung der Anerkennung des Gegenübers als Inhaber*in gleicher Rechte.

Für die Teilhabe am politischen und gesellschaftlichen Leben und für ein Leben frei von Gewalt ist die Anerkennung als Mensch mit gleichen Rechten aber eine notwendige Voraussetzung (Moshman, 2011; Ziemes, 2023).

Der Aktivismus diskriminierter Gruppen zielt neben der Schaffung von interner Gruppenkohäsion auch auf die Sensibilisierung der Gesamtbevölkerung für ungerechte Benachteiligungen ab. Sie weisen auf die Diskrepanz zwischen dem Versprechen pluralistischer Demokratien und dessen Umsetzung hin. Diese wahrgenommene Diskrepanz lässt sich als Demokratiedefizit verstehen (Norris, 2011). Das bedeutet, dass die Ansprüche der Bürger*innen an den Schutz von Gruppen nicht erfüllt werden. Ein Bewusstsein für Diskriminierung erhöht die Bereitschaft der Bevölkerung zur Perspektivenübernahme mit Mitgliedern der diskriminierten Gruppe und die Unterstützung von Maßnahmen, die eine gesellschaftliche und politische Gleichstellung herbeiführen sollen (Iyer et al., 2003; van Acker et al., 2014).

Diskriminierungswahrnehmungen als Defizit von Demokratien.

Der Aufbau eines Bewusstseins für Diskriminierung und die Bereitschaft, sich gegen diese einzusetzen, kann durch politische Bildung und Demokratieerziehung gefördert werden (Freire, 2014; Schwarzenenthal et al., 2022). Für die Diskussion des Konzeptes sollte zwischen objektiver und subjektiver Diskriminierung unterschieden werden. Objektive Diskriminierung bezieht sich auf messbare Ungleichheiten in der gesellschaftlichen und politischen Teilhabe von Gruppen (z. B. den Anteil von Frauen im Bundestag), wohingegen sich subjektive Diskriminierung auf Selbstberichte der Diskriminierung bezieht. Interessant ist, dass in Ländern, in denen die Gleichstellung marginalisierter Gruppen weiter fortgeschritten ist, Menschen häufiger Diskriminierung berichten (El-Mafaalani et al., 2017). Auch Analysen aus ICCS 2016 zeigen, dass Jugendliche in Schweden, ein Land mit hoher ökonomischer Gleichstellung der Geschlechter (World Economic Forum, 2016), im europäischen Vergleich besonders oft glaubten, dass Frauen weniger Karrierechancen haben als Männer (Ziemes et al., 2017). Die Erfassung von wahrgenommener Diskriminierung erfasst also nicht zuletzt die Sensibilisierung für die ungerechtfertigte Ungleichbehandlung einer Gruppe und damit ein Gleichstellungsdefizit. Daraus lässt sich schließen, dass Unterschiede in der wahrgenommenen Diskriminierung verschiedener Gruppen sich nicht unmittelbar auf Unterschiede in der tatsächlichen Diskriminierung der Gruppen beziehen lassen, sondern auf Gefälle von Anspruch und wahrgenommener Umsetzung der Gleichstellung.

Unterscheidung von objektiver und subjektiver Diskriminierung

In ICCS 2022 wurden die Diskriminierungswahrnehmungen der 14-Jährigen im europäischen Modul erfasst, also in einem Teil der Befragung, der von europäischen Ländern gewählt werden konnte. Die EU hat den Abbau von Diskriminierung in der Charta der Grundrechte der EU (2000, § 20–26) als Ziel festgehalten. Im Zyklus von ICCS 2016 wurden Schüler*innen gefragt, inwieweit sie der Ansicht sind, dass Menschen mit verschiedenen Gruppenmerkmalen schlechter behandelt werden. Jedoch waren die Items für jede Gruppe unterschiedlich formuliert, daher waren die Ergebnisse zwischen den Gruppen schwer vergleichbar. Im aktuellen Zyklus wurde den Schüler*innen zunächst eine Definition von Diskriminierung angezeigt: „Diskriminierung liegt vor, wenn jemand nur aufgrund eines bestimmten persönlichen Merkmals, wie z. B. Alter, Geschlecht oder Hautfarbe, ungerecht benachteiligt wird. Wir würden gerne deine Meinung über Diskriminierung in der Gesellschaft wissen.“ Daraufhin sollten Schüler*innen auf einer vierstufigen Skala angeben, in welchem Ausmaß sie Diskriminierung in ihrem jeweiligem Land wahrnehmen („Gar nicht“, „Wenig“, „Teilweise“ oder „Viel“). Die wahrgenommene Diskriminierung wurde im Hinblick auf folgende elf Grup-

Messung der Diskriminierungswahrnehmungen in ICCS 2022

pen erfasst (ES4G06A-K): Frauen; junge Menschen; in Armut lebende Menschen; religiöse Minderheiten; Menschen mit Behinderungen; ältere Menschen; Menschen mit Migrationsgeschichte; Menschen mit anderen politischen Meinungen als die Mehrheit; Menschen aus der LGBTQ+ Gemeinschaft (z. B. schwule oder transgeschlechtliche Menschen); Menschen, die nicht weiß sind (z. B. Schwarze Menschen, *people of color*); Menschen aus ethnischen Minderheiten (z. B. Sinti und Roma).

LGBTQ+ Gemeinschaft
wird besonders häufig
als Diskriminiert wahrgenommen

Tabelle 6.3 zeigt den Anteil der Schüler*innen, die der Meinung sind, dass die jeweiligen Gruppen im eigenen Land teilweise oder viel diskriminiert werden. Die Items sind angeordnet nach absteigender Zustimmung im europäischen Mittel. Die Analysen zeigen, dass sehr viele Schüler*innen die LGBTQ+ Gemeinschaft als diskriminierte Gruppe wahrnehmen. Dabei liegen die Werte in NRW (88 %) und SH (87 %) noch etwas höher als im europäischen Vergleich (79 %). In NRW und SH wird mit über 80 % und im europäischen Vergleich mit über 70 % weiterhin die Diskriminierung von Menschen mit Migrationsgeschichte, armen Menschen und nicht *weißen* Menschen stark wahrgenommen. Die Diskriminierung von Frauen wird in NRW (75 %) und SH (75 %) deutlich stärker wahrgenommen als im europäischen Vergleich (62 %). Die Diskriminierung von religiösen Minderheiten wird nur in den Niederlanden (78 %) so stark eingeschätzt wie in NRW und SH (je 77 %). Auch bei der Einschätzung der Diskriminierung von Menschen mit anderen politischen Positionen liegen NRW (60 %) und SH (63 %) deutlich über dem europäischen Mittel (55 %), mit Malta (67 %) und Litauen (65 %) als Länder mit noch etwas höheren Werten. Vergleichsweise gering sind dagegen die Werte in der Slowakei (41 %), in Estland (42 %) und in den Niederlanden (47 %). Etwa die Hälfte der Schüler*innen in NRW, SH und im Mittel der europäischen Vergleichsgruppe sind der Auffassung, dass jüngere Menschen diskriminiert werden. Am geringsten ist die Diskriminierungswahrnehmung bei den 14-Jährigen für ältere Menschen. Während die Diskriminierungswahrnehmung für viele Gruppen in NRW und SH über dem europäischen Mittel liegt, liegt sie hier in NRW mit 31 % und in SH mit 32 % deutlich unter dem europäischen Vergleichswert von 38 %.

Hohe Diskriminierungssensitivität
in NRW und SH

Die Ergebnisse verdeutlichen, marginalisierte Gruppen stehen nicht in Konkurrenz um Diskriminierungswahrnehmungen: Es gibt eher Unterschiede im Niveau zwischen den Ländern und verschiedenen Gruppen, aber kaum ausgeprägte Interaktionen. In manchen Ländern wird insgesamt mehr Diskriminierung wahrgenommen als in anderen. Diskriminierungswahrnehmung ist kein Nullsummenspiel. Die ähnlichen Ergebnisse in NRW und SH implizieren, dass Schüler*innen in unterschiedlichen Regionen Deutschlands die Situation verschiedener Gruppen übereinstimmend wahrnehmen. Allgemein verweisen die Daten aus NRW und SH auf eine sehr hohe Diskriminierungssensitivität; Schüler*innen haben Ansprüche an Gleichberechtigung, die sie in der Gesellschaft in Deutschland unzureichend realisiert sehen. Sie nehmen damit ein Demokratiedefizit im Hinblick auf die Diskriminierung von marginalisierten Gruppen wahr. Die hohen Diskriminierungswahrnehmungen verweisen auf den Erfolg der Strategien der LGBTQ+ Gemeinschaft, auf bestehende Diskriminierungen, zunehmende Übergriffe und transfeindliche Diskurse aufmerksam zu machen. So finden mehr Pride-Veranstaltungen in Deutschland statt und auch queerfeindliche Hasskriminalität findet größere politische Beachtung (Bundesministerium des Innern und für Heimat, 2023). Jungen Menschen liegt die Gleichberechtigung der Menschen am Herzen. Dass etwa die Hälfte der Schüler*innen der Meinung ist, dass Menschen mit verschiedenen politischen Positionen diskriminiert werden, kann als eine

Tabelle 6.3: Wahrnehmung von Diskriminierung im Land der Befragung

	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „Viel“ und „Teilweise“																			
	Men- schen mit Migrations- geschichte		in Armut lebende Menschen		Menschen, die nicht weiß sind		Menschen mit Behinde- rung		Frauen		Menschen aus ethnischen Min- derheiten		religiöse Minderheiten		Menschen mit anderen politischen Meinungen		junge Menschen		ältere Menschen	
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)
Nordrhein-Westfalen¹	87.3	(0.7)	80.3	(0.9)	82.8	(1.0)	82.2	(0.8)	74.5	(1.2)	65.0	(1.1)	77.2	(0.9)	60.7	(1.1)	49.8	(1.2)	31.2	(1.1)
Schleswig-Holstein^{1,2}	88.0	(1.0)	80.2	(1.1)	84.4	(1.2)	86.1	(0.9)	75.3	(1.0)	66.9	(1.3)	77.3	(1.3)	63.3	(1.5)	48.3	(1.7)	32.4	(1.4)
VG Europa	79.3	(0.2)	73.5	(0.2)	70.2	(0.2)	65.4	(0.2)	61.5	(0.3)	60.8	(0.2)	59.8	(0.2)	55.2	(0.3)	49.1	(0.3)	37.5	(0.3)
Bulgarien	76.9	(1.1)	68.7	(0.9)	71.9	(1.1)	66.3	(1.0)	62.8	(1.2)	66.1	(1.1)	60.0	(1.0)	58.1	(1.0)	55.7	(1.1)	57.1	(1.2)
Dänemark ²	75.6	(0.8)	74.8	(1.0)	75.3	(0.8)	63.5	(1.0)	62.3	(1.1)	-	-	56.7	(0.9)	41.9	(1.0)	43.8	(1.0)	20.3	(1.0)
Estland	80.5	(1.2)	70.4	(1.2)	73.4	(1.4)	63.0	(1.4)	57.6	(1.2)	-	-	56.2	(1.2)	56.9	(1.3)	52.3	(1.2)	38.0	(1.7)
Frankreich	85.7	(0.6)	84.1	(0.6)	79.5	(0.7)	83.8	(0.7)	83.7	(0.7)	63.9	(0.9)	76.3	(0.8)	55.3	(1.0)	59.2	(1.1)	42.3	(1.1)
Italien	88.6	(0.5)	90.0	(0.6)	83.7	(0.7)	72.6	(0.8)	68.2	(1.1)	70.8	(1.0)	61.0	(1.1)	54.0	(0.9)	44.4	(1.4)	29.7	(1.1)
Kroatien ⁴	83.6	(0.8)	70.7	(1.0)	57.5	(1.1)	49.4	(1.1)	51.6	(1.2)	54.3	(1.1)	59.1	(1.1)	49.2	(1.2)	38.2	(1.1)	33.0	(1.1)
Lettland ⁴	76.5	(1.0)	62.3	(1.0)	60.7	(1.2)	57.0	(1.0)	50.8	(1.2)	52.8	(1.2)	43.0	(1.1)	55.0	(1.0)	47.7	(1.2)	38.8	(1.1)
Litauen	84.8	(0.7)	71.2	(1.1)	71.1	(1.0)	61.8	(1.2)	61.7	(1.2)	60.1	(1.2)	55.2	(1.1)	64.5	(1.1)	54.5	(1.4)	44.2	(1.4)
Malta	73.6	(1.0)	79.1	(0.6)	71.0	(0.9)	63.6	(1.1)	65.4	(1.9)	63.8	(1.0)	62.0	(1.3)	65.5	(1.3)	54.1	(2.1)	45.4	(1.7)
Niederlande ³	88.2	(0.9)	78.0	(1.1)	83.9	(1.0)	79.0	(1.0)	61.4	(1.4)	73.1	(1.0)	77.5	(1.1)	44.6	(1.1)	33.1	(1.2)	28.7	(1.1)
Norwegen ^{4,5}	71.4	(0.7)	75.1	(0.8)	63.1	(0.9)	65.4	(0.8)	47.3	(0.8)	53.3	(1.0)	62.7	(0.8)	52.5	(0.8)	42.3	(0.9)	22.3	(0.7)
Polen	78.5	(0.7)	64.7	(0.9)	74.9	(0.8)	59.0	(0.6)	62.4	(1.0)	54.3	(0.9)	55.6	(1.0)	59.6	(0.9)	55.7	(0.8)	29.8	(0.8)
Rumänien	85.1	(1.5)	70.4	(2.0)	73.1	(1.5)	75.7	(1.4)	70.3	(1.6)	70.9	(1.6)	65.5	(1.4)	62.9	(1.4)	63.1	(2.4)	52.8	(2.2)
Schweden ⁴	70.6	(1.0)	74.9	(1.1)	53.4	(1.2)	67.8	(1.1)	58.2	(1.1)	52.2	(1.2)	57.1	(1.0)	41.0	(1.1)	40.6	(1.2)	25.7	(1.0)
Slowakei	81.5	(0.9)	69.8	(1.1)	72.8	(1.0)	66.7	(1.0)	58.6	(1.0)	59.3	(1.1)	56.9	(1.1)	58.7	(1.1)	51.8	(1.1)	40.5	(1.2)
Slowenien	75.4	(0.8)	67.8	(0.9)	65.6	(0.9)	56.2	(1.0)	54.5	(1.2)	55.8	(1.1)	60.1	(1.0)	58.4	(1.1)	50.8	(1.2)	44.7	(1.0)
Spanien	79.4	(0.7)	80.3	(0.8)	61.2	(1.1)	60.9	(1.0)	61.4	(1.1)	57.6	(1.5)	47.7	(1.0)	54.7	(1.0)	38.0	(1.1)	28.9	(1.0)
Zypern	72.0	(0.9)	70.6	(0.9)	71.2	(0.8)	65.5	(0.8)	68.6	(0.9)	64.5	(0.9)	63.9	(0.8)	60.4	(1.0)	58.0	(0.9)	52.3	(0.9)

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.

¹ Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.

² Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.

³ Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.

⁴ Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10 %.

⁵ Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

Herausforderung für die Sensibilisierungsarbeit der politischen Bildung gesehen werden. Das Item impliziert keine extremen oder verfassungsfeindlichen Meinungen. Wenn starke Meinungsäußerungen aus der Sicht von Jugendlichen gefährlich wirken, so könnte sich dies negativ auf die Beteiligung in diskursiven Prozessen auswirken. Ein Gefühl der Unsicherheit und der Glaube, eine abweichende Meinung zu vertreten, stehen in einem negativen Zusammenhang zu der Beteiligung an politischen Diskussionen (Matthes et al., 2018; Wansink et al., 2023). Zusätzlich sieht etwa die Hälfte der jungen Menschen sich selbst als diskriminierte Gruppe. Dies passt zu anderen Ergebnissen aus diesem Band: Weniger als die Hälfte der Schüler*innen glaubt, dass Abgeordnete die Interessen junger Menschen gut vertreten können (vgl. Kap. 7).

6.4 Überzeugungen zur Privilegierung von Religion in der Gesellschaft

Die Überzeugung, dass sich aus der Zugehörigkeit zu einer Gruppe Vorrechte ergeben, impliziert die Abwertung anderer Sichtweisen und Interessen, die nicht mit dieser Gruppe verbunden werden. Damit stellt Privilegierung immer auch eine mit Pluralismus unvereinbare Form der Diskriminierung dar. Ansprüche auf eine herausgehobene Position treten immer wieder in Erscheinung und stellen die demokratische Verfasstheit auf die Probe. Es stellt sich die demokratiepolitische Frage, ob es gelingt, die Gleichberechtigung aller im politischen Prozess zu verteidigen oder ob sich die Idee der Privilegierung aufgrund eines behaupteten angestammten Vorrechts oder des vermeintlichen moralischen bzw. politischen Mehrwerts einer Gruppe durchsetzen kann.

Gruppenbezogene
Privilegierung behauptet
Vorrechte.

Radikalisierte Privilegierung mit Bezug auf eine Gruppe wird als Extremismus beschrieben, der das Rechtsstaatsprinzip, die demokratische Verfasstheit und die im Grundgesetz festgelegten Gleichheitsrechte missachtet (Enzmann, 2018). Laut Verfassungsschutzbericht (BMI, 2023) ist die Demokratie in Deutschland derzeit durch unterschiedliche extremistische Tendenzen bedroht, die sich anhand des Bezugs auf unterschiedliche politisch ideologisch, ethnisch, national oder religiös definierte Gruppen unterscheiden lassen.

Privilegierung als
Kontext möglicher
Radikalisierung

Der Prozess der Radikalisierung einer privilegierenden Gruppenperspektive wird in der Adoleszenz von (1) Identitätsproblemen, (2) Vorurteilsstrukturen, (3) Ideologien bzw. Überzeugungen zur eigenen Gruppe und (4) dissozialem Verhalten genährt (Beelmann, 2022, S. 162ff.). Der Gruppenbezug ist dabei in allen vier Punkten relevant. Erstens kann er dazu dienen, Probleme in der individuellen Identitätsentwicklung durch die starke Betonung einer Gruppenidentität zu bearbeiten. Zweitens kann er mit abwertenden Vorurteilsstrukturen gegenüber anderen Gruppen verbunden werden, um die Privilegierung der eigenen Gruppe zu rechtfertigen. Drittens kann der Gruppenbezug durch explizite Überzeugungen zur Besonderheit der eigenen Gruppe untermauert werden. Viertens kann er Strukturen bereitstellen, die dissoziales Verhalten gegen andere Gruppen decken oder sogar unterstützen. Es ist zu betonen, dass privilegierende Überzeugungen noch nicht als solche extremistisch sind, aber sie können als Frühwarnindikator für ein Radikalisierungspotenzial dienen.

Überzeugungen zur
Privilegierung von
Gruppen sind politischer
Bildung zugänglich.

Im Rahmen von ICCS wird ein besonderes Augenmerk auf den dritten Aspekt gelegt, also die Überzeugungen, die eine Gruppe gegenüber dem Rest der Gesellschaft hervorheben. Dies ist im Kontext einer Schulleistungsuntersuchung

sinnvoll, denn die pädagogische Arbeit an Überzeugungen fokussiert weniger persönlichkeitspsychologische Faktoren als eine Abfrage zu Identitätsproblemen und evoziert weniger soziale Erwünschtheit als eine Abfrage von Vorurteilen oder dissozialen Verhaltenstendenzen. Von den vier erwähnten Bedingungen der Radikalisierung können Überzeugungen am ehesten im Rahmen formaler Bildungsformate (Klassenunterricht) der Sekundarstufe bearbeitet werden.

In ICCS werden entsprechende gruppenbezogene Überzeugungen am Beispiel von Religion erfasst. Religion ist als sozialer Gruppenbezug für die politische Sozialisation interessant, weil Religion dann priorisiert wird, wenn Jugendliche Diskriminierung erfahren oder strukturell diskriminiert sind (Khosrokhavar, 2022). Strukturelle Diskriminierung kann jedoch auch Mehrheitsgesellschaften betreffen, wenn ein politisches System nicht die Gewähr der chancengleichen Berücksichtigung von Meinungs- oder Interessenvertretung leistet (z. B. bei durch Oligarchie korrumpierten Institutionen).

Die *Überzeugungen zur Privilegierung von Religion in der Gesellschaft* wurden erstmals in ICCS 2009 erfasst und seitdem fortgeführt. In allen drei Zyklen von ICCS bildete die Beteiligung an diesem Frageblock eine internationale Option; die teilnehmenden Bildungssysteme konnten frei entscheiden, ob sie die jeweiligen Items in die Schülerbefragung übernehmen wollten oder nicht. Innerhalb der europäischen Vergleichsgruppe haben sich alle Bildungssysteme außer Estland, Frankreich und Italien dafür entschieden teilzunehmen.

Der Frageblock wurde eingeleitet mit „Wie sehr stimmst du folgenden Aussagen über Religion zu oder nicht zu?“, woraufhin sieben Aussagen (Variablen IS4G35A-G) in einem vierstufigen Antwortformat („Stimme stark zu“, „Stimme zu“, „Stimme nicht zu“, „Stimme gar nicht zu“) bewertet werden konnten:

- A. Religion ist für mich wichtiger als das, was in der nationalen Politik passiert.[#]
- B. Religion hilft mir zu entscheiden, was richtig und was falsch ist.[#]
- C. Religiöse Autoritäten sollten mehr Macht in der Gesellschaft haben.[#]
- D. Religion sollte beeinflussen, wie Menschen miteinander umgehen.[#]
- E. Religiöse Regeln sind wichtiger als staatliche Gesetze.[#]
- F. Alle Menschen sollten die Freiheit haben, ihre eigene Religion auszuüben.
- G. Religiöse Menschen sind die besseren Bürger*innen.[#]

Die Schülerantworten zu sechs Aussagen – mit [#] gekennzeichnet – konnten zu einer international vergleichbaren Skala (S_RELINF) zusammengefasst werden, die über die teilnehmenden Länder hinweg eine hohe Reliabilität (Cronbachs $\alpha = 0.91$) erzielt. Nicht integriert in diese Skala wurde das Item zur Freiheit der Religionsausübung.

Im Mittel zeigt sich, dass die Schüler*innen in NRW und SH einer privilegierten Stellung der Religion signifikant seltener zustimmen als Schüler*innen aus den Ländern der europäischen Vergleichsgruppe. Der Unterschied ist für NRW gering, jedoch für SH mit ca. 44 % einer Standardabweichung bedeutsam. Gleichwohl erscheinen die Anteile von Schüler*innen, die religiösen Autoritäten mehr Macht in der Gesellschaft geben wollen, als hoch. In NRW stellen sie in einigen Schulklassen die Mehrheit. Selbst in SH hält knapp jede*r fünfte Schüler*in religiöse Regeln für wichtiger als staatliche Gesetze.

Im internationalen Vergleich fällt auf, dass die Länder, in denen eine signifikant stärkere Zustimmung zur Skala gemessen wurde, sämtlich zur Gruppe der Länder gehören, in denen Transparency International (2022; vgl. Kapitel 7 zu Persistenz) eine höhere Korruptionswahrnehmung als in den übrigen Ländern der Vergleichsgruppe Europa berichtet. Das legt die Hypothese nahe, dass angesichts

Funktionale
Einschränkungen der
Demokratie als möglicher
Grund, privilegierende
Gruppenüberzeugungen
anzunehmen.

Erfassung privilegierender
Überzeugungen zu
Religion in ICCS

Zustimmung zur
Privilegierung von
Religion in NRW
erkennbar höher als in SH

Gemeinsamkeiten
für alle Kontexte mit
hoher Zustimmung
zur Privilegierung von
Religion

Tabelle 6.4: Überzeugungen zur Privilegierung von Religion in der Gesellschaft

	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „Stimme stark zu“ und „Stimme zu“										Skalenwert	
	Religion wichtiger als nationale Politik		Religion hilft richtig und falsch zu entscheiden		Mehr Macht für religiöse Autoritäten		Religiöse Regeln wichtiger als Gesetze		Religiöse Menschen bessere Bürger*		Stellung von Religion in der Gesellschaft	
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	M	(SE)
Nordrhein-Westfalen¹	38.2	(1.3)	43.0	(1.6)	31.4	(1.3)	27.7	(1.3)	16.7	(0.9)	46.1	(0.4) ↓
Schleswig-Holstein^{1,2}	28.1	(1.8)	32.1	(1.7)	23.3	(1.4)	19.1	(1.7)	12.9	(1.4)	43.5	(0.4) ↓
VG Europa	44.6	(0.3)	47.4	(0.3)	31.4	(0.3)	32.8	(0.3)	30.5	(0.3)	47.9	(0.1)
Bulgarien	58.0	(1.2)	52.4	(1.3)	40.3	(1.3)	43.2	(1.2)	46.5	(1.1)	50.4	(0.2) ↑
Dänemark ²	25.1	(1.2)	27.4	(1.3)	14.1	(0.7)	15.7	(0.9)	11.7	(0.8)	43.9	(0.3) ↓
Estland	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Frankreich	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Italien	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Kroatien ⁴	64.7	(1.4)	67.1	(1.3)	41.3	(1.4)	40.1	(1.6)	29.9	(1.2)	51.2	(0.3) ↑
Lettland ⁴	23.2	(1.0)	23.3	(1.0)	19.1	(0.8)	18.8	(0.8)	19.7	(0.9)	43.6	(0.2) ↓
Litauen	27.2	(0.9)	30.0	(1.2)	22.8	(1.1)	23.7	(0.9)	32.5	(1.3)	45.1	(0.2) ↓
Malta	59.8	(1.6)	67.5	(1.3)	45.3	(1.6)	46.2	(1.6)	38.3	(1.7)	51.7	(0.3) ↑
Niederlande ³	37.4	(1.9)	38.4	(1.6)	27.4	(1.3)	28.3	(1.4)	19.4	(1.1)	45.6	(0.4) ↓
Norwegen ^{4,5}	25.7	(1.1)	29.3	(1.0)	15.9	(0.8)	18.7	(0.9)	16.8	(0.7)	43.5	(0.2) ↓
Polen	31.8	(1.2)	46.3	(1.3)	11.0	(0.7)	18.2	(1.0)	15.8	(0.9)	45.0	(0.3) ↓
Rumänien	64.7	(3.9)	75.2	(2.3)	47.9	(2.4)	45.0	(3.6)	55.4	(2.7)	53.0	(0.7) ↑
Schweden ⁴	31.1	(1.8)	35.2	(2.0)	18.9	(1.2)	24.9	(1.5)	19.3	(1.1)	44.8	(0.4) ↓
Serbien	73.7	(1.0)	67.3	(1.2)	58.7	(1.3)	55.2	(1.3)	51.2	(1.2)	54.1	(0.2) ↑
Slowakei	44.8	(1.6)	45.2	(1.8)	30.5	(1.3)	31.8	(1.5)	32.5	(1.3)	48.1	(0.3) ●
Slowenien	43.6	(1.2)	45.5	(1.2)	35.9	(1.0)	34.2	(1.1)	28.6	(1.0)	47.7	(0.3) ●
Spanien	34.2	(1.3)	44.3	(1.2)	27.6	(1.2)	26.0	(1.0)	25.7	(0.9)	45.9	(0.3) ↓
Zypern	68.9	(1.0)	64.9	(1.1)	45.7	(1.1)	55.1	(1.0v)	44.3	(1.2)	52.8	(0.3) ↑
Außereuropäische Vergleichsländer												
Brasilien ²	68.9	(1.1)	72.9	(0.8)	45.0	(0.9)	51.2	(1.2)	48.7	(0.9)	53.4	(0.2)
Kolumbien	63.2	(1.2)	65.5	(1.3)	45.8	(1.6)	52.1	(1.5)	49.2	(1.6)	52.6	(0.3)
Taiwan	22.5	(0.8)	33.0	(1.0)	19.5	(0.8)	16.3	(0.8)	13.4	(0.7)	45.4	(0.2)

↑ Wert signifikant höher als VG Europa ($p < 0.05$)

● Keine signifikante Abweichung von VG Europa

↓ Wert signifikant niedriger als VG Europa ($p < 0.05$)

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.

¹ Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.² Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.³ Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.⁴ Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10%.⁵ Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

einer mangelnden rechtsstaatlichen Funktionsweise, die Bereitschaft wächst, anderen Institutionen oder Gruppen eine höhere Bedeutung beizumessen. Im internationalen Vergleich erscheinen die Jugendlichen in den Staaten mit mehr Korruption strukturell diskriminiert. Sie erfahren offensichtlich ein Defizit an demokratischer Rechtsstaatlichkeit. Eine Option für sie besteht darin, sich Gruppen zuzuwenden, die für sie im Vergleich als weniger korrupt erscheinen und mehr Teilhabe ermöglichen. Diese Hypothese trifft auch innerhalb von Staaten zu, in denen sich Menschen einer Minderheitenreligion diskriminiert fühlen und seltener annehmen, Teil einer legitimen Vielfalt zu sein und eine faire Interessenvertretung erwarten zu können. Auch dann wird der Wunsch nach einer stärkeren Stellung der Religion in der jeweiligen Gesellschaft plausibel.

Eine Analyse mit nordrhein-westfälischen Daten aus ICCS 2016 (Gutzwiler-Helfenfinger et al., 2022) zeigte, dass allgemein Schüler*innen, die sich einer Religion zugehörig ausweisen und an religiösen Feiern teilnehmen, eher dazu tendieren, einen stärkeren Einfluss von Religion in der Gesellschaft zu wünschen. Dies gilt in unterschiedlichem Ausmaß für alle Religionen im Vergleich zu Schüler*innen, die sich keiner Religion zuordnen. Die Selbstzuordnung zum Islam als Religion weist in diesem Kontext einen deutlich stärkeren Effekt auf als die angegebene Zugehörigkeit zum Christentum. Weiterhin erweist sich politisches Wissen als protektiver Faktor.

Gleichwohl wäre es eine Fehlinterpretation anzunehmen, pauschal Schüler*innen, die sich mit einer religiösen Gruppe identifizieren, als extremistisch zu betrachten. So zeigen Goede et al. (2019) in einer Studie zur 9. Klasse in elf Bundesländern, dass nur 1,5 % der muslimischen Jugendlichen extremistische Einstellungen vertreten. Weiterhin sollten die Ergebnisse nicht im Hinblick auf den religionswissenschaftlichen oder theologischen Inhalt von Religionen interpretiert werden, denn das Bekenntnis zu einer Religion, ist bei Jugendlichen häufig nur mit geringen Kenntnissen zu den Inhalten der Religion verbunden (Gennerich & Streib, 2022).

Die Ergebnisse verweisen insgesamt darauf, dass religiöse Bezüge dazu helfen können, eine alternative Positionierung gegenüber Institutionen und Strukturen aufzubauen, die als ausgrenzend bzw. nicht geeignet zur eigenen Interessenvertretung empfunden werden. Dies ist als Teil des gesellschaftlichen Pluralismus anzuerkennen, jedoch dann kritisch mit Schüler*innen zu reflektieren, wenn die alternativen Positionierungen zu einer reduzierten Toleranz gegenüber anderen beitragen oder zu Diskriminierung anderer führen und somit den gesellschaftlichen Pluralismus untergraben. Der Frühwarnindikator zur Privilegierung von Religion in der Gesellschaft verweist darauf, bei welchem Prozentsatz der Schüler*innen eine Einschränkung von Offenheit für Pluralismus durch die Überzeugungen zur Privilegierung von Religion gegeben ist. Der Indikator verweist in diesem Sinne auf den Bedarf, sich mit dem Verhältnis von (religiösen) Gruppen in der Gesellschaft und der Funktionalität von Pluralismus in der politischen Bildung zu beschäftigen.

Religion als Möglichkeit einer alternativen Positionierung, wenn das politische System nicht für alle arbeitet,

... die jedoch zur Bedrohung für Pluralismus werden kann.

6.5 Diskussion

Wenn man die Ergebnisse vor dem Hintergrund des Pluralismus als der positiven Bewertung und des Schutzes einer Meinungs- und Interessenvielfalt betrachtet, der eine Voraussetzung des freien In-Beziehung-Tretens unterschiedlicher Auffassungen in der Demokratie darstellt, lassen sich eine Reihe von Implikationen ableiten. Zunächst erscheinen die Voraussetzungen für Pluralismus bei den Jugendlichen in NRW und SH insgesamt positiv ausgeprägt zu sein. Die Übereinstimmung zu Gleichberechtigung für Männer und Frauen sowie für Migrant*innen und Nicht-Migrant*innen ist sehr hoch. Die Sensibilität für Diskriminierung ist allgemein im europäischen Vergleich stark ausgeprägt und eine privilegierte Stellung von Religion in der Gesellschaft wünschen sich in NRW und SH signifikant weniger Jugendliche als im Mittel der europäischen Vergleichsländer.

Politische Bildung und Demokratieerziehung sollten sich verstärkt um folgende Themen kümmern:

Zugleich zeigen die Ergebnisse aber auch Begrenztheiten und werfen Fragen auf, die eine verstärkte Aufmerksamkeit der politischen Bildung fordern:

1. Toleranz auch bei
Interessenkonkurrenz
durchzuhalten

1. Sowohl bei der Gleichberechtigung von Frauen als auch bei der Gleichberechtigung von Migrant*innen fällt auf, dass Toleranz gegenüber einer Gruppe dann weniger vertreten wird, wenn es zu einer Konkurrenz mit den Interessen der privilegierten Gruppe kommen könnte. Dies verweist darauf, dass allgemeine Bekenntnisse zur Gleichheit auf konkrete Situationen übertragen und auf diese bezogen mit Lernenden diskutiert werden müssen. Hierzu kann in der politischen Bildung erarbeitet werden, wie sich die Legitimation von Demokratie reduziert, wenn marginalisierte Gruppen (z. B. Frauen, Migrant*innen) nicht in politische und gesellschaftliche Prozesse einbezogen werden (Fraser, 2008).

2. Bewusstsein in
einschlägiges Handeln
zu überführen

2. Die im europäischen Vergleich hohe Sensibilität für Diskriminierung kann zwar als Ausweis für kritisches Bewusstsein und hohe Ansprüche an Gleichberechtigung gelesen werden, die in Diskrepanz zur wahrgenommenen Situation in Deutschland steht. Diese hohe Diskriminierungssensitivität geht jedoch nicht mit einer überdurchschnittlichen Bereitschaft zur Partizipation einher (vgl. Kap. 10). Hier sind folglich Aktivitäten gefordert, die Schüler*innen darin unterstützen, ihre Sensibilität in Handeln zu überführen. Als möglicher Ansatz dazu bietet sich die Thematisierung unterschiedlicher Wege gegen Diskriminierungserfahrung als Jugendliche an.

3. Die Organisation
Schule als exemplarischen
Raum zu gestalten

3. Angesichts von ubiquitärer Diskriminierung (auch im Schulkontext vgl. Kap. 17) stellt sich die Frage, wie die Achtung der Würde eines jeden Menschen zu einem gemeinsamen Anliegen gemacht werden kann. Dabei reicht es nicht aus, ausschließlich auf die Kompetenzen einzelner Lehrkräfte zu schauen (vgl. Kap. 14), sondern es müssen auch institutionell und strukturell Veränderungspotenziale von Schule diskutiert werden. Ein Weg besteht hier darin, die Identifikation mit der Schule als Ort gemeinschaftlicher Gestaltung, der Pluralismus repräsentiert, zu fördern (Hahn-Laudenberg & Achour, 2020).

4. Pluralismus im Kontext
von Religionen zu
reflektieren

4. Wenn mehr als zwei von zehn Schüler*innen in SH und drei von zehn in NRW religiösen Autoritäten in Deutschland mehr Einfluss zukommen lassen wollen, verweist dies darauf, dass das Verhältnis von Religion und Gesellschaft dringend in der Schule thematisiert werden muss (Scheunpflug & Affolderbach, 2018). Ein wichtiger Baustein ist dabei, dass Gespräche zwischen Menschen organisiert und reflektiert werden, die sehr unterschiedliche Auffassungen in Bezug auf Religion vertreten (Wuthnow, 2005, S. 289). Ein weitergehender Ansatz besteht in Aktivitäten, bei denen Schüler*innen unterschiedlicher Gruppen für einander Verantwortung übernehmen müssen (Beelmann, 2022, S. 172).

5. Religionsfächer und
politische Bildung ins
Gespräch zu bringen

5. Zum vorgenannten Punkt kann es hilfreich sein, mit den unterschiedlichen Religionsfächern an einer Schule zu kooperieren. In einer solchen Kooperation muss das Leitfach der politischen Bildung eine nicht religiöse Position einnehmen (Sander, 2021). Das zuständige Schulfach der politischen Bildung kann durch die Reflexion von positiver und negativer Religionsfreiheit dazu beitragen, die Demokratiegefährdung aufzuzeigen, wenn die Privilegierung von Religion Pluralismus einzuschränken droht.

Die Aufgabe von politischer Bildung und Demokratiepädagogik besteht darin, Pluralismus als eine Grundlage für Demokratie einzuüben (Kühberger, 2020). Damit dies in der Schule gelingen kann, ist es erforderlich, in der Lehrkräftebildung Toleranz für verschiedene Gruppen und Positionen innerhalb der Demokratie zu erproben, Diskriminierung zu thematisieren, nach Wegen des Abbaus von Diskriminierung zu suchen und dem Streben nach Dominanz von einzelnen Gruppen entgegenzutreten. So kann es gelingen, Konflikte unter Anerkennung von Plura-

lismus auszutragen (Achour et al., 2020) und die Produktivität des Pluralismus für die Regelung von gesellschaftlichen Auseinandersetzungen immer wieder neu unter Beweis zu stellen.

Literatur

- Achour, S., Lücke, M. & Pech, D. (2020). Die Rückkehr der Demokratie in die (Lehrkräfte)Bildung. In M. P. Haarmann, S. Kenner & D. Lange (Hrsg.), *Bürgerbewusstsein. Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische* (S. 177–187). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29556-1_12
- Albert, H. (1991). *Traktat über kritische Vernunft* (5. Aufl.). Mohr. (Erstveröffentlichung 1968).
- Alexander, A. C., Bolzendahl, C. & Jalalzai, F. (2016). Defining women's global political empowerment: Theories and evidence. *Sociology Compass*, 10(6), 432–441. <https://doi.org/10.1111/soc4.12375>
- Beelmann, A. (2022). Radikalisierung als Problem der Sozialentwicklung: Bedingungen und Präventionsmöglichkeiten. In A. Beelmann & D. Michelsen (Hrsg.), *Rechtsextremismus, Demokratiebildung, gesellschaftliche Integration* (S. 153–178). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35564-7_8
- BMI = Bundesministerium des Innern und für Heimat. (2023). *Übersicht „Hasskriminalität“: Entwicklung der Fallzahlen 2001–2022*. Berlin. https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/veroeffentlichungen/nachrichten/2023/05/pmk2022-ueber-hasskriminalitaet.pdf?__blob=publicationFile
- Caponera, E. & Palmerio, L. (2018). Educating tomorrow's citizens: Globalization and gender equality in European young people. *Culture e Studi del Sociale*, 3(1), 15–29. <https://www.cussoc.it/journal/article/view/55>
- Cokley, K. O., Tran, K., Hall-Clark, B., Chapman, C., Bessa, L., Finley, A. & Martinez, M. (2010). Predicting student attitudes about racial diversity and gender equity. *Journal of Diversity in Higher Education*, 3(3), 187–199. <https://doi.org/10.1037/a0020467>
- El-Mafaalani, A., Waleciak, J. & Weitzel, G. (2017). Tatsächliche, messbare und subjektiv wahrgenommene Diskriminierung. In A. Scherr, A. El-Mafaalani & G. Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 173–189). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10976-9_10
- Enzmann, B. (2018). Demokratischer Verfassungsstaat als Widerpart des Extremismus. In E. Jesse & T. Mannewitz (Hrsg.), *Extremismusforschung: Handbuch für Wissenschaft und Praxis* (S. 59–98). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845292793-59>
- Europäische Union (2000). *Charta der Grundrechte der Europäischen Union*. Amt für Amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Feist, U. (1986). Die Amazonen sind noch fern. Das Wahlrecht der Frauen: Enttäuschungen und Chancen. *Feministische Studien*, 5(2), 91–106. <https://doi.org/10.1515/fs-1986-0210>
- Fraser, N. (2008). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world. New directions in critical theory*. Columbia Univ. Press.
- Freire, P. (2014). *Pedagogy of the Oppressed: 30th Anniversary Edition*. Bloomsbury.
- Gennerich, C. & Streib, H. (2022). Jugend und Religion. In H.-H. Krüger, C. Grunert & K. Ludwig (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 1107–1127). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24777-5_45
- Goede, L.-R., Schröder, C. P. & Lehmann, L. (2019). *Perspektiven von Jugendlichen: Ergebnisse einer Befragung zu den Themen Politik, Religion und Gemeinschaft im Rahmen des Projektes „Radikalisierung im digitalen Zeitalter (RadigZ)“*. Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V. (KFN).
- Gorodzeisky, A. & Semyonov, M. (2009). Terms of exclusion: public views towards admission and allocation of rights to immigrants in European countries. *Ethnic and Racial Studies*, 32(3), 401–423. <https://doi.org/10.1080/01419870802245851>
- Gutzwiler-Helfenfinger, E., Ziemes, J. F. & Abs, H. J. (2022). The role of the quality of social relationships at school in predicting students' endorsement of a pre-extremist attitude towards religion. In E. Gutzwiler-Helfenfinger, H. J. Abs & K. Göbel (Hrsg.), *The challenge of radicalization and extremism* (S. 79–105). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004525658_004
- Hahn-Laudenberg, K. & Achour, S. (2020). Integration und Integrationsarbeit in der politischen Bildung. In G. Pickel, O. Decker, S. Kailitz, A. Röder & J. Schulze Wessel (Hrsg.), *Handbuch Integration* (S. 1–14). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21570-5_72-1
- Hare, R. M. (2016). *Freiheit und Vernunft* (G. Meggle, Übers.) (2. Aufl.). Suhrkamp. (Erstveröffentlichung 1983).

- Hidalgo, O. (2018). Klassische Staatstheorien. In R. Voigt (Hrsg.), *Handbuch Staat* (S. 189–198). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20744-1_17
- Hoskins, B. L. & Mascherini, M. (2009). Measuring active citizenship through the development of a composite indicator. *Social Indicators Research*, 90(3), 459–488. <https://doi.org/10.1007/s11205-008-9271-2>
- Indelicato, A., Martín, J. C. & Scuderi, R. (2023). A comparison of attitudes towards immigrants from the perspective of the political party vote. *Heliyon*, 9(3), e14089. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e14089>
- Inglehart, R. & Norris, P. (2003). *Rising tide: Gender equality and cultural change around the world* (Reprinted). Cambridge Univ. Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511550362>
- Isac, M. M., Palmerio, L. & van der Werf, M. P. C. (2019). Indicators of (in)tolerance toward immigrants among European youth: an assessment of measurement invariance in ICCS 2016. *Large-scale Assessments in Education*, 7(1), 6. <https://doi.org/10.1186/s40536-019-0074-5>
- Iyer, A., Leach, C. W. & Crosby, F. J. (2003). White guilt and racial compensation: the benefits and limits of self-focus. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(1), 117–129. <https://doi.org/10.1177/0146167202238377>
- James, W. (1909). *A pluralistic universe*. Longmans, Green, and co.
- Jonas, K. J. & Beelmann, A. (2009). Einleitung: Begriffe und Anwendungsperspektiven. In A. Beelmann & K. J. Jonas (Hrsg.), *Diskriminierung und Toleranz: Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven* (S. 19–40). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91621-7_1
- Kerber, W. (1989). Pluralismus. In J. Ritter & K. Gründer (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie Band 7: P–Q* (S. 988–993). Schwabe.
- Khosrokhavar, F. (2022). The Making of Jihadist Social Actors in Europe. In E. Gutzwiller-Helfenfinger, H. J. Abs & K. Göbel (Hrsg.), *The Challenge of Radicalization and Extremism* (S. 43–75). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004525658_003
- Kühberger, C. (2020). Was kann vom Geschichtsunterricht in einer Demokratie erwartet werden? Vergangenheit und Gegenwart einer Pflichtunterweisung. In Heinrich Ammerer, M. Geelhaar & R. Palmstorfer (Hrsg.), *Demokratie lernen in der Schule. Politische Bildung als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer* (S. 83–99). Waxmann.
- Laski, H. J. (1917). *Studies in the problem of sovereignty*. Yale University Press; Oxford University Press.
- Lombardo, E., Kantola, J. & Rubio-Marin, R. (2021). De-democratization and opposition to gender equality politics in Europe. *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society*, 28(3), 521–531. <https://doi.org/10.1093/sp/jxab030>
- Ludwig, D. & Ruphy, S. (2021). Scientific pluralism. In E. N. Zalta & U. Nodelman (Hrsg.), *The Stanford encyclopedia of philosophy (Winter 2021 edition)*. <https://plato.stanford.edu/entries/scientific-pluralism/#Bib>
- Mason, E. (2023). Value pluralism. In E. N. Zalta & U. Nodelman (Hrsg.), *The Stanford encyclopedia of philosophy (Summer 2023 edition)*. <https://plato.stanford.edu/archives/sum2023/entries/value-pluralism/>
- Matthes, J., Knoll, J. & Sikorski, C. von (2018). The “Spiral of Silence” revisited: A meta-analysis on the relationship between perceptions of opinion support and political opinion expression. *Communication Research*, 45(1), 3–33. <https://doi.org/10.1177/0093650217745429>
- Milbradt, B., Frank, A., Greuel, F. & Herding, M. (2022). Radikalisierung und Radikalisierungsprävention im Jugendalter: Phänomene, Begriffe, Theorien und Leerstellen. In B. Milbradt, A. Frank, F. Greuel & M. Herding (Hrsg.), *Handbuch Radikalisierung im Jugendalter: Phänomene, Herausforderungen, Prävention* (S. 13–30). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742559>
- Moshman, D. (2011). Identity, genocide, and group violence. In S. J. Schwartz, K. Luyckx & V. L. Vignoles (Hrsg.), *Handbook of identity theory and research* (S. 917–932). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_39
- Niehoff, M. (2022). Prävention von extremistischen Einstellungen. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 356–364). Wochenschau.
- Norris, P. (2011). *Democratic deficit: Critical citizens revisited*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511973383>
- Rippl, S. & Seipel, C. (2022). *Rechtspopulismus und Rechtsextremismus: Erscheinung, Erklärung, empirische Ergebnisse*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-038790-4>
- Sander, W. (2021). Religion und politische Bildung. In K. Stainer-Hämmerle (Hrsg.), *Glaube - Klima - Hoffnung: Religion und Klimawandel als Herausforderungen für die politische Bildung* (S. 134–146). Wochenschau Verlag.
- Sandoval-Hernández, A., Isac, M. M. & Miranda, D. (2018). *Teaching tolerance in a globalized world* (Bd. 4). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-78692-6>

- Scheunpflug, A. & Affolderbach, M. (2018). Religionssensible Schulen. In S. Müller & W. Sander (Hrsg.), *Bildung in der postsäkularen Gesellschaft* (Bd. 1, S. 233–245). Beltz Juventa.
- Schmidt, P. & Weick, S. (2020). Kontakte und Bedrohungswahrnehmung als Determinanten der Einstellung zu Migranten. In A. Heller, O. Decker & E. Brähler (Hrsg.), *Prekärer Zusammenhalt* (S. 189–206). Psychosozial-Verlag. <https://doi.org/10.30820/9783837930504-189>
- Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Ainley, J., Damiani, V. & Friedman, T. (2023). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 Assessment framework*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-20113-4>
- Schwarzenthall, M., Juang, L. P., Moffitt, U. & Schachner, M. K. (2022). Critical consciousness socialization at school: Classroom climate, perceived societal islamophobia, and critical action among adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 32(4), 1452–1469. <https://doi.org/10.1111/jora.12713>
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. IEA The International Association for the Evaluation of Educational Achievement. <https://eric.ed.gov/?id=ed452116>
- Transparency International. (2022). *Corruption perceptions index 2022*. <https://www.transparency.org/en/cpi/2022/media-kit>
- Tulis, M. & Langeder-Höll, K. (2020). Beiträge des Psychologieunterrichts zur politischen Bildung: Die Rolle von Identität(en) und Gruppenzugehörigkeiten für eine populistische Politik. In H. Ammerer, M. Geelhaar & R. Palmstorfer (Hrsg.), *Demokratie lernen in der Schule. Politische Bildung als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer* (S. 185–200). Waxmann.
- Van Acker, K., Phalet, K., Deleersnyder, J. & Mesquita, B. (2014). Do “they” threaten “us” or do “we” disrespect “them”: Majority perceptions of intergroup relations and everyday contacts with immigrant minorities. *Group Processes & Intergroup Relations*, 17 (5), 617–628. <https://doi.org/10.1177/1368430214536062>
- Wansink, B. G.-J., Mol, H., Kortekaas, J. & Mainhard, T. (2023). Discussing controversial issues in the classroom: Exploring students’ safety perceptions and their willingness to participate. *Teaching and Teacher Education*, 125, 104044. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104044>
- Welzel, C., Norris, P. & Inglehart, R. (2002). Gender equality and democracy. *Comparative Sociology*, 1(3–4), 321–345. <https://doi.org/10.1163/156913302100418628>
- Wenzel, N. (2023). Pluralismus aus politikwissenschaftlicher Perspektive. In N. Wenzel (Hrsg.), *Empirische Forschung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken. Pluralismusorientierungen von Schülerinnen und Schülern* (S. 23–48). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-42069-7_3
- World Economic Forum. (2016). *Global gender gap report 2016*. World Economic Forum.
- Wuthnow, R. (2005). *America and the challenges of religious diversity*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400837243>
- Ziemes, J. F. (2023). *Measuring and explaining political tolerance among adolescents: Results from the International Civic and Citizenship Education Study 2016*. Universität Duisburg-Essen.
- Ziemes, J. F. & Abs, H. J. (2020). Welche schulischen Bedingungen sind geeignet, um Toleranz zu fördern? *DDS – Die Deutsche Schule*, 112(2), 159–177. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.02.04>
- Ziemes, J. F., Hahn-Laudenberg, K., Batista, I. B. & Abs, H. J. (2017). Institutionenbezogene Einstellungen. In H. J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen: Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016* (S. 161–204). Waxmann.



Kapitel 7

Politische Unterstützung

Vertrauen, Responsivität und Akzeptanz staatlicher Maßnahmen

Johanna F. Ziemes, Katrin Hahn-Laudenberg & Igor Birindiba Batista

7.1 Einleitung

Der Fortbestand und die Weiterentwicklung von Demokratien hängen ab von den Bürger*innen, ihren Werten, Einstellungen und Verhaltensweisen. In den letzten Jahren wurde verstärkt über die Erosion der politischen Kultur als eine Gefahr für die Demokratie diskutiert (Norris & Inglehart, 2019; Runciman, 2018). Dieses Kapitel greift drei Konstrukte der politischen Kulturforschung auf, die sich auf das Verhältnis zwischen Schüler*innen und dem politischen System beziehen: *Vertrauen in Menschen, Informationsquellen, gesellschaftliche und politische Institutionen* bieten einen Einblick in die affektiv-evaluativen Beziehungen der Schüler*innen zum politischen System (Kap. 7.2). Die eher kognitiv-evaluative *Responsivitätseinschätzung* beschreibt, inwieweit Schüler*innen der Überzeugung sind, dass die Regierung auf die Bedürfnisse von Bürger*innen eingeht (Kap. 7.3). Zuletzt gibt die Darstellung der *Akzeptanz von Regierungsmaßnahmen während nationaler Notlagen* einen Einblick darin, wie Heranwachsende Wertekonflikte wie Freiheit und Sicherheit in Krisen- und Notstandssituationen aushandeln (Kap. 7.4). Die Ergebnisse werden im Kontext von aktuellen gesellschaftlich-politischen Herausforderungen der Beständigkeit von Demokratien (Persistenz) und dem spannenden Konzept der politischen Unterstützung diskutiert.

Das Erstarken populistischer Bewegungen ist für pluralistische Demokratien eine Herausforderung (Abs, 2021). Die Vorstellung eines homogenen Volks(-willems) sowie die pauschalisierte Ablehnung ebenfalls als homogen wahrgenommener Eliten gefährden die Akzeptanz von Minderheiten, abweichenden politischen Positionen und auch von repräsentativ-demokratischen Entscheidungsstrukturen (Westle, 2020). Populistische Strategien sind in vielen demokratischen Ländern prägend für politische Entscheidungsprozesse und -ergebnisse (Norris & Inglehart, 2019). Aktuell bedrohlich für die Demokratie ist aber der Aufbau von Organisationen und Parteien, die ausschließlich eine populistische Strategie verfolgen (Dzur & Hendriks, 2018). Der Brexit, die Wahl von Donald Trump und die Wahlerfolge der AfD sind hier prominente Beispiele, in denen Vertrauen systematisch durch Wut auf andere Gruppen ersetzt werden soll, denen die Verantwortung für alle Probleme zugeschrieben wird (Rico et al., 2017). Populistische Parteien haben mit ihren Strategien auch die Eindämmung der Covid-19-Pandemie erschwert (Gugushvili et al., 2020). Die Mehrheit junger Menschen hat sich hingegen während der Covid-19-Pandemie an belastende Einschränkungen gehalten, um andere zu schützen. In der Mehrheit beurteilten sie die Regeln zur Prävention als nicht weitreichend genug (YouGov, 2022). Viele haben wahrgenommen, dass ihre Interessen in der Zeit nur wenig Berücksichtigung gefunden haben (Reinhardt et al., 2022).

Populismus als Herausforderung für pluralistische Demokratien

Weiterhin beschäftigt heranwachsende Bürger*innen der politische Umgang mit den ökologischen Krisen. In Bezug auf den Klimawandel äußern sie vielfach Frustration: Sie beurteilen staatliche Maßnahmen und die Berücksichtigung ihrer Interessen in Entscheidungsprozessen häufig als unzureichend (Reinhardt et al., 2022; YouGov, 2023). Nachhaltigkeitsbezogene Einstellungen und Handlungsdispositionen werden ausführlicher in Kapitel 9 dargestellt. Für dieses Kapitel ist von Interesse, inwiefern sich diese aktuellen Entwicklungen im institutionellen Vertrauen von Schüler*innen widerspiegeln, welches in Nordrhein-Westfalen (NRW) im Jahr 2016 stark ausgeprägt war (Ziemes et al., 2017).

Eine dritte krisenhafte Entwicklung ist mit dem Krieg in der Ukraine gegeben, der unmittelbar vor den Befragungen von ICCS 2022 in Europa begann. Für eine Mehrheit der Jugendlichen rückt erstmals die Möglichkeit in den Horizont, selbst unmittelbar von Krieg betroffen zu sein. Dies irritiert ein politisches Gesellschaftsverständnis, in dem friedliche Konfliktlösungen als Norm gesetzt sind (Abs, 2023).

Das Jugendalter ist eine sensible Phase der politischen Entwicklung.

Menschen entwickeln ihre politischen Einstellungen ein Leben lang, jedoch ist die Jugendphase eine besonders prägende Phase der politischen Entwicklung (Grob, 2009). Kinder zeigen zunächst noch kein klares Verständnis von der Funktion staatlicher Institutionen. Im Jugendalter lernen sie zwischen Personen, Ämtern und Institutionen zu unterscheiden (Hess & Torney, 1967/2007). Der Aufbau von bedeutungsvollen Beziehungen zu staatlichen Institutionen und Prozessen ist damit eine wichtige Entwicklungsaufgabe für Heranwachsende (Ziemes, 2022). Nur auf dieser Basis können sie zu der Stabilität und der Veränderung des politischen Systems beitragen.

Strukturfunktionalistische Theorien eröffnen Perspektiven auf die Bedeutung der politischen Kultur eines Systems, welche sich aus den Werten, Einstellungen und Handlungen von Bürger*innen ergibt. In Eastons Theorie der politischen Unterstützung wird die regulierende Beziehung zwischen Bürger*innen und dem politischen System konkretisiert: Bürger*innen stellen Anforderungen an das politische System, insbesondere fordern sie eine Aushandlung von Wertekonflikten (wie der zwischen Freiheit und Sicherheit). Im Gegenzug stellen Bürger*innen politische Unterstützung, also die Energie zur Verfügung, die für die Aushandlung notwendig ist (Easton, 1965, 1975). Je nach individueller politischer Disposition können die Bürger*innen mit daran anschließenden politischen Handlungen und Entscheidungen zufrieden sein und dem System mehr vertrauen oder unzufriedener werden und neue Veränderungen fordern, worauf Entscheidungsträger*innen wieder reagieren müssen, wenn sie in ihren Ämtern bleiben wollen. So entsteht ein dynamisches Gleichgewicht zwischen Veränderung und Stabilität, welches in der politischen Kulturforschung *Persistenz* genannt wird.

Um politische Kultur zu analysieren, wird zwischen diffuser und spezifischer politischer Unterstützung unterschieden. Spezifische Unterstützung ist variabler und reagiert stärker auf die Bewertung von Handlungen und Entscheidungen des politischen Systems und der Entscheidungsträger*innen. Diffuse Unterstützung ist dagegen stärker durch Sozialisation und emotionale Verbundenheit geprägt. Sie kann damit als eine Reserve zur Unterstützung der Demokratie verstanden werden, die auch dann noch vorhanden ist, wenn das politische System Krisen hat (Easton, 1965).

Schüler*innen können dazu befähigt werden, kritische Bürger*innen zu sein.

Politische Kompetenzen sind relevant für die Weiterentwicklung von Demokratien. *Critical citizens* sind nach Norris (1999, 2011) solche Bürger*innen, die über grundlegendes politisches Wissen verfügen und dieses anwenden, um politische Institutionen zu bewerten. Weiterhin charakterisiert sie *critical citizens*

durch ihre stabile Identifikation mit dem politischen System und seinen Kernwerten (diffuse Unterstützung) und einer variablen spezifischen Unterstützung. Den Analysen von Norris folgend sind kritische Bürger*innen bedeutsam, um die Demokratisierung von Institutionen voranzutreiben. Nur wenn Bürger*innen hohe, demokratische Ansprüche haben, so die Argumentation, können die Strukturen, Institutionen und Personen an diesen Ansprüchen effektiv gemessen werden.

Aus Perspektive der politischen Bildung ergibt sich im Hinblick auf die politische Unterstützung ein Spannungsverhältnis: Es ist einerseits Aufgabe von Schule, das Weiterbestehen der freiheitlich demokratischen Grundordnung zu unterstützen, indem sie etwa demokratische Werte vermittelt. Gleichzeitig ist die Entwicklung zur Mündigkeit ein zentrales Ziel von (schulischer) Bildung, dies impliziert auch das kognitive Handwerkzeug, um Institutionen kritisch betrachten zu können (vgl. auch Fend, 2009, S. 48). Diese Aushandlung zu begleiten, ist eine wichtige Aufgabe von politischen Bildner*innen. Die folgenden Abschnitte stellen die schülerseitigen Voraussetzungen dar, an denen Pädagog*innen mit ihrer Arbeit anknüpfen können.

7.2 Vertrauen in Menschen, Informationsquellen, gesellschaftliche und politische Institutionen

Vertrauen ist die Annahme, dass andere Menschen und Institutionen im Sinne der eigenen Interessen oder zumindest nicht gegen die eigenen Interessen handeln, selbst wenn sie von anderen Menschen und Institutionen nicht aktiv überwacht werden (Flanagan, 2013, S. 169). Für die Zivilgesellschaft ist das zwischenmenschliche Vertrauen von besonderer Bedeutung. Wenn Menschen einander vertrauen, unterstützen sie sich eher in Notsituationen, halten zusammen und kooperieren mehr. Die Ressource, die Individuen und Gesellschaften durch gegenseitiges Vertrauen und Unterstützung besitzen, nennt sich Sozialkapital (Putnam, 2000). Sozialkapital hilft Individuen und Gesellschaften bei der Bewältigung von Herausforderungen und der Umsetzung von gemeinsamen Regeln, wie etwa für den Klimaschutz (Fairbrother et al., 2019). Bereits im Jugendalter kann das Vertrauen in politische Institutionen zuverlässig gemessen werden (Hooghe et al., 2015).

Das Vertrauen in politische Institutionen gehört zu den wichtigsten Maßen in der politischen Kulturforschung und wird seit der ersten IEA-Studie zur politischen Bildung bei Schüler*innen 1971 mit Einzelitems eingesetzt (Torney et al., 1975). In CivEd 1999 wurde eine Skala aus den Items gebildet. Im Jahr 1999 vertrauten Jugendliche in Deutschland den Gerichten und der Polizei deutlich mehr als dem Parlament (Oesterreich, 2002, S. 126). Im ICCS-2009-Zyklus wurde die Skala erneut eingesetzt (Schulz et al., 2010). Mit den Daten aus ICCS 2009 konnte Lauglo (2013) zeigen, dass Schüler*innen mit mehr Wissen die Vertrauenswürdigkeit von Institutionen besser einschätzen können. Analysen der ICCS-2016-Daten ergaben, dass NRW-Schüler*innen im europäischen Vergleich ein sehr hohes Vertrauen in politische Institutionen berichten (Ziemes et al., 2017).

Die ICCS-2016-Daten zum Vertrauen in politische Institutionen wurden in Sekundäranalysen vielfach genutzt: Ziemes et al. (2020) konnten zeigen, dass Schüler*innen in NRW, welche bessere Beziehungen mit Lehrkräften und Mitschüler*innen berichteten, auch politischen Institutionen mehr vertrauten. Dieser Zusammenhang war besonders stark für Schüler*innen mit Migrationshintergrund (zur Definition siehe Kap. 18). Es konnte zusätzlich gezeigt werden, dass

Ergebnisse aus früheren Studien zum Vertrauen in politische Institutionen

der Zusammenhang zum politischen Wissen in weniger korrupten Ländern positiv ist. Schüler*innen mit mehr politischem Wissen vertrauen Institutionen dort also mehr (Stals & Ziemes, 2023; Ziemes et al., 2017). Hierbei differenzieren die Schüler*innen bereits zwischen staatlichen und überstaatlichen Institutionen: In korrupteren Ländern überträgt sich das geringere Vertrauen in nationale Institutionen nicht in gleicher Weise auf supranationale Institutionen (Hahn-Laudenberg & Abs, 2020). Der Theorie der politischen Unterstützung entsprechend planen Heranwachsende, die mehr vertrauen, auch eher wählen zu gehen (Deimel et al., 2022). Diese Ergebnisse stimmen mit dem Konzept des *critical citizen* überein.

Wie Vertrauen in ICCS 2022 gemessen wurde.

Um das Vertrauen in Menschen, Informationsquellen und politische und gesellschaftliche Institutionen in ICCS 2022 zu messen, wurden die Schüler*innen gebeten anzugeben, wie sehr sie insgesamt 18 Gruppen bzw. Institutionen vertrauen. Hierbei konnten sie für jede Möglichkeit ankreuzen, ob sie den Institutionen gar nicht, wenig, ziemlich oder vollständig vertrauen. Aus sechs der Items wurde die Skala „Vertrauen in politische Institutionen“ gebildet (Variablen IS4G27A-F), nämlich aus „Der Bundesregierung in Deutschland“, „Deiner Stadtverwaltung oder Gemeindeverwaltung“, „Den Gerichten“, „Der Polizei“, „Politischen Parteien“ und „Dem Bundestag“. Über alle Länder hinweg hat die Skala eine sehr gute interne Konsistenz (S_INTRUST; Cronbachs $\alpha = .87$).

Weitere Items wurden nicht zu einer Skala zusammengeführt (IS4G27G-Q). Diese sind: „Traditionellen Medien (Fernsehen, Zeitung, Radio)“, „Sozialen Medien (z.B. Facebook, Instagram, YouTube)“, „Der Bundeswehr“, „Wissenschaftler*innen“ (neu), „Deinen Lehrkräften“ (neu), „Schulen allgemein“ (neu), „Den Vereinten Nationen“, „Menschen im Allgemeinen“, „Der Regierung deines Bundeslandes“, „Der Europäischen Kommission“, „Dem Europäischen Parlament“, und „Wirtschaftsunternehmen“ (neu, nationale Ergänzung). Wie in den Zyklen 2009 und 2016 waren die Fragen hinsichtlich der EU-Institutionen optionale Items für Teilnahmeländer in der EU. In ICCS 2016 wurde nach Vertrauen zu „Dem Schulsystem“ gefragt. Hier kann in ICCS 2022 klarer unterschieden werden zwischen dem Vertrauen in professionelle Akteure („Deinen Lehrkräften“) und dem Schulsystem.

Schüler*innen in NRW und SH berichten ein hohes Vertrauen in politische Institutionen.

Tabelle 7.1 zeigt die Werte der Skala (S_INTRUST) und der dazugehörigen Items entsprechend den Anpassungen der Items für Deutschland. Die Bezeichnungen für die nationale Regierung und das nationale Parlament wurden für jedes Land angepasst. In der ersten Spalte sind die Bildungssysteme aufgeführt. Oben finden sich jeweils die Werte von NRW und Schleswig-Holstein (SH). Darunter findet sich der Vergleichswert Europa, der sich aus den darunter aufgeführten europäischen Ländern zusammensetzt. Schließlich werden die außereuropäischen Teilnahmeländer aufgeführt. Die Datenspalten zeigen an, wie viele Schüler*innen den Institutionen jeweils sehr oder ziemlich vertrauen. Die letzte Datenspalte gibt den internationalen und seit ICCS 2009 über die Zeit vergleichbaren Skalenwert an. Der internationale Mittelwert wurde für ICCS 2009 auf 50 und die Standardabweichung auf 10 kalibriert. Neben jedem Zahlenwert ist der Standardfehler der Populationsschätzung angegeben.

Den Gerichten und der Polizei vertrauen Schüler*innen in NRW und SH sehr stark: Etwa vier von fünf Schüler*innen vertrauen diesen Institutionen ziemlich oder vollständig. Den politischen Parteien vertrauen dagegen nur knapp die Hälfte der Schüler*innen. Dieses Muster findet sich auch international. Den Ordnungsinstitutionen wird in allen Ländern mehr vertraut als den stärker an politischen Entscheidungsprozessen beteiligten Institutionen. Auffällig sind die deutlichen Unterschiede des Ausmaßes an institutionenbezogenem Vertrauen

im internationalen Vergleich. Besonders gering ist das Vertrauen in die Regierung in den Ländern Kroatien und Polen (etwa 30 %), im Vergleich zum europäischen Vergleichswert (54 %). In NRW und SH sind es jeweils fast 77 % der Schüler*innen, die der Regierung vertrauen. Die Schüler*innen in NRW und SH berichten auf Skalenebene ein deutlich höheres Vertrauen in politische Institutionen als Schüler*innen in den meisten anderen Bildungssystemen. In Dänemark, der Niederlande, Schweden und Taiwan ist das Systemvertrauen ähnlich hoch. Am höchsten ist das Vertrauen in politische Institutionen in Norwegen. Das niedrigste Systemvertrauen auf Skalenebene findet sich in Polen und Kroatien. Auch wenn die NRW-Stichprobe von ICCS 2016 nur begrenzt vergleichbar ist, ist auffällig, dass Schüler*innen in NRW den politischen Institutionen um ca. 5–10 Prozentpunkte seltener vertrauen, als Schüler*innen in NRW es in ICCS 2016 taten. Ähnlich zeigt sich dies für die meisten anderen Länder, die an ICCS 2016 und 2022 teilgenommen haben mit Ausnahme von Norwegen und Taiwan.

Tabelle 7.2 zeigt das Vertrauen der Schüler*innen in weitere ausgewählte Institutionen, Gruppen und Informationsquellen. Auffällig ist das geringe Vertrauen in Menschen allgemein. Nur in wenigen Ländern vertrauen auch nur die Hälfte der Schüler*innen Menschen im Allgemeinen. Am stärksten ist das Vertrauen in Menschen in den Niederlanden und Norwegen ausgeprägt; hier sind es immerhin die Hälfte der Schüler*innen. In Frankreich sind es nur 27 % und in Italien sogar nur 22 % der Schüler*innen, die Menschen allgemein vertrauen. Während das Vertrauen in politische Institutionen gerade in osteuropäischen Bildungssystemen gering ist, findet sich dieses Muster für das Vertrauen in Menschen so nicht. In vielen Ländern, die an ICCS 2016 teilgenommen haben, ist das Vertrauen in Menschen nun um 10–20 Prozentpunkte geringer. Ausnahmen sind die Niederlande (stabiles Vertrauen), Norwegen und Schweden (angestiegenes Vertrauen). Den eigenen Lehrkräften vertrauen immerhin ca. zwei Drittel der Schüler*innen in NRW und SH. Etwa vier von fünf Schüler*innen in NRW und SH vertrauen Wissenschaftler*innen. Dieses Vertrauen ist besonders relevant in Bezug auf die Bewältigung von Herausforderungen wie der Covid-19-Pandemie und den ökologischen Krisen. In Europa ist das Vertrauen in Wissenschaftler*innen einigermaßen stabil hoch. Am niedrigsten ist es in Bulgarien (70 %), Brasilien (70 %) und Kolumbien (63 %).

Medien erhalten im Mittel geringere Vertrauenswerte als die staatlichen Institutionen. 57 % der Schüler*innen in NRW und 58 % der Schüler*innen in SH vertrauen den traditionellen Medien, dies ist etwas mehr als im europäischen Vergleich. Deutlich seltener vertrauen Schüler*innen den im Vergleich weniger regulierten sozialen Medien als Informationsquelle (ca. 30 % in NRW und SH). Die Jugendlichen in Deutschland differenzieren stärker zwischen traditionellen und sozialen Medien als Jugendliche in den meisten anderen europäischen Ländern.

Die Befragung zu ICCS 2022 fand in allen europäischen Teilnahmeländern in den Monaten nach Beginn des russischen Angriffskriegs auf die Ukraine statt. Anders als in ICCS 2016 zeigen sich die Streitkräfte als die staatliche Institution, der Jugendliche in Europa im Mittel am stärksten vertrauen. Es zeigen sich geringere Variationen in Bezug auf die Verteilung 2022 und stärkere hinsichtlich der Veränderung im Vertrauen seit 2016. In NRW (79 %) und SH (81 %) vertrauen etwas mehr Schüler*innen den Streitkräften als im europäischen Vergleich (77 %). Vergleichsweise gering ist das Vertrauen in Zypern (58 %), aber auch in Bulgarien (61 %), Lettland (66 %) und der Slowakei (69 %). In den meisten Ländern, die auch an ICCS 2016 teilgenommen haben, hat sich der Anteil der Schüler*innen deutlich erhöht, die dem Militär vertrauen, am geringsten ist der

Auffällig geringes Vertrauen in Menschen allgemein, hohes Vertrauen in Wissenschaftler*innen

Das Vertrauen in traditionelle und soziale Medien divergiert in Deutschland besonders stark.

Schüler*innen vertrauen den Streitkräften besonders häufig.

Tabelle 7.1: Vertrauen in politische Institutionen

	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „Ziemlich“ und „Vollständig“										Skalenwert				
	der Bundes- regierung in Deutschland		Stadt- oder Gemeinde- verwaltung		den Gerichten		der Polizei		politischen Parteien		dem Bundestag		Vertrauen in politische Institutionen		
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	M	(SE)	
Nordrhein-Westfalen¹	76.8	(1.0)	75.1	(1.2)	77.4	(1.1)	79.8	(0.9)	47.6	(1.3)	68.4	(1.3)	52.5	(0.2)	↑
Schleswig-Holstein^{1,2}	76.6	(1.4)	77.4	(1.2)	82.3	(1.2)	80.9	(1.3)	52.0	(1.5)	70.3	(1.5)	52.8	(0.3)	↑
VG Europa	54.4	(0.3)	63.1	(0.3)	67.0	(0.3)	69.9	(0.3)	37.7	(0.2)	49.1	(0.3)	48.9	(0.1)	
Bulgarien	46.3	(1.3)	50.8	(1.1)	62.2	(1.1)	59.3	(1.1)	33.9	(1.1)	44.0	(1.1)	46.8	(0.3)	↓
Dänemark ²	78.8	(1.0)	72.4	(1.1)	82.1	(0.9)	81.4	(0.8)	53.2	(1.1)	69.4	(1.2)	52.8	(0.2)	↑
Estland	70.5	(1.2)	67.9	(1.2)	73.1	(1.5)	72.7	(1.2)	33.4	(0.9)	57.2	(1.3)	50.5	(0.3)	↑
Frankreich	54.1	(1.2)	58.7	(1.0)	59.8	(1.1)	60.0	(1.3)	31.9	(0.9)	45.9	(1.1)	48.2	(0.2)	↓
Italien	53.3	(1.1)	64.5	(1.2)	63.7	(0.9)	74.6	(1.1)	34.2	(1.0)	52.4	(1.1)	48.9	(0.2)	●
Kroatien ⁴	30.6	(1.1)	50.5	(1.4)	56.4	(1.3)	69.9	(1.3)	21.1	(0.8)	28.0	(0.9)	45.6	(0.2)	↓
Lettland ⁴	51.2	(1.4)	54.9	(1.2)	65.4	(1.2)	63.0	(1.0)	38.2	(1.1)	43.5	(1.2)	47.8	(0.3)	↓
Litauen	67.8	(1.1)	72.5	(1.1)	73.6	(1.0)	75.9	(1.2)	47.4	(0.9)	51.7	(1.2)	50.7	(0.2)	↑
Malta	50.3	(1.5)	60.9	(1.4)	63.8	(1.6)	69.8	(1.8)	34.2	(1.5)	44.2	(1.4)	48.7	(0.3)	●
Niederlande ³	73.1	(1.3)	83.6	(1.2)	84.5	(1.1)	78.7	(1.0)	58.8	(1.5)	66.5	(1.4)	52.8	(0.3)	↑
Norwegen ^{4,5}	86.0	(0.6)	83.1	(0.7)	82.3	(0.8)	85.1	(0.6)	64.9	(0.9)	80.7	(0.7)	55.1	(0.2)	↑
Polen	27.3	(1.0)	55.7	(1.0)	56.3	(0.9)	53.7	(1.0)	18.3	(0.7)	24.7	(0.8)	44.4	(0.2)	↓
Rumänien	44.3	(1.7)	62.2	(1.8)	66.1	(1.2)	67.4	(1.3)	34.9	(1.3)	41.0	(1.4)	48.2	(0.3)	↓
Schweden ⁴	78.4	(1.1)	74.7	(1.3)	77.8	(1.0)	78.0	(0.9)	61.6	(1.5)	76.3	(1.3)	53.5	(0.3)	↑
Serbien	54.3	(1.4)	51.2	(1.5)	55.6	(1.3)	66.4	(1.3)	29.9	(1.2)	49.3	(1.5)	47.7	(0.3)	↓
Slowakei	39.7	(1.3)	60.6	(1.5)	62.7	(1.1)	67.5	(1.1)	24.3	(1.0)	36.5	(1.3)	46.7	(0.3)	↓
Slowenien	38.3	(1.1)	53.3	(1.2)	67.0	(1.0)	72.9	(1.1)	33.2	(0.9)	41.8	(1.0)	47.2	(0.2)	↓
Spanien	43.9	(1.1)	67.7	(1.1)	61.9	(1.0)	74.0	(0.9)	27.5	(1.0)	40.7	(1.1)	48.1	(0.2)	↓
Zypern	46.4	(1.1)	52.9	(1.1)	58.6	(1.1)	58.4	(1.2)	34.5	(0.9)	38.6	(1.0)	46.0	(0.3)	↓
Außereuropäische Vergleichsländer															
Brasilien ²	48.5	(1.0)	48.0	(0.8)	51.2	(0.9)	60.4	(1.0)	32.6	(0.8)	45.1	(1.0)	48.5	(0.2)	
Kolumbien	40.1	(1.4)	43.7	(1.1)	40.0	(1.1)	39.8	(1.4)	29.7	(1.3)	35.3	(1.3)	45.9	(0.4)	
Taiwan	70.2	(1.1)	74.4	(1.0)	81.2	(0.9)	85.4	(0.7)	46.7	(1.0)	71.1	(0.8)	52.2	(0.2)	

↑ Wert signifikant höher als VG Europa ($p < 0.05$)

● Keine signifikante Abweichung von VG Europa

↓ Wert signifikant niedriger als VG Europa ($p < 0.05$)

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.

¹ Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.² Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.³ Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.⁴ Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10%.⁵ Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

Vertrauenszuwachs in Bulgarien (5 Prozentpunkte), am stärksten in Litauen (30 Prozentpunkte) und in Kroatien, wo sich der Anteil gegenüber 2016 von 37 % auf 79 % mehr als verdoppelt hat (vgl. Ziemes et al., 2017).

Das Vertrauen in das europäische Parlament variiert deutlich. Am höchsten ist es in Schweden (79 %) und am geringsten in Serbien (40 %). In NRW (72 %) und SH (73 %) liegt das Vertrauen am oberen Ende des europäischen Spektrums. Die Einstellungen zu Europa wird ausführlicher in Kapitel 8 besprochen.

Die Tabelle 7.3 zeigt im internationalen Vergleich das Vertrauen in staatliche Institutionen zwischen Schüler*innen, die maximal Kompetenzstufe C (unter 479 Punkten), und Schüler*innen, die mindestens Kompetenzstufe B (ab 479 Punkten) erreichen. Für jedes Bildungssystem werden Mittelwerte mit ihren

Tabelle 7.2: Einzelitems zum Vertrauen

	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „Ziemlich“ und „Vollständig“													
	Menschen im Allge- meinen		deinen Lehrkräften		traditionel- len Medien		sozialen Medien		Wissen- schaft- ler*innen		Bundeswehr		europä- isches Parlament	
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)
Nordrhein-Westfalen ¹	42.8	(1.1)	65.0	(1.3)	56.8	(1.1)	31.5	(0.9)	80.5	(0.9)	79.2	(0.9)	71.7	(1.2)
Schleswig-Holstein ^{1,2}	41.8	(1.5)	67.8	(1.6)	57.8	(1.4)	29.8	(1.5)	81.4	(1.3)	80.6	(1.4)	73.3	(1.5)
VG Europa	40.0	(0.3)	65.9	(0.3)	51.4	(0.3)	37.9	(0.3)	78.2	(0.2)	76.5	(0.2)	61.9	(0.3)
Bulgarien	48.7	(1.2)	74.8	(1.1)	50.1	(1.2)	52.3	(1.2)	70.1	(1.2)	61.1	(1.2)	52.8	(1.4)
Dänemark ²	45.7	(1.0)	69.2	(1.2)	64.7	(1.1)	31.0	(0.9)	84.7	(0.7)	84.9	(0.7)	75.8	(1.2)
Estland	32.4	(1.2)	59.7	(1.6)	43.9	(1.1)	28.2	(1.2)	80.1	(1.1)	75.5	(1.0)	68.5	(1.3)
Frankreich	27.1	(0.9)	59.2	(1.2)	45.5	(1.1)	29.8	(1.1)	73.2	(0.9)	76.4	(1.0)	55.8	(1.1)
Italien	21.5	(1.0)	73.3	(1.0)	60.6	(1.0)	34.5	(0.9)	80.0	(0.8)	80.0	(1.0)	69.6	(1.1)
Kroatien ⁴	39.6	(1.2)	68.7	(1.4)	46.7	(1.1)	34.7	(1.1)	72.6	(0.9)	78.6	(1.1)	57.4	(1.3)
Lettland ⁴	39.9	(1.0)	59.5	(1.1)	45.2	(1.1)	39.0	(1.1)	73.9	(0.9)	65.5	(1.2)	59.6	(1.2)
Litauen	45.8	(1.1)	68.0	(1.3)	56.1	(1.1)	39.9	(1.0)	85.5	(0.8)	80.1	(0.9)	75.2	(1.2)
Malta	34.9	(1.4)	67.4	(1.1)	55.0	(1.2)	44.9	(0.8)	73.7	(1.3)	71.1	(1.2)	60.7	(2.0)
Niederlande ³	52.1	(1.5)	68.4	(1.5)	58.8	(1.3)	37.4	(1.1)	79.6	(1.2)	87.2	(0.9)	75.5	(1.2)
Norwegen ^{4,5}	50.3	(0.9)	74.8	(0.9)	66.6	(0.8)	32.0	(0.8)	88.3	(0.6)	90.0	(0.5)	-	-
Polen	35.8	(0.8)	53.5	(1.4)	44.7	(0.9)	48.0	(0.9)	83.9	(0.7)	78.3	(0.8)	55.9	(0.9)
Rumänien	41.7	(1.3)	71.2	(1.4)	39.4	(1.8)	44.5	(2.0)	76.1	(2.2)	84.9	(1.1)	67.8	(2.5)
Schweden ⁴	40.4	(1.2)	72.1	(1.2)	57.7	(1.1)	28.8	(1.1)	85.6	(1.0)	83.9	(0.9)	78.6	(1.4)
Serbien	39.9	(1.0)	67.0	(1.3)	33.5	(1.0)	32.1	(0.9)	75.3	(1.1)	80.1	(1.0)	40.2	(1.3)
Slowakei	42.1	(1.2)	64.4	(1.3)	49.7	(1.1)	42.1	(1.2)	77.3	(1.0)	68.8	(1.0)	57.6	(1.4)
Slowenien	46.5	(1.0)	57.8	(1.2)	50.1	(1.0)	38.1	(1.0)	72.3	(0.9)	75.4	(1.0)	53.3	(1.0)
Spanien	35.1	(1.0)	70.0	(1.0)	60.0	(1.1)	40.5	(0.8)	83.6	(0.8)	73.4	(1.0)	59.2	(1.1)
Zypern	40.3	(1.0)	53.5	(1.3)	48.7	(0.9)	42.3	(0.9)	70.6	(1.1)	57.8	(1.1)	50.9	(1.1)
Außereuropäische Vergleichsländer														
Brasilien ²	34.0	(1.1)	68.9	(1.0)	50.6	(0.8)	41.4	(0.9)	69.9	(0.8)	67.7	(0.8)	-	-
Kolumbien	38.8	(0.9)	69.3	(1.2)	50.2	(1.2)	46.7	(1.1)	62.5	(1.2)	55.8	(1.0)	-	-
Taiwan	33.5	(0.9)	74.8	(1.1)	41.7	(0.9)	42.2	(0.9)	73.0	(0.8)	74.2	(0.7)	-	-

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.

¹ Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.

² Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerschulerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.

³ Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerschulerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.

⁴ Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10%.

⁵ Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

Standardfehlern angegeben sowie der prozentuale Anteil der Schüler*innen angezeigt, die maximal Kompetenzstufe C oder mindestens Kompetenzstufe B erreicht haben. Die Balken geben an, um wie viele Skalenpunkte sich die Gruppen hinsichtlich des institutionellen Vertrauens voneinander unterscheiden, wobei eine farbliche Unterlegung anzeigt, ob ein Unterschied statistisch signifikant ist ($p < .05$). Die Differenz wird auch in Zahlen angegeben. Die letzte Spalte zeigt die Korruptionsbewertung von Transparency International (2022). Die Werte können zwischen 1 und 100 variieren; höhere Werte verweisen auf eine geringere Korruptionswahrnehmung.

Die Abbildung zeigt, dass es in Ländern mit wenig Korruption eher einen positiven Zusammenhang zwischen Wissen und Vertrauen gibt und in Ländern mit mehr Korruption einen eher negativen Zusammenhang. Besonders deutlich ist der positive Zusammenhang in Norwegen und den Niederlanden mit etwa einem Drittel einer Standardabweichung und besonders negativ in Kolumbien,

Politisch kompetentere Schüler*innen entziehen korrupten Systemen Vertrauen.

Tabelle 7.3: Vergleich des Vertrauens in politische Institutionen zwischen Schüler*innen die maximal Kompetenzstufe C (unter 479 Punkte) erreichen und Schüler*innen, die mindestens Kompetenzstufe B (ab 479 Punkte) erreichen.

Skalenwert des institutionellen Vertrauens nach Niveau des politischen Wissens									
	< 479			≥ 479					Korruptions-
	%	M	(SE)	%	M	(SE)	Differenz in Skalenpunkten	Δ	(SE) index 2022
Nordrhein-Westfalen ¹	29	51.7	(0.3)	71	52.8	(0.3)		1.1	(0.5) 79
Schleswig-Holstein ^{1,2}	26	51.7	(0.7)	74	53.3	(0.3)		1.6	(0.8) 79
VG Europa	36	48.9	(0.1)	64	48.7	(0.1)		-0.2	(0.1) -
Bulgarien	55	48.0	(0.5)	45	45.3	(0.3)		-2.7	(0.6) 43
Dänemark ²	21	50.9	(0.5)	79	53.3	(0.2)		2.4	(0.6) 90
Estland	25	48.7	(0.5)	75	51.1	(0.3)		2.5	(0.6) 74
Frankreich	35	48.6	(0.4)	65	48.1	(0.3)		-0.5	(0.5) 72
Italien	30	50.1	(0.5)	70	48.4	(0.2)		-1.6	(0.6) 56
Kroatien ⁴	26	45.8	(0.5)	74	45.5	(0.2)		-0.3	(0.5) 50
Lettland ⁴	43	47.4	(0.4)	57	48.0	(0.3)		0.7	(0.5) 59
Litauen	37	50.4	(0.4)	63	50.9	(0.3)		0.5	(0.5) 62
Malta	43	50.0	(0.6)	57	47.7	(0.4)		-2.4	(0.7) 51
Niederlande ³	37	50.8	(0.5)	63	53.9	(0.3)		3.1	(0.6) 80
Norwegen ^{4,5}	26	53.0	(0.4)	74	55.9	(0.2)		3.0	(0.4) 84
Polen	20	45.4	(0.4)	80	44.1	(0.2)		-1.3	(0.4) 55
Rumänien	51	49.3	(0.5)	49	47.1	(0.4)		-2.2	(0.6) 46
Schweden ⁴	20	51.7	(0.8)	80	54.0	(0.3)		2.3	(0.9) 83
Serbien	56	48.8	(0.4)	44	46.3	(0.4)		-2.5	(0.6) 36
Slowakei	38	48.2	(0.4)	62	45.8	(0.3)		-2.4	(0.5) 53
Slowenien	38	47.0	(0.4)	62	47.3	(0.3)		0.3	(0.5) 56
Spanien	33	48.7	(0.4)	67	47.8	(0.2)		-0.8	(0.5) 60
Zypern	57	46.3	(0.4)	43	45.5	(0.4)		-0.9	(0.5) 52
Außereuropäische Vergleichsländer									
Brasilien ²	57	50.2	(0.3)	43	46.1	(0.3)		-4.2	(0.4) 38
Kolumbien	58	48.5	(0.4)	42	42.1	(0.4)		-6.4	(0.6) 39
Taiwan	12	53.5	(0.9)	88	52.0	(0.2)		-1.5	(0.9) 68

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.

¹ Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.² Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.³ Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.⁴ Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10%.⁵ Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

Brasilien und Bulgarien, mit zwischen 64 % und 27 % einer Standardabweichung. Das bedeutet, dass Schüler*innen mit geringeren politischen Kompetenzen eher ein undifferenziertes Vertrauen haben und kompetentere Schüler*innen die Institutionen bereits kritisch und ähnlich wie Expert*innen bewerten. Dies ist ein Hinweis auf den Beitrag der Schule zur Befähigung von Schüler*innen, kritische Bürger*innen zu werden (Stals & Ziemes, 2023; Ziemes et al., 2020).

7.3 Responsivität

Die Grundidee repräsentativer Demokratien basiert auf der Verantwortlichkeit der Regierenden gegenüber den Regierten: Die Legitimität, also die Rechtmäßigkeit demokratischer Machtausübung, ist an deren grundsätzliche Responsivität gebunden, also daran, dass politische Entscheidungen an die demokratische Willensbildung zurückgebunden sind. In der deutschsprachigen empirischen Kulturforschung wird Responsivitätsgefühl definiert als Einschätzung, ob „das politische System für Einflüsse der Bürger offen ist und auf sie reagiert“ (Vetter & Maier, 2005, S. 57). Fragen hierzu beziehen sich meist auf die Bewertung von Entscheidungsträger*innen, möglich sind aber auch Fragen zur Einschätzung der Funktionsfähigkeit des politischen Systems insgesamt (Craig et al., 1990, S. 298). Um den kognitiv-evaluativen Gehalt dieser Einstellungen zu betonen, wird nachfolgend der Begriff der *Responsivitätseinschätzung* verwendet. Von dieser Einschätzung externer Responsivität zu unterscheiden ist die Frage, ob Befragte sich selbst zutrauen in der politischen Willensbildung mitzuwirken (Niemi et al., 1991; Oberle et al., 2023). Ergebnisse zur Einschätzung der eigenen Fähigkeiten der politischen Mitwirkung werden unter dem Begriff politische Selbstwirksamkeit in Kapitel 4 vorgestellt.

Vielen Skalen zur Responsivität fehlt eine trennscharfe Abgrenzung zum politischen Vertrauen, zur internalen Effektivitätseinschätzungen oder zu populistischen Einstellungen. Populismus hat einen engen Bezug zu Responsivitätseinschätzungen, da eine dichotome Gegenüberstellung des (gemeinwohlorientierten) Volkes und der (als eigennützig und korrupt gekennzeichneten) Eliten sowie eine Ablehnung des Prinzips der Repräsentation als Wesensmerkmale beschrieben werden (Westle, 2020, S. 201). Beides ist aber nicht gleichzusetzen. Trotz dieser konzeptuellen Unschärfen existiert eine Reihe von Einzelfragen, die in Bevölkerungssurveys die Zufriedenheit mit dem Funktionieren der Demokratie erfassen. In diesen äußern Befragte in Deutschland vergleichsweise positive *Responsivitätseinschätzungen*, wenn auch kritischer als etwa Menschen in skandinavischen Ländern (Quaranta, 2018). Entgegen der Erwartung und angesichts steigender Prävalenz populistischer und damit eliten- und repräsentationsfeindlicher Diskurse (Westle, 2020) sind die Zustimmungswerte in den letzten Jahrzehnten ohne eindeutigen Trend (van Ham & Thomassen, 2017; Westle, 2022). So äußerten im Jahr 2022 über 80 % der Befragten einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage von über 16-Jährigen eine Zustimmung zur Demokratie, wie sie in der Verfassung festgelegt ist (Decker et al., 2022, S. 64–65).

Ein hinsichtlich verschiedener Aspekte politischer Unterstützung differenzierendes, kritisch evaluatives Responsivitätsgefühl kann durch politische Bildung gefördert werden (Hahn-Laudenberg, 2017). So zeigen Studien zu EU-Planspielen eine Stärkung der Responsivitätseinschätzung bei Jugendlichen mit anfangs sehr negativer Einschätzung, während sie bei Schüler*innen mit positivem Ausgangsniveau im Mittel sogar leicht rückläufig war (Oberle & Leunig, 2016).

Empirische Befunde zur Responsivitätseinschätzung im zeitlichen und internationalen Vergleich

In ICCS 2022 wird erstmals ein Fragenblock zur Einschätzung der politischen Responsivität eingesetzt (Variablen IS4G20A-I). Die Schüler*innen konnten unter der Fragestellung: „Inwieweit stimmst du den folgenden Aussagen über führende Politiker*innen, Abgeordnete im Bundestag und die politische Entscheidungsfindung in Deutschland zu oder nicht zu?“ ihre Einschätzung zu neun verschiedenen Aussagen in einem vierstufigen Antwortformat („Stimme stark zu“, „Stimme zu“, „Stimme nicht zu“, „Stimme gar nicht zu“) angeben. Die Fragen zur Responsivität beziehen sich überwiegend auf politische Entscheidungsträger*innen (die Abgeordneten des Bundestages, führende Politiker*innen). Zwei Aussagen beziehen sich auf die Funktionsfähigkeit des politischen Systems (A & G) und sind an die in Bevölkerungsumfragen eingesetzten Fragestellungen angelehnt.

Vier Aussagen (die Buchstaben bezeichnen die Reihenfolge im Fragebogen) werden zur Skala *Zufriedenheit mit dem politischen System* (S_SYSSAT) zusammengefasst (Cronbachs $\alpha = 0.79$). Darunter bezieht sich eine Aussage auf die Funktion des politischen Systems insgesamt, während die drei anderen auf die Bereitschaft von Parlamentarier*innen abzielt, die Perspektiven und Interessen der Bürger*innen fair zu berücksichtigen:

- A. Das politische System von Deutschland funktioniert gut.
- D. Die Abgeordneten im Bundestag können die Interessen junger Menschen gut vertreten.
- F. Die Abgeordneten im Bundestag vertreten im Allgemeinen die Interessen der Menschen in ihrem Land gut.
- I. Die Abgeordneten im Bundestag behandeln alle Menschen in der Gesellschaft fair.

Drei Aussagen formulieren demgegenüber Skepsis gegenüber einer Responsivität politischer Entscheidungsträger*innen und bilden die Grundlage einer Skala *Eindruck fehlender Responsivität politischer Entscheidungsträger*innen* (S_SYSCRT, Cronbachs $\alpha = 0.64$):

- B. Die Abgeordneten im Bundestag kümmern sich nicht genug um die Wünsche des Volkes.
- E. Führende Politiker*innen haben im Vergleich zu anderen Menschen zu viel Macht.
- H. Die Abgeordneten im Bundestag vergessen normalerweise die Bedürfnisse der Menschen, die für sie gestimmt haben.

Zwei weitere Aussagen wurden in keiner Skala berücksichtigt:

- C. Politische Entscheidungen sollten häufiger auf Ratschlägen wissenschaftlicher Expert*innen beruhen.
- G. Die Demokratie mag einige Probleme mit sich bringen, aber sie ist immer noch die beste Regierungsform für Deutschland.

In der Tabelle 7.4 werden exemplarisch die Anteile der (stark) zustimmenden Schüler*innen für das Item zur Regierungsform (G), drei Aussagen zur *Zufriedenheit mit dem politischen System* (A, D & F) sowie für eine Aussage zur *Einschätzung fehlender Responsivität politischer Entscheidungsträger*innen* (B) dargestellt. Zudem werden beide Skalenwerte im internationalen Vergleich berichtet.

Im europäischen Vergleich stimmen etwa drei Viertel der Schüler*innen der Aussage zu, dass Demokratie einige Probleme mit sich bringen mag, aber sie immer noch die beste Regierungsform für das eigene Land ist. Abgesehen von Lettland (47 %) und Zypern (54 %) sind es in allen Ländern mehr als 60 %, in neun

Tabelle 7.4: Responsivitätseinschätzung von Schüler*innen

	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „Stimme stark zu“ und „Stimme zu“				Skalenwert		Anteil Schüler*innen	Skalenwert	
	Demokratie beste Regierungsform*	politisches System funktioniert gut	Abgeordnete vertreten Menschen im Land	Abgeordnete vertreten junge Menschen	Zufriedenheit politisches System		Abgeordnete kümmern sich nicht genug	Einschätzung fehlender Responsivität	
	% (SE)	% (SE)	% (SE)	% (SE)	M (SE)		% (SE)	M (SE)	
Nordrhein-Westfalen¹	82.4 (1.0)	76.3 (1.0)	69.1 (1.2)	45.4 (1.2)	52.9 (0.2)	↑	52.2 (1.0)	47.7 (0.2)	↓
Schleswig-Holstein^{1,2}	85.4 (1.2)	72.5 (1.6)	67.9 (1.3)	40.9 (1.3)	52.0 (0.3)	↑	54.0 (2.0)	47.4 (0.3)	↓
VG Europa	73.7 (0.3)	56.3 (0.3)	55.2 (0.3)	43.1 (0.3)	49.9 (0.1)		61.5 (0.3)	49.8 (0.1)	
Bulgarien	63.8 (1.3)	34.4 (1.5)	41.1 (1.4)	39.1 (1.4)	47.0 (0.4)	↓	72.8 (0.9)	52.2 (0.3)	↑
Dänemark ²	85.0 (0.8)	90.3 (0.6)	69.6 (1.0)	54.0 (1.0)	54.3 (0.2)	↑	42.5 (1.2)	45.6 (0.2)	↓
Estland	79.6 (1.1)	69.2 (1.3)	68.2 (1.0)	46.5 (1.2)	51.6 (0.2)	↑	51.5 (1.2)	47.2 (0.2)	↓
Frankreich	81.1 (0.8)	62.5 (1.2)	63.2 (1.1)	53.3 (1.2)	51.1 (0.2)	↑	74.0 (0.8)	52.0 (0.2)	↑
Italien	83.2 (1.0)	43.8 (1.4)	52.3 (1.0)	36.1 (1.0)	48.7 (0.2)	↓	69.7 (1.5)	51.2 (0.3)	↑
Kroatien ⁴	75.1 (1.0)	36.1 (1.3)	35.4 (1.1)	31.6 (1.1)	46.4 (0.2)	↓	75.5 (1.0)	53.2 (0.3)	↑
Lettland ⁴	47.3 (1.2)	47.4 (1.1)	44.8 (1.0)	31.3 (0.9)	47.8 (0.2)	↓	68.4 (1.0)	50.3 (0.3)	↑
Litauen	77.9 (1.0)	62.6 (1.0)	49.8 (1.1)	39.6 (1.1)	49.4 (0.2)	↓	67.1 (0.9)	50.6 (0.2)	↑
Malta	76.0 (1.2)	60.8 (1.9)	63.9 (1.3)	55.9 (1.5)	52.2 (0.4)	↑	54.3 (1.2)	49.3 (0.3)	↓
Niederlande ³	81.0 (1.2)	78.3 (1.4)	73.3 (1.3)	53.9 (1.4)	53.3 (0.3)	↑	30.4 (1.0)	44.4 (0.2)	↓
Norwegen ^{4,5}	90.8 (0.5)	90.3 (0.6)	72.8 (0.8)	61.0 (0.9)	56.6 (0.2)	↑	42.5 (0.8)	46.5 (0.2)	↓
Polen	73.4 (0.8)	33.6 (1.1)	47.6 (1.1)	25.0 (0.9)	46.1 (0.2)	↓	71.7 (0.8)	51.3 (0.2)	↑
Rumänien	70.9 (2.0)	42.1 (2.3)	42.0 (1.3)	30.6 (2.5)	46.4 (0.5)	↓	78.1 (1.8)	54.5 (0.4)	↑
Schweden ⁴	87.0 (0.9)	79.2 (1.1)	72.9 (1.3)	52.4 (1.3)	54.0 (0.3)	↑	43.6 (1.0)	45.5 (0.2)	↓
Serbien	61.8 (1.3)	53.2 (1.4)	51.1 (1.5)	46.1 (1.3)	49.5 (0.3)	●	60.4 (1.0)	50.2 (0.3)	●
Slowakei	66.0 (1.3)	25.2 (1.3)	39.6 (1.4)	28.7 (1.1)	45.3 (0.3)	↓	63.1 (1.3)	50.8 (0.2)	↑
Slowenien	69.0 (1.1)	57.6 (1.1)	56.4 (1.1)	44.6 (1.1)	50.1 (0.2)	●	72.9 (0.9)	50.6 (0.2)	↑
Spanien	76.7 (1.1)	58.4 (1.2)	51.2 (1.0)	43.3 (1.1)	50.1 (0.2)	●	68.5 (0.8)	51.9 (0.2)	↑
Zypern	54.4 (1.0)	44.2 (1.1)	53.8 (1.1)	45.2 (0.9)	48.2 (0.2)	↓	60.7 (1.1)	49.2 (0.2)	↓
Außereuropäische Vergleichsländer									
Brasilien ²	75.1 (1.0)	44.7 (1.0)	51.5 (1.1)	54.0 (1.0)	50.3 (0.2)		64.3 (0.8)	51.0 (0.2)	
Kolumbien	72.3 (1.2)	48.0 (1.4)	54.8 (1.5)	57.0 (1.6)	51.5 (0.4)		67.6 (0.8)	51.6 (0.2)	
Taiwan	90.3 (0.6)	73.2 (1.0)	71.8 (1.0)	61.1 (0.9)	54.7 (0.2)		50.6 (1.1)	47.4 (0.2)	

↑ Wert signifikant höher als VG Europa ($p < 0.05$)

● Keine signifikante Abweichung von VG Europa

↓ Wert signifikant niedriger als VG Europa ($p < 0.05$)

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.

¹ Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.² Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.³ Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.⁴ Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10%.⁵ Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

* Nicht Teil der Skala Zufriedenheit mit dem politischen System (S_SYSSAT)

Bildungssystemen – u. a. in NRW und SH – sind es über 80 % der Schüler*innen, die dem (stark) zustimmen. Im internationalen Vergleich fällt ins Auge, wie unterschiedlich die Responsivitätseinschätzung der Schüler*innen in den verschiedenen Ländern ausfällt. So äußern Schüler*innen in Norwegen und Dänemark besonders positive Responsivitätseinschätzungen. 90 % stimmen dort der Aussage zu, das politische System funktioniere gut: NRW (76 %) und SH (73 %) gehören mit Schweden, den Niederlanden und Taiwan zu einer Gruppe mit deutlich überdurchschnittlicher Zustimmung zwischen 73 % und 79 % gegenüber dem Vergleichswert Europa (56 %). In Polen, Bulgarien und Kroatien stimmt nur etwa

jede*r Dritte der Aussage zu, das politische System funktioniere gut, in der Slowakei nur 25 %. In diesen vier Ländern ist die Diskrepanz zwischen der Zustimmung zur Demokratie als beste Regierungsform und der Bewertung der Funktionsfähigkeit des Systems mit 30–40 Prozentpunkten besonders hoch, genau wie auf etwas höherem Niveau in Italien. Bezogen auf die Fragen zur (fehlenden) Responsivität der Entscheidungsträger*innen zeigt sich insgesamt ein ähnliches Muster, wobei zusätzlich die positive Einschätzung der Schüler*innen aus Estland auffällt, während die Antworten der Schüler*innen in Rumänien, Kroatien, Bulgarien und der Slowakei besonders kritisch ausfallen.

Schüler*innen
mehrheitlich skeptisch,
ob Interessen junger
Menschen vertreten
werden.

Interessant ist, dass sich hinsichtlich der Frage, ob Parlamentarier*innen die Interessen junger Menschen gut vertreten können, ein anderes Bild ergibt. Diesem Item stimmt in den europäischen Vergleichsländern im Mittel weniger als die Hälfte (43 %) der Schüler*innen zu. Nochmal etwas skeptischer als in NRW (mit 45 %) ist die Einschätzung in SH, wo nur 41 % zustimmen. Gegenüber der ähnlichen Aussage, dass Abgeordnete im Allgemeinen die Interessen der Menschen in ihrem Land gut vertreten, sind dies 27 Prozentpunkte weniger. Wie in Norwegen und Taiwan, Dänemark, Niederlande und Schweden bewerten die parlamentarische Interessenvertretung junger Menschen unter anderem auch Schüler*innen in Malta, Brasilien, Kolumbien und Frankreich knapp mehrheitlich positiv.

In der Gesamtbetrachtung äußern Schüler*innen in NRW und SH eine sehr breite Zustimmung zur Demokratie als Regierungsform. Daneben zeigt sich in beiden Bundesländern eine vergleichsweise positive Einschätzung der Funktionsfähigkeit des politischen Systems und der Responsivität politischer Entscheidungsträger*innen, wenn diese auch etwas kritischer ausfällt als etwa bei Schüler*innen in skandinavischen Ländern, in Taiwan und den Niederlanden. Dies entspricht den oben berichteten Mustern allgemeiner vergleichender Bevölkerungsbefragungen. Auffällig ist im Vergleich dazu die mehrheitlich skeptische Responsivitätseinschätzung in Bezug auf die Vertretung der Interessen junger Menschen.

7.4 Akzeptanz von Regierungsmaßnahmen in Krisen- und Notstandssituationen

Der Versuch, die Covid-19-Pandemie einzudämmen, machte vielen Heranwachsenden bewusst, dass ihr Alltag von politischen Entscheidungen beeinflusst wird (Häring et al., 2022). Insbesondere die Reduktion physischer Sozialkontakte, Onlineunterrichtsformen und die Schulschließungen führten zu einer beispiellosen Beeinträchtigung ihrer Routinen mit Auswirkungen auf ihre Zukunftspläne (Jäckle & Waldvogel, 2022). Wenngleich Schüler*innen stark von den Restriktionen betroffen waren, hatten sie keine Möglichkeit, sich direkt an deren Ausarbeitung zu beteiligen (Andresen, 2021). Trotz negativer medienvermittelter (Re-)Präsentationen jüngerer Bevölkerungsgruppen hat eine große Mehrheit von ihnen die starken Reglementierungen getragen und besonders mit Risikogruppen Solidarität gezeigt (Griemert, 2022). Auch zeigen repräsentative Untersuchungen, dass etwa die Hälfte der Befragten die Infektionsschutzmaßnahmen für angemessen hielten, während knapp ein Fünftel von ihnen sogar der Ansicht waren, dass sie noch strenger sein könnten (Spittler, 2020, S. 3).

Mit der Skala *Akzeptanz von Regierungsmaßnahmen während nationaler Notlagen* wird die Meinung der Schüler*innen zu Grundrechtseingriffen und allgemei-

nen Einschränkungen des öffentlichen Lebens in Notfallsituationen untersucht. Die Items berühren Gestaltungsspielräume des politischen Systems. Inwiefern Gemeinwohlbelange einschränkende Staatsmaßnahmen rechtfertigen, wird seit Jahrhunderten kontrovers diskutiert (Selk, 2022). Akute Bedrohungs- und Gefahrenlagen stellen Anforderungen an das politische System, die sich nicht nur auf die Aushandlung von Konflikten innerhalb des Systems beziehen, sondern auch auf die Ausgestaltung des Systems selbst. Sie werfen zudem die Frage auf, inwieweit die Menschen in Demokratien bereit sind, persönliche Freiheitsrechte als *individuelle* Rechtsgüter vorübergehend zu begrenzen, um ihre als von höchster Bedeutung angesehenen *kollektiven* Rechtsgüter wie Leben, Gesundheit oder Sicherheit zu schützen (Lindemann, 2020). Nach Bauman (2019, S. 75) können weder Freiheit noch Sicherheit unabhängig voneinander existieren, sondern stehen in einem Spannungsverhältnis, das politisch kontinuierlich ausgehandelt wird.

Spannungsverhältnis zwischen persönlichen Freiheitsrechten und Gemeinwohlbelangen

Die Fragen zu Einschränkungen des privaten, öffentlichen und politischen Lebens wurden speziell für den Studienzyklus 2022 konzipiert und ermöglichen somit keinen Zeitvergleich. Der Frageblock wurde eingeleitet mit „Inwieweit stimmst du zu oder nicht zu, dass die Regierung während eines nationalen Notfalls das Recht haben sollte, die folgenden Maßnahmen zu ergreifen (z. B. bei Ausbruch einer Infektionskrankheit wie Covid-19)?“. Daraufhin konnten neun Aussagen (Variablen IS4G23A-I) in einem vierstufigen Antwortformat („Stimme stark zu“, „Stimme zu“, „Stimme nicht zu“, „Stimme gar nicht zu“) bewertet werden. Sie wurden zu einer international vergleichbaren Skala (S_ENREST) zusammengefasst:

Wie die Akzeptanz von Regierungsmaßnahmen in Krisen- und Notstandssituationen erfasst wird.

- A. Läden und Geschäfte schließen
- B. Eine Geldstrafe für Verhalten einführen, das andere gefährden könnte
- C. Menschen verpflichten, Informationen über ihre Bewegungsprofile bereitzustellen
- D. Sitzungen des Bundestages verschieben
- E. Reisebeschränkungen anordnen
- F. Friedliche Proteste, Märsche oder Kundgebungen verbieten
- G. Schulen schließen
- H. Es den Menschen verbieten, ihre Häuser ohne ausreichenden Grund zu verlassen
- I. Massenversammlungen von Menschen bei Sport- und Unterhaltungsveranstaltungen verbieten

ICCS 2022 geht nicht nur von pandemischen Lagen als Kontexte für mögliche einschränkende Regierungsmaßnahmen aus, sondern impliziert weitere potenzielle Ausnahmesituationen, wie terroristische oder ökologische Bedrohungsszenarien. Die Items decken verschiedene gesellschaftlich relevante Dimensionen ab: Dazu gehören individuelle Freiheiten, wie die Reisefreiheit, Partizipationsmöglichkeiten (z. B. Teilnahme an Protesten), aber auch ökonomische, kulturelle und parlamentarische Einschränkungen werden berührt. Aufgrund der zeitlichen Nähe zum pandemischen Geschehen seit Frühjahr 2020 ist anzunehmen, dass die Items auch Zustimmung bzw. Nichtzustimmung zu Infektionsschutzmaßnahmen zum Ausdruck bringen. Es muss zudem der Zeitpunkt der Haupterhebung zwischen März und Juli 2022 beachtet werden: Zu diesem Zeitpunkt befand sich die überwiegende Mehrheit der Schüler*innen in NRW und SH wieder im Regelunterricht mit unterschiedlichen lokalen Hygienevorkehrungen. Auch der Angriffskrieg auf die Ukraine könnte die Antworten beeinflusst haben.

Welche gesellschaftlich relevanten Dimensionen bilden die Items ab?

Schulschließungen und Reisebeschränkungen werden weitgehend akzeptiert.

Tabelle 7.5 zeigt die Ergebnisse für ausgewählte Items (IS4G23C-H) und die Skala *Akzeptanz von Regierungsmaßnahmen während nationaler Notlagen*. Insgesamt zeigt sich ein differenziertes Bild: Über zwei Drittel der Schüler*innen in NRW und SH stimmen der Aussage zu, dass die Regierung während eines nationalen Notfalls das Recht haben sollte, Schulen zu schließen. Dies entspricht etwa dem europäischen Vergleichswert von 68 %. Besonders hohe Zustimmungswerte finden sich in Norwegen (82 %), Dänemark (78 %), Litauen (76 %) und Polen (75 %). Hingegen stimmt nur etwas mehr als die Hälfte der Heranwachsenden in Kolumbien (51 %), Brasilien und Bulgarien (jeweils 56 %) dieser Maßnahme zu. Es ist erwähnenswert, dass diese Maßnahme die höchste Zustimmung unter allen betrachteten Items in der Tabelle aufweist. Reisebeschränkungen werden als Regierungsmaßnahme in Ausnahmesituationen in allen europäischen Vergleichsländern ebenfalls weitgehend akzeptiert. In NRW unterstützen 72 % und in SH sogar 79 % der Schüler*innen eine solche temporäre Maßnahme. Die geringsten Zustimmungswerte zeigen sich bei serbischen (44 %) und bei niederländischen Schüler*innen (45 %); zwei Länder, in denen weniger strenge Maßnahmen zum Infektionsschutz implementiert wurden als in Deutschland.

Einschränkungen des politischen Lebens werden nur bedingt hingenommen.

Des Weiteren stimmen fast die Hälfte der Schüler*innen in NRW und leicht über die Hälfte der Schüler*innen in SH der Möglichkeit zu, die Sitzungen des Bundestags (Parlament) in Notfällen zu verschieben. Die Bereitschaft, dies zu akzeptieren, ist in Taiwan (75 %) und Spanien mit 66 % am verbreitetsten. Die geringste Zustimmung findet die Einschränkung des parlamentarischen Lebens bei Schüler*innen in den Niederlanden (37 %). Über die Hälfte der Schüler*innen in NRW und SH gestehen außerdem der Regierung in einer Notsituation das Recht zu, friedliche Proteste, Märsche oder Kundgebungen zu verbieten. Besonders Schüler*innen in Frankreich sind mit einer Zustimmungsrate von 61 % am ehesten bereit dazu, während erneut Schüler*innen in Kolumbien und den Niederlanden mit 39 % die geringste Zustimmung zeigen.

Sensibilisierung für Datenschutzaspekte und Hinweise auf Misstrauen gegenüber staatlicher Überwachung

Unter allen in der Tabelle 7.5 betrachteten Regierungsmaßnahmen stößt die Pflicht zur Bereitstellung von Bewegungsprofilen sowie das Recht zum Verbot, ohne ausreichenden Grund das Haus zu verlassen, auf die größte Ablehnung. Nur etwa vier von zehn Schüler*innen in NRW und SH stimmen zu, dass die Regierung während einer nationalen Notlage das Recht haben sollte, Bürger*innen zur Bereitstellung von Bewegungsprofilinformationen zu verpflichten. Der europäische Vergleichswert liegt etwas niedriger (36 %). In Taiwan ist der Anteil der Schüler*innen, die hier zustimmen mehr als doppelt so hoch (88 %), gefolgt von Malta (57 %). Im Gegensatz dazu zeigen Schüler*innen in Schweden (24 %) die geringste Zustimmung.

Persönliche Bewegungsfreiheit als bedeutsamer Aspekt

Das Recht zum Verbot, ohne ausreichenden Grund das Haus zu verlassen, erfährt die größte Ablehnung. Im Durchschnitt stimmt hier nur ein Drittel der Schüler*innen in den europäischen Vergleichsländern zu. In NRW unterstützen 29 % und in SH 31 % der Schüler*innen eine solchen Maßnahme. Gleichaltrige im Nachbarland Dänemark zeigen mit 18 % am seltensten Zustimmung zu dieser Maßnahme. Hingegen sind Schüler*innen in Brasilien und Spanien (jeweils 49 %), Italien (48 %) und Frankreich (42 %) vergleichsweise häufig bereit, einem solchen Verbot zuzustimmen.

Einordnung der Ergebnisse

In Anlehnung an Easton (1975) lässt sich die Bereitschaft der Schüler*innen, umfassende Einschränkungen in Kauf zu nehmen, als bedingtes Vertrauen in Regierungshandeln deuten. Hiermit ist auch die Frage verknüpft, inwiefern Unsicherheitsdynamiken die Legitimationswahrnehmung politischer Institutionen bzw. staatlicher Maßnahmen beeinflussen können (Schäfer & Merkel, 2021). In

Tabelle 7.5: Akzeptanz von Regierungsmaßnahmen während nationaler Notlagen

	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „Stimme stark zu“ und „Stimme zu“										Skalenwert				
	Infos über Be- wegungs- profile		Parla- ments- verschie- ben		Reisebe- schränkun- gen		Verbot friedlicher Proteste		Schlie- ßung von Schulen		Verbot Haus zu verlassen		Unterstützung Regierungs- maßnahmen im Notfall		
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	M	(SE)	
Nordrhein-Westfalen ¹	40.1	(1.1)	49.8	(0.9)	72.4	(1.0)	52.6	(0.8)	68.5	(1.0)	29.3	(1.0)	50.6	(0.2)	↑
Schleswig-Holstein ^{1,2}	41.5	(1.3)	55.1	(1.6)	78.5	(1.5)	52.0	(1.9)	67.9	(1.1)	31.4	(1.4)	51.4	(0.3)	↑
VG Europa	35.9	(0.2)	52.0	(0.2)	61.4	(0.3)	46.4	(0.2)	67.7	(0.3)	33.7	(0.2)	49.8	(0.1)	
Bulgarien	38.4	(1.2)	43.3	(1.1)	53.4	(1.1)	44.1	(1.0)	56.1	(1.2)	34.8	(1.2)	48.5	(0.3)	↓
Dänemark ²	40.5	(1.1)	61.4	(0.9)	81.2	(0.9)	51.5	(1.1)	78.4	(0.7)	18.1	(0.8)	51.7	(0.2)	↑
Estland	31.1	(1.1)	52.2	(1.0)	71.5	(1.3)	44.2	(0.9)	73.9	(1.2)	25.6	(1.2)	50.8	(0.2)	↑
Frankreich	35.8	(0.9)	55.9	(0.9)	64.0	(1.0)	61.0	(1.0)	73.6	(0.8)	42.0	(1.0)	51.1	(0.2)	↑
Italien	32.6	(1.0)	52.4	(1.1)	67.5	(1.0)	40.9	(1.0)	64.5	(1.7)	47.5	(1.2)	51.4	(0.2)	↑
Kroatien ⁴	32.5	(0.8)	49.5	(1.1)	47.9	(1.2)	47.4	(1.0)	64.1	(1.1)	26.4	(0.9)	48.4	(0.2)	↓
Lettland ⁴	35.7	(1.1)	43.8	(1.0)	57.0	(1.2)	47.3	(1.0)	60.7	(1.2)	26.1	(0.9)	48.2	(0.2)	↓
Litauen	49.1	(1.0)	53.1	(1.1)	71.4	(1.1)	42.6	(0.9)	75.9	(1.0)	39.9	(1.1)	51.4	(0.2)	↑
Malta	57.2	(0.9)	63.4	(1.0)	70.1	(1.2)	47.9	(1.0)	60.7	(1.0)	31.9	(1.1)	51.5	(0.2)	↑
Niederlande ³	29.3	(1.0)	37.2	(1.1)	45.4	(1.2)	39.4	(1.2)	61.5	(1.1)	25.8	(0.9)	46.8	(0.2)	↓
Norwegen ^{4,5}	29.5	(0.9)	60.1	(0.8)	82.0	(0.7)	59.0	(0.8)	81.6	(0.6)	41.7	(0.8)	53.0	(0.2)	↑
Polen	28.5	(0.7)	61.3	(0.9)	59.1	(0.9)	43.8	(1.0)	75.3	(1.0)	25.1	(0.7)	49.0	(0.1)	↓
Rumänien	38.7	(1.8)	47.4	(1.7)	55.3	(2.7)	41.0	(2.0)	56.5	(1.6)	38.1	(2.1)	49.4	(0.5)	●
Schweden ⁴	23.8	(0.9)	54.0	(1.0)	68.2	(1.1)	53.8	(1.1)	67.2	(1.1)	31.6	(0.8)	50.4	(0.3)	↑
Serbien	37.7	(1.3)	42.3	(1.1)	44.0	(1.2)	42.9	(1.1)	64.4	(1.0)	38.0	(1.1)	47.8	(0.2)	↓
Slowakei	31.2	(1.0)	47.9	(1.1)	55.0	(1.1)	41.6	(1.1)	70.9	(1.0)	35.4	(1.1)	49.4	(0.2)	●
Slowenien	33.9	(0.9)	52.7	(0.8)	51.4	(1.0)	44.2	(0.9)	68.2	(1.1)	30.4	(0.9)	47.8	(0.2)	↓
Spanien	37.5	(1.0)	66.0	(0.9)	73.8	(1.0)	47.8	(0.9)	70.5	(1.0)	48.5	(1.0)	52.3	(0.2)	↑
Zypern	38.7	(1.0)	43.4	(1.0)	48.2	(1.0)	41.1	(0.9)	61.6	(1.1)	32.9	(0.9)	47.6	(0.2)	↓
Außereuropäische Vergleichsländer															
Brasilien ²	35.6	(0.8)	57.1	(0.9)	73.1	(0.8)	55.3	(0.8)	55.6	(0.9)	49.3	(0.8)	52.6	(0.2)	
Kolumbien	41.2	(1.2)	61.5	(1.0)	66.2	(0.8)	38.4	(1.0)	50.9	(1.0)	36.2	(1.2)	50.7	(0.2)	
Taiwan	87.7	(0.6)	74.7	(0.7)	69.8	(0.9)	40.0	(0.9)	71.9	(0.9)	38.3	(1.0)	54.3	(0.2)	

↑ Wert signifikant höher als VG Europa ($p < 0.05$)

● Keine signifikante Abweichung von VG Europa

↓ Wert signifikant niedriger als VG Europa ($p < 0.05$)

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.

¹ Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.² Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.³ Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.⁴ Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10%.⁵ Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

Zeiten von Unsicherheit und unvollständiger Informationslage, die für krisenhafte Entwicklungen und politische Ausnahmezustände kennzeichnend sind, kann Vertrauen also im Sinne Luhmanns auch als Mechanismus zur Reduktion sozialer und politischer Komplexität charakterisiert werden (Luhmann, 1968). Die Zustimmung zu restriktiven Maßnahmen in Notlagen lässt sich als Unterstützung der Regierung und als Wahrnehmung der Funktions- und Wirkungsweise staatlichen Handelns kontextualisieren: Die Zustimmung zu einschränkenden Staatsmaßnahmen adressiert das Verhältnis zwischen Inkaufnahme von Autonomieverlusten und demokratischen Werten wie Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität. Die vorliegenden Ergebnisse spiegeln die differenzierte Haltung von Schüler*innen ge-

Schüler*innen sind
sensibel für Datenschutz.

gegenüber verschiedenen Regierungsmaßnahmen während nationaler Notlagen wider. Maßnahmen, die vorübergehend das politische Leben beeinträchtigen, wie die Verschiebung von Parlamentssitzungen und das Verbot friedlicher Proteste, werden von etwa der Hälfte der Heranwachsenden akzeptiert. Schulschließungen und Reisebeschränkungen hingegen werden als akzeptabler wahrgenommen. Des Weiteren zeigen Schüler*innen eine geringere Bereitschaft, Bewegungsprofilinformationen bereitzustellen, was auf eine generelle Sensibilisierung für Datenschutzfragen und den Schutz persönlicher Informationen hindeutet. Insgesamt entsteht der Eindruck, dass Schüler*innen bei ihren Urteilen sowohl individuelle als auch kollektive Interessen berücksichtigen. Darüber hinaus zeigt sich, dass die Bewertung der angesprochenen Maßnahmen vor dem Hintergrund der jeweils erlebten coronabezogenen Einschränkungen in ihrem Land erfolgte.

7.5 Diskussion

Die Ergebnisse zeichnen das Bild einer demokratieorientierten, aber teilweise kritischen oder resignierten Jugend. Sie unterstützt die Demokratie als Idee und Struktur, jedoch vertraut sie den Institutionen (auf einem hohen Niveau) weniger als noch vor einigen Jahren. Das Militär, Polizei und Gerichte genießen das höchste Vertrauen, während Abgeordneten mehrheitlich nicht zugetraut wird, die Belange junger Menschen vertreten zu können. Stärker als für politische Institutionen ist der Vertrauensverlust in Menschen allgemein; hier sinkt 2022 in einigen Ländern der Anteil von Schüler*innen mit hohem Vertrauen um 20 Prozentpunkte gegenüber ICCS 2016 (Ziemes et al., 2017). Ein gegenläufiger Trend zeigt sich dagegen hinsichtlich des (zum Teil stark) gestiegenen Vertrauens in das Militär. Die Ergebnisse zur Akzeptanz von Regierungsmaßnahmen in Krisen- und Notstandssituationen spiegeln eine nuancierte Bewertung wider: Die Zustimmung für Maßnahmen wie Schulschließungen oder Reiseeinschränkungen ist höher als für die Sammlung von Daten oder die Einschränkung demokratischer Prozesse.

Analysen bieten Hinweise
auf krisenbedingte
Verunsicherung.

Die Ergebnisse deuten auf eine Verunsicherung der Jugendlichen hin und lassen sich zum Teil durch die vorherrschenden Krisensituationen erklären: Während der Covid-19-Pandemie war der Aufbau positiver Sozialbeziehungen erschwert. Jugendliche, die sich in großer Zahl an viele Notfallmaßnahmen gehalten haben (YouGov, 2022), könnten frustriert von dem Verhalten anderer gewesen sein, die diese Maßnahmen nicht so strikt befolgten. Zusätzlich ist die junge Generation auch gegenüber staatlichen Maßnahmen im Bereich des Klima- und Umweltschutzes kritischer geworden und empfindet Frustration über die geringe Responsivität (Reinhardt et al., 2022). Populistische Strömungen können dabei entfremdende Prozesse verstärken. Das Demokratiedefizit, der Unterschied zwischen demokratischem Anspruch und wahrgenommener Umsetzung (Norris, 2011), ist in vielen Ländern deutlich größer als in NRW und SH. Jedoch zeigt sich eine deutliche Diskrepanz im Hinblick auf die Überzeugung, dass Abgeordnete auch die Anliegen junger Menschen im Blick haben. Hier deutet sich eine Entfremdung vom politischen System an, die Züge generationaler Konflikte trägt. Die 14-Jährigen zeigen ein differenziertes Verhältnis zum Staat und ihren Institutionen. Dieses spiegelt sich auch in der Unterstützung von Notfallmaßnahmen wider. Sie sehen den Wert solidarischer Handlungen, ziehen jedoch vielfach auch Grenzen, was staatliche Eingriffe in Freiheiten angeht. Das gestiegene Vertrauen

in das Militär spiegelt die Verschiebung von Einstellungen und gesellschaftlicher Diskurse in der Folge des russischen Angriffs auf die Ukraine wider.

Die Absicherung eines hohen gesellschaftlichen Sozialkapitals sowie die wahrnehmbare Berücksichtigung der Interessen der heranwachsenden Bürger*innen sind Herausforderungen für die politische Bildung wie für die Demokratie insgesamt. Für die politische Bildung stellt sich die Frage, wie sie die Veränderungen im politischen Vertrauen von heranwachsenden Bürger*innen in ihrer Arbeit aufgreifen kann. Dieses Kapitel beleuchtet Aspekte der politischen Unterstützung der Schüler*innen. Die Analysen zeigen, dass die Unterstützung der Demokratie als Idee, ein Zutrauen in das politische System allgemein und das Vertrauen in Wissenschaftler*innen Ressourcen sind, auf die politische und gesellschaftliche Entscheidungsprozesse aufbauen können, um den aktuellen Herausforderungen für die Demokratie zu begegnen.

Implikationen für die
politische Bildung und
Demokratieerziehung

Literatur

- Abs, H. J. (2021). Options for developing European strategies on citizenship education. *European Educational Research Journal*, 20(3), 147490412199441. <https://doi.org/10.1177/1474904121994418>
- Abs, H. J. (2023). Der Krieg in der Ukraine als neuer Horizont für politische Bildung und Demokratiepädagogik. In A. Heinemann, Y. Karakaşoğlu, T. Linnemann, N. Rose & T. Sturm (Hrsg.), *ENT | GRENZ | UNGEN: Beiträge zum 28. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 367–381). Budrich.
- Andresen, S. (2021). Wie sollte Politik für die Jugend aussehen? *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 71, 11–16.
- Bauman, Z. (2019). *Gemeinschaften: Auf der Suche nach Sicherheit in einer bedrohlichen Welt* (Deutsche Erstausgabe, 5. Auflage). Edition Suhrkamp: Bd. 2565. Suhrkamp.
- Craig, S., Niemi, R. G. & Silver, G. (1990). Political efficacy and trust: A report on the NES pilot study items. *Political Behavior*, 12(3), 289–314. <https://doi.org/10.1007/BF00992337>
- Decker, O., Kiess, J., Heller, A., Schuler, J. & Brähler, E. (2022). Die Leipziger Autoritarismus Studie 2022: Methode, Ergebnisse und Langzeitverlauf. In O. Decker, J. Kiess, A. Heller & E. Brähler (Hrsg.), *Forschung psychosozial. Autoritäre Dynamiken in unsicheren Zeiten: Neue Herausforderungen – alte Reaktionen?/Leipziger Autoritarismus Studie 2022* (S. 31–90). Psychosozial-Verlag. <https://doi.org/10.30820/9783837979190-31>
- Deimel, D., Hahn-Laudenberg, K., Ziemes, J. F. & Abs, H. J. (2022). Civic education and social interactions at school as drivers of intended electoral participation: Similarities and differences in four European school systems. *Education, Citizenship and Social Justice*, 174619792211145. <https://doi.org/10.1177/17461979221114549>
- Dzur, A. W. & Hendriks, C. M. (2018). Thick populism: Democracy-enhancing popular participation. *Policy Studies*, 39(3), 334–351. <https://doi.org/10.1080/01442872.2018.1478408>
- Easton, D. (1965). *A system analysis of political life*. John Wiley & Sons.
- Easton, D. (1975). A re-assessment of the concept of political support. *British Journal of Political Science*, 5(4), 435–457. <https://doi.org/10.1017/S0007123400008309>
- Fairbrother, M., Johansson Sevä, I. & Kulin, J. (2019). Political trust and the relationship between climate change beliefs and support for fossil fuel taxes: Evidence from a survey of 23 European countries. *Global Environmental Change*, 59, 102003. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2019.102003>
- Fend, H. (2009). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2., durchgesehene Auflage). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7>
- Flanagan, C. A. (2013). *Teenage citizens: The political theories of the young*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674067233>
- Griemert, M. (2022). Von Virenschleudern und Partygängern. Die mediale (Re-)Präsentation von Kindern und Jugendlichen in der Pandemie. In A. Oommen-Halbach, S. Weyers & M. Griemert (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche in der COVID-19-Pandemie* (S. 119–130). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110760361-012>
- Grob, U. (2009). Die Entwicklung politischer Orientierungen vom Jugend- ins Erwachsenenalter – Ist die Jugend eine spezifisch sensible Phase in der politischen Sozialisation? In H. Fend, F. Berger & U. Grob (Hrsg.), *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück: Ergebnisse der LifeE-Studie* (S. 329–372). VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91547-0_12

- Gugushvili, A., Koltai, J., Stuckler, D. & McKee, M. (2020). Votes, populism, and pandemics. *International journal of public health*, 65(6), 721–722. <https://doi.org/10.1007/s00038-020-01450-y>
- Hahn-Laudenberg, K. (2017). *Konzepte von Demokratie bei Schülerinnen und Schülern: Erfassung von Veränderungen politischen Wissens mit Concept-Maps. Empirische Forschung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18392-9>
- Hahn-Laudenberg, K. & Abs, H. J. (2020). Schule als Kontext für die Entstehung von supranationaler politischer Unterstützung bei Schüler*innen in Europa, Themenheft Jugend und Politik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23, 1125–1147. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00976-4>
- Häring, J., Sauermann, P. & Milbradt, B. (2022). Die Pandemie als politisierendes Ereignis. *DJI-Impulse*, 128(2), 56–57.
- Hess, R. D. & Torney, J. V. (1967/2007). *The development of political attitudes in children*. Aldine Transaction.
- Hooghe, M., Dassonneville, R. & Marien, S. (2015). The impact of education on the development of political trust: Results from a five-year panel study among late adolescents and young adults in Belgium. *Political Studies*, 63(1), 123–141. <https://doi.org/10.1111/1467-9248.12102>
- Jäckle, S. & Waldvogel, T. (2022). Corona und Schüler:innen: Eine Analyse über die (schulischen) Lebenswirklichkeiten von Schüler:innen während der Corona-Pandemie und ihre Bewertung politischer Maßnahmen zur Eindämmung der Virusverbreitung. *GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik*, 71(2), 141–149. <https://doi.org/10.3224/gwp.v71i2.12>
- Lauglo, J. (2013). Do more knowledgeable adolescents have more rationally based civic attitudes? Analysis of 38 countries. *Educational Psychology*, 33(3), 262–282.
- Lindemann, G. (2020). *Die Ordnung der Berührung: Staat, Gewalt und Kritik in Zeiten der Coronakrise*. Velbrück Wissenschaft. <https://doi.org/10.5771/9783748911869>
- Luhmann, N. (1968). *Vertrauen: Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität*. Enke.
- Niemi, R. G., Craig, S. C. & Mattei, F. (1991). Measuring internal political efficacy in the 1988 national election study. *The American Political Science Review*, 85(4), 1407–1413. <https://www.jstor.org/stable/1963953>
- Norris, P. (1999). Conclusion: The growth of critical citizens and its consequences. In P. Norris (Hrsg.), *Critical citizens: Global support for democratic governance* (Reprint 2005, S. 257–272). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/0198295685.003.0013>
- Norris, P. (2011). *Democratic deficit: Critical citizens revisited*. Cambridge University Press.
- Norris, P. & Inglehart, R. (2019). *Cultural backlash*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108595841>
- Oberle, M., Hahn-Laudenberg, K., Ditges, P., Stamer, M.-M., Sauermann, P. & Weigelt, I. (2023). *Expertise: Politische Sozialisation im Jugendalter: Ein Systematic Review des internationalen Forschungsstands auf Basis empirischer Studien in englisch-sprachigen Zeitschriften. Expertise / Deutsches Jugendinstitut*. Deutsches Jugendinstitut e.V. <https://doi.org/10.36189/DJI202315>
- Oberle, M. & Leunig, J. (2016). Planspiele im Politikunterricht – nur etwas für politisch interessierte Schüler/-innen. In T. Goll, M. Oberle & S. Rappenglück (Hrsg.), *Herausforderung Migration: Perspektiven der politischen Bildung* (S. 125–133). Wochenschau Verlag.
- Oesterreich, D. (2002). *Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland: Studien aus dem Projekt Civic Education*. Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97566-9>
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of american community*. Simon & Schuster. <https://doi.org/10.1145/358916.361990>
- Quaranta, M. (2018). How citizens evaluate democracy: an assessment using the European Social Survey. *European Political Science Review*, 10(2), 191–217. <https://doi.org/10.1017/S1755773917000054>
- Reinhardt, D., Friedrich, H. & Mullis, D. (2022). *Fragiles Vertrauen – zwischen sozialen Bewegungen und Politikverdrossenheit*. <https://doi.org/10.48809/prifrep2205>
- Rico, G., Guinjoan, M. & Anduiza, E. (2017). The emotional underpinnings of populism: How anger and fear affect populist attitudes. *Swiss Political Science Review*, 23(4), 444–461. <https://doi.org/10.1111/spsr.12261>
- Runciman, D. (2018). *How democracy ends*. Basic Books.
- Schäfer, A. & Merkel, W. (2021). The Temporal Constitution of Democracies. In K. H. Goetz (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Time and Politics*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190862084.013.2>
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*. http://www.iea.nl/iccs_2009.html
- Selk, V. (2022). Postdemokratie und Gemeinwohrrhetorik. In C. Hiebaum (Hrsg.), *Handbuch Gemeinwohl* (S. 587–600). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21085-4>

- Spittler, M. (2020). Corona – Eine Generationenfrage? In YouGov (Hrsg.), *Junges Deutschland in Zeiten von Corona – mit Einordnung im europäischen Vergleich: So denken Menschen zwischen 16 und 26 Jahren* (S. 3–9). TUI-Stiftung. <https://doi.org/10.7802/2125>
- Stals, L. & Ziemes, J. F. (2023). The origins of political trust. Im Review. *KU Leuven*.
- Torney, J. V., Oppenheim, A. N. & Farnen, R. F. (1975). *Civic education in ten countries: An empirical study*. John Wiley.
- Transparency International. (2022). *Corruption Perceptions Index 2022*. Transparency International. <https://www.transparency.org/en/cpi/2022/media-kit>
- van Ham, C. & Thomassen, J. (2017). The myth of legitimacy decline: An empirical evaluation of trends in political support in established democracies. In C. van Ham, J. J. A. Thomassen, K. Aarts & R. B. Andeweg (Hrsg.), *Myth and reality of the legitimacy crisis: Explaining trends and cross-national differences in established democracies* (S. 17–34). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198793717.001.0001>
- Vetter, A. & Maier, J. (2005). Mittendrinnen statt nur dabei? Politisches Wissen, politisches Interesse und politisches Kompetenzgefühl in Deutschland, 1994–2002. In O. W. Gabriel, J. W. Falter & H. Rattinger (Hrsg.), *Wächst zusammen, was zusammengehört? Stabilität und Wandel politischer Einstellungen im wiedervereinigten Deutschland* (S. 51–90). Nomos.
- Westle, B. (2020). Schützt politisches Wissen vor Populismus? In M. Tausendpfund & B. Westle (Hrsg.), *Politisches Wissen. Politisches Wissen in Deutschland* (S. 199–244). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30492-8_7
- Westle, B. (2022). 30 Jahre deutsche Einheit: Orientierungen gegenüber der Demokratie in Ost und West – nach wie vor geteiltes Land? In M. Elff, K. Ackermann & H. Giebler (Hrsg.), *Wahlen und politische Einstellungen. Wahlen und politische Einstellungen in Ost- und Westdeutschland* (S. 1–53). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35171-7_1
- YouGov. (2022). *Junges Europa 2021: So denken Menschen zwischen 16 und 26 Jahren*. https://www.tui-stiftung.de/wp-content/uploads/2021/06/2021_06_16_TUI-Stiftung-Jugendstudie-2021_Gesamt.pdf
- YouGov. (2023). *Junges Europa 2022: So denken Menschen zwischen 16 und 22 Jahren*. https://www.tui-stiftung.de/wp-content/uploads/2022/07/2022_07_06_JungesEuropa2022_Report.pdf
- Ziemes, J. F. (2022). *Zur Relevanz der schulischen Sozialbeziehungen für die politische Unterstützung im Jugendalter*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-38059-5>
- Ziemes, J. F., Hahn-Laudenberg, K. & Abs, H. J. (2020). The impact of schooling on trust in political institutions – Differences arising from students' immigration backgrounds. *Learning, Culture and Social Interaction*, 26. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100429>
- Ziemes, J. F., Hahn-Laudenberg, K., Batista, I. B. & Abs, H. J. (2017). Institutionenbezogene Einstellungen. In H. J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen: Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016* (S. 161–204). Waxmann.



Kapitel 8

Supranationalität

Schülerperspektiven auf Europa und die EU

Beatriz Matafora, Monika Oberle & Hermann Josef Abs

8.1 Einleitung

In diesem Kapitel stehen Einstellungen von Schüler*innen im Fokus, die sich auf Europa und die Europäische Union beziehen. Basierend auf fünf Skalen des europäischen Schülerfragebogens in ICCS 2022 werden im Folgenden Ergebnisse für die beteiligten deutschen Bundesländer im europäischen Vergleich vorgestellt und diskutiert. Der europäische Schülerfragebogen zielt darauf ab, Aspekte des politischen Mindsets von Jugendlichen abzubilden, die speziell auf den europäischen Kontext sowie auf aktuelle soziale und politische Herausforderungen in Europa bezogen sind. Ein weiteres Ziel ist es, Informationen zu sammeln, die es ermöglichen, die Ausprägung der europäischen Identität der Schüler*innen sowie ihre Einstellungen gegenüber drängenden Herausforderungen, mit denen Europa derzeit konfrontiert ist, zu analysieren (Losito et al., 2018). Wir legen in diesem Kapitel den Fokus auf fünf ausgewählte Konstrukte des europäischen Fragebogens: Europäische Identität (Kap. 8.2), Einstellungen zur Europäischen Union (Kap. 8.3), Zustimmung zur Arbeitnehmerfreizügigkeit in Europa (Kap. 8.4), Unterstützung der Zusammenarbeit in Europa (Kap. 8.5) sowie Erwartungen an die europäische Zukunft (Kap. 8.6).

Angesichts entgrenzter Probleme (wie globale Erderwärmung, Mikroplastik in Weltmeeren oder soziale Sicherung in einer globalisierten Wirtschaft) und dem damit einhergehenden Verlust nationalstaatlicher Steuerungsfähigkeit haben Mechanismen der internationalen politischen Entscheidungsfindung und das „Regieren jenseits des Nationalstaates“ an Bedeutung gewonnen (Zürn, 2005, 2018). Zwei grundlegende Prinzipien der Zusammenarbeit in internationalen Organisationen sind Supranationalität und Intergouvernementalismus. Während in der intergouvernementalen (zwischenstaatlichen) Zusammenarbeit Mitgliedsstaaten Entscheidungen einstimmig treffen müssen, also Nationalstaaten weiterhin als zentrale Akteure fungieren und jeder Mitgliedsstaat bei anstehenden Entscheidungen ein Vetorecht hat, bedeutet das Prinzip der Supranationalität, dass Staaten nationale Souveränität an die überstaatliche Ebene abgeben und bei Mehrheitsentscheiden überstimmt werden können. Das Prinzip der supranationalen Zusammenarbeit sieht außerdem Gemeinschaftsorgane vor, die im Sinne der übernationalen Organisation agieren und deren Mitglieder nicht mehr in erster Linie auf die nationale Interessensvertretung fokussiert sind (Weidenfeld, 2020).

Eine in der Tiefe ihrer Integration beispiellose internationale Organisation ist die Europäische Union (EU). Seit Gründung ihrer Vorgängerorganisationen EGKS und EWG in den 1950er Jahren wurden den Europäischen Gemeinschaften bzw. der 1993 mit dem Vertrag von Maastricht ins Leben gerufenen EU zunehmend Kompetenzen übertragen. Die horizontale, vertikale und sektorale Integration nahmen bis zum Brexit mit jeder Vertragsrevision zu. Die auf EU-Ebene

Überblick und Struktur
des Kapitels

Entgrenzte Probleme
als Begründung für das
zunehmende Erfordernis
internationaler politischer
Zusammenarbeit

Europäische Integration und EU als
spezifischer Fall von
Supranationalität und
Intergouvernementalismus

getroffenen Entscheidungen haben bedeutende Auswirkungen auf die Politik in ihren Mitgliedsstaaten und die dort lebenden Menschen. So ging etwa ein Drittel der bundesdeutschen Gesetzgebung in den letzten Jahren auf einen „europäischen Impuls“ zurück (Töller, 2008). Die EU zeichnet sich dabei durch eine einzigartige Mischung aus supranationaler und intergouvernementaler Zusammenarbeit aus. Sie ist eine Mischform aus Bundesstaat und Staatenbund. Dies spiegelt sich in der Zusammensetzung ihrer Organe und in ihren Entscheidungsverfahren: Während der Europäische Rat und der Rat der EU intergouvernemental geprägte Institutionen sind, folgen die Europäische Kommission, das Europäische Parlament und der Europäische Gerichtshof einer supranationalen Logik. Je nach Politikbereich werden Entscheidungen über neue Richtlinien oder Verordnungen gemäß intergouvernementaler Methode einstimmig in den Räten getroffen (dies betrifft heute insbesondere die gemeinsame Außen- und Sicherheitspolitik) oder im Sinne der „Gemeinschaftsmethode“ per Mehrheitsentscheid unter Mitwirkung des Europäischen Parlaments. In den meisten Fällen findet das „ordentliche Gesetzgebungsverfahren“, früher Mitentscheidungsverfahren genannt, Anwendung, bei welchem das Europäische Parlament und der Rat der EU gleichberechtigt jeweils mit qualifizierten Mehrheitsentscheiden über Vorschläge der Europäischen Kommission befinden.

Die Finalität der EU ist offen, und Leitbilder ihrer Entwicklung variieren stark zwischen politischen Akteuren. Fest steht jedoch, dass das politische System der EU bei all seiner Einzigartigkeit (*system sui generis*) bereits deutliche strukturelle Ähnlichkeiten mit nationalstaatlichen Systemen aufweist (Hix & Høyland, 2022; Knelangen & Oberle, 2022). Diese Offenheit der Finalität bedeutet, dass der ultimative Zweck oder das Ziel der Europäischen Union nicht abschließend definiert ist, was Raum für unterschiedliche Interpretationen und Perspektiven zur Ausrichtung ihrer Entwicklung lässt.

Theorie der politischen
Unterstützung: diffuse
und spezifische
Unterstützung im
Zusammenhang

Für ihren dauerhaften Fortbestand sind politische Systeme auf die Anerkennung ihrer Bürger*innen angewiesen (Norris, 2017). Nach der Systemtheorie von Easton (1957) kann dabei zwischen zwei grundlegenden Dimensionen der Unterstützung differenziert werden: diffuse Unterstützung und spezifische Unterstützung. Mit der diffusen Unterstützung ist die allgemeine, längerfristige und von konkreten politischen Entscheidungen zunächst unabhängige Unterstützung gemeint, wohingegen die spezifische Unterstützung sich auf die Performanz politischer Prozesse sowie deren Ergebnisse richtet, eher kurz- und mittelfristig orientiert ist und entsprechend Schwankungen unterliegt. Zwar ist für den Erhalt politischer Systeme die diffuse Unterstützung bzw. generelle Akzeptanz der Bürger*innen ausschlaggebend, doch wird die Gefahr gesehen, dass durch eine dauerhafte Unzufriedenheit der Bürger*innen mit der Prozessqualität und den tatsächlichen Ergebnissen (Output) von Politik auch deren diffuse Unterstützung leidet und somit die Bestandsfähigkeit eines Systems gefährdet wird (Knelangen, 2015).

Übertragung der
Theorie der politischen
Unterstützung auf die EU

Das Konzept der politischen Unterstützung wurde zunächst für nationalstaatliche Systeme entwickelt, kann jedoch auch auf die supranationale Ebene übertragen werden. So haben bspw. Weißels (2009) und Knelangen (2015) Eastons Theorie der politischen Unterstützung auf die Europäische Union angewandt, wobei sie eine fundamentale von einer konstruktiven EU-Skepsis unterscheiden. Während ein Mangel an diffuser Unterstützung des politischen Systems der EU einer fundamentalen EU-Skepsis entspricht, ist Unzufriedenheit mit der Performanz des politischen Systems der EU – sei diese bezogen auf die aktuell angewandten Entscheidungsmechanismen oder auf den Policy-Output – als kons-

truktive EU-Skepsis zu werten. Kritik an der Performanz politischer Systeme ist Teil lebendiger Demokratien, entsprechend ist eine fehlende spezifische Unterstützung der Bevölkerung auch für die EU zunächst weder ungewöhnlich noch existenzbedrohend. Angelehnt an Eastons (1957) Theorie wird jedoch auch bezüglich der EU davon ausgegangen, dass ein andauernder Mangel an spezifischer Unterstützung der Bürger*innen letztlich in einem Verlust ihrer diffusen Unterstützung münden kann, was das politische System der EU in seinem Bestand gefährden würde. Entscheidende Schwellenwerte wurden hier allerdings bislang weder empirisch noch theoretisch spezifiziert.

Orientierungen zu Europa und zur EU entwickeln sich bereits bei Kindern und Jugendlichen, wobei die Einstellungen in der Jugend als besonders wandelbar und relevant für politische Orientierungen im Erwachsenenalter gelten (Bau-mert et al., 2016; Oberle et al., 2023). Bildungspolitisch wird der Bedeutung der europäischen Ebene für Politik in Deutschland insofern Rechnung getragen, als dass die Behandlung der EU in den Curricula aller Bundesländer zumindest für die Sekundarstufen vorgesehen ist (vgl. Kap. 11). Die Kultusministerkonferenz hat diese Aufgabe mit ihrer zuletzt 2020 aktualisierten Empfehlung zur Europabildung in der Schule bekräftigt (Kultusministerkonferenz [KMK], 2020). Als Bildungsziele werden dabei auch die Förderung eines europäischen Bewusstseins und die Befähigung zur Auseinandersetzung mit der europäischen Identität benannt.

In einer weiten Perspektive ist auch eine auf die politische Gemeinschaft bezogene kollektive Identität ihrer Mitglieder als Element politischer Unterstützung zu verstehen. Solch eine beispielsweise nationale oder europäische Identität wird als Ausdruck eines *demos* gesehen, der als eine der Voraussetzungen für funktionsfähige Demokratien gilt (Kaina, 2009). Die EU baut insofern auf eine europäische Identität ihrer Bürger*innen, als dass diese einerseits Probleme und Interessen von Menschen in anderen Mitgliedsstaaten als relevant und grundsätzlich gleichberechtigt wahrnehmen und sie andererseits bereit sind, Mehrheitsentscheide in der EU zu akzeptieren, wo diese vertraglich vorgesehen sind (Knelangen & Oberle, 2022). Hierbei ist kritisch zu reflektieren, dass Identifikation auch Ab- und Ausgrenzung beinhalten kann (die sprichwörtliche „Festung Europa“), dass aber zugleich von hybriden bzw. multiplen Identitäten auszugehen ist (Knelangen & Oberle, 2022). Eine europäische Identität kann damit beispielsweise mit einer lokalen, nationalen und globalen Orientierung einhergehen, die je nach Situation unterschiedlich stark aktiviert werden. Eine ausgeprägte regionale oder nationale Identität ist somit nicht systematisch mit weniger europäischer Identität verbunden. Menschen, die sich ihrer Region und ihrem Heimatland stark zugehörig fühlen, können sich gleichzeitig als Europäer*innen fühlen (Ciaglia et al., 2020; Fligstein et al., 2012).

Das regelmäßig von der Europäischen Kommission durchgeführte Eurobarometer bietet Einblicke in die Einstellungen der erwachsenen Bürger*innen zu europäischen Angelegenheiten durch fortlaufende Umfragen. Nach dem 1993 ratifizierten Vertrag von Maastricht, der einen bedeutenden Schritt in der europäischen Integration markiert, zeigte sich anfangs eine hohe Zustimmung von 60 % der erwachsenen Bevölkerung zur EU-Mitgliedschaft des eigenen Landes (Europäische Kommission, 1993). Außer vorübergehenden Schwankungen in den späten 1990er und frühen 2000er Jahren stieg die positive Bewertung seither stetig an und erreichte 2022 einen Höhepunkt von 65 % (Europäische Kommission, 2000, 2002, 2022b). In ähnlicher Weise entwickelte sich die Identifikation mit Europa von 51 % im Jahr 1999 über 62 % im Jahr 2010 auf 72 % im Jahr 2023 (Eu-

Jugend als relevante
Entwicklungszeit für
Orientierungen zu Europa

Kollektive Identität
als Grundlage für
funktionsfähige
Demokratien

Hybride bzw. multiple
Identitäten in Europa als
Normalfall

Befragung Eurobarometer:
Schwankende
Zustimmung zur EU in
den letzten Jahrzehnten
bei wachsender
Identifikation mit Europa

europäische Kommission, 2000, 2023). Dies spiegelt eine wachsende Verbundenheit mit Europa. Ein etwas anderes Muster zeigt sich hinsichtlich des Bilds der EU, welches sowohl 2007 als auch 2022 bei einer guten Mehrheit insgesamt positiv ausfiel, allerdings mit einem zwischenzeitlichen Rückgang 2011 und 2014 auf lediglich ein knappes Drittel mit einem insgesamt positiven Bild von der EU (Europäische Kommission, 2007, 2011, 2014, 2022b). Auch die Zufriedenheit mit der demokratischen Struktur der EU überwiegt weiterhin, mit einer Zustimmung von 59 % im Jahr 2022 gegenüber 56 % im Jahr 2000 (Europäische Kommission, 2000, 2022b). Bei der Interpretation der Zeitvergleiche sind Veränderungen in der Zusammensetzung der untersuchten Länder, in den konkreten Formulierungen der Fragestellungen sowie zyklische Schwankungen einschränkend zu berücksichtigen. Zusammenfassend zeigen die Daten eine gestiegene Identifikation der Bürger*innen mit der EU, eine allmähliche Verbesserung ihres Images nach einem zwischenzeitlichen Rückgang der positiven Bewertung sowie eine zunehmende Akzeptanz und Zufriedenheit mit der EU-Mitgliedschaft des eigenen Landes in der erwachsenen Bevölkerung.

Politische und
pädagogische Relevanz
der Befragung von
14-Jährigen im
Schulkontext

Im Rahmen der ICCS 2022 wurden vergleichbare Konstrukte erhoben, wobei die Besonderheit in der Erfassung der europa- und EU-bezogenen Orientierungen von 14-Jährigen im Schulkontext liegt. Die Erhebung von politischen Orientierungen in dieser frühen Lebensphase ermöglicht nicht nur Einblicke in aktuelle Einstellungen, sondern gibt auch Hinweise auf potenzielle künftige Entwicklungen und Trends. Denn die Perspektive von 14-Jährigen spiegelt ihre bisherigen Begegnungen mit politischen und sozialen Fragestellungen wider, die ihre künftige Partizipation und Einstellungen prägen können. Somit bietet die Untersuchung dieser Altersgruppe einen einzigartigen Blick auf die Zukunft der europäischen Gesellschaft und die Werte, die von jungen Bürger*innen vertreten werden. ICCS 2022 ermöglicht uns, im internationalen Vergleich die Orientierungen junger Menschen zu verschiedenen Themen im Zusammenhang mit Europa zu erforschen, wie ihre europäische Identität, ihre Bewertung der EU und ihre Erwartungen an die europäische Zukunft, und diese mit weiteren politischen Orientierungen der Schüler*innen sowie schul- und unterrichtsbezogenen Strukturen und Prozessmerkmalen in Beziehung zu setzen. Im Folgenden präsentieren wir die Ergebnisse relevanter Konstrukte europa- und EU-bezogener Dispositionen für Schüler*innen aus Nordrhein-Westfalen (NRW) und Schleswig-Holstein (SH) im Vergleich zu anderen teilnehmenden europäischen Ländern.

8.2 Europäische Identität

Definition sozialer
Identität nach Tajfel

Europäische Identität kann, angelehnt an Tajfels (1972) Definition der sozialen Identität, als das Gefühl eines Individuums verstanden werden, zu Europa zu gehören. Diese Zugehörigkeit hat auch eine emotionale Komponente. Die Identifikation von jungen Bürger*innen kann als Teil der diffusen politischen Unterstützung verstanden werden, die eine Voraussetzung für den Bestand eines politischen Systems darstellt (Norris, 2011). Bürger*innen mit einer stärker ausgeprägten europäischen Identität haben eine positivere Einstellung zur europäischen Integration und unterstützen eher die Solidarität in der EU-Gemeinschaft (van Spanje & Vreese, 2011; Verhaegen, 2018; Weißels, 2007). Die Förderung einer europäischen Identität stellt also eine Möglichkeit dar, den Fortbestand und die Funktionsfähigkeit der EU zu fördern.

Vor dem Hintergrund der eingangs beschriebenen Herausforderungen geben die Ergebnisse von ICCS 2022 für die Skala *europäische Identität* relevante Hinweise, um Diagnosen für die Gegenwart und Prognosen für die Zukunft der Europäischen Union bzw. der europäischen Integration zu erstellen. Bei der Interpretation ist es wichtig zu beachten, dass der Fragebogen des europäischen Moduls auch für den Einsatz in europäischen Ländern außerhalb der EU konzipiert ist, was 2022 auf Norwegen zutrifft. Auch aus diesem Grund beziehen sich einige Items des Fragebogens auf den Begriff „Europa“ anstelle der „Europäischen Union“. Im Folgenden werden stets die in der Befragung verwendeten Formulierungen zitiert.

Die Ergebnisse von ICCS 2016 haben gezeigt, dass die Identifikation mit Europa bei Schüler*innen in NRW schwächer ausgeprägt ist als in anderen europäischen Ländern (Jasper et al., 2017). Damals war die Identifikation mit Europa besonders in Finnland, Kroatien und Norwegen stark ausgeprägt. In allen europäischen Bildungssystemen fand sich ein positiver Zusammenhang von nationaler und europäischer Identität (Ziemes et al., 2019). Dies macht deutlich, dass beide Dispositionen für junge Menschen vereinbar sind. Analysen der Daten von ICCS 2016 haben außerdem ergeben, dass es einen Zusammenhang zwischen der europäischen Identität der Schüler*innen und der Internationalität ihrer Biographien (Jasper et al., 2017; Jugert et al., 2019; Ziemes et al., 2019) und den von ihnen wahrgenommenen schulischen Lerngelegenheiten über Europa (Matafora et al., 2023; Ziemes et al., 2019, vgl. auch Kapitel 11) gab. Eine signifikante Korrelation zwischen dem sozioökonomischen Status und der europäischen Identität wurde nur in zwei der vierzehn europäischen Länder nachgewiesen, die an ICCS 2016 teilnahmen (Ziemes et al., 2019). Diese Verbindung ist demnach kontextabhängig. Der Zusammenhang zwischen Lerngelegenheiten über Europa in der Schule und europäischer Identität wurde dagegen in allen teilnehmenden Ländern beobachtet (Ziemes et al., 2019). Jüngste Forschungsergebnisse auf Basis anderer Studien deuten allerdings darauf hin, dass sich Personen mit einer außereuropäischen Einwanderungsgeschichte der zweiten und dritten Generation in größerem Maße mit Europa identifizieren als mit dem Land, in dem sie wohnen (Clycq, 2021).

In ICCS 2022 wurden zur Erfassung der europäischen Identität sechs Items eingesetzt, die sich auf die Zugehörigkeit zu Europa bzw. zur Europäischen Union beziehen. Der Frageblock wurde eingeleitet mit „Wir würden gerne wissen, wie du dich selbst siehst. Inwieweit stimmst du den folgenden Aussagen zu oder nicht zu?“ woraufhin die folgenden sechs Aussagen (Variablen ESRG01A-F) auf einer vierstufigen Likert-Skala („Stimme stark zu“, „Stimme zu“, „Stimme nicht zu“, „Stimme gar nicht zu“) bewertet werden konnten:

- A. Ich sehe mich selbst als Europäer*in. #
- B. Ich bin stolz, in Europa zu leben. #
- C. Ich fühle mich als Teil Europas. #
- D. Ich sehe mich zuerst als Bürger*in Europas und dann als Weltbürger*in. #
- E. Ich fühle mich als Teil der Europäischen Union.
- F. Ich bin stolz darauf, dass mein Land Mitglied der Europäischen Union ist.

Die mit # gekennzeichneten Aussagen konnten zu einer international vergleichbaren Skala *europäische Identität* (E_EUIDENT) zusammengefasst werden, die über die teilnehmenden Länder hinweg eine hohe Reliabilität aufweist (Cronbachs $\alpha = 0.82$). Die Items, die sich speziell auf die Europäische Union beziehen, wurden dagegen nicht in die Skalenbildung aufgenommen. Die Verwendung des Items „Ich sehe mich zuerst als Bürger*in Europas und dann als Weltbürger*in“

International
vergleichbare Skalierung
funktional auch bei
Problemtisierung des
Items zum Vergleich
von europäischer und
Weltbürgerschaft

wirft komplexe Fragen auf, insbesondere im Kontext hybrider Identitäten. Die Formulierung kann zu Herausforderungen bei der Beantwortung und Ergebnisinterpretation des Itemwertes führen, da zum Beispiel Personen, die sich nicht als Weltbürger*in identifizieren, dieses Item nicht sinnvoll beantworten können. Auch geben die Antworten zu diesem Item keine eindeutigen Hinweise auf die absolute Stärke der Identifikation mit Europa, sondern lediglich auf die relative Stärke im Verhältnis zur Selbstbeschreibung als Weltbürger*in, deren Ausprägung unklar bleibt. Darüber hinaus suggeriert die Formulierung eine gewisse Konkurrenz von politischen Identitätsdimensionen, die etwa zur bereits vorgestellten Forschung zum empirisch positiven Zusammenhang von nationaler und europäischer Identität einen Widerspruch bildet. Es wird deutlich, dass die Abfrage mehrerer Aspekte in einem einzigen Item problematisch ist und die Komplexität individueller Identitäten schwerlich in einem einzigen Item erfasst werden kann. Dies verweist auf die besondere Herausforderung, Identitätskonzepte präzise zu erfassen und zu verstehen.

Interpretation des
Skalenwerts

Bei den Items wird für jedes Land angegeben, welcher Anteil der Schüler*innen den Aussagen jeweils stark oder sehr stark zustimmt. Der Skalenwert in der letzten Spalte stellt die Ausprägung der Europäischen Identität insgesamt dar. Der Skalenwert ist so kalibriert, dass er mit dem internationalen Mittelwert von ICCS 2009 vergleichbar ist, der auf 50 mit einer Standardabweichung von 10 standardisiert wurde. Dieser Skalenwert dient primär dem Vergleich von Schüler*innen aus verschiedenen Ländern oder Gruppen in Bezug auf das Konstrukt insgesamt. Höhere Werte bedeuten, dass die europäische Identität stärker ausgeprägt ist. Im vorliegenden Kapitel folgen alle Tabellen, in denen Skalen im europäischen Vergleich dargestellt werden, diesem Muster.

Mehrheit der
Schüler*innen fühlen sich
als Teil Europas.

Fast alle Schüler*innen in den teilnehmenden europäischen Ländern sehen sich selbst als Europäer*in. Selbst in Zypern und NRW, die Bildungssysteme mit der geringsten Zustimmung zu diesem Item, trifft dies noch immer auf fast neun von zehn Befragten zu. Die Schüler*innen identifizieren sich etwas häufiger als Europäer*innen denn als Teil der Europäischen Union. Aber auch hier geben im europäischen Vergleich etwa 82 % der Schüler*innen an, sich als Teil der EU zu fühlen – in NRW und SH sind es mit 77 % etwas weniger, aber immer noch mehr als drei Viertel.

Identifikation mit
Europa schwächer in
Nordrhein-Westfalen und
Schleswig-Holstein als im
internationalen Vergleich

Auf Skalenebene zeigt sich, dass die Identifikation mit Europa bei den Schüler*innen in NRW und in SH deutlich schwächer ausgeprägt ist als im internationalen Vergleich. Nur Schüler*innen in Lettland, Polen und Zypern weisen einen noch geringeren Wert auf als in NRW. Besonders ausgeprägt ist hingegen die Identifikation mit Europa in Kroatien, Spanien und Norwegen. Auf Ebene der einzelnen Items ergibt sich ein differenzierteres Bild: Generell zeigt sich ein hohes Zustimmungsniveau. Die höchsten Zustimmungswerte erzielen Aussagen, in denen die Schüler*innen gefragt werden, ob sie sich als Europäer*innen sehen und stolz darauf sind, in Europa zu leben. In elf von zwölf Bildungssystemen, die an ICCS 2016 und 2022 teilgenommen haben, ist der Skalenwert für europäische Identität im Jahr 2022 gestiegen. 2016 betrug beispielsweise der Skalenwert für europäische Identität in NRW 50.6, während er im Jahr 2022 auf 51.3 angestiegen ist. Bulgarien war dabei das einzige Land, in dem die europäische Identität im Jahr 2022 im Vergleich zu 2016 abgenommen hat (Damiani et al., 2024). Insgesamt verweisen die Ergebnisse auf eine deutliche Verbundenheit der Heranwachsenden mit Europa.

Tabelle 8.1: Europäische Identität

	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „Stimme stark zu“ und „Stimme zu“					Skalenwert	
	sich als Europäer*in sehen	stolz in Europa zu leben	als Teil von Europa fühlen	erst Euro- päer*in, dann Welt- bürger*in	als Teil der EU fühlen	europäische Identität	
	% (SE)	% (SE)	% (SE)	% (SE)	% (SE)	M	(SE)
Nordrhein-Westfalen¹	89.1 (0.7)	91.9 (0.5)	85.1 (0.6)	69.1 (1.0)	77.2 (0.8)	51.3 (0.2)	↓
Schleswig-Holstein^{1,2}	93.3 (0.8)	92.6 (0.8)	84.9 (1.2)	70.9 (1.4)	76.9 (1.3)	52.0 (0.3)	↓
VG Europa	94.5 (0.1)	94.1 (0.1)	89.4 (0.2)	78.4 (0.2)	81.7 (0.2)	54.3 (0.1)	
Bulgarien	91.2 (0.6)	89.5 (0.6)	84.9 (0.8)	79.0 (0.9)	69.1 (0.9)	51.5 (0.3)	↓
Dänemark ²	94.6 (0.6)	96.1 (0.4)	94.7 (0.5)	78.1 (0.8)	87.1 (0.9)	55.3 (0.3)	↑
Estland	96.3 (0.4)	95.2 (0.6)	92.4 (0.5)	82.2 (0.7)	87.7 (0.8)	56.6 (0.2)	↑
Frankreich	96.0 (0.4)	93.9 (0.5)	90.4 (0.6)	84.4 (0.8)	82.9 (0.8)	56.3 (0.3)	↑
Italien	96.3 (0.4)	93.7 (0.9)	94.1 (0.5)	73.7 (0.9)	87.9 (0.8)	54.3 (0.2)	●
Kroatien ⁴	98.7 (0.3)	96.4 (0.5)	94.8 (0.5)	91.0 (0.7)	88.6 (0.7)	57.8 (0.2)	↑
Lettland ⁴	93.7 (0.6)	90.0 (0.8)	80.9 (0.9)	72.9 (1.1)	75.8 (1.0)	51.1 (0.3)	↓
Litauen	97.5 (0.3)	94.9 (0.5)	89.8 (0.7)	79.0 (0.8)	83.2 (0.9)	54.1 (0.3)	●
Malta	94.1 (0.7)	94.4 (0.6)	89.9 (0.8)	79.4 (1.5)	79.7 (0.9)	54.2 (0.3)	●
Niederlande ³	91.3 (0.8)	93.7 (0.6)	80.8 (0.9)	69.4 (0.9)	62.8 (1.2)	52.4 (0.3)	↓
Norwegen ^{4,5}	91.4 (0.4)	96.7 (0.2)	92.0 (0.5)	81.6 (0.6)		57.0 (0.2)	↑
Polen	96.5 (0.4)	93.1 (0.5)	84.9 (0.7)	72.7 (0.9)	77.6 (0.7)	51.0 (0.2)	↓
Rumänien	96.8 (0.9)	95.3 (0.8)	91.2 (1.2)	72.1 (1.6)	88.7 (0.9)	53.8 (0.3)	●
Schweden ⁴	90.6 (0.8)	96.2 (0.4)	90.5 (0.5)	85.5 (0.6)	83.1 (0.8)	56.5 (0.2)	↑
Slowakei	97.2 (0.5)	92.2 (0.7)	91.2 (0.6)	70.9 (1.0)	84.2 (0.8)	52.4 (0.2)	↓
Slowenien	97.3 (0.3)	95.2 (0.4)	90.3 (0.6)	85.4 (0.6)	86.7 (0.7)	55.7 (0.2)	↑
Spanien	94.8 (0.5)	97.1 (0.3)	93.8 (0.5)	86.9 (0.7)	90.2 (0.6)	57.5 (0.3)	↑
Zypern	87.1 (0.6)	90.3 (0.6)	83.3 (0.8)	66.9 (1.0)	73.6 (0.8)	49.7 (0.2)	↓

↑ Wert signifikant höher als VG Europa ($p < 0.05$)

● Keine signifikante Abweichung von VG Europa

↓ Wert signifikant niedriger als VG Europa ($p < 0.05$)

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.

¹ Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.

² Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.

³ Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.

⁴ Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10%.

⁵ Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

8.3 Bewertung der Europäischen Union

Im Rahmen von ICCS 2022 wurden Schüler*innen zu ihren Wahrnehmungen zur EU befragt. Die Items deckten eine Vielzahl von Themen ab, von grundlegenden Fragen des politischen Systems bis hin zu Umwelt- und Asyl-/Migrationspolitik. Die Erhebung dieser Wahrnehmungen ist bedeutsam, da diese einen Bereich der spezifischen politischen Unterstützung nach Norris (2017) abbilden. Die Aussagen der Jugendlichen zur Performanz der EU können Hinweise auf relevante Inhalte für die europapolitische Bildung sowie auf notwendige Reformen der EU geben.

Ergebnisse der Studie ICCS 2016 weisen darauf hin, dass eine große Mehrheit der befragten Schüler*innen in Europa insgesamt eine positive Auffassung zur politischen Leistungsfähigkeit der EU hatte. Über 80 Prozent der Befragten stimmten zu, dass die EU die Menschenrechte schützt, dass die EU eine gute Sache ist, weil sie den Ländern gemeinsame Regeln und Gesetze ermöglicht, und dass die EU Europa zu einem sicheren Ort zum Leben macht (Losito et al., 2018). Jedoch

ICCS 2016 zeigte eine deutlich positive Wahrnehmungen zur Performanz der EU.

stimmten Schüler*innen in NRW bei bestimmten Items im Vergleich zu anderen teilnehmenden Ländern (europäischer Vergleichswert) signifikant seltener zu (z. B. „die EU ist gut für die Wirtschaft der einzelnen Länder“ und „die EU kümmert sich um den Umweltschutz“; Ziemes et al., 2017).

Operationalisierung:
negative Wahrnehmung
der Prozessperformanz
der EU

Von ICCS 2016 zu ICCS 2022 erfolgte eine deutliche Veränderung der Skala: Während die Version von 2016 ausschließlich positiv formulierte Items enthielt, wurden 2022 fünf neue Items hinzugefügt, von denen vier eine negative Wahrnehmung der EU und ihrer Institutionen widerspiegeln. Insgesamt enthielt die Fragebatterie 2022 zehn Items (ESRG12A-J). Der Frageblock wurde eingeleitet mit „Unten findest du eine Liste mit Aussagen zur Europäischen Union (EU). Inwieweit stimmst du den folgenden Aussagen zu oder nicht zu?“. Die Antwortmöglichkeiten lauteten wiederum entsprechend einer vierstufigen Likert-Skala „Stimme stark zu“ bis „Stimme gar nicht zu“. Die sechs Items, die eine positive Wahrnehmung der EU repräsentieren, sind:

- A. Die EU fördert die Achtung der Menschenrechte in ganz Europa.
- C. Die EU kümmert sich um die Umwelt.
- D. Die EU ist gut für die Wirtschaft der einzelnen Länder.
- F. Die EU macht Europa zu einem sicheren Ort zum Leben.
- G. Die EU ist gut, weil die Länder gemeinsame Regeln und Gesetze haben.
- I. Die EU fördert die Meinungsfreiheit.

Alle sechs Items konnten zu der Skala *positive Bewertung der EU* (E_EUATPOS) zusammengefasst werden, die über die teilnehmenden Länder hinweg eine hohe Reliabilität (Cronbachs $\alpha = 0.83$) aufweist.

Operationalisierung:
negative Wahrnehmung
der Prozessperformanz
der EU

- Die vier Items, die eine negative Wahrnehmung der EU repräsentieren, lauten:
- B. Die Institutionen der EU kosten zu viel Geld.
 - E. Die Politik der EU wird zu stark von den reichsten Mitgliedsstaaten beeinflusst.
 - H. Die EU wird überwiegend von nicht gewählten Bürokrat*innen geführt.
 - J. Die Umsetzung der politischen Entscheidungen der EU dauert zu lange, um effektiv zu sein.

Verschränkung von
positiven Aussagen zu
politischen Leistungs-
fähigkeit und negativen
Aussagen zu politischen
Prozessen in der EU

Wiederum konnten alle vier Items zu einer Skala *negative Bewertung der EU* (E_EUATNEG) zusammengefasst werden, die eine akzeptable Reliabilität aufweist (Cronbachs $\alpha = 0.69$). Es ist wichtig anzumerken, dass die Einteilung in positiv und negativ nicht die einzige Interpretationsmöglichkeit der beiden Skalen darstellt: Die positiv formulierten Items können als output-orientiert betrachtet werden, da sie sich auf konkrete politische Maßnahmen, spezifische Auswirkungen der EU-Politik und politische Entscheidungen beziehen. Im Gegensatz dazu können die negativ formulierten Items als prozessorientiert bzw. auf die Prozessqualität bezogen interpretiert werden, da sie Aspekte wie Effizienz und Legitimität der politischen Entscheidungsprozessen betreffen.

Schüler*innen in NRW
und SH weisen für beide
Bewertungsskalen
niedrigere Werte als im
internationalen Vergleich
auf.

Die Schüler*innen in NRW und SH haben sowohl für die positiv formulierte output-orientierte Skala als auch für die negativ formulierte Prozessqualität-Skala niedrigere Werte als der europäische Vergleichswert. Einige Länder weisen höhere Werte für die Skala der positiven Wahrnehmung der EU auf, wie Dänemark, Italien und Litauen, während andere teilnehmende Länder höhere Werte für die Skala der negativen Wahrnehmung der EU verzeichnen, wie Bulgarien, Lettland und Zypern.

Tabelle 8.2: Bewertung der Europäischen Union

	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „Stimme stark zu“ und „Stimme zu“				Skalenwert		Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „Stimme stark zu“ und „Stimme zu“				Skalenwert	
	EU gut für die Wirtschaft		gemeinsame Regeln sind gut		positive Bewertung der EU		Institutionen der EU kosten zu viel Geld		Einfluss der reichsten Mitgliedsstaaten		negative Bewertung der EU	
	%	(SE)	%	(SE)	M	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	M	(SE)
Nordrhein-Westfalen¹	81.5	(0.9)	83.9	(0.9)	48.5	(0.2) ↓	69.1	(1.0)	59.4	(1.2)	49.0	(0.2) ↓
Schleswig-Holstein^{1,2}	81.1	(1.2)	86.1	(0.9)	48.3	(0.2) ↓	67.5	(1.4)	62.2	(1.5)	48.9	(0.2) ↓
VG Europa	83.1	(0.2)	85.1	(0.2)	49.9	(0.1)	67.0	(0.3)	70.9	(0.2)	49.8	(0.1)
Bulgarien	74.6	(1.2)	75.8	(0.9)	47.8	(0.3) ↓	75.5	(1.0)	77.3	(0.8)	52.1	(0.3) ↑
Dänemark ²	84.9	(0.8)	86.4	(0.8)	48.7	(0.2) ↓	51.9	(1.2)	58.0	(1.1)	45.9	(0.2) ↓
Estland	86.6	(0.9)	87.8	(0.6)	49.9	(0.3) ●	55.4	(1.6)	69.8	(1.2)	48.3	(0.3) ↓
Frankreich	81.8	(0.8)	86.0	(0.7)	49.9	(0.2) ●	79.0	(0.8)	76.1	(0.8)	51.9	(0.2) ↑
Italien	86.5	(0.9)	88.7	(0.6)	52.2	(0.2) ↑	62.0	(1.1)	71.8	(0.9)	49.3	(0.2) ↓
Kroatien ⁴	87.3	(0.7)	86.8	(0.9)	50.5	(0.2) ↑	69.0	(1.2)	78.7	(1.1)	49.5	(0.2) ●
Lettland ⁴	77.4	(1.0)	77.8	(1.0)	47.9	(0.2) ↓	68.9	(0.9)	73.2	(0.8)	49.1	(0.2) ↓
Litauen	86.5	(0.7)	86.3	(0.8)	51.7	(0.2) ↑	66.8	(1.3)	70.8	(1.1)	49.9	(0.3) ●
Malta	85.8	(1.9)	87.0	(1.3)	52.4	(0.5) ↑	73.9	(1.1)	70.7	(1.4)	51.1	(0.4) ↑
Niederlande ³	81.0	(1.3)	87.2	(1.0)	49.2	(0.3) ↓	67.4	(1.2)	62.5	(1.1)	49.1	(0.3) ↓
Norwegen ^{4,5}	86.4	(0.7)	89.4	(0.5)	50.0	(0.2) ●	64.6	(0.9)	75.7	(0.7)	51.0	(0.2) ↑
Polen	83.8	(0.7)	85.5	(0.6)	48.5	(0.2) ↓	54.4	(1.0)	67.0	(0.9)	47.6	(0.2) ↓
Rumänien	80.3	(1.4)	83.5	(1.9)	50.5	(0.3) ↑	61.6	(3.2)	69.8	(1.5)	49.7	(0.5) ●
Schweden ⁴	82.4	(0.8)	88.8	(0.6)	50.0	(0.2) ●	56.6	(1.2)	64.1	(1.2)	49.0	(0.2) ↓
Slowakei	80.4	(0.9)	81.3	(0.9)	48.3	(0.3) ↓	71.3	(1.0)	65.7	(1.0)	48.4	(0.2) ↓
Slowenien	87.8	(0.7)	86.9	(0.7)	50.4	(0.2) ↑	70.5	(0.8)	76.3	(0.9)	50.5	(0.2) ↑
Spanien	87.3	(0.7)	88.3	(0.7)	51.4	(0.2) ↑	76.6	(0.9)	72.3	(0.8)	51.3	(0.2) ↑
Zypern	75.0	(1.0)	79.0	(0.8)	49.3	(0.3) ↓	81.2	(0.8)	75.8	(0.9)	52.5	(0.3) ↑

↑ Wert signifikant höher als VG Europa ($p < 0.05$)

● Keine signifikante Abweichung von VG Europa

↓ Wert signifikant niedriger als VG Europa ($p < 0.05$)

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.

¹ Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.

² Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.

³ Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.

⁴ Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10 %.

⁵ Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

Über 80 % der Schüler*innen im europäischen Vergleich wie auch in NRW und SH bewerten etwa das Vorhandensein gemeinsamer Regeln und Gesetze in der EU und die Bedeutung der EU für die Wirtschaft positiv. Den hier exemplarisch vorgestellten negativ formulierten, prozessorientierten Items wird in allen Ländern ebenfalls mehrheitlich, wenn auch meist zu einem geringeren Anteil zugestimmt.

Die Frage, ob die reichsten Mitgliedsstaaten zu starkem Einfluss auf die EU ausüben, erfährt in neueren EU-Mitgliedstaaten wie Bulgarien, Kroatien, Slowenien und Zypern eine höhere Zustimmung. Allerdings stimmen auch in älteren Mitgliedsstaaten wie Frankreich sowie in Nichtmitgliedern wie Norwegen mehr als drei Viertel der Schüler*innen dieser Aussage größtenteils zu. Lettland, Bulgarien und Zypern weisen zudem die niedrigsten Zustimmungswerte zu der Aussage auf, dass die EU gut für die Wirtschaft sei. Dies könnte auf ökonomische Unterschiede zurückzuführen sein. In diesen neueren Mitgliedsstaaten könnten Bürger*innen das Gefühl haben, dass sie in Bezug auf wirtschaftliche Ressourcen und Chancen benachteiligt sind. Sie könnten wahrnehmen, dass die reicheren

Ökonomische Unterschiede zwischen den europäischen Staaten als weitere Analyseperspektive

Länder einen übermäßigen Einfluss auf die (wirtschafts-)politischen Entscheidungen der EU ausüben, was sich negativ auf ihre eigenen Interessen auswirken könnte. Die wirtschaftliche Integration Europas wird häufig als Ursache für Ungleichheit angesehen, die „Gewinner“ und „Verlierer“ hervorbringt (Aussiloux et al., 2017, S. 3). Diese Wahrnehmung von Ungleichheit könnte die negativeren Einstellungen gegenüber der EU-Performanz begründen.

8.4 Zustimmung zur Arbeitnehmerfreizügigkeit

Rechtlicher Kontext und Geschichte der Arbeitnehmer- freizügigkeit

Die Arbeitnehmerfreizügigkeit wurde im Vertrag von Rom (1957) verankert und regelt die Einreise und den Aufenthalt von Bürger*innen anderer EU-Mitgliedstaaten und deren Familienangehörigen (Art. 45 AEUV; §1 FreizügG/EU). Freizügigkeit bedeutet einerseits, dass alle EU-Bürger*innen das Recht haben, in andere Mitgliedstaaten einzureisen, sich dort aufzuhalten und dort zu arbeiten. Bis in die 2000er Jahre gab es dennoch nur ein geringes Maß an Mobilität: Etwa 1 % der EU-Bürger*innen lebte in einem anderen Land als dem eigenen Geburtsland. Die Migrationsbewegungen innerhalb der EU nahmen erst nach deren Erweiterung der EU nach Mittel- und Osteuropa zu. Weitere Faktoren für die verstärkte Binnenmigration waren die Finanzkrise 2008/2009 und die Aufhebung der Beschränkungen für transnationale Mobilität (Vasilopoulou & Talving, 2019).

Zum Zeitpunkt der EU-Osterweiterung 2004 war die öffentliche Meinung zur innereuropäischen Migration in Deutschland eher kritisch, und Befürchtungen vor einer hohen Arbeitslosigkeit im Lande aufgrund starker innereuropäischer Migration waren sehr präsent (Munkelt, 2013). Vor diesem Hintergrund hat Deutschland für seinen Arbeitsmarkt eine Sonderregelung durchgesetzt, sodass die Arbeitnehmerfreizügigkeit erst sieben Jahre nach dem Beitritt eines neuen Mitgliedsstaates in die EU Geltung erlangte (Munkelt, 2013). Jahre später zeigten Studien zum Einfluss der Arbeitnehmerfreizügigkeit auf die Wirtschaftsleistung, dass diese unterm Strich tatsächlich einen kleinen positiven wirtschaftlichen Effekt für Deutschland hatte und die Belastung des Sozialstaats durch eine alternde Bevölkerung verringern kann (Dustmann & Frattini, 2014; European Citizen Action Service, 2014). Darüber hinaus wurde festgestellt, dass die Sozialhilfebezüge von EU-Migrant*innen gleich oder niedriger sind als die von Einheimischen, wenn Merkmale wie Bildungsniveau und Anzahl der Kinder berücksichtigt werden (ICF GHK, 2013). Differenzierte Untersuchungen zu Einstellungen gegenüber der europäischen Freizügigkeit zeigen, dass Personen mit höherem Bildungsniveau eher die Mobilität innerhalb der EU befürworten, während Personen mit einer stärkeren nationalen Identität diese Mobilität weniger unterstützen (Vasilopoulou & Talving, 2019).

Ergebnisse zur Freizügigkeit in ICCS 2016

In ICCS 2016 äußerten die befragten Schüler*innen eine überwiegend positive Einstellung gegenüber der Freizügigkeit in Europa: 94 % der Schüler*innen waren der Meinung, dass es gut für die europäische Wirtschaft ist, wenn Bürger*innen europäischer Länder überall in Europa arbeiten dürfen (Losito et al., 2018). Schüler*innen mit einem höheren Niveau an politischem Wissen befürworteten die Freizügigkeit nochmal stärker als solche mit einem niedrigeren Wissensstand, während Schüler einer Einschränkung der Freizügigkeit europäischer Bürger*innen eher zustimmten als Schülerinnen (Losito et al., 2018). Die Unterstützung der Freizügigkeit durch Schüler*innen aus NRW war vergleichbar mit denen aus den anderen europäischen Ländern (Ziemes & Jasper, 2017).

Die Einstellungen zur Arbeitnehmerfreizügigkeit wurden sowohl in ICCS 2016 als auch in ICCS 2022 durch zwei Skalen mit je drei Items gemessen: Eine Skala enthielt dabei Aussagen, die Mobilität in Europa befürworten; die zweite Skala bestand aus Aussagen, die eine Restriktion der freien Mobilität in Europa befürworten. Im Vergleich zu 2016 wurden besonders die Items zu Restriktionen der freien Mobilität stark umformuliert. Ein Beispiel ist das Item, welches 2016 „Europäische Bürger/-innen sollten nur dann eine Arbeitserlaubnis in einem anderen Land bekommen, wenn dort kein anderer die Arbeit möchte“ lautete. In der aktuellen Fassung lautet es nun: „Die Freiheit europäischer Bürger*innen, in anderen europäischen Ländern zu arbeiten, sollte durch Vereinbarungen zwischen einzelnen Ländern geregelt werden“. Eine solche weniger restriktive Formulierung kann zu höheren Zustimmungswerten führen. Der Frageblock wurde eingeleitet mit „Inwieweit stimmst du den folgenden Aussagen zu oder nicht zu? Sie betreffen die Freiheit europäischer Bürger*innen, in anderen europäischen Staaten arbeiten zu dürfen.“ woraufhin sechs Aussagen (Variablen ESRG03A-F) in einem vierstufigen Antwortformat („Stimme stark zu“, „Stimme zu“, „Stimme nicht zu“, „Stimme gar nicht zu“) bewertet werden konnten:

Operationalisierung:
Befürwortung der
Arbeitnehmerfreizügig-
keit in Europa

Die drei Items, in denen eine Befürwortung der Arbeitnehmerfreizügigkeit in Europa zum Ausdruck kommt, waren:

- A. Es ist gut für die europäische Wirtschaft, wenn Bürger*innen aus europäischen Ländern überall in Europa arbeiten dürfen.
- B. Die Bürger*innen der europäischen Länder sollten überall in Europa arbeiten dürfen.
- C. Es hilft die Arbeitslosigkeit zu reduzieren, wenn Bürger*innen der europäischen Länder überall in Europa arbeiten dürfen.

Alle drei Items konnten zu der Skala *Befürwortung europäischer Freizügigkeit* (E_FREEMOVE) zusammengefasst werden, die über die teilnehmenden Länder hinweg eine gute Reliabilität (Cronbachs $\alpha = 0.77$) aufweist.

Die drei Items, die eine stärkere Restriktion der Arbeitnehmerfreizügigkeit in Europa begrüßen, waren:

- D. Die Freiheit europäischer Bürger*innen, überall in Europa arbeiten zu dürfen, sollte eingeschränkt werden.
- E. Die Freiheit europäischer Bürger*innen, in anderen europäischen Ländern zu arbeiten, sollte durch Vereinbarungen zwischen einzelnen Ländern geregelt werden.
- F. Bürger*innen aus europäischen Ländern, die in einem anderen europäischen Land arbeiten möchten, sollten eine Arbeitserlaubnis beantragen müssen, genau wie Menschen von außerhalb Europas.

Operationalisierung:
Restriktion der
Arbeitnehmerfrei-
zügigkeit in Europa

Auch sie konnten zu einer Skala *Befürwortung von Restriktionen der europäischen Freizügigkeit* (E_RESMIG) zusammengefasst werden, die eine noch akzeptable Reliabilität (Cronbachs $\alpha = 0.68$) aufweist. Bei der Interpretation der beiden Skalen zur Arbeitnehmerfreizügigkeit in Europa muss beachtet werden, dass sie sich auf einen breiteren geografischen Kontext beziehen als nur die EU. Die Formulierung der Items bezieht sich auf „Europa“ im Allgemeinen und nicht spezifisch auf die Europäische Union. Dies führt zu einer Unschärfe, da Europa weit mehr als nur die EU oder den Schengen-Raum umfasst. Länder wie Serbien, Türkei, Ukraine oder Nordmazedonien können geografisch dem europäischen Subkontinent zugeordnet werden, sind aber nicht Teil der EU. Die Zustimmung zu den Items ist

Problematisierung
der Items: Bezug auf
Europa vs. EU

Tabelle 8.3: Einstellungen zur Arbeitnehmerfreizügigkeit

	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „Stimme stark zu“ und „Stimme zu“				Skalenwert		Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „Stimme stark zu“ und „Stimme zu“				Skalenwert	
	gut für die europäische Wirtschaft		überall in Europa arbeiten dürfen		Befürwortung der Freizügigkeit		Einschränkung der Freizügigkeit		Arbeitserlaubnis sollte nötig sein		Befürwortung der Freizügigkeits-einschränkungen	
	%	(SE)	%	(SE)	M	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	M	(SE)
Nordrhein-Westfalen¹	96.3	(0.4)	94.9	(0.5)	50.5	(0.3)	27.5	(1.0)	69.6	(0.9)	48.7	(0.2)
Schleswig-Holstein^{1,2}	96.3	(0.5)	94.6	(0.6)	50.7	(0.3)	23.8	(1.3)	66.3	(1.6)	47.9	(0.3)
VG Europa	94.8	(0.1)	93.1	(0.1)	50.5	(0.1)	41.2	(0.3)	69.8	(0.2)	50.1	(0.1)
Bulgarien	89.9	(0.8)	89.3	(0.8)	48.7	(0.3)	48.5	(1.5)	65.6	(1.1)	49.9	(0.3)
Dänemark ²	97.0	(0.3)	91.8	(0.5)	48.8	(0.2)	50.7	(1.3)	74.1	(0.9)	50.8	(0.2)
Estland	95.6	(0.4)	94.6	(0.5)	51.0	(0.3)	35.6	(1.5)	64.7	(1.2)	49.3	(0.3)
Frankreich	97.1	(0.3)	95.1	(0.4)	52.9	(0.2)	48.4	(1.1)	67.7	(0.8)	51.9	(0.2)
Italien	97.9	(0.3)	97.3	(0.3)	53.3	(0.2)	27.5	(1.2)	51.0	(1.0)	46.4	(0.3)
Kroatien ⁴	96.2	(0.5)	95.8	(0.5)	52.5	(0.3)	31.0	(1.1)	76.9	(1.0)	49.7	(0.2)
Lettland ⁴	91.2	(0.7)	90.0	(0.7)	47.8	(0.2)	36.7	(1.4)	72.8	(0.9)	49.3	(0.2)
Litauen	95.9	(0.4)	95.1	(0.4)	51.6	(0.3)	36.6	(1.2)	69.9	(0.9)	49.6	(0.2)
Malta	94.2	(1.0)	92.4	(1.3)	50.7	(0.5)	54.5	(1.4)	75.8	(1.1)	52.5	(0.3)
Niederlande ³	93.5	(0.7)	89.3	(0.8)	49.5	(0.3)	40.7	(1.5)	67.0	(1.0)	49.6	(0.3)
Norwegen ^{4,5}	95.1	(0.4)	90.9	(0.4)	50.0	(0.2)	56.4	(0.9)	80.2	(0.6)	53.0	(0.2)
Polen	95.2	(0.4)	95.5	(0.3)	49.7	(0.2)	25.1	(0.9)	62.3	(1.0)	47.5	(0.2)
Rumänien	96.4	(0.7)	95.2	(0.8)	52.2	(0.4)	30.3	(2.8)	70.7	(1.2)	48.0	(0.5)
Schweden ⁴	93.8	(0.6)	92.0	(0.6)	50.1	(0.3)	39.9	(1.2)	68.5	(1.2)	49.6	(0.3)
Slowakei	93.8	(0.7)	94.3	(0.6)	48.8	(0.2)	33.4	(1.3)	73.8	(0.9)	49.4	(0.2)
Slowenien	94.7	(0.4)	93.2	(0.4)	49.9	(0.2)	52.1	(1.1)	74.9	(0.8)	52.8	(0.2)
Spanien	97.2	(0.3)	96.0	(0.4)	52.7	(0.2)	39.3	(1.3)	67.1	(0.9)	49.8	(0.3)
Zypern	92.0	(0.5)	88.2	(0.6)	48.9	(0.3)	54.8	(1.0)	73.5	(0.8)	51.9	(0.2)

↑ Wert signifikant höher als VG Europa ($p < 0.05$)

● Keine signifikante Abweichung von VG Europa

↓ Wert signifikant niedriger als VG Europa ($p < 0.05$)

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.

¹ Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.

² Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.

³ Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.

⁴ Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10 %.

⁵ Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

daher schwer zu interpretieren, da unklar bleibt, an welche geographische oder politische Einheit die Schüler*innen bei der Beantwortung dachten. Diese mangelnde Präzision in der Formulierung wird verstärkt durch die Tatsache, dass Arbeitnehmerfreizügigkeit ein Konzept ist, das in der EU existiert, aber nicht für alle Länder in Europa gilt. Länder außerhalb der EU profitieren überwiegend nicht von diesen Vorteilen. Diese Unklarheit kann zu unterschiedlichen Interpretationen der Ergebnisse führen, jedoch wird im Falle einer Zustimmung zumindest die Befürwortung der Arbeitnehmerfreizügigkeit innerhalb der EU ersichtlich.

Auf Skalenebene zeigen NRW und SH ähnliche Werte bei der Befürwortung der Arbeitnehmerfreizügigkeit im europäischen Vergleich. Die Mehrheit der europäischen Schüler*innen befürwortet, dass Menschen überall in Europa arbeiten dürfen, und schätzt die wirtschaftlichen Vorteile der Arbeitnehmerfreizügigkeit, wobei die Zustimmungsraten meist deutlich über 90 % und in allen Ländern über 88 % liegen. Bei der Skala zur *Befürwortung von Restriktionen der europäischen Freizügigkeit* liegen die Werte für NRW und SH deutlich unter dem Durchschnitt der europäischen Vergleichsländer. Insbesondere stimmen nur etwa ein

Schüler*innen in NRW und SH befürworten die Arbeitnehmerfreizügigkeit und sind überwiegend gegen Restriktionen der Mobilität.

Viertel der Schüler*innen in NRW und SH allgemein der Forderung nach einer Einschränkung der Freizügigkeit in Europa zu und weisen damit mit Polen und Italien die niedrigsten Zustimmungsraten zu dieser Aussage auf. Hingegen stimmen Schüler*innen aus Norwegen, Zypern, Malta und Slowenien mehrheitlich zu, dass die Freiheit überall in Europa zu arbeiten, eingeschränkt werden sollte. Die zugleich in allen Ländern hohe Zustimmung zur Notwendigkeit einer Arbeitserlaubnis könnte dadurch erklärt werden, dass Schüler*innen möglicherweise keine klare Vorstellung davon haben, was eine Arbeitserlaubnis ist, und sich nicht bewusst sind, dass deren Erteilung auch abgelehnt werden kann. Insgesamt zeigen sich Jugendliche in Europa damit einig, dass es Bürger*innen aus einem europäischen Land erlaubt sein sollte, überall in Europa zu arbeiten. Es bestehen jedoch Unterschiede hinsichtlich möglicher Kriterien, welche die Rechte von Arbeitsmigrant*innen beschränken.

8.5 Unterstützung europäischer Zusammenarbeit

Während in manchen Politikbereichen wie Handel, Landwirtschaft, Umwelt oder Verbraucherschutz die Übertragung von Entscheidungsbefugnissen auf die europäische Ebene weit fortgeschritten ist und über gemeinsame Regelungen entsprechend einer supranationalen Logik mit Mehrheitsbeschlüssen entschieden wird, dominieren in anderen Bereichen wie der gemeinsamen Außen- und Sicherheitspolitik intergouvernementale Kooperationen und größere nationale Eigenständigkeiten. In ICCS 2022 werden Schüler*innen nach ihren Einstellungen zur europäischen Kooperation in verschiedenen Politikbereichen befragt. Bei einer ähnlichen Fragestellung in ICCS 2016 befürwortete die große Mehrheit der Schüler*innen grundsätzlich eine Kooperation zwischen europäischen Ländern. Dabei lag die größte Zustimmung mit 98 % im Bereich der Umweltpolitik, während der niedrigste, mit 88 % jedoch noch immer hohe Zustimmungswert im Bereich der Gemeinsamen Außen- und Sicherheitspolitik lag („Europäische Länder sollten eine europäische Armee für Friedensmissionen aufbauen“; Losito et al., 2018). Für ICCS 2022 wurden die Items gegenüber ICCS 2016 modifiziert und thematisch anders zugeschnitten, daher sind keine Vergleiche auf Skalenebene und nur vereinzelte Vergleiche auf Itemebene möglich.

Weiterhin beziehen sich mehrere Items auf die gemeinsame Außen- und Sicherheitspolitik. Ein Item bezieht sich auf die Kooperation zwischen Ländern, um über eine gemeinsame europäische Armee für internationale Einsätze zu verfügen. Durch den Angriff Russlands auf die Ukraine hat dieses Thema an Aktualität gewonnen. 75 % der Befragten eines Eurobarometers zum Thema Krieg in der Ukraine haben der Aussage zugestimmt, dieser Krieg zeige, „dass wir eine stärkere militärische Zusammenarbeit innerhalb der EU brauchen“ (Europäische Kommission, 2022a). Im Kontext des Krieges aktualisiert sich auch die Frage nach gemeinsamen Aufnahmeregeln für geflüchtete Menschen. In ICCS 2022 wird gefragt, ob Schüler*innen in migrationsbezogenen Fragen eine Kooperation zwischen europäischen Ländern befürworten, wobei im Itemtext kein spezifischer Bezug zum Ukraine-Krieg hergestellt wird. Ein Aspekt, der erstmalig in ICCS 2022 abgefragt wurde, ist die Einstellung zu gemeinsamen Regeln für die Bekämpfung von Infektionskrankheiten. Die Covid-19-Pandemie und ihre Einflüsse auf Europa motivierten die Entwicklung dieses Items. Die Pandemie stellte die EU vor große Herausforderungen, wobei die Solidarität zwischen den Län-

Ausgangspunkt:
Europäische
Zusammenarbeit in
unterschiedlichen
Politikfeldern.

Einstellungen zur euro-
päischen Zusammen-
arbeit in ICCS 2016

Aktuelle politische
Herausforderungen
können Einstellungen
zur europäischen
Zusammenarbeit
beeinflussen.

dern während dieser Krise von Bürger*innen häufig als nicht zufriedenstellend empfunden wurde (Handler, 2021).

Die Skala Einstellung zur europäischen Zusammenarbeit, die in ICCS 2022 eingesetzt wurde, besteht aus sieben Items, die eine positive Bewertung einer zunehmenden Kooperation zwischen europäischen Ländern formulieren. Der Frageblock wurde eingeleitet mit „Unten findest du eine Liste mit Aussagen über mögliche Formen der Zusammenarbeit zwischen europäischen Ländern. Inwieweit stimmst du den folgenden Aussagen zu oder nicht zu?“ woraufhin die sieben Aussagen (Variablen ESRG04A-G) in einem vierstufigen Antwortformat („Stimme stark zu“, „Stimme zu“, „Stimme nicht zu“, „Stimme gar nicht zu“) bewertet werden konnten:

- A. Europäische Länder sollten alle Bildungsabschlüsse anerkennen, die in einem anderen europäischen Land erworben wurden.
- B. Europäische Länder sollten eine europäische Armee für internationale Einsätze haben.
- C. Europäische Länder sollten gemeinsame Regeln zur Vermeidung und Bekämpfung von Terrorismus einführen.
- D. Europäische Länder sollten die gleichen Vorschriften zur Bekämpfung der illegalen Einreise aus nicht-europäischen Ländern einführen.
- E. Europäische Länder sollten die gleichen Regeln haben für die Aufnahme von Menschen, die vor der Verfolgung in ihren Ländern aufgrund ihrer Nationalität, Herkunft, Religion oder politischen Meinung flüchten.
- F. Europäische Länder sollten gemeinsame Regeln einführen, um die sozialen und wirtschaftlichen Ungleichheiten zwischen reichen und armen Menschen zu verringern.
- G. Europäische Länder sollten gemeinsame Regeln haben zur Bekämpfung von Infektionskrankheiten (z. B. Masern, Covid-19).

Die Schülerantworten zu allen Aussagen konnten zu der international vergleichbaren Skala *Kooperation zwischen europäischen Ländern* (E_CCOOP) zusammengefasst werden, die über die teilnehmenden Länder hinweg eine gute Reliabilität (Cronbachs $\alpha = 0.79$) aufweist.

Für NRW weist der Skalenwert auf eine leicht geringer verbreitete allgemeine Zustimmung zu europäischer Kooperation hin als in der europäischen Vergleichsgruppe, während SH sich nicht signifikant vom europäischen Vergleichswert unterscheidet. Die höchsten Skalenwerte zeigen sich für Frankreich, Kroatien und Spanien.

Mehr als neun von zehn Schüler*innen – sowohl im europäischen Durchschnitt als auch in NRW und SH – befürworten die Anerkennung sämtlicher europäischer Bildungsabschlüsse überall in Europa sowie gemeinsame Regeln zur Bekämpfung von Terrorismus. Schüler*innen aus NRW und SH weisen etwas niedrigere Zustimmungsraten als der europäische Vergleichswert auf, wenn es um die Gründung einer europäischen Armee oder die Verabschiedung gemeinsamer Regeln gegen illegale Migration nach Europa geht. Auch bei diesen Politikfeldern befürworten allerdings auch in NRW und SH über drei Viertel der Schüler*innen eine Kooperation auf europäischer Ebene. Keine Aussage erlauben die Ergebnisse darüber, ob die letzterem Item nicht zustimmenden Schüler*innen strengere oder offenere Regeln für den Umgang mit illegaler Migration wünschen.

Tabelle 8.4: Unterstützung europäischer Zusammenarbeit

	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „Stimme stark zu“ und „Stimme zu“									Skalenwert	
	alle Bildungsabschlüsse anerkennen		europäische Armee		gemeinsame Regeln gegen Terrorismus		Vorschriften gegen illegalen Einreise		gleiche Asylregeln		Kooperation zwischen europäischen Ländern
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	
Nordrhein-Westfalen¹	92.2	(0.6)	78.6	(1.0)	93.1	(0.5)	78.8	(1.0)	86.0	(0.8)	49.1 (0.2) ↓
Schleswig-Holstein^{1,2}	94.6	(0.7)	78.0	(1.3)	92.8	(0.8)	78.2	(1.1)	84.9	(1.3)	49.3 (0.2) ●
VG Europa	91.1	(0.2)	85.0	(0.2)	91.4	(0.2)	81.4	(0.2)	85.3	(0.2)	49.7 (0.1)
Bulgarien	89.4	(0.8)	82.9	(0.9)	85.8	(1.0)	82.3	(1.0)	79.6	(1.0)	48.3 (0.3) ↓
Dänemark ²	90.4	(0.6)	71.8	(1.1)	81.2	(0.8)	74.2	(0.9)	78.1	(0.9)	45.4 (0.2) ↓
Estland	93.4	(0.6)	77.9	(1.2)	93.4	(0.6)	89.6	(0.8)	90.3	(0.6)	49.8 (0.2) ●
Frankreich	94.0	(0.4)	90.6	(0.6)	94.7	(0.4)	81.4	(0.7)	84.2	(0.7)	52.9 (0.2) ↑
Italien	95.3	(0.6)	87.8	(0.7)	94.4	(0.6)	75.0	(1.1)	89.9	(0.6)	51.4 (0.2) ↑
Kroatien ⁴	96.4	(0.4)	89.1	(0.7)	96.1	(0.5)	90.5	(0.6)	91.6	(0.8)	52.4 (0.3) ↑
Lettland ⁴	90.6	(0.7)	81.2	(0.7)	91.4	(0.7)	82.9	(0.9)	83.1	(0.8)	48.2 (0.2) ↓
Litauen	95.5	(0.4)	90.0	(0.6)	94.4	(0.5)	86.4	(0.7)	86.9	(0.7)	51.9 (0.3) ↑
Malta	94.7	(1.0)	89.6	(1.0)	91.0	(1.4)	78.8	(1.1)	81.9	(1.5)	51.2 (0.4) ↑
Niederlande ³	75.8	(1.2)	80.5	(0.9)	88.1	(1.0)	74.9	(1.3)	82.6	(0.9)	46.8 (0.3) ↓
Norwegen ^{4,5}	77.0	(0.7)	75.7	(0.7)	95.7	(0.4)	81.7	(0.7)	93.6	(0.4)	49.7 (0.2) ●
Polen	90.6	(0.5)	89.0	(0.6)	93.9	(0.5)	82.9	(0.7)	83.6	(0.8)	47.9 (0.1) ↓
Rumänien	96.0	(0.5)	90.9	(1.1)	90.8	(1.4)	74.0	(1.6)	85.2	(1.2)	51.0 (0.4) ↑
Schweden ⁴	89.5	(0.7)	81.0	(0.8)	93.1	(0.5)	84.7	(0.8)	86.5	(0.6)	49.7 (0.3) ●
Slowakei	94.8	(0.5)	89.8	(0.9)	89.9	(0.7)	83.6	(1.0)	86.4	(0.7)	48.9 (0.2) ↓
Slowenien	92.9	(0.5)	87.4	(0.6)	91.6	(0.5)	86.7	(0.6)	87.0	(0.6)	49.9 (0.2) ●
Spanien	94.3	(0.4)	90.6	(0.5)	94.8	(0.5)	81.1	(0.7)	86.4	(0.6)	52.1 (0.2) ↑
Zypern	89.1	(0.6)	84.7	(0.7)	84.1	(0.8)	75.3	(0.9)	78.0	(0.9)	47.7 (0.2) ↓

↑ Wert signifikant höher als VG Europa ($p < 0.05$)

● Keine signifikante Abweichung von VG Europa

↓ Wert signifikant niedriger als VG Europa ($p < 0.05$)

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.

¹ Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.² Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerschulerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.³ Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerschulerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.⁴ Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10 %.⁵ Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

8.6 Erwartungen an die europäische Zukunft

Europa steht vor vielen Herausforderungen: Im Jahr 2022 erlebten die Vereinigten Staaten von Amerika und die Europäische Union die am schnellsten wachsende Inflation seit einer Generation (Furman, 2022). In engem Zusammenhang damit wurde eine erhebliche Steigung der Energie- und Heizkosten im Jahr 2022 beobachtet (Menyhárt, 2022). Es ist zu beachten, dass nicht alle Prognosen aus dem Jahr 2022 eingetroffen sind. Im Jahr 2023 wurde in vielen Volkswirtschaften kein negatives Wachstum beobachtet (International Monetary Fund, 2023). Jüngste Daten aus dem Bundesbankbericht im Dezember 2023 zeigen, dass die Inflation in Deutschland auf dem Rückzug ist, insbesondere durch einen deutlichen Rückgang der Energiepreise und Nahrungsmittelausgaben (Deutsche Bundesbank, 2023). Gleichzeitig hat sich die Erwerbslosenquote im Euroraum nach einem zwischenzeitlichen leichten Anstieg während der Corona-Krise wieder stabilisiert und die wirtschaftliche Aktivität im Euroraum hat das Niveau aus der Zeit vor der Pandemie übertroffen, um 2,4 % (Boysen-Hogrefe et al., 2023). Es bleibt jedoch festzu-

Aktuelle Herausforderungen für die EU

halten, dass die aktuelle Situation in Europa weiterhin von Unsicherheiten geprägt ist. Gleichzeitig ist in vielen Teilen Europas ein Erstarren rechtspopulistischer und -extremistischer Positionen zu beobachten, die besonders Migrationsfragen für eine gesellschaftliche Polarisierung nutzen. Diese und andere Herausforderungen für die Zukunft Europas werden in der Skala Schülererwartungen an die europäische Zukunft thematisiert, deren Ergebnisse im Folgenden präsentiert werden.

Im Jahr 2016 bestand der Frageblock zu den Zukunftserwartungen aus vier negativ formulierten sowie vier positiv formulierten Items, die zu zwei Skalen zusammengefasst wurden. Die Ergebnisse von ICCS 2016 zeigten ein vergleichsweise weniger optimistisches Bild der Schüler*innen in NRW bezüglich Europas Zukunft: Sie hielten eine verstärkte europäische Zusammenarbeit und Frieden für weniger wahrscheinlich als Schüler*innen der europäischen Vergleichsgruppe. Zugleich wich der mittlere Skalenwert für NRW bezüglich der negativen Erwartungen für Europas Zukunft nicht signifikant vom europäischen Vergleichswert ab (Deimel & Buhl, 2017).

In ICCS 2016 dominierte die Befürchtung terroristischer Anschläge die negativen Zukunftserwartungen.

Die Skala „Erwartungen an die europäische Zukunft“, die in ICCS 2022 eingesetzt wurde, besteht aus zwölf Items, die entweder eine positive oder eine negative Zukunftserwartung formulieren. Der Frageblock wurde eingeleitet mit „Unten findest du eine Liste mit Aussagen über mögliche Beispiele, wie Europa in der Zukunft aussehen könnte. Wie wird Europa in 10 Jahren wahrscheinlich aussehen?“, woraufhin zwölf Aussagen (Variablen ESRG07A-L) in einem vierstufigen Antwortformat („sehr wahrscheinlich“, „wahrscheinlich“, „nicht so wahrscheinlich“, „gar nicht wahrscheinlich“) zu bewerten waren.

Operationalisierung: Positive Erwartungen an die Zukunft in Europa

- Die sechs Items, die eine positive Erwartung an die Zukunft darstellten, waren:
- A. Es wird eine stärkere Zusammenarbeit zwischen den europäischen Ländern geben.
 - C. Es wird überall in Europa Frieden geben.
 - F. Es wird weniger Luft- und Wasserverschmutzung in Europa geben.
 - H. Demokratie wird überall in Europa gestärkt werden.
 - I. Menschen in Armut werden mehr Zugang zur Gesundheitsversorgung haben.
 - K. Es wird mehr Frauen in politischen Führungspositionen geben.

Alle diese Items konnten zu der Skala *positive Erwartungen für die Zukunft Europas* (E_EUFPOS) zusammengefasst werden, welche über die teilnehmenden Länder hinweg eine gute Reliabilität (Cronbachs $\alpha = 0.71$) aufweist.

Negative Erwartungen an die Zukunft in Europa

- Die sechs Items, die eine negative Erwartung an die Zukunft Europas formulierten, waren:
- B. Rassismus wird zunehmen.
 - D. Terrorismus wird in ganz Europa eine stärkere Bedrohung darstellen.
 - E. Es wird größere wirtschaftliche Unterschiede zwischen reichen und armen Ländern in Europa geben.
 - G. Armut und Arbeitslosigkeit werden in Europa zunehmen.
 - J. Die Politik wird stärker von kleinen Gruppen reicher Menschen beeinflusst werden.
 - L. Die religiöse Intoleranz wird zunehmen.

Alle sechs Items konnten zu einer Skala *negative Erwartungen für die Zukunft Europas* (E_EUFNEG) zusammengefasst werden, die über die teilnehmenden Länder hinweg eine gute Reliabilität (Cronbachs $\alpha = 0.76$) aufweist.

Tabelle 8.5: Erwartungen an die europäische Zukunft

	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „Sehr wahrscheinlich“ und „Wahrscheinlich“						Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „Sehr wahrscheinlich“ und „Wahrscheinlich“							
					Skalenwert						Skalenwert			
	stärkere Zusammenarbeit in Europa		Frieden in Europa		positive Zukunftserwartungen		größere Unterschiede Reichen & Armen		mehr Armut und Arbeitslosigkeit		negative Zukunftserwartungen			
	%	(SE)	%	(SE)	M	(SE)		%	(SE)	%	(SE)	M	(SE)	
Nordrhein-Westfalen ¹	82.8	(0.8)	35.9	(1.1)	48.8	(0.2)	↓	74.6	(0.8)	64.2	(1.0)	49.9	(0.2)	●
Schleswig-Holstein ^{1,2}	83.1	(1.1)	34.2	(1.6)	48.7	(0.2)	↓	74.0	(1.4)	61.3	(1.5)	49.5	(0.3)	●
VG Europa	87.0	(0.2)	56.9	(0.3)	50.1	(0.1)		71.9	(0.2)	57.8	(0.3)	49.8	(0.1)	
Bulgarien	79.3	(0.9)	52.6	(1.2)	48.1	(0.3)	↓	74.1	(0.9)	69.2	(1.0)	51.9	(0.3)	↑
Dänemark ²	94.7	(0.5)	61.1	(1.1)	51.5	(0.2)	↑	60.3	(1.0)	37.9	(1.3)	46.0	(0.2)	↓
Estland	92.6	(0.5)	66.9	(1.4)	50.8	(0.2)	↑	70.4	(1.2)	51.6	(1.3)	47.5	(0.3)	↓
Frankreich	84.0	(0.7)	42.0	(1.0)	48.9	(0.2)	↓	79.4	(0.7)	73.9	(0.9)	52.6	(0.2)	↑
Italien	89.8	(0.6)	63.7	(1.0)	50.9	(0.2)	↑	76.6	(0.8)	63.3	(1.3)	50.7	(0.3)	↑
Kroatien ⁴	82.4	(1.0)	49.3	(1.3)	47.5	(0.2)	↓	75.8	(1.0)	52.3	(1.1)	47.8	(0.2)	↓
Lettland ⁴	88.8	(0.8)	62.3	(1.1)	50.2	(0.2)	●	72.6	(0.8)	56.5	(1.1)	48.5	(0.2)	↓
Litauen	90.4	(0.6)	59.1	(1.1)	50.7	(0.2)	↑	69.8	(1.0)	45.0	(1.4)	47.9	(0.2)	↓
Malta	85.4	(1.3)	63.4	(1.1)	52.7	(0.4)	↑	71.5	(1.2)	63.8	(0.7)	51.8	(0.3)	↑
Niederlande ³	89.5	(0.7)	68.8	(1.2)	50.9	(0.2)	↑	63.5	(1.2)	45.5	(1.1)	47.4	(0.2)	↓
Norwegen ^{4,5}	90.8	(0.5)	41.2	(1.0)	49.9	(0.2)	●	63.6	(0.8)	54.9	(0.9)	48.4	(0.2)	↓
Polen	85.3	(0.6)	63.2	(0.8)	48.7	(0.2)	↓	72.3	(0.7)	51.1	(0.9)	48.5	(0.2)	↓
Rumänien	88.2	(1.6)	70.9	(1.4)	52.1	(0.3)	↑	75.6	(1.1)	53.7	(1.8)	50.5	(0.5)	●
Schweden ⁴	91.8	(0.6)	63.1	(1.1)	52.1	(0.2)	↑	54.9	(1.1)	46.3	(1.2)	47.9	(0.3)	↓
Slowakei	72.9	(1.0)	37.6	(1.2)	46.0	(0.2)	↓	81.1	(0.9)	64.7	(1.0)	51.5	(0.2)	↑
Slowenien	84.8	(0.7)	59.5	(1.0)	49.8	(0.2)	●	79.9	(0.7)	69.2	(1.0)	52.8	(0.2)	↑
Spanien	86.8	(0.6)	41.5	(1.0)	49.8	(0.2)	●	74.4	(0.9)	65.7	(1.0)	50.8	(0.2)	↑
Zypern	87.6	(0.7)	57.4	(1.0)	50.9	(0.2)	↑	79.1	(0.8)	75.2	(0.7)	53.6	(0.2)	↑

↑ Wert signifikant höher als VG Europa ($p < 0.05$)

● Keine signifikante Abweichung von VG Europa

↓ Wert signifikant niedriger als VG Europa ($p < 0.05$)

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.

¹ Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.

² Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.

³ Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.

⁴ Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10%.

⁵ Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

Die Zukunftserwartungen der Schüler*innen aus NRW und SH unterscheiden sich in Bezug auf die positiv formulierten Aussichten signifikant von ihren europäischen Altersgenoss*innen und liegen dabei deutlich unter dem europäischen Durchschnitt. Dagegen unterscheiden sich ihre Einschätzungen der negativ formulierten Zukunftsaussichten nicht signifikant vom europäischen Vergleichswert. Die Länder Malta, Rumänien und Schweden zeichnen sich durch die höchsten Werte bei den positiven Zukunftsaussichten aus, während Frankreich, Slowenien und Zypern die höchsten Zustimmungsraten bei den negativen Zukunftsszenarien aufweisen.

Eine genauere Betrachtung auf der Ebene der einzelnen Aussagen zeigt erhebliche Unterschiede: Schüler*innen in NRW und SH zeigen sich am skeptischsten hinsichtlich der Aussage, dass künftig Frieden in ganz Europa gewährleistet sein wird. Weniger als 36 % der Schüler*innen halten dies für (sehr) wahrscheinlich, verglichen mit über 56 % im europäischen Durchschnitt. In ICCS 2016 waren es

Schüler*innen in NRW und SH haben weniger positive Erwartungen für die Zukunft in Europa als ihre internationalen Altersgenoss*innen.

immerhin noch 52 % der Schüler*innen in NRW (zur eingeschränkten Vergleichbarkeit vgl. Kap. 20), die in zehn Jahren ein Europa in Frieden für sehr wahrscheinlich hielten.

In den meisten europäischen Ländern wie auch in NRW und SH geht die Mehrheit der Schüler*innen davon aus, dass es in Zukunft verstärkte ökonomische Unterschiede zwischen den Ländern und mehr Armut und Arbeitslosigkeit geben wird. Dies sind die stärksten negativen Erwartungen bei den Jugendlichen in Deutschland. Die stärksten positiven Erwartungen in der europäischen Vergleichsgruppe sowie in NRW und SH richten sich hingegen darauf, dass es in der Zukunft zu einer verstärkten Zusammenarbeit in Europa kommen wird – im europäischen Durchschnitt sind es 87 %, nur wenig mehr als in NRW und SH.

Die Ergebnisse beider Skalen zeigen, dass Schüler*innen in Europa, abhängig von der Fragestellung, sowohl positive als auch negative Erwartungen für die Zukunft haben. Insbesondere fällt auf, dass nur ungefähr ein Drittel der Schüler*innen eine Zunahme des Friedens annimmt. Es ist erwähnenswert, dass Schüler*innen in NRW und SH insgesamt etwas skeptischer gegenüber den positiven Entwicklungsmöglichkeiten sind. Trotzdem neigen sie dazu, weniger Risiken zu sehen als ihre Peers in anderen europäischen Ländern.

8.7 Diskussion und Ausblick

Bedarf an politischer Unterstützung der Bürger*innen auf europäischer Ebene

Nicht nur politische Systeme auf nationaler Ebene, sondern auch die Europäische Union als supranationale Organisation bedarf für ihre Funktionsfähigkeit und ihr Weiterbestehen der Unterstützung ihrer Bürger*innen. Erforderlich ist dafür insbesondere eine breite diffuse Unterstützung des europäischen Integrationsprojekts. Wichtig für eine gemeinsame Bewältigung von Herausforderungen ist auch eine „europäische Identität“ der (heranwachsenden) Bürger*innen bzw. deren Identifikation mit der EU-Bürgerschaft, wodurch Probleme der Menschen anderer Mitgliedsländer als Aufgabe des geteilten Gemeinwesens anerkannt sowie auf europäischer Ebene getroffene Mehrheitsentscheide auch bei Dissens akzeptiert werden können.

... aber auch der phasenweise Entzug spezifischer politischer Unterstützung kann funktional für die EU sein.

Doch auch ein Mangel an spezifischer Unterstützung verdient Beachtung. Eine anhaltende verbreitete Unzufriedenheit mit der derzeitigen institutionellen Ausgestaltung der EU, der Effizienz und/oder der demokratischen Legitimation ihrer politischen Prozesse, mit ihrem Personal oder ihren politischen Entscheidungen kann in eine diffuse Ablehnung des politischen Systems bzw. in eine fundamentale EU-Skepsis umschlagen und damit den Fortbestand der EU gefährden. Gleichzeitig kann der Entzug von Unterstützung grundsätzlich auch wichtigen Reformbedarf unterstreichen und Weiterentwicklungsprozesse im politischen System anregen (Norris, 2011), welche die Stabilität und Funktionsfähigkeit des Systems langfristig sicherstellen.

Bedeutsamkeit und Ansätze EU-bezogener politischer Bildung in Deutschland

Gerade mit Blick auf die EU entstehen Unzufriedenheiten zum Teil auch durch ein unzureichendes Verständnis europäischer Entscheidungsprozesse. Dies verweist auf die besondere Bedeutung politischer Bildung in diesem Bereich (zum Vorhandensein europabezogener Lerngelegenheiten in der Schule vgl. Kap. 11). Neben der Vermittlung von EU-bezogenem Wissen ist auch die Förderung der politischen Urteilsfähigkeit, Partizipationsfähigkeiten und EU-bezogenen Motivationen (wie Interesse und Selbstwirksamkeitsüberzeugung) der Schüler*innen Aufgabe schulischer Europabildung (Oberle, 2020). Angesichts des Kontroversitätsgebots und Überwältigungsverbots als Grundprinzipien politischer Bildung in

Deutschland stellt sich die Frage, inwiefern darüber hinaus pro-europäische bzw. positive EU-Einstellungen sowie eine europäische Identität legitime Ziele politischer Bildung sein können. So wird eine teilweise anzutreffende „emphatisch-gesinnungsethische Prägung“ (Massing, 2004) der politischen Europabildung kritisiert. Zugleich ist zu berücksichtigen, dass der Beutelsbacher Konsens nicht wertneutral ist, sondern dem Grundgesetz verpflichtet ist. Die dort verankerte Europaoffenheit (Art. 23 GG) kann eine grundsätzlich positive Bewertung der europäischen Integrationsbestrebungen im Schulunterricht rechtfertigen. Auch entsprechen die in der EU geteilten Grundwerte der freiheitlich-demokratischen Grundordnung und damit dem Grundkonsens politischer Bildung. Während eine fundamentale EU-Skepsis somit hierzulande nicht im Zielbereich schulischer Bildung liegt, entspricht eine konstruktive EU-Skepsis durchaus den Zielen der politischen EU-Bildung (Oberle, 2021).

Aus der Perspektive des EU-Verfassungsrechts ist zwar die Unabhängigkeit der Mitgliedsstaaten im Hinblick auf ihre Lehrplangestaltung gewährleistet, gleichwohl sind die Mitgliedsstaaten an die Ziele der EU-Verträge gebunden (Grimonprez, 2020). Dazu zählt neben den Grundwerten der EU insbesondere der Auftrag an die EU, die europäische Dimension im Bildungswesen zu fördern (Art. 165 AEUV). Abs (2021) beschreibt die politischen Maßnahmen, die die EU diesbezüglich bislang unternommen hat und die sie künftig ergreifen könnte. Chancen werden insbesondere in einer stärkeren Berücksichtigung einer EU-bezogenen politischen Bildung im Rahmen von europäischen Bildungs- und Forschungsprogrammen (z. B. Erasmus+ und Horizon Europe) gesehen.

Die Daten aus ICCS 2022 legen insgesamt positive Einstellungen von Jugendlichen zu Europa und der Europäischen Union offen und beschreiben damit einen guten Ausgangspunkt für entsprechende Bildungsprogramme. Die Schüler*innen wertschätzen insgesamt die Bedeutung der EU für die gemeinsame Wirtschaft und befürworten grundsätzlich eine europäische Zusammenarbeit. Die Identifikation mit Europa fällt bei Jugendlichen in allen teilnehmenden Ländern der ICCS-Studie hoch aus. Auch die Jugendlichen in NRW identifizieren sich überwiegend mit Europa, jedoch ist diese Identifikation wie bereits 2016 schwächer ausgeprägt als im europäischen Vergleich. Zugleich sind die Jugendlichen in den beiden deutschen Bundesländern starke Befürworter*innen der europäischen Freizügigkeit und lehnen eine Einschränkung dieser Freizügigkeit deutlich stärker ab als der europäische Durchschnitt. Insgesamt befürworten die Jugendlichen in Europa gemeinsame Regeln in verschiedenen Politikfeldern, beispielsweise eine gemeinsame europäische Asyl- und Migrationspolitik sowie insbesondere eine gemeinsame Terrorismusbekämpfung. Die Gründung einer europäischen Armee wird auch in NRW und SH mehrheitlich befürwortet, doch liegt diese Zustimmung unter dem europäischen Durchschnitt und deutlich unter der Zustimmungsquote der französischen Schüler*innen. Insgesamt hegen die europäischen Jugendlichen themenspezifisch positive und negative Zukunftserwartungen.

Diese Befunde können sowohl als Ausgangspunkt für die künftige Behandlung der Themen Europa und EU im (Politik-)Unterricht interpretiert werden. Vertiefte Analysen der ICCS-Daten können z. B. den Einfluss von Wissen und europabezogenen Lerngelegenheiten auf die Wahrnehmung der EU und europabezogene Einstellungen nachzeichnen (Hahn-Laudenberg & Abs, 2020). Im internationalen Vergleich bildet auch der Einfluss soziodemografischer Hintergrundmerkmale, wie z. B. einer (außer-)europäischen Migrationsgeschichte oder einer EU-(Staats-)Bürgerschaft auf die hier vorgestellten Dispositionen eine relevante Analyseperspektive (Matafora et al., 2023). Dabei ist bildungstheoretisch von Interesse, inwie-

Legitimation und
Möglichkeiten EU-
bezogener politischer
Bildung durch die EU

Einstellungen der
Jugendlichen als
Ausgangspunkt für
die Gestaltung von
Bildungsprozessen

Ergebnisse aus ICCS 2022
als Ausgangspunkt für
politische Bildung ...

... und vertiefende
Forschung

fern Wissen Effekte von Hintergrundmerkmalen mediiert oder kompensiert. In Anbetracht der sich entwickelnden Orientierungen zu Europa und zur EU betonen die vorliegenden Erkenntnisse die entscheidende pädagogische Relevanz einer vertieften Auseinandersetzung mit Europa- und EU-bezogenen Themen im Unterricht. Diese Studie hebt hervor, dass ein gezielter Fokus auf Europa nicht nur die politische Bildung stärkt, sondern auch einen bedeutenden Beitrag zur Formung kritischer Denkfähigkeiten und eines europäischen Bewusstseins leistet. Ein solcher Bildungsansatz kann die Grundlage für junge Bürger*innen schaffen, die in der Lage sind, sich aktiv mit der europäischen Identität auseinanderzusetzen, und so eine nachhaltige politische Orientierung im Erwachsenenalter zu fördern.

Literatur

- Abs, H. J. (2021). Options for developing European strategies on citizenship education. *European Educational Research Journal*, 20(3), 329–347. <https://doi.org/10.1177/1474904121994418>
- Aussiloux, V., Bénassy-Quéré, A., Fuest, C. & Wolff, G. B. (2017). *Making the best of the European single market*. Policy Contributions, 18763, Bruegel.
- Baumert, J., Becker, M., Cortina, K., Köller, O., Kropf, M. & Maaz, K. (2016). Die Entwicklung des politischen Interesses und des Selbstkonzepts der politischen Kompetenz vom Jugend- bis in das Erwachsenenalter. *Kritische Bildungsforschung* (S. 323–352). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf014p.23>
- Boysen-Hogrefe, J., Groll, D., Kooths, S., Sonnenberg, N. & Stolzenburg, U. (2023). *Euroraum im Frühjahr 2023: Energiekrise klingt ab, Konjunkturaussichten hellen sich auf*. Kiel Institut für Weltwirtschaft (IfW Kiel).
- Ciaglia, S., Fuest, C. & Heinemann, F. (2020). Fostering European identity. *European Integration Studies*, 1(14), 9–25. <https://doi.org/10.5755/j01.eis.1.14.25492>
- Clycq, N. (2021). Rethinking unity in diversity: the potential of European identity in rapidly diversifying societies. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 34(1), 14–27. <https://doi.org/10.1080/13511610.2020.1752157>
- Damiani, V., Losito, B., Agrusti, G. & Schulz, W. (2024). *Young citizens' views and engagement in a changing Europe: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 European report*. IEA.
- Deimel, D. & Buhl, M. (2017). Zukunftsperspektiven der 14-Jährigen. In H. J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen: Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016* (S. 233–254). Waxmann.
- Deutsche Bundesbank. (2023). *Sinkende Inflation, aber noch keine Entwarnung – Perspektiven der deutschen Wirtschaft bis 2026* (Monatsbericht Dezember 2023).
- Dustmann, C. & Frattini, T. (2014). The fiscal effects of immigration to the UK. *The Economic Journal*, 124, 593–643. <https://doi.org/10.1111/econj.12181>
- Easton, D. (1957). An approach to the analysis of political systems. *World Politics*, 9(3), 383–400. <https://doi.org/10.2307/2008920>
- Europäische Kommission. (1993). *Eurobarometer Standard 39 – Die öffentliche Meinung in der Europäischen Gemeinschaft*.
- Europäische Kommission. (2000). *Eurobarometer 52 – Report*.
- Europäische Kommission. (2002). *Special Eurobarometer 162 – Social precarity and social integration*.
- Europäische Kommission. (2007). *Eurobarometer 67. Die öffentliche Meinung in der europäischen Union*.
- Europäische Kommission. (2011). *Standard Eurobarometer 76. Die öffentliche Meinung in der Europäischen Union*.
- Europäische Kommission. (2014). *Standard-Eurobarometer 82. Die Europäische Bürgerschaft*.
- Europäische Kommission (2022a). *Flash Eurobarometer 506 EU's response to the war in Ukraine*.
- Europäische Kommission. (2022b). *Standard-Eurobarometer 97 Sommer 2022*.
- Europäische Kommission. (2023). *Standard-Eurobarometer 99 – Frühjahr 2023 – Die europäische Bürgerschaft*.
- Europäische Union. (1957). *Vertrag zur Gründung der europäischen Wirtschaftsgemeinschaft*. European Union.

- European Citizen Action Service. (2014). *Fiscal impact of EU migrants in Austria, Germany, the Netherlands and the UK*.
- Fligstein, N., Polyakova, A. & Sandholtz, W. (2012). European integration, nationalism and European identity. *CMS: journal of common market studies*, 50, 106–122. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5965.2011.02230.x>
- Furman, J. (2022). Why did (almost) no one see the inflation coming? *Intereconomics*, 57(2), 79–86. <https://doi.org/10.1007/s10272-022-1034-9>
- Grimonprez, K. (2020). *The European Union and education for democratic citizenship*. Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748902034>
- Hahn-Laudenberg, K. & Abs, H.-J. (2020). Schule als Kontext für die Entstehung von supranationaler politischer Unterstützung bei 14-Jährigen in Europa. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23, 1125–1147. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00976-4>
- Handler, H. (2021). *Krisengeprüftes Europa*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-35240-0>
- Hix, S. & Höyland, B. (2022). *The political system of the European Union* (4. Aufl.). *The European Union series*. Bloomsbury Academic.
- ICF GHK. (2013). *A fact finding analysis on the impact on the Member States' social security systems of the entitlements of non-active intra-EU migrants to special non-contributory cash benefits and healthcare granted on the basis of residence*.
- International Monetary Fund. (2023). *World economic outlook; navigating global divergences*.
- Jasper, J., Ziemes, J. F. & Abs, H. J. (2017). Identität und politische Selbstwirksamkeit. In H. J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen: Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016* (S. 112–134). Waxmann.
- Jugert, P., Šerek, J. & Stollberg, J. (2019). Contextual moderators of the link between national and European identity among European youth. *Journal of Youth Studies*, 22(4), 436–456. <https://doi.org/10.1080/13676261.2018.1510176>
- Kaina, V. (2009). *Wir in Europa: Kollektive Identität und Demokratie in der Europäischen Union*. VS Verl. für Sozialwiss. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91637-8>
- Knelangen, W. (2015). Die Europäische Union und die Bürgerinnen und Bürger: Stimmungsschwankungen oder handfeste Vertrauenskrise? In M. Oberle (Hrsg.), *Die Europäische Union erfolgreich vermitteln: Perspektiven der politischen EU-Bildung heute* (S. 13–25). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06817-2_2
- Knelangen, W. & Oberle, M. (2022). Die Europäische Integration in Politikwissenschaft, politischer Bildung und Lehrkräftebildung. *Politikwissenschaft trifft Politikdidaktik*, 59–74. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36829-6_5
- Kultusministerkonferenz. (2020). *Europabildung in der Schule: Beschluss der KMK vom 08.06.1978 i. d. F. vom 15.10.2020*. Kultusministerkonferenz (KMK).
- Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V. & Schulz, W. (2018). *Young people's perceptions of Europe in a time of change*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-73960-1>
- Massing, P. (2004). Bürgerleitbilder – Anknüpfungspunkte für eine europazentrierte Didaktik des Politikunterrichts. In G. Weißeno (Hrsg.), *Europa verstehen lernen* (S. 144–157). Wochenschau Verlag.
- Matafora, B., Ziemes, J. F. & Abs, H. J. (2023). A multilevel analysis of factors influencing teenagers' identification with Europe: the effects of migration and learning opportunities. *Comparative Migration Studies*, 11(1), 1–18. <https://doi.org/10.1186/s40878-023-00348-x>
- Menyhért, B. (2022). *The effect of rising energy and consumer prices on household finances, poverty and social exclusion in the EU*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/418422>
- Munkelt, P. (2013). Von Vorurteilen befreit: Medien in Deutschland zu Polens Rolle in der Europäischen Union. *Krakowskie Studia Międzynarodowe*, 10(4), 247–252.
- Norris, P. (2011). *Democratic deficit: Critical citizens revisited*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511973383>
- Norris, P. (2017). The conceptual framework of political support. In S. Zmerli & T. W. G. van der Meer (Hrsg.), *Handbook on political trust* (S. 19–32). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781782545118.00012>
- Oberle, M. (2020). Europabildung. In S. Achour, M. Busch, P. Massing, & C. Meyer-Heidemann (Hrsg.), *Wörterbuch Politikunterricht* (S. 65–68). Wochenschau Verlag.
- Oberle, M. (2021). Wissen und Einstellungen von jungen Bürgerinnen und Bürgern zur Europäischen Union. In S. Frech, R. Geyer & M. Oberle (Hrsg.), *Europa in der politischen Bildung* (S. 65–84). Wochenschau Verlag.
- Oberle, M., Hahn-Laudenberg, K., Ditzes, P., Stammer, M.-M., Sauermann, P. & Weigelt, I. (2023). *Politische Sozialisation im Jugendalter: Ein Systematic Review des internationalen Forschungs-*

- stands auf Basis empirischer Studien in englischsprachigen Zeitschriften; *Expertise*. Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Tajfel, H. (1972). Social categorization, English manuscript of *La categorization sociale. Introduction a la psychologie sociale*, 1, 272–302. <https://ci.nii.ac.jp/naid/10025991660/>
- Töller, A. E. (2008). Mythen und Methoden. Zur Messung der Europäisierung der Gesetzgebung des Deutschen Bundestages jenseits des 80-Prozent-Mythos. *Zeitschrift für Parlamentsfragen*, 39(1), 3–17. <https://doi.org/10.5771/0340-1758-2008-1-3>
- van Spanje, J. & Vreese, C. de (2011). So what's wrong with the EU? Motivations underlying the Eurosceptic vote in the 2009 European elections. *European Union Politics*, 12(3), 405–429. <https://doi.org/10.1177/1465116511410750>
- Vasilopoulou, S. & Talving, L. (2019). Opportunity or threat? Public attitudes towards EU freedom of movement. *Journal of European Public Policy*, 26(6), 805–823. <https://doi.org/10.1080/13501763.2018.1497075>
- Verhaegen, S. (2018). What to expect from European identity? Explaining support for solidarity in times of crisis. *Comparative European Politics*, 16(5), 871–904. <https://doi.org/10.1057/s41295-017-0106-x>
- Weidenfeld, W. (2020). *Die Europäische Union* (5. Aufl.). Fink/utb.
- Weßels, B. (2007). Discontent and European Identity: Three Types of Euroscepticism. *Acta Politica*, 42(2-3), 287–306. <https://doi.org/10.1057/palgrave.ap.5500188>
- Weßels, B. (2009). Spielarten des Euroskeptizismus. In F. Decker & M. Höreth (Hrsg.), *Die Verfassung Europas: Perspektiven des Integrationsprojekts* (S. 50–68). VS Verlag für Sozialwiss. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91336-0_4
- Ziemes, J. F., Hahn-Laudenberg, K. & Abs, H.-J. (2019). From connectedness and learning to European and national identity. *Journal of Social Science Education*, 18(3), 5–28. <https://doi.org/10.4119/J SSE-1144>
- Ziemes, J. F., Hahn-Laudenberg, K., Birindiba Batista, I. & Abs, H. J. (2017). Institutionenbezogene Einstellungen. In H. J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen: Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016* (S. 161–204). Waxmann.
- Ziemes, J. F. & Jasper, J. (2017). Gruppenbezogene Einstellungen. In H. J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen: Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016* (S. 135–160). Waxmann.
- Zürn, M. (2005). *Regieren jenseits des Nationalstaates. Globalisierung und Denationalisierung als Chance*. Suhrkamp.
- Zürn, M. (2018). *A theory of global governance: Authority, legitimacy, and contestation*. Oxford University Press.

Bildnachweis S. 152:

Greta Friedrichs, Auf dem Schild steht: Ich gehe nicht weg, aus der Serie: Ich gehe nicht weg, Deutscher Jugendfotopreis 2020/DHM



Kapitel 9

Nachhaltigkeit

Zukunftsbedrohungen, Einstellungen, nachhaltiges Verhalten und Schulkontexte

Igor Birindiba Batista, Daniel Deimel, Hermann Josef Abs & Katrin Hahn-Laudenberg

9.1 Einleitung

„Nachhaltigkeit“ erlebt durch die wachsende Erfahrung einer globalen Umweltkrise eine zunehmende Beachtung als gesellschaftlich, ökonomisch und politisch übergreifendes Rahmenkonzept (Kehnel, 2021). Solange das Konzept abstrakt verwendet wird, erfährt es auf den unterschiedlichen politischen Ebenen allgemeine Zustimmung. Dies ändert sich, wenn die Ausgestaltung und Konkretisierung von Nachhaltigkeit ausgehandelt wird (Frank, 2011). Modelle und Praktiken der Nachhaltigkeit sind über verschiedene Orte und Disziplinen verteilt und größtenteils geprägt von Operationalisierungsversuchen mit geringer Sichtbarkeit – wie z.B. das südamerikanische „Buen Vivir“ oder das südafrikanische „Ubuntu“ (Schmitt & Müller, 2022). Während Nachhaltigkeit im 18. Jahrhundert schlicht ein ausgewogenes Verhältnis von Holzeinschlag und Aufforstung beschrieb, berührt sie spätestens seit 1992 unter dem Postulat einer „Nachhaltigen Entwicklung“ (NE) die internationale, europäische und nationale Politik mit einer zunehmenden Relevanz im Bildungsbereich (Bormann, 2022; Scheunpflug, 2020).

Entwicklung der
Konzepte Nachhaltigkeit
und Nachhaltige
Entwicklung

Nachhaltigkeit bezieht sich laut Pufé (2017) auf die Nutzung eines auf natürliche Weise regenerierbaren Systems, das „in seinen wesentlichen Eigenschaften erhalten bleibt“ (S. 117). Bei NE geht es darum, die Bedürfnisse gegenwärtiger Generationen zu erfüllen, ohne dabei „die Möglichkeiten künftiger Generationen zu gefährden, ihre eigenen Bedürfnisse zu befriedigen und ihren Lebensstil zu wählen“ (Hauff, 1987, S. 46f.). Hier knüpft der normative Anspruch an, Nachhaltigkeit/NE durch Lern- und Gestaltungsprozesse zu erreichen (de Haan, 2022; Rieß et al., 2022). Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) strebt danach, Fähigkeiten zu vermitteln, die es den Lernenden ermöglichen, ihr eigenes Verhalten zu hinterfragen und dabei sowohl ihre aktuellen als auch zukünftigen Auswirkungen aus einer lokalen und globalen Perspektive zu berücksichtigen (Artmaier et al., 2021; Edwards et al., 2020). Innerhalb der Diversität unter dem Begriff BNE subsumierter disziplinärer Verständnisse (Gräsel et al., 2013) wird oftmals unterschieden zwischen einem instrumentellen BNE-Ansatz (BNE 1: Förderung nachhaltiger Verhaltensweisen) und einem reflexiven BNE-Ansatz (BNE 2: Individuen reflektieren über Fragen und Antworten einer NE) (Nachreiner et al., 2020). Vare (2014) erweitert beide Perspektiven um einen transformativen Ansatz (BNE 3). Hier wird das Konzept des expansiven Lernens vorgeschlagen, um Widersprüche zwischen BNE 1 und BNE 2 zu überwinden.

Nachhaltige Entwicklung
als Bildungsauftrag (BNE)

Unterschiedliche Ansätze
innerhalb der BNE

NE und BNE finden auch als Themen der Surveyforschung und des Bildungsmonitorings Beachtung. Die Jugendstudien des SINUS-Instituts (Calmbach et al., 2020), die Ergebnisse zu *Global Competence* im Rahmen von PISA (Sälzer & Rozen 2018; Weis et al., 2020) und Erkenntnisse des deutschen Monitorings einer

Exemplarische Forschung
und Monitoring zum
Stand von BNE

Bildung für nachhaltige Entwicklung – BNE (Grund & Brock, 2022) zeigen übereinstimmend, dass viele Jugendliche über Einstellungen und Kompetenzen verfügen, die den BNE-Bildungszielen nahekomen (Rieckmann, 2022).

Die International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) untersucht BNE in einer international vergleichenden Perspektive und im Kontext von politischer Bildung und Demokratie an Schulen. In ICCS 2022 nahmen aus Deutschland die Schulsysteme von Nordrhein-Westfalen (NRW) und Schleswig-Holstein (SH) teil. Dazu entwickelt die Studie drei analytische Perspektiven auf den Themenkomplex Nachhaltigkeit/NE/BNE. Mit den ersten zwei Perspektiven wird eine Unterscheidung zwischen der Einstellungsebene (Kap. 9.2) und Handlungsebene (Kap. 9.3) vorgenommen, was indirekt die Wertgebundenheit nachhaltigkeitsbezogener Lern- und Lehrarrangements impliziert (Overwien, 2019). Zusammengekommen stehen beide Perspektiven für den oft uneindeutigen Zusammenhang zwischen Umweltbewusstsein und nachhaltigem Verhalten (vgl. Schipperges et al., 2018; Stieß et al., 2022). Andere Konstrukte in ICCS erfassen weitere relevante Bereiche des Umweltverhaltens wie die beabsichtigte Teilnahme an Protestaktionen für Umweltschutz (Kap. 10) oder nachhaltigkeitsorientiertes Wissen (Kap. 3). Die dritte Perspektive (Kap. 9.4) von Schulleitungen auf nachhaltigkeitsbezogene Maßnahmen und -aktivitäten betrifft den Durchdringungsprozess von Nachhaltigkeit/NE/BNE in Lernarrangements und schulischen Strukturen (Henderson & Tilbury, 2004). Weitere Voraussetzungen zum schulischen Lernangebot finden sich in den Kapiteln zur Unterrichtsplanung (Kap. 13) und zu den Lehrkraftkompetenzen (Kap. 14). Der Bericht aus der Perspektive der Schulleitungen repräsentiert den *whole school approach* als pädagogischen Ansatz, wonach Nachhaltigkeit als Leitbild nicht nur im Unterricht integriert wird, sondern alle Aktivitäten der Schule und sogar ihre Infrastruktur umfasst (de Haan, 2021). Für das Kapitel werden daraus konkret folgende Fragen abgeleitet:

1. Welche nachhaltigkeitsbezogenen Problemlagen sehen Jugendliche als besonders herausfordernd für die Zukunft?
2. Wie positionieren sie sich angesichts diverser Verantwortungszuschreibungen in Bezug auf eine nachhaltige Entwicklung?
3. Berücksichtigen Jugendliche nachhaltigkeitsorientierte und ethische Kriterien bei der Auswahl von Produkten?
4. Inwiefern treffen Jugendliche Entscheidungen, die darauf abzielen, ökologische, soziale und ökonomische Folgeerscheinungen ihres Handelns zu minimieren?
5. In welchem Ausmaß berichten Schulleiter*innen über Maßnahmen zur nachhaltigen Gestaltung von Schulstrukturen?

9.2 Zukunftsszenarien und Verantwortung aus der Perspektive von Schüler*innen

Studien zum Umwelt- (Bauske & Kaiser, 2020) und Naturbewusstsein (BMU & BfN, 2021) liefern konkrete Hinweise auf eine bemerkenswerte Dynamik: Viele Bürger*innen unterschiedlicher Altersklassen sind alarmiert über Umweltveränderungen, wie den Klimawandel und den Verlust der Artenvielfalt. Sie sehen sich dabei nicht als passive Zuschauer*innen, sondern erkennen ihre eigene Verantwortung an und betonen zugleich die übergeordnete Verantwortung von Politik und Wirtschaft. Weitere Studien zeigen übereinstimmend, dass Jugendliche im Alter von 14 bis 17 Jahren ein hohes Bewusstsein für die Bedrohung der Natur

haben und den Zusammenhang zwischen Klimawandel und Naturschutz erkennen (Schleer et al., 2021). Wie bedrohlich Jugendliche in Jahrgangsstufe 8 die Herausforderungen, die sich durch Klimaveränderungen stellen, auch im Vergleich zu weiteren Herausforderungen der Demokratie (wie Krieg und Pandemien) einschätzen, soll im Folgenden zunächst betrachtet werden, um sodann der Frage nachzugehen, bei welchen Akteuren sie die Verantwortung für NE sehen.

9.2.1 Zukunftsperspektiven Jugendlicher auf Bedrohungsszenarien

Zu den *Zukunftsperspektiven Jugendlicher* wurden Fragebogensätze (Items) eingesetzt, die sich auf die ökologische, ökonomische und soziale Nachhaltigkeitsdimension beziehen (vgl. Pawlowski, 2008). Diese Dimensionierung findet sich auch im Modell des KMK-Orientierungsrahmens für den Lernbereich „Globale Entwicklung“ wieder. Dort werden die Dimensionen 1. Politik, 2. Ökonomie, 3. Ökologie, 4. Soziales als Dimensionen der Nachhaltigkeit abgeleitet (vgl. KMK & BMZ, 2016). Dabei wird davon ausgegangen, dass diese und weitere Nachhaltigkeitsdimensionen (z. B. Kultur) miteinander in Zusammenhang stehen (Kropp, 2019).

Zusammenhang von
Zukunftsbedrohungen
und Nachhaltiger
Entwicklung

Der Fragenblock zu den Zukunftsperspektiven Jugendlicher auf Bedrohungsszenarien wird in ICCS 2022 mit „Inwieweit hältst du die folgenden Probleme für eine Bedrohung für die Zukunft der Erde?“ eingeleitet, woraufhin elf Szenarien (Variablen IS4G28A-K) in einem vierstufigen Antwortformat (Große Bedrohung, Mittlere Bedrohung, Kleine Bedrohung, Keine Bedrohung) bewertet werden konnten:

Operationalisierung
zum Erleben von
Bedrohungsszenarien

- A. Umweltverschmutzung #
- B. Krieg / bewaffnete Konflikte
- C. Armut
- D. Klimawandel #
- E. Arbeitslosigkeit
- F. Überbevölkerung
- G. Ansteckende Krankheiten (z. B. Masern, Covid-19)
- H. Terrorismus
- I. Globale Finanzkrisen
- J. Aussterben von Tieren und Pflanzen #
- K. Wassermangel #

Von den elf Items wurden vier – mit # gekennzeichnet – zur Skala (S_ ENVCON) Zukunftsperspektiven Jugendlicher auf Bedrohungsszenarien zu ökologischer Nachhaltigkeit zusammengeführt. Alle elf Items waren bereits in ICCS 2016 enthalten (Deimel & Buhl, 2017). Im Unterschied zu ICCS 2016 wurden in ICCS 2022 die Themen „Energieknappheit“, „Kriminalität“ und „Nahrungsmangel“ nicht weitergeführt. Zudem wurde die Übersetzung des Items „bewaffnete Konflikte“ zu „Krieg / bewaffnete Konflikte“ verändert. Für die inhaltliche Interpretation muss der Zeitraum der Haupterhebung zwischen März und Juli 2022 beachtet werden. Hier befand sich die Mehrheit der Schüler*innen in beiden Bundesländern wieder im Regelunterricht mit unterschiedlichen ortsbezogenen Hygienevorkehrungen. Auch die räumliche und zeitliche Distanz zu medial stark rezipierten Aktionen, wie dem Klimastreik im März 2022 oder die Klimaproteste der Letzten Generation, sollten mitbedacht werden. Zudem begann der russische Angriffskrieg auf die Ukraine kurz vor Erhebungsbeginn am 24. Februar 2022.

Erläuterung zum
Tabellenaufbau

Tabelle 9.1 zeigt Ergebnisse in Bezug auf zukunftsbezogene Bedrohungsszenarien. Die Tabelle berichtet zunächst NRW und SH sowie den Vergleichswert Europa. Darunter sind die europäischen Länder, die in den Vergleichswert einfließen, alphabetisch angeordnet. Schließlich werden die außereuropäischen Teilnahmeländer aufgeführt. Im ersten Segment werden die vier ökologischen Bedrohungsszenarien berichtet: In der zweiten bis zur fünften Spalte wird jeweils der kumulierte Anteil Jugendlicher aufgeführt, die die angegebene Herausforderung als „große Bedrohung“ bewertet haben. Darauf folgt der Skalenwert mit einem internationalen Mittelwert von 50 und einer Standardabweichung von 10, der primär dem Vergleich von Unterschieden dient. Hinter dem Skalenwert folgen in den weiteren Spalten der Anteil der Jugendlichen, welche die weiteren, nicht primär auf ökologische Nachhaltigkeit bezogenen Bedrohungsszenarien als „große Bedrohung“ bezeichnet haben. Für alle Werte wird der Standardfehler angegeben. Ein jeweiliger Indikator zeigt mittels eines Pfeils oder Punktes, ob und in welche Richtung sich ein jeweiliger Wert vom europäischen Vergleichswert signifikant unterscheidet ($p < 0.05$). Alle weiteren Tabellen in diesem Kapitel folgen einem vergleichbaren Aufbau.

Ergebnisse zu
ökologischen
Bedrohungsszenarien

Insgesamt zeigt sich, dass fast alle ökologischen Szenarien von der Mehrheit der Schüler*innen in fast allen Bildungssystemen als große Bedrohung wahrgenommen werden. Umweltverschmutzung wird dabei am häufigsten als große Bedrohung für die Zukunft der Erde genannt: In NRW und SH sind es, wie in fast allen Ländern, drei Viertel oder mehr der Schüler*innen, die dies angeben (europäischer Vergleichswert: 79 %). Besonders verbreitet ist die Einschätzung von Umweltverschmutzung als große Bedrohung in Litauen und Italien mit 86 %, sowie in Frankreich mit 85 %.

Eine ähnlich deutliche Mehrheit der Jugendlichen in NRW (70 %) und SH (73 %) schätzt zudem den Klimawandel als große Bedrohung für die Zukunft der Erde ein: Beide Werte übertreffen den europäischen Vergleichswert von 68 %. Frankreich (82 %) zeigt besonders hohe Zustimmungsraten. Auffällig ist im europäischen Vergleich der deutlich geringere Anteil in Serbien (47 %) in Slowenien (59 %) und Rumänien (60 %).

Das Aussterben von Tieren und Pflanzen, das im europäischen Mittel mit 60 % insgesamt am seltensten als große nachhaltigkeitsbezogene Bedrohung wahrgenommen wird, wird in NRW (68 %) und SH (71 %) zusammen mit Frankreich (74 %) und Polen (68 %) stärker als Bedrohung eingeschätzt. Im Gegensatz dazu sehen weniger als die Hälfte der Schüler*innen in den Niederlanden und Dänemark dieses Szenario als große Bedrohung an.

In NRW und SH beurteilen etwa drei Viertel der Schüler*innen Wassermangel als eine sehr große Bedrohung. Ein hoher Zuwachs gegenüber ICCS 2016 ist hier auffällig, als lediglich 57 % der Jugendlichen in NRW dies als große Bedrohung ansahen (Deimel & Buhl, 2017). Nochmals höhere Einschätzungen finden sich in Litauen, Italien und Frankreich, mit jeweiligen Zustimmungsraten von 85 %, 84 % und 83 %. Im Kontrast dazu sehen in Norwegen und den Niederlanden nur etwas mehr als die Hälfte der Schüler*innen (55 % und 59 %) diesen Faktor als bedeutsame Gefahr an. In beiden Ländern könnten reiche lokale Wasservorkommen sowie die vorhandene Infrastruktur im Bereich des Wassermanagements die Wahrnehmung von Wassermangel als weniger bedrohlich beeinflussen.

Unter Einbezug der außereuropäischen Vergleichsländer ist auffällig, dass die Bedrohungswahrnehmung in Bezug auf ökologische Nachhaltigkeit neben Frankreich in Taiwan besonders ausgeprägt ist, während Schüler*innen in den Niederlanden darauf bezogene Herausforderungen mit Abstand am seltensten als große

Tabelle 9.1: Perspektiven Jugendlicher auf zukunftsbezogene Bedrohungsszenarien

Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorie „Große Bedrohung“ (Ökologische Bedrohungsszenarien)				Skalenwert		Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorie „Große Bedrohung“ (weitere Bedrohungsszenarien)										
	Aussterben von Tieren und Pflanzen				ökologische Bedrohungsszenarien	Krieg / bewaffnete Konflikte	Arbeitslosigkeit		Überbevölkerung		ansteckende Krankheiten		Terrorismus		globale Finanzkrisen	
	% (SE)	% (SE)	% (SE)	% (SE)			Wasser-mangel	M	% (SE)	% (SE)	% (SE)	% (SE)	% (SE)	% (SE)	% (SE)	% (SE)
Nordrhein-Westfalen ¹	74.2 (0.9)	70.2 (1.1)	67.5 (1.1)	77.5 (1.1)	50.6 (0.2)	↑	80.1 (0.9)	40.8 (1.4)	25.4 (1.0)	32.8 (1.2)	44.4 (0.3)	43.9 (1.2)	49.3 (1.0)	30.3 (1.0)	31.9 (1.5)	
Schleswig-Holstein ^{1,2}	75.2 (1.3)	73.1 (1.4)	71.1 (1.6)	76.5 (1.3)	51.2 (0.3)	↑	76.6 (1.3)	37.8 (1.6)	28.8 (1.2)	39.3 (1.7)	44.4 (0.3)	42.1 (1.8)	48.1 (1.5)			
VG Europa	79.3 (0.2)	68.2 (0.3)	59.7 (0.3)	71.7 (0.3)	49.8 (0.1)		52.7 (0.2)	51.4 (0.3)	41.9 (0.3)	44.4 (0.3)	49.1 (0.2)	50.5 (0.2)	48.5 (0.3)			
Bulgarien	75.6 (1.2)	61.9 (1.2)	60.9 (1.2)	72.0 (1.2)	49.3 (0.3)	●	53.0 (1.2)	55.5 (1.1)	56.8 (1.1)	44.4 (1.1)	57.3 (1.2)	54.8 (1.1)	55.9 (1.1)			
Dänemark ²	73.9 (1.0)	76.0 (0.9)	48.7 (1.0)	61.8 (1.0)	48.4 (0.2)	↓	32.6 (1.0)	37.3 (1.0)	28.2 (0.9)	45.7 (1.3)	30.0 (0.9)	35.8 (0.8)	33.9 (0.8)			
Estland	82.1 (0.9)	69.4 (1.3)	65.0 (1.3)	74.8 (1.1)	51.0 (0.3)	↑	52.6 (1.2)	44.4 (1.3)	50.5 (1.2)	58.2 (1.2)	50.5 (1.3)	55.2 (1.0)	46.2 (1.4)			
Frankreich	85.1 (0.7)	81.7 (0.8)	73.9 (0.9)	82.5 (0.8)	52.9 (0.2)	↑	54.7 (1.0)	59.1 (1.0)	33.3 (0.8)	57.7 (1.0)	58.3 (0.9)	59.1 (0.8)	52.0 (0.8)			
Italien	85.8 (0.7)	75.7 (0.9)	63.5 (1.2)	83.7 (0.8)	52.0 (0.2)	↑	62.7 (1.0)	58.4 (1.0)	39.2 (1.0)	34.2 (1.1)	55.1 (1.3)	52.6 (1.2)	50.6 (1.3)			
Kroatien ⁴	80.1 (0.8)	65.5 (1.2)	66.5 (1.0)	77.7 (1.0)	50.5 (0.2)	↑	52.8 (1.1)	57.7 (1.0)	49.5 (1.0)	32.3 (1.0)	38.1 (1.1)	53.7 (1.1)	49.2 (1.1)			
Lettland ⁴	81.7 (0.9)	69.9 (1.3)	60.5 (1.2)	72.3 (1.0)	50.1 (0.3)	●	57.9 (1.0)	52.3 (1.0)	49.2 (1.2)	45.9 (1.2)	49.9 (1.1)	57.7 (1.1)	58.7 (1.1)			
Litauen	86.0 (0.7)	75.1 (1.0)	66.5 (1.1)	85.4 (0.8)	52.5 (0.2)	↑	71.1 (1.0)	60.8 (1.0)	45.5 (1.2)	46.0 (1.1)	63.5 (1.0)	63.9 (1.0)	58.4 (1.1)			
Malta	73.5 (1.4)	68.6 (1.3)	56.5 (1.6)	67.2 (1.9)	48.8 (0.4)	↓	52.9 (1.1)	54.8 (1.2)	39.1 (1.4)	51.4 (1.8)	58.4 (1.0)	54.0 (1.2)	48.0 (1.4)			
Niederlande ³	65.9 (1.3)	66.4 (1.5)	46.4 (1.5)	59.0 (1.6)	46.9 (0.4)	↓	28.0 (1.3)	34.3 (1.1)	30.3 (1.3)	44.7 (1.6)	38.1 (1.2)	33.4 (1.0)	36.8 (1.4)			
Norwegen ⁵	73.4 (0.8)	74.9 (0.7)	53.3 (0.9)	55.3 (0.8)	48.5 (0.2)	↓	42.9 (0.7)	53.2 (0.8)	34.0 (0.7)	43.6 (1.0)	34.4 (0.8)	40.2 (0.7)	38.1 (0.8)			
Polen	81.9 (0.7)	65.1 (0.9)	67.8 (0.9)	79.5 (0.7)	50.9 (0.2)	↑	78.4 (0.9)	31.9 (0.9)	35.5 (0.9)	44.3 (0.9)	50.6 (0.9)	51.9 (0.9)	43.2 (0.8)			
Rumänien	84.0 (2.0)	60.2 (1.8)	56.1 (1.6)	81.2 (2.4)	49.6 (0.5)	●	59.4 (1.2)	57.9 (2.4)	39.2 (1.8)	47.6 (1.6)	59.2 (1.3)	62.8 (1.7)	59.6 (1.8)			
Schweden ⁴	75.2 (0.8)	71.4 (0.9)	51.9 (1.1)	60.9 (0.9)	48.7 (0.2)	↓	46.6 (0.9)	44.8 (1.1)	35.7 (1.0)	45.0 (1.2)	41.2 (1.2)	40.6 (0.9)	43.8 (0.9)			
Serbien	80.8 (1.0)	47.0 (1.1)	56.4 (1.0)	61.5 (1.3)	46.8 (0.3)	↓	46.5 (1.3)	50.9 (1.1)	42.8 (1.0)	33.4 (1.0)	46.0 (1.1)	43.3 (1.3)	41.2 (1.1)			
Slowakei	81.5 (0.9)	68.3 (1.1)	59.2 (1.1)	70.5 (1.2)	49.9 (0.3)	●	54.4 (1.2)	51.0 (0.8)	44.5 (1.1)	45.2 (1.1)	46.4 (1.0)	48.4 (1.0)	50.4 (1.0)			
Slowenien	80.7 (0.8)	59.3 (0.9)	62.0 (1.0)	75.5 (0.9)	49.8 (0.2)	●	43.7 (1.0)	55.0 (0.9)	43.9 (1.0)	45.1 (1.0)	48.8 (0.9)	49.8 (0.9)	48.0 (0.9)			
Spanien	82.5 (0.8)	74.7 (0.9)	62.8 (1.0)	76.7 (1.0)	51.2 (0.2)	↑	53.6 (1.0)	55.9 (1.0)	46.6 (1.0)	35.0 (1.1)	52.6 (1.0)	52.7 (1.0)	50.6 (0.9)			
Zypern	76.4 (1.0)	64.0 (1.1)	55.6 (1.0)	64.4 (0.9)	48.1 (0.2)	↓	57.5 (0.9)	61.5 (0.8)	51.9 (0.8)	43.9 (0.7)	54.0 (0.8)	50.3 (0.9)	56.7 (1.1)			
Außereuropäische Vergleichsländer																
Brasilien ²	81.2 (0.8)	57.1 (1.0)	67.2 (0.9)	72.8 (1.0)	49.4 (0.2)		70.2 (0.8)	66.9 (1.0)	67.6 (1.0)	49.9 (0.9)	73.2 (0.9)	65.7 (1.0)	64.4 (1.0)			
Kolumbien	77.1 (1.4)	61.1 (1.4)	64.9 (1.3)	69.5 (1.2)	49.2 (0.4)		58.6 (0.9)	58.1 (1.2)	55.1 (1.0)	53.8 (1.2)	63.2 (1.1)	55.8 (1.1)	55.6 (1.2)			
Taiwan	82.5 (0.7)	74.8 (0.8)	77.7 (0.7)	80.0 (0.7)	52.9 (0.2)		50.0 (0.9)	55.0 (0.9)	49.9 (1.0)	48.9 (1.0)	74.1 (0.7)	60.2 (0.8)	64.2 (0.8)			
VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.																
¹ Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.																
² Teilnahmekquoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher																
↑ Wert signifikant höher als VG Europa (p < 0.05)																
● Keine signifikante Abweichung von VG Europa																
↓ Wert signifikant niedriger als VG Europa (p < 0.05)																

VG Europa, Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.

¹ Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.² Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.³ Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.⁴ Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10%.⁵ Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

Bedrohung einschätzen. Besonders in Bezug auf den Wassermangel wird deutlich, dass die Einschätzungen neben Unterschieden in gesellschaftlichen Diskursen und der medialen Aufbereitung von globalen Bedrohungen an lokale und regionale Bedingungen und (Krisen-)Erfahrungen zurückgebunden sein könnten.

Ergebnisse zu
Bedrohungsszenarien in
weiteren Nachhaltigkeits-
dimensionen

Beispiel: Krieg /
bewaffnete Konflikte

Während der Schwerpunkt dieses Kapitels auf ökologischer Nachhaltigkeit und Umweltschutz liegt, soll die hohe Bedeutsamkeit weiterer zukunftsbezogener Bedrohungsszenarien nicht unerwähnt bleiben. Mit dem russischen Angriff auf die Ukraine ist die Gefahr durch kriegerische Auseinandersetzungen stärker ins europäische öffentliche Bewusstsein gerückt. In der Vergleichsgruppe Europa bezeichnet etwas mehr als die Hälfte der Schüler*innen Krieg bzw. bewaffnete Konflikte als große Bedrohung für die Zukunft der Erde. In NRW und SH teilen sogar 80 % bzw. 77 % der Schüler*innen diese Einschätzung. Eine ähnliche Ausprägung zeigt sich lediglich in Polen. Verwunderlich erscheint, dass in Estland und Lettland (Länder, die an Russland grenzen) der Anteil der Schüler*innen, die Krieg als große Bedrohung bezeichnen, näher am europäischen Durchschnitt liegt. Vertiefende Analysen sollten hierzu die Einschätzungen der unterschiedlich großen russischsprachigen Minderheiten in den baltischen Ländern prüfen. In den Niederlanden und in Dänemark sehen ein deutlich unterdurchschnittlicher Teil der Schüler*innen Krieg bzw. bewaffnete Konflikte als große Bedrohung.

Beispiel: ansteckende
Krankheiten

Interessant ist zudem die Bedrohungswahrnehmung von ansteckenden Krankheiten. Zu Beginn der Datenerhebung in SH und NRW waren noch letzte Pandemieschutzmaßnahmen in Kraft; hier bezeichnen 42 % bzw. 44 % der Schüler*innen diese als große Bedrohung. Dies sind im europäischen Vergleich leicht unterdurchschnittliche Werte. In diesem Zusammenhang ist der Blick in die außereuropäischen Länder interessant: Sowohl in Brasilien, das durch die Corona-Pandemie stark belastet war, als auch in Taiwan, wo im Vergleich zu Europa ein kulturell anderer Umgang mit Infektionskrankheiten vorherrschen könnte, bezeichnen ca. drei Viertel der Schüler*innen Infektionskrankheiten als große Bedrohung.

Ereignisabhängigkeit
und Kontinuität von
Bedrohungserleben

Insgesamt zeigt sich, im Vergleich zu ICCS 2016 (Deimel & Buhl, 2017), teilweise eine starke Abhängigkeit des Bedrohungserlebens von der Wahrnehmung aktueller Ereignisse. Während eine Reihe terroristischer Anschläge in Westeuropa im Erhebungszeitraum von ICCS 2016 eine mögliche Erklärung für das damals starke Erleben als Bedrohung bietet (für immerhin zwei Drittel der europäischen Jugendlichen), sind es nun zum Teil andere Themen und Ereignisse, welche die Jugendlichen beschäftigen. Insbesondere die umweltbezogenen Bedrohungsszenarien Klimawandel und Umweltverschmutzung erweisen sich jedoch weiter als sehr relevant in der Wahrnehmung der Jugendlichen.

9.2.2 Einstellungen Jugendlicher zur Verantwortung für Nachhaltige Entwicklung

Mit einer neu entwickelten Frage erfasst ICCS 2022 die Auffassungen der Schüler*innen zur Zuständigkeit für Umweltschutzmaßnahmen. Die fünf Items erfassen die Verantwortung sowohl von individuellen als auch staatlichen Akteur*innen für die Umweltschutz, einschließlich Tier- und Pflanzenschutz sowie für den Schutz des Klimas. Jugendliche können die Verantwortung für die Bewältigung von Bedrohungen auf verschiedenen Ebenen (Individuum, System) und bei verschiedenen Akteuren verorten. Die im Folgenden beschriebenen Einstellungen zur Handlungsverantwortung (Tab. 9.2) lassen sich einer enaktiven

Komponente von Einstellungen zuordnen (Schöps et al., 2009, S. 55), während die Einschätzung der Zukunftsbedrohungen eine evaluative Komponente impliziert.

Die Skala *Einstellungen Jugendlicher zur Verantwortungsübernahme für Nachhaltige Entwicklung* fragt konkret, wo Schüler*innen Verantwortung für nachhaltigkeitsbezogenes Handeln zuordnen. Nach der Einleitung „Es gibt unterschiedliche Ansichten darüber, was wir tun sollten, um die Umwelt zu schützen. Inwieweit stimmst du den folgenden Aussagen zu oder nicht zu?“ folgen fünf Aussagen (Variablen IS4G26A-E), die mit einem vierstufigen Antwortformat (Stimme stark zu, Stimme zu, Stimme nicht zu, Stimme gar nicht zu) bewertet werden. Alle fünf Items wurden zu einer international vergleichbaren Skala (S_ATTENV) zusammengefasst:

- A. Die Regierungen sollten sich mehr auf den Umweltschutz als auf die Unterstützung des Wirtschaftswachstums konzentrieren.
- B. Jede*r Bürger*in muss zur Verringerung der Umweltverschmutzung beitragen.
- C. Deutschland sollte zum Umweltschutz in anderen Ländern beitragen.
- D. Alle Menschen sollten Verantwortung für die Erhaltung der natürlichen Umwelt übernehmen.
- E. Länder müssen zusammenarbeiten, um die natürlichen Ressourcen der Welt zu erhalten.

Operationalisierung
der Verantwortungs-
übernahme für Nach-
haltige Entwicklung

Tabelle 9.2 zeigt die Werte der Skala (S_ATTENV) und der dazugehörigen fünf Items. In der Gesamtbetrachtung sind zwei Aussagen hervorzuheben, die große Zustimmung erhielten: Etwa 90 % der Schüler*innen der europäischen Vergleichsgruppe stimmten den Aussagen zu, dass eine Kooperation der Länder wichtig sei, um die natürlichen Ressourcen der Welt zu erhalten, sowie der Aussage, dass alle Menschen Verantwortung für die Erhaltung der natürlichen Umwelt übernehmen sollten. Diese Betonung auf sowohl individueller als auch politischer Verantwortung ist markant. Die Einstellung, dass eine individuelle Verantwortung aller Bürger*innen zur Verringerung der Umweltverschmutzung besteht, ist in NRW und SH mit Werten von 78 % bzw. 81 % deutlich weniger verbreitet als im europäischen Durchschnitt von 90 %. Im Nachbarland Niederlande sind die Zustimmungswerte mit 82 % jedoch ähnlich.

Ergebnisse zur Verant-
wortungsübernahme für
Nachhaltige Entwicklung

In NRW befürworten 87 % der Jugendlichen die Vorstellung, dass alle Menschen für den Erhalt der natürlichen Umwelt verantwortlich seien, während es in SH 90 % sind. Dieses Item adressiert sowohl die individuelle als auch die gesamtgesellschaftliche Verantwortungsebene. Die höchsten Zustimmungswerte für dieses Item finden sich in Frankreich, Italien, Kroatien, Spanien und Schweden (93–95 %) und die niedrigsten in der Slowakei (68 %).

Der Aussage, dass sich Regierungen mehr auf Umweltschutz als auf die Unterstützung des Wirtschaftswachstums konzentrieren sollten, stimmen etwa vier von fünf Schüler*innen in NRW und SH zu, ähnlich wie im europäischen Durchschnitt. Noch höhere Zustimmungswerte sind erneut in Frankreich mit 88 % und Slowenien mit 87 % zu verzeichnen, die niedrigsten hingegen in Polen mit 62 %.

... zeigen insgesamt
sowohl eine hohe
individuelle Verant-
wortungsübernahme
als auch Zuschreibung
von Verantwortung an
kollektive Akteure.

Die Ansicht, dass das eigene Land zur Unterstützung des Umweltschutzes in anderen Ländern beitragen sollte, erfährt insgesamt eine etwas geringere Zustimmung. In NRW, SH wie auch im internationalen Vergleich teilen knapp drei Viertel der Jugendlichen diese Auffassung. Es ist auffällig, dass in Ländern wie Rumänien (62 %), Slowenien (63 %) weniger als zwei Drittel der Jugendlichen zustimmen. Im Gegensatz dazu sind in Spanien mit 85 %, und Taiwan mit 87 % deutlich mehr junge Menschen der Auffassung, dass ihr Land beim Umweltschutz in anderen Ländern mitwirken sollte.

Tabelle 9.2: Einstellungen Jugendlicher zur Verantwortungsübernahme für Nachhaltige Entwicklung

	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „Stimme stark zu“ und „Stimme zu“										Skalenwert	
	Umwelt- schutz vor Wirtschafts- wachstum		jede*r Bürger*in muss bei- tragen		in anderen Ländern zum Um- weltschutz beitragen		alle sollten Verantwor- tung über- nehmen		Länder müssen zusammen- arbeiten		Verant- wortungs- übernahme für NE	
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	M	(SE)
Nordrhein-Westfalen¹	80.7	(1.0)	77.9	(0.8)	72.7	(1.0)	86.5	(0.8)	92.4	(0.6)	47.9	(0.2) ↓
Schleswig-Holstein^{1,2}	82.1	(1.0)	81.4	(1.1)	73.7	(1.3)	90.0	(0.7)	92.4	(0.9)	49.1	(0.3) ●
VG Europa	78.5	(0.2)	90.0	(0.2)	72.2	(0.3)	89.1	(0.2)	91.7	(0.2)	49.6	(0.1)
Bulgarien	76.8	(0.8)	87.1	(0.9)	66.9	(1.0)	85.4	(1.0)	84.5	(1.1)	48.7	(0.3) ↓
Dänemark ²	75.7	(1.1)	88.1	(0.6)	70.7	(1.0)	90.9	(0.8)	93.5	(0.6)	48.0	(0.2) ↓
Estland	76.5	(1.1)	89.3	(0.8)	74.1	(1.3)	90.2	(0.7)	93.9	(0.6)	48.7	(0.3) ↓
Frankreich	87.9	(0.7)	94.2	(0.5)	77.4	(0.8)	93.8	(0.6)	93.3	(0.6)	53.2	(0.2) ↑
Italien	82.4	(0.9)	96.3	(0.4)	79.6	(0.9)	95.3	(0.5)	94.9	(0.7)	52.3	(0.2) ↑
Kroatien ⁴	83.6	(0.9)	95.6	(0.4)	73.8	(1.0)	95.2	(0.5)	96.0	(0.4)	51.5	(0.2) ↑
Lettland ⁴	66.4	(1.1)	85.2	(0.8)	65.2	(1.1)	89.2	(0.8)	90.9	(0.8)	47.1	(0.2) ↓
Litauen	79.2	(0.9)	92.6	(0.6)	72.9	(1.0)	90.9	(0.6)	93.4	(0.5)	50.1	(0.2) ↑
Malta	83.0	(1.2)	91.4	(1.5)	77.7	(1.8)	90.9	(1.3)	91.8	(1.9)	51.3	(0.5) ↑
Niederlande ³	79.9	(1.0)	82.2	(1.3)	65.3	(1.3)	81.6	(1.0)	87.7	(1.0)	46.8	(0.3) ↓
Norwegen ^{4,5}	80.5	(0.7)	88.8	(0.5)	75.3	(0.9)	91.9	(0.4)	93.6	(0.4)	49.7	(0.2) ●
Polen	61.9	(0.9)	89.3	(0.6)	70.6	(0.8)	89.2	(0.6)	94.8	(0.4)	47.4	(0.2) ↓
Rumänien	80.8	(1.3)	91.3	(1.2)	61.6	(1.9)	89.5	(1.5)	91.0	(1.3)	48.9	(0.3) ↓
Schweden ⁴	80.9	(0.8)	88.1	(0.6)	72.3	(0.8)	93.2	(0.5)	93.7	(0.6)	50.0	(0.2) ●
Serbien	81.9	(0.9)	91.8	(0.7)	64.7	(1.4)	89.5	(0.8)	90.4	(0.8)	50.5	(0.3) ↑
Slowakei	65.8	(1.0)	86.0	(0.7)	80.4	(1.0)	68.1	(0.9)	89.2	(1.0)	46.8	(0.2) ↓
Slowenien	86.5	(0.6)	89.8	(0.7)	63.4	(0.9)	87.8	(0.8)	88.5	(0.8)	49.1	(0.2) ↓
Spanien	82.9	(0.7)	93.8	(0.5)	85.1	(0.7)	93.9	(0.5)	94.1	(0.5)	52.6	(0.2) ↑
Zypern	79.0	(1.0)	88.2	(0.7)	75.3	(0.9)	85.9	(0.9)	86.4	(0.7)	50.0	(0.3) ●
Außereuropäische Vergleichsländer												
Brasilien ²	80.0	(0.9)	89.3	(0.7)	83.2	(0.7)	90.9	(0.6)	90.9	(0.6)	52.5	(0.2)
Kolumbien	84.4	(0.6)	91.3	(0.7)	80.9	(0.8)	91.5	(0.6)	91.0	(0.7)	52.1	(0.3)
Taiwan	79.5	(0.7)	97.0	(0.3)	87.0	(0.7)	98.0	(0.3)	97.9	(0.3)	53.3	(0.2)

↑ Wert signifikant höher als VG Europa ($p < 0.05$)

● Keine signifikante Abweichung von VG Europa

↓ Wert signifikant niedriger als VG Europa ($p < 0.05$)

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.

¹ Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.² Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.³ Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.⁴ Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10%.⁵ Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

Insgesamt zeigt sich eine sehr breite Zustimmung zu sowohl politischen als auch individueller Verantwortung in Frankreich, Spanien und Taiwan, aber auch in Brasilien, Kolumbien und Italien. Die vergleichbare geringere Zustimmung in einigen osteuropäischen Ländern könnte durch wirtschaftliche, historische oder geopolitische Faktoren beeinflusst sein. Auffällig und bislang nicht ausreichend erklärt sind die geringe Zustimmung zu umweltbezogener Verantwortung in den Niederlanden.

Die Fokussierung von drei der fünf Items auf die politische Verantwortungsübernahme lässt sich abgrenzen von den Individuen oder Gesellschaften als Verantwortungsträgern für nachhaltigkeitsbezogene Transformationsprozesse.

Schließlich berühren die Ziele einer BNE stets die politisch-institutionelle Entscheidungsfindung sowie die Mitwirkung unterschiedlicher Akteure daran (Weseler, 2022).

9.3 Gestalter*innen nachhaltiger Zukunft: Entscheidungen und Verhaltensmuster im Fokus

Junge Menschen sind von ökologischen Krisen besonders betroffen (Begon et al., 2017). Vorbilder für ein nachhaltiges Verhalten sehen Heranwachsende vor allem im Freundeskreis und im Elternhaus. Gleichzeitig sind junge Menschen in ihren politischen Einflussmöglichkeiten eingeschränkt – nicht zuletzt mit Blick auf die demografische Verteilung und auf ihre politischen Rechte. Insbesondere Deutschland weist im Vergleich zum übrigen Gebiet der EU einen leicht unterdurchschnittlichen Anteil junger Menschen auf (Langness & von Görtz, 2022). Wie Maloney und Ward (1973) betonten, liegen die Lösungen für Umweltprobleme nicht nur in technologischen Ansätzen, sondern vor allem in einer Änderung des menschlichen Verhaltens. Deshalb bezieht ICCS 2022 nicht nur die Umwelteinstellungen von Heranwachsenden ein, sondern auch Angaben zu deren Verhalten. Jugendliche handeln nicht nur als Bürger*innen im politischen Raum, sondern auch als aktive Konsument*innen im ökonomischen.

9.3.1 Selbstberichtetes nachhaltigkeitsorientiertes und ethisches Kaufverhalten Jugendlicher

Im Sinne des Triple-Bottom-Line-Ansatzes wird Nachhaltigkeit als ein ausgewogenes Verhältnis zwischen ökologischen, sozialen und ökonomischen Faktoren betrachtet (Elkington, 1997). In wohlhabenden Ländern werden überproportional viele natürliche Ressourcen beansprucht. Deshalb ist es wichtig, sowohl die Produktion als auch den Konsum von Gütern gleichermaßen zu thematisieren, um die Verantwortung für nicht nachhaltige Gesellschaftsstrukturen und -modelle nicht einseitig auf private Haushalte bzw. Individuen zu übertragen. Als nachhaltigkeitsorientiertes und ethisches Kaufverhalten wird hier der Versuch verstanden, beim Einkaufen umweltbewusst, sozialverträglich und wirtschaftlich zu handeln (Jackson, 2005; Spangenberg, 2003). Nachhaltigkeits- und ethisch orientiertes Kaufverhalten ist für viele junge Menschen von großer Bedeutung (Gossen et al., 2021). Zudem haben junge Menschen einen signifikanten Einfluss auf das Kaufverhalten der Eltern (Hosany et al., 2022). Umgekehrt können Eltern und Peers Heranwachsenden die Bedeutung von nachhaltigem Konsum näherbringen. Insgesamt werden Kaufentscheidungen stark von familiären Gegebenheiten beeinflusst (Frick et al., 2023). Zusätzlich spielen soziale Medien und insbesondere Influencer*innen eine zunehmend wichtige Rolle für Kaufentscheidungen (Werg et al., 2021). Nach Tully und Krok (2009) konsumieren Jugendliche zudem nicht nur, um ihre Bedürfnisse zu erfüllen, sondern auch um soziale Anerkennung zu erlangen oder ihre Persönlichkeit zu entfalten (S. 182ff.).

Die Skala *Selbstberichtetes nachhaltigkeitsorientiertes und ethisches Kaufverhalten* wurde für den europäischen Fragebogen ICCS 2022 neu entwickelt und erfasst das Verhalten junger Menschen als Konsument*innen mit sechs Items. Bereits im 2016er-Zyklus wurde eine Skala zum fairen Konsum eingesetzt, die aber nicht das

Einordnung des Kaufverhaltens in ökonomische Bedingungen, Sozialisationsprozesse und Jugendkultur

Operationalisierung von nachhaltigkeitsorientiertem und ethischem Kaufverhalten

tatsächliche Verhalten der Jugendlichen erfragte. Die Einleitung hebt hervor, dass Menschen ihre politischen Überzeugungen durch die bewusste Auswahl oder Ablehnung bestimmter Produkte demonstrieren. Anschließend wird die Frage wie folgt eingeleitet: „Wie oft hast du in den letzten zwölf Monaten folgende Dinge getan oder deine Eltern oder Erziehungsberechtigten gebeten, dies zu tun?“, woraufhin sechs Aussagen (Variablen ES4G10A-F) in einem vierstufigen Antwortformat (Oft, Manchmal, Selten, Nie) bewertet werden konnten:

- A. Keine Produkte von Unternehmen zu kaufen, die Kinderarbeit einsetzen
- B. Keine Produkte zu kaufen, deren Herstellung der Umwelt schadet
- C. Keine Produkte von Unternehmen zu kaufen, die die Rechte der Mitarbeiter*innen verletzen
- D. Nur Produkte zu kaufen, die anschließend recycelt werden können
- E. Bio-Produkte zu kaufen
- F. Sich darüber zu informieren, ob Unternehmen sozial verantwortlich handeln, bevor man ihre Produkte kauft

Ergebnisse zum
nachhaltigkeits-
orientierten und
ethischen Kaufverhalten
im Detail

Bei der inhaltlichen Interpretation ist zu beachten, dass aufgrund der Formulierung nicht eindeutig unterschieden werden kann, ob das Kaufverhalten den Jugendlichen selbst oder ihren Erziehungsberechtigten zuzuschreiben ist. Tabelle 9.3 zeigt die Ergebnisse für die Items ES4G10A-F und die Skala *Selbstberichtetes nachhaltigkeitsorientiertes und ethisches Kaufverhalten* (E_ETHCON). Insgesamt zeigt sich ein differenziertes Bild: Der Kauf von Bio-Produkten findet europaweit bei Jugendlichen am meisten Anklang. Dies kontrastiert stark mit der vergleichsweise niedrigeren Bereitschaft, Unternehmen aufgrund ethisch-sozialer Kriterien wie Kinderarbeit oder Verletzung von Arbeitnehmerrechten zu meiden. Weniger als die Hälfte geben an, solche Praktiken durch Konsumverzicht zu sanktionieren.

Ökologische Kriterien
finden mehr Berücksichtigung
als ethisch-soziale Kriterien.

Beim Kauf von Bio-Produkten zeigen sich interessante Unterschiede innerhalb Europas. In NRW und SH liegen die Werte mit 52 % bzw. 57 % unter dem europäischen Vergleichswert von 61 %. Dagegen berichten in Zypern, Litauen und Malta über 70 % der Jugendlichen, oft oder manchmal Bio-Produkte zu kaufen. Die Niederlande und Lettland fallen zusammen mit NRW als die Länder auf, in denen die Zustimmungswerte am weitesten unter dem europäischen Vergleichswert liegen.

Der Kauf von Produkten, die später recycelt werden können, wirkt in ähnlicher Weise durch regionale, wirtschaftliche und kulturelle Kontexte beeinflusst und weist ebenso große Unterschiede zwischen den Ländern auf. In NRW und SH geben etwa 51 % bzw. 53 % der Schüler*innen an oft oder manchmal solche Produkte zu kaufen. Beide Werte liegen leicht unter dem europäischen Vergleichswert von 54 %. Interessanterweise zeigen die Niederlande mit 33 % und skandinavische Länder wie Norwegen (41 %) und Dänemark (45 %) noch geringere Werte. Auch Kroatien, weist mit 43 % einen auffällig niedrigen Wert auf. In starkem Kontrast dazu geben in Ländern wie Zypern (69 %), Malta und Italien (jeweils 66 %) über zwei Drittel der Schüler*innen an, dass sie oft oder manchmal nur recycelbare Produkte kaufen.

Ähnlich gibt über die Hälfte der Schüler*innen in Europa an, in den letzten zwölf Monaten oft oder manchmal keine Produkte gekauft zu haben, deren Herstellung der Umwelt schadet. NRW und SH liegen nahe am europäischen Vergleichswert. Die höchsten Zustimmungswerte finden sich in Rumänien und Zypern mit jeweils 65 %. Dagegen berichten in den Niederlanden nur 35 % und in Norwegen 41 % der Schüler*innen, in der Vergangenheit auf den Kauf von Produkten verzichtet zu haben, deren Herstellung der Umwelt schadet. Auffällig bei

Tabelle 9.3: Nachhaltigkeitsorientiertes und ethisches Kaufverhalten Jugendlicher

	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „Oft“ und „Manchmal“										Skalenwert				
	Produkte ohne Kinderarbeit		umweltfreundliche Produktwahl		Produkte ohne Arbeitsrechtverletzungen		Kauf recycelbarer Produkte		Kauf von Bio-Produkten		Informationsscheck vor Produktkauf		nachhaltiges Kaufverhalten		
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)			
Nordrhein-Westfalen ¹	47.7	(1.3)	51.8	(1.2)	43.2	(1.1)	51.4	(1.0)	52.4	(1.1)	34.8	(1.1)	49.5	(0.2)	●
Schleswig-Holstein ^{1,2}	49.6	(1.4)	56.6	(1.5)	46.8	(1.4)	52.5	(1.5)	56.6	(1.7)	34.2	(1.7)	49.9	(0.3)	●
VG Europa	43.8	(0.3)	51.9	(0.3)	44.3	(0.3)	53.8	(0.3)	60.8	(0.3)	38.5	(0.3)	49.9	(0.1)	
Bulgarien	53.9	(1.4)	62.7	(1.2)	55.0	(1.1)	58.1	(1.2)	63.1	(1.3)	49.4	(1.3)	52.4	(0.2)	↑
Dänemark ²	39.8	(1.1)	45.0	(1.4)	34.2	(1.1)	44.8	(1.0)	54.9	(1.1)	26.3	(1.2)	47.8	(0.2)	↓
Estland	40.8	(1.2)	47.9	(1.4)	42.0	(1.3)	54.9	(1.6)	68.0	(1.4)	34.0	(1.0)	49.6	(0.3)	●
Frankreich	46.0	(1.1)	50.1	(1.0)	43.2	(1.1)	55.8	(1.0)	56.6	(1.1)	39.2	(1.0)	49.9	(0.2)	●
Italien	48.2	(1.4)	60.1	(1.1)	50.0	(1.4)	65.7	(1.0)	67.6	(1.1)	41.6	(1.1)	51.7	(0.3)	↑
Kroatien ⁴	33.5	(1.1)	43.7	(1.3)	36.2	(1.2)	43.4	(1.1)	54.4	(1.0)	29.9	(1.0)	47.9	(0.2)	↓
Lettland ⁴	34.5	(1.2)	46.6	(1.1)	38.0	(1.2)	46.8	(1.1)	50.0	(1.1)	30.6	(1.2)	47.4	(0.3)	↓
Litauen	42.8	(1.2)	57.3	(1.1)	50.5	(1.1)	62.3	(1.2)	72.5	(1.0)	41.5	(1.1)	51.4	(0.2)	↑
Malta	53.4	(1.4)	63.4	(0.8)	56.7	(0.9)	66.2	(1.1)	72.6	(1.4)	50.6	(1.3)	53.0	(0.2)	↑
Niederlande ³	30.4	(1.1)	34.5	(1.1)	27.5	(1.0)	33.2	(1.1)	34.4	(1.0)	24.0	(1.0)	44.1	(0.3)	↓
Norwegen ^{4,5}	38.1	(0.8)	41.0	(0.8)	35.7	(0.9)	41.0	(0.8)	57.1	(0.9)	29.6	(0.9)	47.7	(0.2)	↓
Polen	30.5	(0.7)	44.3	(0.8)	33.5	(0.9)	45.2	(0.9)	64.5	(0.9)	31.6	(0.8)	48.0	(0.2)	↓
Rumänien	60.0	(1.6)	65.2	(1.4)	56.4	(1.3)	57.5	(1.2)	64.9	(1.4)	43.5	(2.2)	52.6	(0.3)	↑
Schweden ⁴	42.5	(0.9)	52.1	(1.1)	42.9	(1.1)	46.4	(1.0)	63.7	(1.0)	30.1	(1.3)	49.3	(0.2)	↓
Slowakei	45.4	(1.3)	51.2	(1.2)	43.6	(1.3)	64.2	(1.1)	56.5	(1.2)	46.2	(1.3)	50.5	(0.3)	↑
Slowenien	45.4	(1.1)	52.6	(1.0)	46.4	(1.0)	53.9	(1.0)	57.3	(1.0)	43.9	(1.1)	49.9	(0.2)	●
Spanien	43.5	(1.2)	51.8	(1.0)	46.3	(1.1)	58.9	(1.0)	62.1	(0.9)	41.5	(1.0)	50.6	(0.2)	↑
Zypern	60.5	(1.0)	64.9	(1.0)	60.0	(1.0)	69.2	(1.0)	75.0	(0.9)	60.0	(0.8)	54.1	(0.2)	↑

↑ Wert signifikant höher als VG Europa ($p < 0.05$)

● Keine signifikante Abweichung von VG Europa

↓ Wert signifikant niedriger als VG Europa ($p < 0.05$)

VG Europa: Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.

¹ Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.² Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.³ Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.⁴ Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10%.⁵ Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

beiden Items sind die niedrigeren Werte in einigen wirtschaftlich wohlhabenden Ländern.

In NRW (43 %) und SH (47 %) gaben weniger als die Hälfte der befragten Jugendlichen an, beim Einkauf bewusst keine Produkte zu kaufen, deren produzierende oder vertreibende Unternehmen die Arbeitsrechte ihrer Mitarbeitenden verletzen. Diese Werte sind relativ nah an dem europäischen Vergleichswert von 44 %. Die Werte in den Niederlanden (28 %), Dänemark (34 %) und Norwegen (36 %) liegen deutlich darunter. Im Gegensatz dazu schenken in Ländern vier süd- und südosteuropäischen Ländern über 55 % der jungen Menschen dieser sozial-ethischen Überlegung Beachtung.

Die Aussage zum Erwerb von Produkten, die Kinderarbeit einsetzen, wird insgesamt ähnlich bewertet. Schüler*innen in NRW (48 %) und SH (50 %) geben etwas häufiger als der europäische Durchschnitt von 44 % an, darauf zu achten,

keine Produkte von Unternehmen zu kaufen, die Kinderarbeit einsetzen. In vier süd- und südosteuropäischen Ländern (Zypern, Rumänien, Bulgarien und Malta) liegen die Werte höher, nämlich zwischen 61 % und 53 %. Im Gegensatz gibt es auch eine Gruppe von Ländern, in denen seltener entsprechende Kaufentscheidungen berichtet werden, wie die Niederlande (30 %), Polen (31 %), Kroatien (34 %), Lettland (35 %) und Norwegen (38 %).

Ein Item berücksichtigt schließlich die individuelle Verantwortung sich zu informieren, ob Unternehmen sozial verantwortlich handeln, bevor man ihre Produkte kauft. Interessanterweise ist dies das Item mit der geringsten Zustimmungsrate. In NRW und SH geben nur etwa 35 % bzw. 34 % der Jugendlichen an, sich vor dem Kauf eines Produktes entsprechend zu informieren. Diese Zahlen liegen unter dem europäischen Vergleichswert von 39 %. Auffällig ist, dass in den Niederlanden, Dänemark, Norwegen und Schweden die Zahlen noch niedriger ausfallen, zwischen 24 % und 30 %. Dagegen verweisen die Ergebnisse in Zypern und Malta, wo teilweise mehr als die Hälfte angibt, sich vor dem Kauf zu informieren, auf eine höhere Bedeutung dieses Themas.

Vielfältige Ursachen können die Unterschiede zwischen den teilnehmenden Ländern bedingen, so können z.B. die bessere Erreichbarkeit von einschlägigen Produkten, deren staatliche Förderung, ein leichter Zugang zu Informationen, die ökonomischen Möglichkeiten von Familien, auf alternative Produkte auszuweichen, sowie die Thematisierung von Konsum als gleichermaßen politisch-ethischem und ökonomischem Verhalten im Schulunterricht auf normative Kaufentscheidungen einwirken. Weiter können z.B. geringere ökonomische Möglichkeiten der Familien dazu beitragen, dass weniger teure ökologisch hergestellte Produkte gekauft werden. Zugleich kann sich die Wahrnehmung von Recycling im Umfeld wiederum unterschiedlich auf die empfundene Notwendigkeit auswirken. Ein weiterer Kontexteffekt könnte sich dadurch ergeben, wenn in Ländern, die stärker in der Entwicklungszusammenarbeit engagiert sind, eine höhere Aufmerksamkeit für Produktionsbedingungen von Konsumgütern in anderen Ländern vorhanden ist. Dies könnte für national unterschiedliche Ergebnisse zu Items bedeutsam sein, die implizit auf internationale Beziehungen rekurrieren. Insgesamt bleiben die unterdurchschnittlichen Anteile von Jugendlichen in Ländern mit besonders hohem Lebensstandard, die nachhaltigkeitsorientiertes und ethisches Kaufverhalten berichten, erklärungsbedürftig.

In den vorausgehenden Abschnitten konnte gezeigt werden, dass Umweltveränderungen als große Bedrohung wahrgenommen werden und Jugendliche auch sich selbst eine große Verantwortung in Fragen der Nachhaltigkeit zuschreiben. Diese Überzeugungen übertragen sich aber nicht im gleichen Ausmaß auf konkrete Kauf- und Konsumententscheidungen. Im nächsten Abschnitt wird analysiert, inwieweit sich die Einstellungen in weiterem umweltbezogenen Verhalten widerspiegeln.

9.3.2 Selbstberichtetes Umweltverhalten Jugendlicher

Ob sich umweltrelevante Haltungen und Überzeugungen in tatsächliches Handeln umsetzen, ist von verschiedenen Einflussfaktoren abhängig (Miller et al., 2022). Nachhaltigkeitsorientiertes und ethisches Kaufverhalten Jugendlicher kann als ein Teilelement des allgemeinen nachhaltigkeitsorientierten Verhaltens betrachtet werden. In diesem Abschnitt wird der Blickwinkel auf das breitere, über den Konsum hinausgehende Umweltverhalten ausgeweitet. Umweltverhalten ist ein

Konzept, das sich aus einer hierarchischen, jedoch nicht zwangsläufig linearen Abfolge von Einstellungen, Überzeugungen, Anliegen und Handeln ergibt (Franzen & Vogl, 2013). Bestimmte Einflussfaktoren tragen dazu bei, umweltrelevante Überzeugungen in tatsächliches Handeln umzusetzen. Hierfür werden beispielsweise individuelles Wissen (Gossen et al., 2015, S. 15), Werte, persönliche und gesellschaftliche Normen, Verantwortungsgefühl und finanzielle Ressourcen als relevante Bedingungen identifiziert (Kollmuss & Agyeman, 2002). Die Integration nachhaltiger Verhaltensweisen in den Alltag junger Menschen steht weiterhin in Verbindung damit, ob sie als leicht umsetzbar und angenehm empfunden werden und ob ihre Wirksamkeit erkannt wird (Frick et al., 2023). Konzeptionell lassen sich diese Bedingungen auch mit dem *Reasoned Action Approach* (Fishbein & Ajzen, 2010) verbinden, der in Kapitel 10 erläutert wird.

Die Skala *Selbstberichtetes Umweltverhalten Jugendlicher* erfasst im europäischen Fragebogen die Häufigkeit, mit der Heranwachsende verschiedene nachhaltige Verhaltensweisen ausüben. Sie wird mit „Wie oft hast du in den letzten zwölf Monaten eines der unten aufgelisteten Dinge getan?“ eingeleitet, woraufhin acht Aussagen (Variablen ES4G11A-H) in einem vierstufigen Antwortformat (Oft, Manchmal, Selten, Nie) bewertet werden konnten:

- A. Gebrauchte statt neue Kleidung gekauft
- B. Den Wasserverbrauch reduziert (z. B. beim Zähneputzen, Duschen, Geschirrspülen)
- C. Den Stromverbrauch reduziert (z. B. durch Ausschalten der Lichter, wenn man aus dem Raum geht, durch das Herunterdrehen der Heizung, wenn es nicht sehr kalt ist)
- D. Den Kauf von Produkten mit Plastikverpackungen vermieden (z. B. Schulsachen, Lebensmittel)
- E. Alte Gegenstände in gutem Zustand wiederverwendet, anstatt neue zu kaufen
- F. Weniger Plastik-Gegenstände verwendet (z. B. Einweg-Plastikbecher, Einweg-Wasserflaschen, Einkaufstaschen aus Plastik)
- G. Weniger Lebensmittel weggeworfen (z. B. vermeiden, mehr Lebensmittel als nötig zu kaufen, Reste zu essen)
- H. Sachen/Gegenstände von dir repariert, anstatt sie zu ersetzen (z. B. dein Fahrrad repariert, anstatt ein neues zu kaufen, deinen Rucksack repariert, anstatt einen neuen zu kaufen)

Insgesamt umfassen die acht Items die Bereiche allgemeiner Konsum, Energie- und Ressourcenverbrauch, Kleidung und Ernährung. Sie wurden neu für den Studienzyklus 2022 entwickelt. Tabelle 9.4 zeigt die Ergebnisse für sechs ausgewählte Items (ES4G11A-C; F-H) und die Skala *Selbstberichtetes Umweltverhalten Jugendlicher* (E_SUSBH), welche die Ausprägungen aller acht Items abbildet. Es zeigt sich, dass die Reduzierung des Stromverbrauchs die am meisten ausgeübte Verhaltensweise unter Schüler*innen in Europa ist. Der europäische Vergleichswert beträgt hier 73 %. In NRW und SH liegen die Werte mit jeweils 67 % etwas unter dem europäischen Vergleichswert. Dagegen berichten in Ländern wie Spanien (85 %), Italien (84 %) und Polen (81 %) deutlich mehr junge Menschen davon, ihren Stromverbrauch bewusst zu reduzieren. In den Niederlanden und Bulgarien hingegen sind die Werte mit 59 % bzw. 62 % vergleichsweise niedriger.

Ein weiteres bemerkenswertes Ergebnis betrifft das Verhalten der Schüler*innen im Umgang mit Lebensmitteln: Viele Jugendliche achten bewusst darauf, weniger Lebensmittel wegzuerwerfen. In NRW (74 %) und in SH (73 %) wird dies leicht häufiger bzw. ähnlich häufig berichtet wie im europäischen Vergleich

Warum sich Einstellungen nicht immer auf Verhalten übertragen.

Operationalisierung des selbstberichteten Umweltverhaltens Jugendlicher

Ergebnisse zum Umweltverhalten Jugendlicher

Tabelle 9.4: Selbstberichtetes Umweltverhalten Jugendlicher

	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „Oft“ und „Manchmal“												Skalenwert		
	ge- brauchte Kleidung kaufen		Wasser- verbrauch reduzieren		Strom- verbrauch reduzieren		Plastikver- packung vermeiden		weniger Lebens- mittel wegwerfen		Reparieren statt Ersetzen		selbst- berichtetes Umweltver- halten		
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	M	(SE)	
Nordrhein-Westfalen ¹	30.1	(1.0)	52.2	(1.3)	67.0	(1.3)	58.7	(1.2)	73.7	(1.0)	69.1	(1.2)	48.9	(0.2)	↓
Schleswig-Holstein ^{1,2}	31.8	(1.6)	54.0	(1.8)	67.0	(1.6)	63.8	(1.7)	72.7	(1.3)	69.2	(1.5)	49.6	(0.3)	●
VG Europa	38.0	(0.3)	63.1	(0.3)	73.2	(0.2)	60.8	(0.3)	72.4	(0.3)	70.5	(0.2)	49.9	(0.1)	
Bulgarien	44.0	(1.3)	56.8	(1.2)	62.0	(0.9)	57.9	(1.2)	63.1	(1.1)	66.3	(1.0)	48.7	(0.2)	↓
Dänemark ²	41.5	(1.2)	62.4	(1.0)	75.7	(0.9)	56.5	(1.2)	75.3	(0.8)	70.9	(1.0)	49.2	(0.2)	↓
Estland	46.5	(1.3)	50.8	(1.5)	70.0	(1.2)	54.7	(1.4)	68.7	(1.4)	68.9	(1.1)	49.2	(0.3)	↓
Frankreich	45.0	(1.1)	59.4	(0.9)	75.7	(0.9)	61.5	(1.0)	81.3	(0.8)	72.0	(0.8)	51.2	(0.2)	↑
Italien	27.9	(1.1)	78.9	(1.0)	84.1	(0.8)	74.6	(1.3)	81.6	(1.3)	73.1	(1.2)	52.0	(0.2)	↑
Kroatien ⁴	19.5	(0.9)	69.0	(1.2)	76.3	(1.1)	49.8	(1.2)	62.4	(1.2)	73.1	(1.1)	48.6	(0.2)	↓
Lettland ⁴	43.5	(1.5)	51.4	(1.1)	66.9	(0.9)	55.7	(1.4)	64.5	(1.1)	66.6	(1.0)	48.9	(0.2)	↓
Litauen	53.2	(1.3)	64.5	(1.1)	75.1	(0.9)	65.4	(1.1)	76.8	(0.9)	77.7	(0.8)	51.8	(0.2)	↑
Malta	38.1	(1.5)	74.5	(1.1)	77.1	(1.7)	74.3	(1.2)	80.7	(1.2)	75.1	(1.4)	52.4	(0.3)	↑
Niederlande ³	28.1	(1.1)	51.2	(1.5)	59.1	(1.2)	51.4	(1.3)	64.6	(1.2)	62.0	(1.2)	46.2	(0.3)	↓
Norwegen ^{4,5}	36.0	(1.0)	55.5	(0.7)	75.4	(0.8)	53.2	(1.0)	69.5	(0.8)	61.1	(0.9)	48.1	(0.2)	↓
Polen	39.8	(0.9)	71.7	(1.0)	80.5	(0.9)	60.5	(1.0)	77.4	(0.7)	75.4	(0.8)	51.6	(0.2)	↑
Rumänien	43.6	(2.2)	56.0	(2.0)	68.1	(1.5)	57.4	(1.1)	71.0	(1.9)	72.9	(1.2)	49.6	(0.3)	●
Schweden ⁴	38.3	(1.0)	50.0	(1.0)	65.3	(0.9)	59.3	(1.2)	72.8	(1.0)	67.4	(1.0)	48.4	(0.2)	↓
Slowakei	42.6	(1.1)	71.8	(1.1)	74.9	(1.2)	62.3	(1.2)	71.1	(1.0)	73.0	(1.1)	51.4	(0.3)	↑
Slowenien	30.0	(1.1)	66.9	(0.9)	71.3	(0.8)	63.9	(0.9)	71.3	(1.0)	68.8	(1.0)	49.5	(0.2)	↓
Spanien	30.1	(1.0)	76.0	(1.0)	84.9	(0.8)	67.2	(1.0)	79.9	(0.8)	77.8	(0.7)	51.7	(0.2)	↑
Zypern	36.9	(1.2)	68.7	(1.0)	74.6	(1.0)	68.6	(1.1)	70.8	(1.1)	67.3	(1.1)	50.5	(0.2)	↑

↑ Wert signifikant höher als VG Europa ($p < 0.05$)

● Keine signifikante Abweichung von VG Europa

↓ Wert signifikant niedriger als VG Europa ($p < 0.05$)

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.

¹ Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.² Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.³ Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.⁴ Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10 %.⁵ Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

(72 %). Besonders positiv stechen Länder wie Italien (82 %), Malta und Frankreich (jeweils 81 %) hervor. Im Gegensatz dazu liegen die Anteile in Ländern wie Kroatien (62 %), Bulgarien (63 %) und Lettland (65 %) etwas darunter.

Das Reparieren von Gegenständen wird ebenfalls von einem Großteil der Schüler*innen praktiziert. In NRW und SH geben jeweils 69 % der Schüler*innen an, dies zu tun. Dies entspricht etwa dem europäischen Vergleichswert (71 %). In Spanien und Litauen sind es mehr (je 78 %), Länder wie die Niederlande und Norwegen liegen mit Werten von 61 bis 62 % unter dem europäischen Vergleichswert.

Das Wassersparen bei alltäglichen Handlungen wird von den Jugendlichen in Europa unterschiedlich praktiziert. In NRW (52 %) und SH (54 %) geben etwas mehr als die Hälfte der Jugendlichen an, diese Maßnahmen zu ergreifen. Diese Werte liegen zusammen mit den aus den Niederlanden, Estland und Lettland (je

51 %) sowie Schweden (50 %) unter dem europäischen Vergleichswert von 63 %. Auffällig höhere Raten des Wassersparens finden sich in Ländern wie Italien (79 %), Spanien (76 %), Malta (75 %), aber auch in der Slowakei und Polen (72 %).

Weiterhin zeigt sich, dass der Verzicht auf Einweg-Plastikprodukte, in Europa unterschiedlich verbreitet ist: In NRW berichten 59 % der Jugendlichen von einem verringerten Gebrauch solcher Produkte, während es in SH 64 % sind. Beide Werte liegen in der Nähe des europäischen Vergleichswerts (61 %). Länder wie Kroatien, die Niederlande und Norwegen weisen mit 50 % bis 53 % etwas niedrigere Werte auf. Hingegen wird in Italien und Malta, mit Werten von 75 % bzw. 74 %, am häufigsten angegeben, Einweg-Plastikprodukte zu vermeiden.

Die Entscheidung, gebrauchte statt neue Kleidung zu kaufen, variiert ebenfalls stark unter Schüler*innen in verschiedenen europäischen Bildungssysteme. In NRW und SH haben nur 30 % bzw. 32 % der Schüler*innen angegeben, dies getan zu haben, was deutlich unter dem europäischen Vergleichswert von 38 % liegt. In den Niederlanden, Slowenien und Spanien sind die Werte mit 28 % bis 30 % ähnlich niedrig. Der niedrigste Wert findet sich in Kroatien mit unter 20 %. Im Gegensatz dazu berichten in Ländern wie Frankreich, Estland und Litauen 45 % bis 53 % der Schüler*innen von solchem Verhalten.

Ähnlich wie beim nachhaltigkeitsorientierten und ethischen Kaufverhalten im vorherigen Abschnitt können eine Vielzahl von Bedingungen das Umweltverhalten und den Selbstbericht beeinflussen. Diedrich et al. (2022) thematisieren insbesondere die praktische Umsetzbarkeit vom umwelt- und klimaorientierten Verhalten bei Heranwachsenden. Die Reduktion des Energieverbrauchs zu Hause ist beispielsweise eine leicht zugängliche Maßnahme. Sie setzt jedoch z. B. voraus, dass es eine individuelle Steuerungsmöglichkeit von Heizungen gibt. Die Reparatur eines Gegenstandes setzt die Verfügbarkeit in einer Qualität voraus, bei der Reparaturen möglich sind, somit besteht auch hier eine Abhängigkeit von sozioökonomischen Voraussetzungen. Ebenfalls sind kulturelle Voraussetzungen in Betracht zu ziehen, so kann es z. B. in einem Land weniger akzeptiert sein, Second-Hand-Kleidung zu tragen, als in einem anderen. Schließlich kann der Problemdruck unterschiedlich sein, wenn z. B. ein Land mehr von Wasserknappheit betroffen ist als ein anderes. Für den internationalen Vergleich ist zudem zu beachten, dass die Jugendlichen die Häufigkeit von eigenem Verhalten auch im Vergleich zu ihrer Lebenswelt beurteilen, die zwischen Ländern variieren können.

Weiterhin sollte bei der Interpretation bedacht werden, dass die Pandemie möglicherweise die Umweltpraktiken Jugendlicher (zeitweise) beeinflusst hat, indem sie Konsumverhalten, Mobilitätsbeschränkungen oder veränderte Prioritäten mit sich brachte (Andresen et al., 2022).

Unterschiedliche Bedingungen für die Umsetzbarkeit vom Umweltverhalten bei Heranwachsenden in den Teilnahmeländern

9.4 Perspektiven von Schulleitungen auf nachhaltigkeitsbezogene Schulmaßnahmen

Während die vorangegangenen Abschnitte Perspektiven Jugendlicher auf Aspekte der Nachhaltigkeit umfassten, geht es im Folgenden um die Frage, inwieweit Schulen entgegenkommende Verhältnisse für eine BNE aufgebaut haben. Die Relevanz von Schulen als zentrale Institutionen für die Entwicklung nachhaltigkeitsorientierter Kompetenzen wird allgemein anerkannt (Scott, 2013). Sowohl in NRW (Artikel 7 der Landesverfassung und § 2 des Schulgesetzes) als auch in SH (Artikel 11 der Landesverfassung und § 4 des Schulgesetzes) existieren weit-

Normative Voraussetzungen für Schulen als Akteure einer BNE

reichende rechtliche Anknüpfungspunkte (vgl. auch Artikel 20a GG) sowie eine Fülle von Vorhaben zur Förderung nachhaltigkeitsbezogener Inhalte und Kompetenzen in Schulen. Die zunehmende Bezugnahme auf Nachhaltigkeit, NE und BNE in politischen und administrativen Prozessen verdeutlicht die Langwierigkeit von Implementierungsprozessen (Tilbury & Galvin, 2022).

Nachhaltigkeit von
Schulen als Teil einer
umfassenden BNE

Die Integration von Lernkonzepten zur ökologischen Nachhaltigkeit in Bildungseinrichtungen ist ein wesentlicher Bestandteil des sogenannten *whole school approach* (Holst, 2023). Der Einbezug von Nachhaltigkeit in schulischen Führungs-, Lehr-, Lern- und Verwaltungsstrukturen und deren Räumlichkeiten bietet Schüler*innen die Chance, ganzheitliche Erfahrungen im Bereich der Nachhaltigkeit zu sammeln. Dabei wird deutlich, dass Nachhaltigkeit nicht ausschließlich durch Unterricht vermittelt wird. Vielmehr sind Schulen in der Lage, nachhaltiges Handeln zum Normalfall werden zu lassen und die Schule in einen Erfahrungsraum für nachhaltige Lebensweisen zu verwandeln (vgl. Goldman et al., 2018; Verhelst et al., 2021). Diedrich et al. (2022) betonen, dass Schulen zur Sensibilisierung von klimabewusstem Verhalten im privaten Umfeld beitragen können und Bildung damit unabhängiger von den finanziellen Ressourcen und dem damit verbundenen Wohlstand des Elternhauses machen.

Operationalisierung von
Schulmaßnahmen zur
Nachhaltigkeit

Bereits in ICCS 2016 wurden Schulleiter*innen oder deren Vertretungen zu Maßnahmen befragt, die von ihren Schulen ergriffen wurden, um Nachhaltigkeitsaspekte strukturell in den Schulalltag zu implementieren. Im aktuellen Zyklus wurde eine modifizierte Version dieser Frage mit einem verstärkten Fokus auf BNE verwendet. Der Frageblock zu schulischen Nachhaltigkeitsmaßnahmen wird in ICCS 2022 mit „In welchem Ausmaß findet Folgendes an Ihrer Schule statt?“ eingeleitet, woraufhin zehn Maßnahmen (Variablen IC4G10A-J) in einem fünfstufigen Antwortformat („In großem Umfang“; „In mittlerem Umfang“; „In geringem Umfang“; „Gar Nicht“; „Nicht zutreffend“) bewertet werden konnten:

- A. Mülltrennung[#]
- B. Abfallreduzierung (z. B. abfallfreies Mittagessen, Vermeidung von Wegwerfprodukten)[#]
- C. Erwerb von umweltfreundlichen Produkten (z. B. Recyclingpapier zum Drucken, kompostierbares Geschirr)[#]
- D. Verhaltensmaßnahmen zum Energiesparen[#]
- E. Maßnahmen, um umweltfreundliches Verhalten bei Schüler*innen zu fördern (z. B. Poster, Hinweisblätter)[#]
- F. Verwendung von Fairtrade-Produkten (z. B. Tee bzw. Kaffee im Lehrerzimmer, Cafeteria)[#]
- G. Verwendung von lokalen Nahrungsmitteln für die Mahlzeiten in der Cafeteria[#]
- H. Sammlung von noch haltbaren, nicht konsumierten Nahrungsmitteln für Hilfsbedürftige[#]
- I. Schulgarten[#]
- J. Schülerfirma oder Schülerfirmen

Tabelle 9.5 zeigt die Ergebnisse für sechs ausgewählte Items (A–F) und die Skala *Schulische Nachhaltigkeitsmaßnahmen* (C_ENPRAC), die auf der Basis von neun mit [#] gekennzeichneten Items gebildet wurde. In dieser Tabelle werden z. T. erheblich größere Standardfehler berichtet, als dies bei den vorausgegangenen Tabellen mit Aussagen Jugendlicher der Fall war, weil den Schätzungen der repräsentativen Werte in dieser Auswertung die wesentlich kleineren Stichprobe der Schulleitungen zugrunde liegt (vgl. auch Kap. 20). Große Standardfehler bedeuten hier,

Methodische
Herausforderung der
Schulleitungsstichprobe
und Hinweise zur
Interpretation

Tabelle 9.5: Schulische Nachhaltigkeitsmaßnahmen

	Anteil der Schulen Antwortkategorien „In großem Umfang“ und „In mittlerem Umfang“										Skalenwert				
	Müll-trennung		Abfallre-duzierung		umwelt-freundliche Produkte erwerben		Energie-sparmaß-nahmen		Umwelt-verhalten bei Schüler*in fördern		Verwen-dung von Fairtrade-Produkten		schulische Maßnahmen zur Nach-haltigkeit		
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	M	(SE)	
Nordrhein-Westfalen ¹	69.8	(3.7)	52.9	(7.3)	55.5	(7.2)	63.4	(4.5)	50.6	(7.0)	38.8	(6.8)	45.0	(1.0)	↓
Schleswig-Holstein ^{1,2}	83.2	(3.8)	77.6	(4.3)	67.7	(10.0)	73.1	(5.6)	57.2	(6.8)	44.0	(11.1)	48.7	(1.4)	●
VG Europa	83.4	(0.9)	74.0	(1.1)	65.5	(1.1)	81.1	(1.0)	78.9	(1.0)	38.0	(1.2)	49.1	(0.2)	
Bulgarien	69.8	(4.6)	56.8	(5.5)	60.2	(5.2)	80.5	(4.3)	94.4	(2.4)	7.5	(2.8)	46.7	(0.7)	↓
Dänemark ²	79.4	(5.1)	57.5	(6.2)	72.5	(5.5)	84.9	(3.2)	64.9	(5.8)	37.2	(6.2)	45.5	(0.7)	↓
Estland	82.3	(3.0)	80.7	(3.5)	52.0	(4.4)	62.0	(4.2)	77.1	(3.5)	42.0	(4.5)	47.9	(0.6)	↓
Frankreich	86.7	(3.1)	81.7	(4.5)	75.2	(3.9)	76.2	(4.2)	75.7	(5.3)	47.2	(5.3)	52.4	(1.3)	↑
Italien	88.5	(5.6)	78.2	(4.5)	70.3	(4.7)	76.2	(4.0)	67.7	(4.9)	21.7	(3.4)	47.9	(0.9)	●
Kroatien ⁴	91.6	(3.1)	76.7	(4.8)	46.9	(5.4)	85.9	(3.6)	87.5	(3.9)	74.7	(3.5)	51.3	(0.9)	↑
Lettland ⁴	76.2	(5.3)	69.0	(5.3)	65.6	(5.3)	85.8	(4.6)	71.0	(6.4)	35.4	(6.0)	48.4	(0.9)	
Litauen	90.6	(2.8)	83.7	(5.0)	55.4	(5.0)	97.7	(1.1)	82.9	(4.7)	38.7	(5.6)	50.5	(0.8)	●
Malta	89.5	(6.1)	89.8	(5.9)	85.7	(5.1)	86.4	(6.8)	82.5	(6.2)	46.7	(9.2)	53.2	(1.6)	↑
Niederlande ³	43.8	(5.5)	19.5	(5.1)	34.2	(6.0)	55.0	(7.4)	36.2	(6.8)	13.2	(3.1)	38.2	(1.4)	↓
Norwegen ^{4,5}	88.3	(3.1)	79.6	(4.9)	78.4	(3.6)	75.1	(4.6)	62.8	(5.1)	24.7	(3.7)	46.8	(0.7)	↓
Polen	93.2	(2.7)	87.6	(3.4)	72.5	(4.6)	92.6	(2.0)	97.1	(1.3)	41.5	(5.1)	50.4	(0.8)	●
Rumänien	76.0	(3.9)	76.2	(4.4)	67.1	(4.7)	96.3	(1.9)	82.7	(3.7)	14.4	(3.6)	47.3	(0.7)	↓
Schweden ⁴	79.1	(4.5)	85.6	(3.8)	85.8	(4.0)	73.2	(4.5)	55.5	(5.4)	70.8	(5.3)	48.1	(1.0)	●
Serbien	74.8	(3.9)	59.4	(7.2)	34.6	(6.7)	58.9	(6.7)	87.1	(3.8)	44.8	(6.0)	44.1	(1.4)	↓
Slowakei	95.9	(1.9)	68.7	(5.0)	66.5	(5.3)	95.5	(1.9)	94.7	(2.3)	38.4	(6.4)	52.5	(0.9)	↑
Slowenien	99.2	(0.5)	97.9	(1.8)	80.9	(4.1)	98.1	(1.0)	93.7	(2.5)	41.2	(3.4)	56.4	(0.7)	↑
Spanien	87.5	(4.1)	76.9	(4.7)	63.1	(5.8)	81.9	(3.6)	91.3	(2.1)	25.8	(5.2)	50.8	(0.9)	●
Zypern	92.4	(3.1)	81.5	(4.5)	78.4	(4.6)	78.4	(4.8)	93.9	(2.7)	56.0	(5.7)	55.1	(1.3)	↑
Außereuropäische Vergleichsländer															
Brasilien ²	71.8	(5.6)	79.2	(5.7)	41.2	(6.0)	76.8	(4.3)	83.0	(4.6)	54.5	(6.0)	49.1	(1.0)	
Kolumbien	76.5	(7.4)	68.9	(6.9)	58.3	(7.0)	75.9	(6.9)	80.9	(6.8)	66.0	(7.8)	50.4	(1.6)	
Taiwan	100.0	(0.0)	99.7	(0.3)	98.6	(0.7)	99.7	(0.3)	97.1	(1.1)	66.5	(6.3)	61.4	(1.2)	

↑ Wert signifikant höher als VG Europa ($p < 0.05$)

● Keine signifikante Abweichung von VG Europa

↓ Wert signifikant niedriger als VG Europa ($p < 0.05$)

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.

¹ Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.

² Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.

³ Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.

⁴ Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10%.

⁵ Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

dass Unterschiede (insbesondere bei den kumulierten Anteilen der Schulleitungen auf Ebene der Einzelitems) relativ gesehen größer sein müssen, um sie statistisch absichern zu können. Wir berichten diese Werte trotz der relativ größeren Unschärfe, weil repräsentative Bestandsaufnahmen über schulische Aktivitäten im Zusammenhang mit Nachhaltigkeit nur selten vorgenommen wurden (Henderson & Tilbury, 2004). Tabelle 9.5 fasst die Ergebnisse für die Antwortkategorien „in großem Umfang“ und „in mittlerem Umfang“ zusammen. Damit stehen die Zustimmungswerte nicht in jedem Fall für eine vollständige Implementierung der jeweiligen Praktiken, wohl aber dafür, dass die Praktiken an den betreffenden Schulen grundsätzlich vorhanden sind.

Institutionelle
Verankerung von
Nachhaltigkeit an Schulen
in NRW und SH könnte
deutlich ausgebaut
werden.

Ergebnisse entsprechend
zu budgetären
Implikationen von
Maßnahmen zur
Nachhaltigkeit

Insbesondere BNE-
Maßnahmen für
Schüler*innen werden
in NRW und SH
vergleichsweise selten
berichtet.

Die Schulleitungen in SH berichten einen Implementierungsgrad von schulischen Nachhaltigkeitsmaßnahmen, der sich nicht signifikant von der europäischen Vergleichsgruppe unterscheidet, wohingegen die Schulleitungen in NRW insgesamt eine etwas geringere Umsetzung in den Schulen berichten, auch wenn dieser Unterschied nicht immer auf der Ebene der einzelnen Praktiken statistisch abgesichert werden kann. Im Unterschied zu den meisten anderen Bildungssystemen erreicht in keinem der beiden Bundesländer eine Nachhaltigkeitsmaßnahme einen Umsetzungsgrad von 90 %. Sehr hohe Implementierungsraten von über 90 % (z. B. für Mülltrennung oder Energiesparen) verweisen auf eine hohe Verbindlichkeit bzw. Verbindlichkeit sichernde Regelungen in den betreffenden Schulsystemen. Wenn man den Vergleich zu anderen Schulsystemen jeweils als Hinweis auf das potenzielle Ausmaß betrachtet, in dem die jeweiligen Praktiken in europäischen Schulsystemen schon im Jahr 2022 umgesetzt werden konnten, zeigt sich für NRW und SH ein großes Entwicklungspotenzial in allen Bereichen.

Unterschieden werden können Praktiken, die mit zusätzlichen Geldaufwendungen verbunden sind (z. B. Verwendung von Fairtrade-Produkten) und solche, die eher budgetneutral sind (z. B. Mülltrennung) oder Geld einsparen (z. B. Energiesparen). Die Ergebnisse legen die Interpretation nahe, dass Bildungssysteme in Staaten mit stärkeren Haushaltsrestriktionen vermehrt solche Praktiken etabliert haben, die budgetneutral oder sogar budgetgenerierend wirken. So finden sich deutlich überdurchschnittliche Werte zum Energiesparen unter den europäischen Vergleichsländern vor allem in Osteuropa, wohingegen sich eine überdurchschnittliche Implementierung des Kaufs von Fairtrade-Produkten unter den europäischen Vergleichsländern häufiger in West- und Nordeuropa zeigt. Aber es gibt jeweils auch Ausnahmen, die nicht diesem Muster folgen und die eventuell durch spezifische gesetzliche Vorgaben in einem Land zu erklären sind. Dabei ist zu berücksichtigen, ob Schulen überhaupt über eigene Budgets verfügen und ob Verwaltungsregeln es zulassen, dass andere als die billigsten Produkte gekauft werden.

Besondere Beachtung verdient schließlich das Item zu schulischen Fördermaßnahmen umweltfreundlichen Verhaltens bei Schüler*innen, weil dieses nicht eine Nachhaltigkeitsmaßnahme der Schule benennt, sondern (ähnlich wie die Schülerfirmen, die aber nicht statistisch in das Konstrukt integriert wurden) eine direkte BNE-Maßnahme. Hier zeigt sich, dass lediglich die Schulleitungen in den Niederlanden eine signifikant geringere Umsetzung an ihren Schulen berichten als die Schulleitungen in NRW und SH. Die Schulen in Schweden unterscheiden sich im Mittel nicht signifikant von den beiden deutschen Bundesländern. Alle übrigen Teilnahmeländer berichten eine intensivere Umsetzung von Maßnahmen für umweltfreundliches Verhalten der Schüler*innen.

9.5 Diskussion

ICCS 2022 fragt nicht nur danach, welche Problemlagen im Nachhaltigkeitskontext Jugendliche als besonders herausfordernd empfinden, sondern dokumentiert überdies ihre spezifischen nachhaltigkeitsbezogenen Einstellungen sowie handlungsorientierte Verhaltensmuster. Dem liegt die grundsätzliche Annahme einer Wechselwirkung von Einstellungs- und Handlungsebene zu Grunde (vgl. Gudjons & Traub, 2020, S. 203f.). Die Schüler*innen zeigen ein Bewusstsein dafür, dass sowohl individuelle Handlungen als auch kollektive politische Anstrengungen von zentraler Bedeutung sind, um den Umwelt- und Klimaschutz effektiv anzuge-

hen (Tab. 9.2). Der Widerspruch zwischen der Anerkennung von Wassermangel und Umweltverschmutzung als ernsthafte Bedrohungen für die Zukunft (Tab. 9.1) und dem selteneren Bemühen der Schüler*innen, im täglichen Leben Wasser zu sparen (Tab. 9.4), oder ihr Kaufverhalten nachhaltig auszurichten (Tab. 9.3), unterstreicht eine oft beobachtete Diskrepanz zwischen Bewusstsein und Handlungsweisen. Eine ähnliche Diskrepanz zeigt sich gerade in NRW und SH in Bezug auf die im Wissenstest gezeigten sehr verbreiteten und im internationalen Vergleich weit überdurchschnittlichen Kenntnisse der Möglichkeiten nachhaltigen Konsums (Kap. 3) und die deutlich seltenere und im Vergleich durchschnittliche bis unterdurchschnittliche Umsetzung dieser Möglichkeiten in der Praxis.

Eine vergleichsweise stark ausgeprägte Präferenz für Bio-Produkte steht in Kontrast zur geringeren Bereitschaft, Unternehmen zu meiden, die ethisch-soziale Kriterien wie Kinderarbeit oder Verletzung von Arbeitnehmerrechten missachten, oder sich überhaupt vor dem Kauf über die soziale Verantwortung von Unternehmen zu informieren. Dies hebt neben der Notwendigkeit von Bildungsinitiativen die Relevanz gut aufbereiteter und einfach zugänglicher Information über entsprechende Produktmerkmale wie auch die Notwendigkeit staatlicher Regulierung hervor.

Im Bildungskontext könnten bei der Reflexion von Konsumententscheidungen Produktionsbedingungen und – wegen die Kinderarbeit als Aspekt der sozialen Nachhaltigkeit – Aspekte ökologischer Nachhaltigkeit stärker berücksichtigt werden. Länderspezifische Unterschiede wurden hinsichtlich einer möglichen Kombination von Umweltbedingungen, kulturellen Normen, wirtschaftlichen Gegebenheiten und politischen Maßnahmen diskutiert, wobei die Prüfung von deren Relevanz für die beobachteten Muster vertiefende Analysen erfordern würde.

Die Ergebnisse aus der Befragung von Schulleitungen lassen erkennen, dass viele Schulen als institutionalisierte Lernorte Anstrengungen unternehmen, um Nachhaltigkeit in ihre Strukturen zu implementieren und somit als Lernorte und Sozialisationsinstanzen eine wichtige Funktion ausüben wollen. Gleichwohl offenbaren die Ergebnisse erhebliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Bildungssystemen, insbesondere hinsichtlich der Umsetzung von Energiesparmaßnahmen und der Verwendung von Fairtrade-Produkten. Die Ergebnisse, wie in Tabelle 9.5 dargestellt, verdeutlichen auch, dass trotz der Anerkennung und vorhandenen rechtlichen Vorgaben die Implementierung nachhaltigkeitsorientierter Praktiken in Schulen ein langsamer und oft komplizierter Prozess ist. Die international vergleichenden Analysen zeigen, dass es in NRW und SH noch viel Potenzial gibt, auch kostensparende oder -neutrale Nachhaltigkeitsstrategien zu implementieren.

Die identifizierten Potenziale beschränken sich also nicht allein auf den Unterricht, sondern umfassen auch die Schule als kollektiven Akteur. Zugleich zeigen sie, dass die Entwicklung von nachhaltigkeitsorientierten Einstellungen und Verhaltensweisen bei Schüler*innen eine ganzheitliche Herangehensweise erfordert, die individuelle Verantwortung einübt und zugleich eine Perspektive auf kollektives und politisches Handeln stärkt. (Politische) Bildner*innen können auf ein komplexes Verständnis von Wandel aufbauen und dieses vertiefen. Dies eröffnet die Möglichkeit, Schulen zu dynamischen Zentren für Nachhaltigkeitsbildung und -praxis zu entwickeln, die einen entscheidenden Beitrag zur Gestaltung einer nachhaltigen Zukunft leisten können.

Jugendliche sehen individuelle und politische Verantwortung gleichermaßen,

...aber es zeigt sich eine deutliche Diskrepanz zwischen Bewusstsein und Handlungsweisen.

Whole school approach bislang nur teilweise umgesetzt

Insgesamt noch viel Potenzial für die weitere Entwicklung von BNE erkennbar

Literatur

- Andresen, S., Lips, A., Rusack, T., Schröer, W., Thomas, S., & Wilmes, J. (2022). *Verpasst? Verscho-ben? Verunsichert? Junge Menschen gestalten ihre Jugend in der Pandemie*. Universitätsverlag Hildesheim.
- Artmaier, L., Biller, K., Firmhofer, A., Gebauer, R. & Rink, D. (2021). BNE-Definition: Herleitun-gen und Einordnung. In BNE-Kompetenzzentrum (Hrsg.). *Strukturelle Verankerung von Bil-dung für nachhaltige Entwicklung in kommunale Bildungslandschaften: Forschungs- und Dis-kussionsstand b* (S. 9–14).
- Bauske, E., & Kaiser, F. (2020). *Umwelteinstellung in Deutschland von 1996 bis 2016 – Eine Sekun-däranalyse der Umweltbewusstseinsstudien*. Umweltbundesamt.
- Begon, M., Howarth, R. W., & Townsend, C. R. (2017). Abiotische Umweltbedingungen und die Verfügbarkeit von Ressourcen. In M. Begon, R. W. Howarth & C. R. Townsend (Hrsg.). *Ökologie*. Springer Spektrum. https://doi.org/10.1007/978-3-662-49906-1_3
- BMU & BfN. (2021). Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (BMU) & Bundesamt für Naturschutz (BfN). *Jugend-Naturbewusstsein 2020. Bevölkerungs-umfrage zu Natur und biologischer Vielfalt*. https://www.bmu.de/fileadmin/Daten_BMU/Pool/Broschueren/jugend-naturbewusstsein_2020.pdf
- BMZ & KMK. (2016). Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Ent-wicklung & Kultusminister Konferenz. *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. http://www.bne-portal.de/coremedia/generator/unesco/de/Downloads/Hintergrundmaterial__national/Orientierungsrahmen_20f_C3_BCr_20den_20Lernbereich_20Globale_20Entwicklung.pdf
- Bormann, I. (2022). Nachhaltigkeit und Bildung. In G. Lang-Wotjtasic & U. Klemm (Hrsg.). *Handlexikon Globales Lernen* (3. Aufl., S. 300–303.). Klemm & Oelschläger.
- Calmbach, M., Flaig, B., Edwards, J., Möller-Slawinski, H., Borchard, I., & Schleer, C. (2020). *SINUS-Jugendstudie 2020 – Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Bundeszentrale für politische Bildung.
- de Haan, G. (2021). Bildung für nachhaltige Entwicklung in Luxemburg: Eine Bestandsaufnahme. In LUCET & SCRIPT (Hrsg.). *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2021* (S. 211–225). Im-primerie Centrale.
- de Haan, G. (2022). Nachhaltigkeitsdilemmata in der Bildung: Überkomplexität oder Lernchan-ce?. In oekom / Deutsche Bundesstiftung Umwelt (Hrsg.). *Verzwickelt. Vom Umgang mit Nachhaltigkeitsdilemmata* (S. 65–70). oekom verlag.
- Deimel, D. & Buhl, M. (2017). Zukunftsperspektiven der 14-Jährigen. In H. J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.). *Das politische Mindset von 14-Jährigen: Ergebnisse der International Ci-vic and Citizenship Education Study 2016* (S. 233–254). Waxmann.
- Diedrich, J., Mang, J., Patzl, S., Seßler, S., Martin, M., & Lewalter, D. (2022). *Klimabewusstsein Fünfzehnjähriger in Deutschland. Vom Wissen und Können übers Wollen und Zutrauen zum Tun*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996545>
- Edwards, D. B. Jr., Sustarsic, M., Chiba, M., McCormick, M., Goo, M., & Perriton, S. (2020). Achieving and Monitoring Education for Sustainable Development and Global Citizenship: A Systematic Review of the Literature. *Sustainability*, 12(4), 1383. <https://doi.org/10.3390/su12041383>
- Elkington, J. (1997). *Cannibals with forks: The triple bottom line of 21st century business*. Capstone Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/tqem.3310080106>
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203838020>
- Frank, S. A. (2011). Nachhaltigkeit als „regulative Idee“. In P. S., Föhl, P., Glogner-Pilz, M., Lutz, & Y., Pröbstle (Hrsg.). *Nachhaltige Entwicklung in Kulturmanagement und Kulturpolitik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94114-1_9
- Franzen, A., & Vogl, D. (2013). Two Decades of Measuring Environmental Attitudes: A Compar-ative Analysis of 33 Countries. *Global Environmental Change*, 23, 1001–1008. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2013.03.009>
- Frick, V., Holzhauer, B., Gossen, M., & Winter, F. (2023). *Zukunft? Jugend fragen! 2021. Abschluss-bericht*. Umweltbundesamt. 38/2023. https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/479/publikationen/texte_38-2023_zukunft_jugend_fragen_2021.pdf
- Goldman, D., Ayalon, O., Baum, D., & Weiss, B. (2018). Influence of ‘green school certification’ on students’ environmental literacy and adoption of sustainable practice by schools. *Journal of Cleaner Production*, 183, 1300–1313. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.02.176>
- Gossen, M., Müller, R., Holzhauer, B., & Geiger, S. (2021). *Zukunft? Jugend fragen! 2019. Teil-bericht*. Umweltbundesamt. 12/2021. <https://www.umweltbundesamt.de/publikationen/zukunft-jugend-fragen-2019>

- Gossen, M., Scholl, G., Holzhauer, B., & Schipperges, M. (2015). *Umweltbewusstsein in Deutschland 2014. Vertiefungsstudie: Umweltbewusstsein und Umweltverhalten junger Menschen*. Umweltbundesamt. 77/2015. <https://www.umweltbundesamt.de/publikationen/umweltbewusstsein-in-deutschland-2014-0>
- Gräsel, C., Bormann, I., Schütte, K., Trempler, K., & Fischbach, R. (2013). Outlook on Research in Education for Sustainable Development. *Policy Futures in Education*, 11(2), 115–127. <https://doi.org/10.2304/pfie.2013.11.2.115>
- Grund, J., & Brock, A. (2022). Formale Bildung in Zeiten von Krisen – die Rolle von Nachhaltigkeit in Schule, Ausbildung und Hochschule. *Kurzbericht des Nationalen Monitorings zu Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) auf Basis einer Befragung von > 3.000 jungen Menschen und Lehrkräften*. Institut Futur, Freie Universität Berlin. <https://doi.org/10.17169/refubium-36890>
- Gudjons, & Traub, S. (2020). *Pädagogisches Grundwissen : Überblick – Kompendium – Studienbuch* (13. überarb. Aufl.). utb. <https://doi.org/10.36198/9783838555232>
- Hauff, V. (1987). *Unsere gemeinsame Zukunft: der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung*. Eggenkamp.
- Henderson, K., & Tilbury, D. (2004). *Whole-school approaches to sustainability: An international review of sustainable school programs*. Report prepared by the Australian Research Institute in Education for Sustainability (ARIES) for The Department of the Environment and Heritage, Australian Government. http://aries.mq.edu.au/projects/whole_school/files/international_review.pdf
- Hosany, A. R. S., Hosany, S., & He, H. (2022). Children sustainable behaviour: A review and research agenda. *Journal of Business Research*, 147, 236–257. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2022.04.008>
- Holst, J. (2023). Towards coherence on sustainability in education: a systematic review of Whole Institution Approaches. *Sustainability Science*, 18, 1015–1030. <https://doi.org/10.1007/s11625-022-01226-8>
- Jackson, T. (2005). *Motivating sustainable consumption: A review of Evidence on Consumer Behaviour and Behavioural Change. A Report to the Sustainable Development Research Network*. University of Surrey.
- Kehnel, A. (2021). *Wir konnten auch anders: Eine kurze Geschichte der Nachhaltigkeit*. Karl Blessing Verlag.
- Kollmuss, A., & Agyeman, V. (2002). Mind the Gap: why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Environmental Education Research*, 8(3), 239–260. <https://doi.org/10.1080/13504620220145401>
- Kropp, A. (2019). *Grundlagen der Nachhaltigen Entwicklung: Handlungsmöglichkeiten und Strategien zur Umsetzung*. Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23072-2_4
- Langness, A., & von Götz, R. (2022). Einleitung – Jung, engagiert und ausgebremst? In A. Rysina, U. Schneekloth, & S. Wolfert (Hrsg.). *Jugend und Nachhaltigkeit: Was die Next Generation mit Nachhaltigkeit verbindet und wie sie sich engagiert* (S. 5–8). Bertelsmann Stiftung.
- Maloney, M. P., & Ward, M. P. (1973). Ecology: Let's hear from the people: An objective scale for the measurement of ecological attitudes and knowledge. *American Psychologist*, 28(7), 583–586. <https://doi.org/10.1037/h0034936>
- Miller, L. B., Rice, R. E., Gustafson, A., & Goldberg, M. H. (2022). Relationships Among Environmental Attitudes, Environmental Efficacy, and Pro-Environmental Behaviors Across and Within 11 Countries. *Environment and Behavior*, 54(7–8), 1063–1096. <https://doi.org/10.1177/00139165221131002>
- Nachreiner, M., Laufer, D., Belakhdar, T., Koch, U., & Oeschger, A. (2020). *Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung – zielgruppenorientiert und wirkungsorientiert! Abschlussbericht*. Umweltbundesamt.
- Overwien, B. (2019). Umwelt, Klimawandel, Globalisierung – Angst in der politischen Bildung? In A. Besand, B. Overwien, & Zorn P. (Hrsg.). *Politische Bildung mit Gefühl* (S. 304–318). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Pawlowski, A. (2008). How many dimensions does sustainable development have?. *Sustainable Development*, 16(2), 81–90. <https://doi.org/10.1002/sd.339>
- Pufé, I. (2017). *Nachhaltigkeit* (3. Aufl.). utb.
- Rieckmann, M. (2022). Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ziele, didaktische Prinzipien und Methoden. *Religionsunterricht heute*, 50(01), 10–17. <https://bistummainz.de/export/sites/bistum/schule/RU-heute-1-2022-web.pdf>
- Rieß, W., Martin, M., Mischo, C., Kotthoff, H. G., & Waltner, E. M. (2022). How Can Education for Sustainable Development (ESD) Be Effectively Implemented in Teaching and Learning? An Analysis of Educational Science Recommendations of Methods and Procedures to Promote ESD Goals. *Sustainability*, 14, 3708. <https://doi.org/10.3390/su14073708>

- Sälzer, C., & Roczen, N. (2018). 'Assessing global competence in PISA 2018: Challenges and approaches to capturing a complex construct'. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 10(1), 5–20. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.10.1.02>
- Scheunpflug, A. (2020). Global learning: Educational research in an emerging field. *European Educational Research Journal*, 20(1), 3–13. <https://doi.org/10.1177/1474904120951743>
- Schipperges, M., Holzhauser, B., & Scholl, G. (2018). *Umweltbewusstsein und Umweltverhalten in Deutschland 2016 – Vertiefungsstudie: Sozial-ökologischer Wandel – Anschlussfähigkeit und Engagement-Potenziale*. 73/2018. Umweltbundesamt.
- Schleer, C., Reusswig, F. A., & Wisniewski, N. (2021). *Jugend-Naturbewusstsein 2020: Bevölkerungsumfrage zu Natur und Biologischer Vielfalt*. Bundesamt für Naturschutz.
- Schmitt, T., & Müller, F. (2022). Post- und Dekoloniale Politische Ökologie. In D. Gottschlich, S. Hackfort, T. Schmitt, & U. von Winterfeld (Hrsg.). *Handbuch Politische Ökologie* (S. 79–90). transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839456279-006>.
- Schöps, K., Senkbeil, M., & Schütte, K. (2009). Umweltbezogene Einstellungen von Jugendlichen in Deutschland — Ergebnisse aus PISA 2006. In Prenzel, M., Baumert, J. (Hrsg.). *Vertiefende Analysen zu PISA 2006* (S. 53–57). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91815-0_4
- Scott, W. (2013). Developing the sustainable school: Thinking the issues through. *Curriculum Journal*, 24, 181–205. <http://doi.org/10.1080/09585176.2013.781375>
- Spangenberg, J. H. (2003). Vision 2020: Arbeit, Umwelt, Gerechtigkeit – Strategien für ein zukunftsfähiges Deutschland. In J. H. Spangenberg (Hrsg.). *Vision 2020. Arbeit, Umwelt, Gerechtigkeit – Strategien für ein zukunftsfähiges Deutschland* (S. 19–144). oekom.
- Stieß, I., Sunderer, G., Raschewski, L., Stein, M., Götz, K., Belz, J., Follmer, R., Hölscher, J., & Birzle-Harder, B. (2022). *Repräsentativumfrage zum Umweltbewusstsein und Umweltverhalten im Jahr 2020. Klimaschutz und sozial-ökologische Transformation*. UBA-Texte, 10.
- Tilbury, D. & Galvin, C. (2022). *European Commission Input Paper: A Whole School Approach to Learning for Environmental Sustainability. Expert briefing paper in support of the first meeting of the EU Working Group Schools: Learning for Sustainability*. European Commission. <https://education.ec.europa.eu/document/input-paper-a-whole-school-approach-to-learning-for-environmental-sustainability>.
- Tully, C. J., & Krok, I. (2009). Nachhaltiger Konsum als informeller Lerngegenstand im Jugendalltag. In M. Brodowski, U. Devers-Kanoglu, B. Overwien, M. Rohs, S. Salinger, & M. Walser (Hrsg.). *Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Beiträge aus Theorie und Praxis* (S. 181–189). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzjqt.20>
- Vare, P. (2014). *Are there inherent contradictions in attempting to implement education for sustainable development in schools?* EdD thesis.
- Verhelst, D., Vanhoof, J., & van Petegem, P. (2021). School effectiveness for education for sustainable development (ESD): What characterizes an ESD-effective school organization? *Educational Management Administration & Leadership*, 51(2), 502–525. <https://doi.org/10.1177/1741143220985196>
- Weis, M., Reiss, K., Mang, J., Schiepe-Tiska, A., Diedrich, J., Roczen, N., & Jude, N. (2020). *Global competence in PISA 2018. Einstellungen von Fünfzehnjährigen in Deutschland zu globalen und interkulturellen Themen*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993001>
- Werg, J., Scheffler, D., & Hilscher, M. (2021). *Jugend und Konsum: Entwicklung von Aktivierungsstrategien für nachhaltigen Konsum mit Hilfe des Design Thinking Ansatzes. Abschlussbericht*. Umweltbundesamt.
- Weselek, J. (2022). *Bildung für nachhaltige Entwicklung zwischen politischer Erwartung und schulischer Praxis. Eine bildungs- und umweltsoziologische Analyse*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-39875-0>



Kapitel 10

Politische Partizipationsbereitschaft

Beteiligungsformen aus Sicht junger Bürger*innen

Daniel Deimel & Katrin Hahn-Laudenberg

10.1 Einleitung

Beteiligungsrechte von Bürger*innen sind ein zentrales Merkmal von Demokratien und eng verbunden mit einer ergebnisoffenen Abwägung von Entscheidungen sowie mit Normen politischer Freiheit und Gleichheit (Schmidt, 2010). Weiter sind „demokratische politische Systeme [...] zur Sicherung ihrer Überlebensfähigkeit auf eine prinzipielle Übereinstimmung zwischen den politischen Strukturen und den Orientierungen und Verhaltensweisen der Bürgerinnen und Bürger angewiesen“ (Niedermayer, 2005, S. 13). In diesem Zusammenhang wird die Bereitstellung von Möglichkeiten zur politischen Partizipation von Bürger*innen relevant. Diese ermöglicht Entscheidungen letztlich auf Grundlage einer „Weisheit der Vielen“ (Roth, 2011). Die Ermöglichung von Partizipation für Bürger*innen im Sinne einer Mitbestimmung über die Verhältnisse, in denen sie leben, ist folglich nicht nur zentrales Charakteristikum von demokratischen Gesellschaften, sondern gleichermaßen Voraussetzung (Almond & Verba, 1963/1989) und Legitimation dieser politischen Ordnung (Barber, 2014; Dahl, 1989).

In diesem Kapitel werden Ergebnisse zu verschiedenen Facetten der politischen Partizipationsbereitschaft von Jugendlichen vorgestellt, zunächst zur wahlbezogenen (Kap. 10.2) sowie zur institutionenbezogenen Partizipation (Kap. 10.3). Im Weiteren wird auf die Bereitschaft von Jugendlichen eingegangen, sich außerhalb des institutionellen Rahmens von repräsentativen Demokratien einzubringen, etwa mit problembezogener Partizipation (Kap. 10.4), darunter mit einem Fokus auf das Thema Umwelt (Kap. 10.5) sowie im Rahmen zivil ungehorsamer Partizipationshandlungen (Kap. 10.6). Weiter wird Partizipationsbereitschaft im Kontext der Migrationsgesellschaft betrachtet (Kap. 10.7).

Das Kapitel spiegelt wider, dass ICCS 2022 ein *breiter* und multidimensionaler Partizipationsbegriff zugrunde liegt. Die vorgestellten Dimensionen zeigen eine Passung zu historisch gewachsenen Definitionen von politischer Partizipation, die sich aus der damit verbundenen Frage ergeben haben, welche Handlungen als Akte politischer Partizipation gelten (für eine Übersicht z.B. Deimel, 2023). Als konzeptuell herausfordernd für Forschung zu politischer Partizipation erweist sich in jüngerer Zeit die Fassung der spezifischen Möglichkeiten der politischen Partizipation im digitalen Raum (*digitally networked participation*, Theodoris, 2015) sowie, durchaus damit im Wechselverhältnis stehend, das wandelnde gesellschaftliche Verständnis von genuin nicht politischem Verhalten als *politisch* (van Deth, 2014). Indem Handelnde eine politische Zielsetzung äußern, wird diese Handlung zu einem politischen Akt: Bestimmte Produkte nicht zu kaufen wird erst dadurch zu politischer Partizipation, indem dieser Boykott etwa als Protest gegen schlechte Produktionsbedingungen deklariert wird. Allerdings definiert sich politische Partizipation nicht allein über die individuelle Intention.

Partizipation
als Legitimation
demokratischer Systeme

Inhalt des Kapitels

Konzeptuelle
Herausforderungen für
Forschung zu politischer
Partizipation

Definition politischer
Partizipation

Um nun sowohl politische Handlungen im engeren und weiteren Sinne konzeptuell fassen zu können, entwickeln Theocharis und van Deth (2018) eine Heuristik, mit der verschiedene politische Partizipationsakte potenziell kategorisiert werden können. Sie umfasst acht Kriterien: Politische Partizipation sind demnach alle (1) Aktivitäten, die (2) freiwillig und (3) nicht professionell von Bürger*innen in ihrer Bürgerrolle ausgeübt werden, welche (4) sich im weitesten Sinne in der Sphäre des Politischen, der Regierung oder des Staates befinden oder (5) auf diese Sphäre abzielen oder (6) darauf abzielen, kollektive Probleme oder Probleme in der Gemeinde zu lösen, oder (7) in einem allgemeinen politischen Kontext stattfinden oder (8) genutzt werden, um politische Ziele oder Intentionen auszudrücken. Um als politische Partizipation zu gelten, muss eine Handlung zwingend die ersten drei Kriterien sowie eines der weiteren Kriterien erfüllen. Auch die Systematik von Ekman und Amnå (2012) bietet die Möglichkeit, Handlungen an einer Reihe von Kriterien zu prüfen und einer bestimmten Kategorie politischer Partizipation zuzuordnen. Somit werden individuelle von kollektiven Handlungen sowie latent-politische von manifest-politischen Handlungen unterscheidbar. Wie für ICCS 2016 werden auch in ICCS 2022 Messinstrumente eingesetzt, deren Dimensionierung sich gut an die Systematisierung von Uehlinger (1988) anlehnen lässt (Deimel & Hahn-Laudenberg, 2017), indem wahlbezogene, institutionenbezogene, problembezogene und illegale Partizipationsformen differenziert werden. Daher folgt die Ergebnisdarstellung dieser Systematisierung und verweist soweit weiterführend innerhalb der Abschnitte auf konzeptuelle Weiterentwicklungen.

Dimensionen politischer
Partizipation in ICCSAbgrenzung von
Partizipation und
Partizipationsbereitschaft

Die in diesem Kapitel vorgestellten Ergebnisse beziehen sich nicht auf zurückliegende Partizipationshandlungen der 14-jährigen Jugendlichen,¹ sondern auf deren Partizipationsbereitschaft. In der Partizipationsforschung wurden etwa zunächst durch Barnes et al. (1979) Fragen zur Partizipationsbereitschaft eingesetzt, um Informationen zu Handlungen zu gewinnen, von denen angenommen wurde, dass diese von der Mehrheit in der Vergangenheit nicht ausgeübt wurden – etwa die Teilnahme an Protesten. Partizipationsbereitschaft wird in so einem Kontext als Proxy-Variable eingesetzt – also als Näherungsmaß für etwas, dass nicht unmittelbar ökonomisch messbar ist. Auch bei Jugendlichen ist die Nutzung von Partizipationsbereitschaft als Proxy-Variable üblich, um politische Handlungen zu erfassen, die ihnen noch nicht legal offenstehen, etwa die Ausübung des Wahlrechts.

Intentionen als
Vorbedingung von
Handlungen

Vor dem Hintergrund des *Reasoned Action Approach* (Fishbein & Ajzen, 2010) kann Handlungsintentionen ein zentraler Stellenwert für die kausale Erklärung von Handlungen zugeschrieben werden. In der Intention spiegelt sich eine komplexe Verarbeitung kontextueller Informationen, die sich wiederum individuell in handlungsbezogenen Einstellungen, normativen Überzeugungen sowie Kontrollüberzeugungen abbilden lassen. Handlungsbezogene Einstellungen beziehen sich auf die individuelle positive oder negative Bewertung einer bestimmten Handlung. Wird die Folge einer Handlung als positiv evaluiert, also beispielsweise die eigene politische Beteiligung als sinnvoll oder wirkungsvoll wahrgenommen, wird sie wahrscheinlicher (hierzu auch Whiteley, 1995). Normative Überzeugungen regulieren Handlungen basierend auf Normen, die in der Regel im sozialen Umfeld einer Person grundgelegt sind. Ob politische Partizipation, etwa die Teilnahme

1 Je nach Systematik könnte die Mitarbeit in schulischen Mitbestimmungsgremien auch als politische Partizipation verstanden werden, etwa auf der latent-politischen Dimension (z.B. Ekman & Amnå, 2012) oder als politische Partizipation im Sinne freiwilliger, nicht professioneller Aktivität von Bürger*innen mit dem Ziel, kollektive Probleme zu lösen (Theocharis & van Deth, 2018). Um thematisch konsistent zu bleiben, haben wir uns im aktuellen Band dazu entschieden, alle Fragen der Partizipation in der Schule in einem gesonderten Kapitel zu behandeln.

an Wahlen, als soziale Norm aufgefasst wird, ist das Ergebnis von individuellen Erfahrungen in der Gesellschaft selbst, der Beziehung zwischen Individuum und staatlichem System sowie dem politischen Kontext einer Demokratie (Goerres, 2010). Wird diese Handlung im sozialen Kontext als angemessen betrachtet, wird sie von Individuen mit größerer Wahrscheinlichkeit ausgeübt (zu Bürgeridealen vgl. Kap. 5). Kontrollüberzeugungen beziehen sich auf die Überzeugung einer Person, eine bestimmte Handlung tatsächlich ausführen zu können, unter Berücksichtigung von verfügbaren Informationen, Fähigkeiten und Ressourcen (dazu auch politische Selbstwirksamkeit, Kap. 4). Vor diesem Hintergrund haben Handlungsintentionen einen eigenständigen Wert als Konstrukt, da sich in ihnen die Verarbeitung von Erfahrungen spiegelt, die Personen in ihrer (sozialen) Umwelt gemacht haben (Deimel, 2023).

Politische Partizipationsbereitschaft kann somit als kausale Vorbedingung für Partizipationshandlungen verstanden werden (Eckstein et al., 2013; Quintelier & Blais, 2016). Gleichzeitig werden Partizipationsintentionen im Jugendalter häufiger berichtet als Partizipationshandlungen bei Erwachsenen (Hooghe & Wilkenfeld, 2008) und selbstberichtete Partizipation häufiger als validierte Partizipation (Achen & Blais, 2016). Dieses Auseinanderfallen von Intention und Handlung ist besonders dann relevant, wenn Partizipationsintention als Proxy-Variable genutzt wird. Gleichzeitig zeigt sich, dass ähnliche empirische Erklärungsmodelle geeignet sind, um sowohl Partizipationsintention als auch -handlung vorherzusagen (Achen & Blais, 2016; Quintelier & Blais, 2016). Die Analyse von Kontexten, in denen Partizipationsbereitschaft entsteht, ist folglich gleichzeitig relevant für das Verständnis davon, warum Bürger*innen politisch partizipieren oder nicht. Insbesondere vor dem Hintergrund der hohen Bedeutung des Jugendalters für die politische Sozialisation (Neundorff & Smets, 2017) kann politische Partizipationsbereitschaft ein interessanter Indikator für die Planung von Angeboten der politischen Bildung sein.

Insgesamt zeigt sich, dass die Bereitschaft zur politischen Partizipation insbesondere in Bezug auf (staatliche) Institutionen einem konstanten Rückgang unterworfen ist. Dies gilt etwa für die Ausübung des Wahlrechts (Vetter & Remer-Bollow, 2017), aber auch für die Mitgliedschaften in Parteien, die seit 1990 kontinuierlich abnehmen (Niedermayer, 2023). Gleichzeitig sind insbesondere für Jugendliche alternative politische Ausdrucksformen relevant (Hoffmann-Lange & Gille, 2016), zuletzt sichtbar in jüngeren politischen Bewegungen wie „Fridays for Future“ (Haunss & Sommer, 2020). Außerdem gibt es in digitalen Umgebungen vielfältige Möglichkeiten, sowohl am politischen Diskurs teilzunehmen und somit Teilhabe zu erfahren als auch eine Grundlage für pädagogisch gestützte Reflexionsprozesse zu schaffen (Kenner & Lange, 2020).

Gleichwohl gilt weiterhin, dass nicht alle jungen Menschen gleichermaßen Bereitschaft zeigen, verschiedene Arten politischer Partizipation auszuüben. Dabei bestätigt sich die Relevanz unterschiedlicher Sozialisationsprozesse innerhalb und außerhalb der Schule (Baykara-Krumme & Deimel, 2017; Eckstein et al., 2013). Die Schule ist mit ihrer Integrationsfunktion dabei eine zentrale gesellschaftliche Institution zur Transmission entsprechender Normen (Fend, 2009), die zudem mit einer allgemeinen Schulpflicht potenziell alle jungen Menschen in einer Demokratie erreicht. Im Fokus des Kapitels steht die aktuelle politische Partizipationsbereitschaft der 14-Jährigen, also die Einschätzung der befragten Schüler*innen, welche politische Handlungen sie zukünftig oder als Erwachsene ausüben wollen. Dazu wird auf Grundlage der empirischen Basis von ICCS 2022 die Frage beantwortet, wie sich die Partizipationsbereitschaft von Jugendlichen

Partizipationsbereitschaft
als kausale Bedingung
von Partizipation

Veränderte
Partizipationsmuster als
aktuelle Herausforderung

zwischen verschiedenen Formen von Partizipation und im internationalen Vergleich unterscheidet.

10.2 Wahlbezogene Partizipationsbereitschaft

Wahlbezogene Partizipationsbereitschaft bezieht sich auf die Ausübung des aktiven Wahlrechts sowie entsprechende Vorbereitungshandlungen. Die Teilnahme an Wahlen ist in Demokratien ein konstitutives Element und grundlegendes Recht von Bürger*innen. Dennoch wird es in unterschiedlicher Weise genutzt. Bis zur Bundestagswahl 2009 war die Wahlbeteiligung in Deutschland auf vergleichsweise hohem Niveau, wenn auch konstant rückläufig, bis sie 2021 aber wieder auf ca. 77 % gestiegen ist (DESTATIS, 2023, Tabelle 14111). Gerade der Anteil junger Wähler*innen liegt jedoch deutlich unter dem Durchschnitt (Der Bundeswahlleiter, 2022). Auch Wahlberechtigte mit Migrationshintergrund² wählen etwas seltener, wobei dies nur zum Teil auf migrationsbezogene Faktoren rückführbar und stark mit sozioökonomischen Variablen konfundiert ist (Mayer et al., 2021). Die hohe Bedeutsamkeit des sozioökonomischen Status in Bezug auf wahlbezogene Partizipationsbereitschaft zeigt sich bereits in ICCS 2016 (Deimel & Hahn-Laudenberg, 2017), wobei der Zusammenhang zum sozioökonomischen Status für eine Vielzahl von Ländern zeitlich konstant beschrieben werden kann (Schulz et al., 2010; Schulz et al., 2018).

Operationalisierung
von wahlbezogener
Partizipationsbereitschaft
in ICCS

Unter der Fragestellung „Unten sind verschiedene Wege aufgelistet, auf denen Erwachsene eine aktive Rolle in der Gesellschaft übernehmen können. Wenn du erwachsen bist: was denkst du, wirst du tun?“ wurden insgesamt elf politische Partizipationshandlungen zu Bewertung vorgelegt („Ich werde das sicher tun“, „Ich werde das wahrscheinlich tun“, „Ich werde das wahrscheinlich nicht tun“, „Ich werde das sicher nicht tun“). Aspekte wahlbezogener Partizipationsbereitschaft werden mit insgesamt fünf Items erfasst (IS4G32A-C, J, K).

- A. An Kommunalwahlen teilnehmen[#]
- B. An Bundestagswahlen teilnehmen[#]
- C. Vor der Wahl Informationen zu Kandidat*innen suchen[#]
- J. An Landtagswahlen teilnehmen
- K. An Europawahlen teilnehmen

Die Fragen sind jeweils auf den Kontext eines Landes angepasst – so findet sich etwa in Item B in jedem Land der Name des entsprechenden nationalen Parlaments. Weiter sind die Items zu regionalen Wahlen und Europawahlen nur dort Teil des Fragebogens, wenn Bürger*innen auch tatsächlich an einer solchen teilnehmen können. Die genutzten Fragen sind identisch zu denen der letzten Studienzyklen. Die Antworten zu drei mit [#] gekennzeichneten Items wurden zu einer international vergleichbaren Skala (S_ELECPART) zusammengefasst, die über die teilnehmenden Länder hinweg eine hohe Reliabilität (Cronbachs $\alpha = 0.87$) erzielt. Die Skala eignet sich insbesondere zum Vergleich zwischen Ländern und über die

2 In Kapitel 18 dieses Berichts wird die Ersetzung der Analysekategorie des Migrationshintergrunds (im Sinne von Menschen, bei denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren ist), die in ICCS 2016 verwendet wurde, durch die neue Analysekategorie „Menschen mit internationaler Geschichte“ (beide Elternteile und/oder die Person selbst im Ausland geboren) begründet. Darüber hinaus verwendet dieses Kapitel die kategorialen Bezeichnungen, die in der zitierten Literatur verwendet werden und benennt bei vertiefenden Analysen in Abschnitt 10.7 die im Vergleich differenzierten Gruppen im Detail.

Zeit und ist auf einen Mittelwert von 50 und einer Standardabweichung von 10 auf Basis des internationalen Mittelwerts in ICCS 2009 standardisiert.

Tabelle 10.1 zeigt die Anteile der Schüler*innen, die auf die jeweiligen Fragen mit „Ich werde das sicher tun“ bzw. „Ich werde das wahrscheinlich tun“ geantwortet haben sowie den Skalenwert der wahlbezogenen Partizipationsbereitschaft. Für alle Werte wird der Standardfehler der Populationsschätzung angegeben. Weiter wird für die Skalenwerte ein Indikator (als Pfeil oder Punkt) angegeben, ob und in welche Richtung sich ein jeweiliger Wert vom europäischen Vergleichswert signifikant unterscheidet ($p < 0.05$). Alle weiteren Tabellen in diesem Kapitel folgen diesem Aufbau. Nach den Anteilen für Nordrhein-Westfalen (NRW) und Schleswig-Holstein (SH) wird als europäischer Vergleichswert der Mittelwert der darunter aufgeführten europäischen Bildungssysteme angegeben. Zuletzt werden die außereuropäischen Vergleichsländer aufgeführt.

Exemplarischer
Tabellenaufbau

Im Allgemeinen zeigt sich, dass Schüler*innen in NRW signifikant seltener als der europäische Durchschnitt wahlbezogen partizipieren wollen. Dies gilt entsprechend auch für SH, wenngleich auch auf einem leicht höheren Niveau. Im direkten Vergleich der verschiedenen Wahlen zeigt sich für die beiden deutschen Bundesländer zudem eine relativ geringe Bedeutung der Kommunalwahlen. In keinem der verglichenen Bildungssysteme wollen weniger Jugendliche als in NRW und SH „sicher“ oder „wahrscheinlich“ an diesen teilnehmen. Dies ist ein auffallend anderes Muster als im Nachbarland Niederlande, in denen die Schüler*innen im Durchschnitt einen ähnlichen Skalenwert erreichen: Diese wollen dort zwar häufiger an kommunalen Wahlen teilnehmen, sich aber deutlich seltener vorher über Kandidat*innen informieren. Die Beobachtung der unterdurchschnittlichen wahlbezogenen Partizipationsbereitschaft mitsamt relativ geringerer Bedeutung kommunaler Wahlen entspricht etwa den Mustern, die für ICCS 2016 beschrieben wurden (Deimel & Hahn-Laudenberg, 2017).

Unterdurchschnittliche
wahlbezogene
Partizipationsbereitschaft
in NRW und SH

War NRW in ICCS 2016 noch europäisches Schlusslicht, was die wahlbezogene Partizipationsbereitschaft anging, ist vor allem die Reduktion der Bereitschaft in den baltischen Ländern auffällig. In Lettland liegt der Wert mit fünf Skalenpunkten bzw. einer halben Standardabweichung unter dem Wert von 2016. Schüler*innen in Polen dagegen zeigen sich durchaus politisiert und auch in Rumänien erfährt wahlbezogene Partizipation einen überdurchschnittlichen Zuspruch. Außerhalb der europäischen Vergleichsgruppe fällt aufgrund des im Vergleich hohen Anteils der Schüler*innen, die wahlbezogen partizipieren wollen, insbesondere Taiwan auf, was im Profil mit den südeuropäischen Ländern vergleichbar ist.

Tabelle 10.1: Wahlbezogene Partizipationsbereitschaft

	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien: „Ich werde das sicher tun“ und „Ich werde das wahrscheinlich tun“								Skalenwert		
	Teilnahme kommunale Wahlen		Teilnahme Wahl nationales Parlament		Informations- suche (Kandidat*in- nen)		Teilnahme regionale Wahlen (z. B. Landtag)		Teilnahme Europawahl		Wahlbezogene Partizipations- bereitschaft
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	
Nordrhein-Westfalen¹	57.9	(1.4)	72.9	(1.2)	72.0	(1.1)	62.5	(1.3)	62.7	(1.2)	46.9 (0.3) ↓
Schleswig-Holstein^{1,2}	60.3	(1.8)	77.5	(1.5)	76.9	(1.7)	66.9	(1.6)	66.3	(1.6)	47.8 (0.3) ↓
VG Europa	76.9	(0.2)	77.3	(0.3)	74.0	(0.3)	63.8	(0.2)	61.1	(0.3)	48.8 (0.1)
Bulgarien	75.5	(1.1)	72.4	(1.1)	68.3	(1.3)	–	–	53.7	(1.2)	47.4 (0.3) ↓
Dänemark ²	90.6	(0.7)	91.2	(0.6)	78.5	(1.1)	–	–	68.8	(1.2)	51.6 (0.2) ↑
Estland	67.4	(1.5)	67.8	(1.4)	69.2	(1.3)	–	–	48.8	(1.5)	45.8 (0.4) ↓
Frankreich	83.3	(0.9)	89.7	(0.7)	88.2	(0.7)	69.5	(1.0)	71.1	(0.9)	53.3 (0.2) ↑
Italien	84.5	(0.8)	83.8	(0.8)	85.9	(0.7)	73.8	(1.1)	70.8	(1.0)	51.5 (0.2) ↑
Kroatien ⁴	81.5	(0.9)	76.5	(0.9)	64.8	(1.2)	70.7	(1.1)	63.2	(1.0)	48.1 (0.3) ↓
Lettland ⁴	59.2	(1.4)	57.1	(1.4)	67.4	(1.2)	–	–	48.6	(1.1)	44.5 (0.3) ↓
Litauen	79.6	(1.1)	80.5	(1.0)	80.7	(1.1)	–	–	59.4	(1.3)	49.3 (0.3) ↑
Malta	66.6	(1.4)	71.4	(1.3)	70.5	(1.7)	–	–	57.2	(1.0)	46.7 (0.4) ↓
Niederlande ³	74.6	(1.1)	74.1	(1.2)	61.3	(1.2)	57.8	(1.2)	57.4	(1.3)	46.9 (0.3) ↓
Norwegen ^{4,5}	85.3	(0.6)	88.1	(0.5)	83.9	(0.6)	68.0	(0.8)	–	–	52.3 (0.2) ↑
Polen	83.7	(0.7)	85.5	(0.6)	71.7	(0.9)	–	–	64.4	(1.1)	49.9 (0.2) ↑
Rumänien	88.2	(0.9)	83.6	(1.8)	88.1	(1.5)	78.8	(1.8)	74.9	(2.2)	52.2 (0.4) ↑
Schweden ⁴	82.3	(1.0)	89.7	(0.9)	83.6	(1.0)	67.5	(1.3)	69.8	(1.3)	51.3 (0.3) ↑
Serbien	62.1	(1.3)	61.6	(1.3)	46.3	(1.2)	33.8	(1.1)	–	–	43.3 (0.3) ↓
Slowakei	72.1	(1.0)	73.1	(1.3)	77.2	(0.9)	51.7	(1.2)	56.5	(1.3)	47.8 (0.3) ↓
Slowenien	74.4	(0.9)	75.3	(1.0)	72.6	(1.0)	–	–	49.9	(1.0)	48.1 (0.2) ↓
Spanien	80.3	(0.9)	80.8	(0.9)	81.1	(1.0)	66.8	(1.0)	68.7	(1.0)	50.5 (0.2) ↑
Zypern	69.6	(1.1)	66.3	(1.2)	66.4	(1.1)	–	–	54.8	(0.9)	46.0 (0.3) ↓
Außereuropäische Vergleichsländer											
Brasilien ²	82.4	(0.6)	81.0	(0.6)	82.6	(0.7)	70.3	(1.0)	–	–	50.9 (0.2)
Kolumbien	81.1	(0.9)	82.1	(0.9)	81.4	(0.9)	71.5	(1.0)	–	–	49.8 (0.2)
Taiwan	87.3	(0.6)	85.6	(0.7)	88.9	(0.6)	–	–	–	–	51.4 (0.2)

↑ Wert signifikant höher als VG Europa ($p < 0.05$)

● Keine signifikante Abweichung von VG Europa

↓ Wert signifikant niedriger als VG Europa ($p < 0.05$)

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.

¹ Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.² Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.³ Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.⁴ Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10%.⁵ Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

10.3 Institutionenbezogene Partizipationsbereitschaft

Institutionenbezogene Partizipationsbereitschaft zielt auf Partizipationshandlungen, die im Rahmen eines verbindlich organisierten Rahmens stattfinden, etwa die Mitwirkung in Parteien oder die Übernahme von politischen Ämtern. Dass das Engagement in Parteien und politischen Organisationen allenfalls für einen kleinen Teil von Bürger*innen in Frage kommt, gilt als etablierte empirische Tatsache der Partizipationsforschung (z. B. Barnes et al., 1979; Uehlinger, 1988). Wenig verwunderlich erscheint daher die vergleichsweise geringe Bereitschaft von

Jugendlichen entsprechend politisch zu partizipieren, für viele Jugendliche war in ICCS 2016 am ehesten die Unterstützung einer Wahlkampagne vorstellbar (Deimel & Hahn-Laudenberg, 2017).

Unter der Fragestellung „Unten sind verschiedene Wege aufgelistet, auf denen Erwachsene eine aktive Rolle in der Gesellschaft übernehmen können. Wenn du erwachsen bist: was denkst du, wirst du tun?“ wurden insgesamt elf politische Partizipationshandlungen zu Bewertung vorgelegt („Ich werde das sicher tun“, „Ich werde das wahrscheinlich tun“, „Ich werde das wahrscheinlich nicht tun“, „Ich werde das sicher nicht tun“). Aspekte institutionenbezogener Partizipationsbereitschaft werden mit insgesamt fünf Items erfasst (IS4G32D-H).

- D. Die Wahlkampagne einer Partei oder Kandidat*in unterstützen
- E. Einer politischen Partei beitreten[#]
- F. Einer Gewerkschaft beitreten[#]
- G. Als Kandidat*in in Kommunalwahlen antreten[#]
- H. Einer Organisation beitreten, die sich für eine politische oder soziale Sache einsetzt[#]

Operationalisierung
institutionenbezogener
Partizipationsbereitschaft

Die genutzten Fragen sind identisch zu denen der letzten beiden Studienzyklen. Die Schülerantworten zu vier mit [#] gekennzeichneten Items wurden zu einer international vergleichbaren Skala (S_POLPART) zusammengefasst, die erneut durchschnittlich eine hohe Reliabilität (Cronbachs $\alpha = 0.86$) erzielt und mit Werten dieser Skala seit ICCS 2009 verglichen werden kann. Tabelle 10.2. zeigt die Anteile der Schüler*innen, die auf die jeweiligen Fragen mit „Ich werde das sicher“ bzw. „Ich werde das wahrscheinlich tun“ geantwortet haben sowie den Skalenswert der institutionenbezogenen Partizipationsbereitschaft.

In NRW wollen 14-Jährige seltener einer Partei oder Gewerkschaft beitreten als Jugendliche in den europäischen Vergleichsländern; auch die Kandidatur für ein eigenes Amt erscheint für sie seltener vorstellbar. Hinsichtlich der Bereitschaft, einer anderen Organisation beizutreten, die sich für eine politische oder soziale Sache einsetzt, liegen sie jedoch im europäischen Durchschnitt und die Unterstützung einer Wahlkampagne erscheint als niedrigschwellige Maßnahme für die Hälfte der Jugendlichen vorstellbar, signifikant häufiger als im europäischen Durchschnitt. Jugendliche in SH zeigen sich insgesamt näher am europäischen Durchschnitt, was insbesondere durch die im Vergleich zu NRW leicht häufigere Bereitschaft zum Beitritt einer Partei bzw. einer sozialen oder politischen Organisation erklärt werden kann.

Institutionenbezogene
Partizipationsbereitschaft
unterdurchschnittlich
in NRW

Jugendliche in SH
häufiger zur Mitwirkung
in Organisationen bereit
als in NRW

Innerhalb der europäischen Vergleichsgruppe lassen sich nur teilweise regionale Muster identifizieren. Während Schüler*innen in Frankreich, Italien, Spanien und Rumänien überdurchschnittliche Werte berichten, zeigt sich der nordische Raum uneinheitlich: in Dänemark und Schweden als überdurchschnittlich, auch aufgrund der vergleichsweise überdurchschnittlichen Zustimmung zu Gewerkschaften, in Norwegen eher als unterdurchschnittlich. Länderspezifische Besonderheiten werden erneut deutlich: Über zwei Drittel der Schüler*innen in Frankreich können sich vorstellen, eine Wahlkampagne zu unterstützen, was vor dem Hintergrund eines polarisierten und auf Einzelpersonen ausgerichtete Präsidialsystem plausibel wird. Die im europäischen Vergleich geringste Bereitschaft zum Parteibeitritt in Polen lässt fraglich erscheinen, ob sich die Jugendlichen durch die etablierten politischen Parteien ausreichend repräsentiert sehen (siehe hierzu auch das im europäischen Vergleich geringste Vertrauen in politische Parteien bei Schüler*innen in Polen, Kap. 7).

Hohe Bereitschaft zu
institutionenbezogener
Partizipation in
Frankreich, geringe
Bereitschaft in Polen

Tabelle 10.2: Institutionenbezogene Partizipationsbereitschaft

	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien: „Ich werde das sicher tun“ und „Ich werde das wahrscheinlich tun“										Skalenwert		
	Wahl- kampagne unterstützen		Partei beitreten		Gewerk- schaft beitreten		kandidieren Kommunal- wahl		sozialer oder politischer Organisation beitreten		institutionen- bezogene Partizipations- bereitschaft		
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	M	(SE)	
Nordrhein-Westfalen ¹	50.6	(1.2)	19.3	(0.9)	19.2	(0.9)	13.8	(0.8)	27.9	(1.1)	48.5	(0.2)	↓
Schleswig-Holstein ^{1,2}	53.0	(1.5)	21.9	(1.3)	21.4	(1.6)	12.8	(1.3)	31.4	(1.7)	49.0	(0.3)	●
VG Europa	40.8	(0.3)	23.4	(0.3)	27.8	(0.3)	22.6	(0.3)	29.7	(0.2)	49.5	(0.1)	
Bulgarien	46.2	(1.2)	29.3	(1.2)	30.2	(1.3)	32.0	(1.3)	33.7	(1.1)	50.4	(0.3)	↑
Dänemark ²	29.0	(0.8)	14.4	(0.7)	53.7	(1.0)	11.3	(0.7)	22.5	(0.9)	50.0	(0.2)	↑
Estland	30.6	(0.9)	14.8	(0.8)	20.5	(0.8)	16.8	(0.8)	20.9	(0.8)	48.0	(0.2)	↓
Frankreich	67.2	(1.0)	51.3	(1.0)	45.8	(1.0)	17.2	(0.9)	28.4	(0.8)	51.5	(0.2)	↑
Italien	47.2	(1.2)	27.1	(1.0)	26.1	(1.0)	21.0	(1.1)	39.9	(1.2)	51.0	(0.2)	↑
Kroatien ⁴	36.6	(1.0)	16.6	(0.9)	14.1	(0.8)	12.9	(0.7)	25.0	(1.0)	46.9	(0.2)	↓
Lettland ⁴	34.5	(1.2)	19.1	(1.0)	21.0	(1.0)	25.9	(1.1)	25.2	(1.0)	48.8	(0.2)	↓
Litauen	49.4	(1.0)	22.0	(1.0)	28.2	(0.9)	25.7	(1.0)	35.7	(0.9)	50.4	(0.2)	↑
Malta	41.4	(0.8)	28.7	(1.0)	25.1	(1.1)	27.3	(1.0)	31.9	(0.9)	49.8	(0.2)	●
Niederlande ³	43.7	(1.1)	15.5	(0.9)	14.2	(0.7)	15.3	(0.8)	16.5	(1.0)	46.7	(0.2)	↓
Norwegen ^{4,5}	38.6	(0.7)	20.6	(0.8)	25.1	(0.9)	15.6	(0.8)	20.2	(0.8)	48.7	(0.2)	↓
Polen	29.3	(0.8)	9.5	(0.4)	32.6	(0.8)	19.0	(0.7)	36.2	(0.8)	49.4	(0.1)	●
Rumänien	50.7	(2.2)	27.8	(3.0)	28.6	(1.9)	40.0	(2.7)	49.8	(1.3)	52.2	(0.5)	↑
Schweden ⁴	36.7	(1.3)	22.3	(0.9)	38.3	(1.6)	16.0	(0.8)	20.8	(1.0)	50.3	(0.2)	↑
Serbien	28.6	(1.1)	19.4	(0.9)	19.4	(1.0)	20.2	(1.2)	26.4	(1.1)	46.4	(0.3)	↓
Slowakei	31.6	(1.4)	17.9	(1.0)	18.4	(1.1)	26.0	(1.1)	27.1	(1.3)	48.1	(0.3)	↓
Slowenien	37.4	(0.9)	22.3	(0.9)	24.0	(0.9)	28.1	(0.9)	29.4	(0.8)	49.1	(0.2)	●
Spanien	46.4	(1.1)	35.5	(1.0)	30.1	(1.0)	22.4	(1.1)	32.6	(1.1)	50.6	(0.2)	↑
Zypern	50.6	(1.1)	30.4	(1.2)	33.0	(1.1)	37.0	(1.3)	41.8	(1.3)	51.3	(0.3)	↑
Außereuropäische Vergleichsländer													
Brasilien ²	51.7	(0.9)	41.4	(0.9)	40.1	(1.0)	37.5	(1.3)	44.0	(1.1)	53.4	(0.2)	
Kolumbien	54.4	(1.3)	41.4	(1.2)	39.7	(1.2)	38.4	(1.3)	48.7	(1.2)	53.1	(0.3)	
Taiwan	41.9	(1.0)	23.7	(1.1)	34.0	(1.1)	22.0	(1.1)	30.9	(1.0)	49.7	(0.2)	

↑ Wert signifikant höher als VG Europa ($p < 0.05$)

● Keine signifikante Abweichung von VG Europa

↓ Wert signifikant niedriger als VG Europa ($p < 0.05$)

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.

¹ Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.² Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.³ Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.⁴ Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10%.⁵ Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

10.4 Problembezogene Partizipationsbereitschaft

Problembezogene Partizipationsbereitschaft bezieht sich auf Handlungen, die außerhalb eines festen und regelmäßigen Rahmens stattfinden und sich in der Regel anlassbezogen mit einem konkreten politischen oder sozialen Sachverhalt beschäftigen. In pluralistischen Demokratien sind problem- und anlassbezogene Partizipationsformen neben der Teilnahme an Wahlen eine verbreitete Art der politischen Beteiligung und daher auch in den Varianten des Protests schon lange nicht mehr als unkonventionell zu bezeichnen (dazu auch van Deth, 2016). Im

Gegensatz zum Wählen und institutionenbezogener Beteiligung stehen 14-Jährigen diese Formen der Partizipation bereits offen.

In ICCS 2016 bildeten Jugendliche in NRW bei der problembezogenen Partizipationsbereitschaft das europäische Schlusslicht; lediglich in den Niederlanden gab es noch weniger Jugendliche, die sich eine Teilnahme an einer friedlichen Demonstration vorstellen konnten. Dies wurde in NRW nicht durch eine verstärkte Bereitschaft der online-basierten problembezogenen Partizipation ausgeglichen, vielmehr bestätigte sich eine Tendenz zur Apathie (Deimel & Hahn-Laudenberg, 2017). Die *Fridays-for-Future*-Bewegung, die sich ca. ab 2018 konstituiert hat (Haunss & Sommer, 2020), ist Ausdruck einer länderübergreifenden Mobilisierung gerade jüngerer Jugendlicher, die auch Erwachsene aktiviert. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwiefern diese Entwicklung die Bereitschaft zur problembezogenen Partizipation bei Jugendlichen geprägt hat und sich diese Bereitschaft von der von 14-Jährigen 2016 unterscheidet.

Unter der Fragestellung „Es gibt viele verschiedene Arten, auf die Bürger*innen ihre Meinung über wichtige gesellschaftliche Probleme ausdrücken können. An welchen der folgenden Aktivitäten würdest du in der Zukunft teilnehmen, um deine Meinung deutlich zu machen?“ wurden insgesamt 15 politische Partizipationshandlungen zur Bewertung vorgelegt („Ich würde das sicher tun“, „Ich würde das wahrscheinlich tun“, „Ich würde das wahrscheinlich nicht tun“, „Ich würde das sicher nicht tun“). Aspekte problembezogener Partizipationsbereitschaft werden mit insgesamt sechs Items erfasst (IS4G31A-F):

- A. Mit anderen über deine Meinung zu politischen oder sozialen Problemen sprechen[#]
- B. Eine*n Bundestagsabgeordnete*n kontaktieren[#]
- C. An einer friedlichen Demonstration teilnehmen[#]
- D. Unterschriften für eine Petition sammeln[#]
- E. An einer Diskussion im Internet zu einem sozialen oder politischen Thema teilnehmen[#]
- F. Eine Online-Kampagne zu einem politischen oder sozialen Thema organisieren[#]

Die genutzten Fragen sind weitgehend identisch zu denen der letzten Studienzyklen. Die Schülerantworten zu sechs mit [#] gekennzeichneten Items wurden zu einer international vergleichbaren Skala (S_LEGACT) zusammengefasst und am internationalen Mittelwert von ICCS 2016 standardisiert. Die Skala erzielt durchschnittlich eine hohe Reliabilität (Cronbachs $\alpha = 0.86$). Tabelle 10.3 zeigt die Anteile der Schüler*innen, die auf die jeweiligen Fragen mit „Ich würde das sicher“ bzw. „Ich würde das wahrscheinlich tun“ geantwortet haben, sowie den Skalenswert der problembezogenen Partizipationsbereitschaft.

Ähnlich wie bei der wahl- und institutionenbezogenen Partizipation zeigen Jugendliche in SH gegenüber denen in NRW eine etwas höhere Bereitschaft, sich problembezogen politisch zu beteiligen. Hinsichtlich der politischen Gespräche und der Teilnahme an friedlichen Demonstrationen geben Schüler*innen in SH mehrheitlich, in Bezug auf (Online-)Diskussionen fast mehrheitlich eine Bereitschaft an und liegen damit deutlich über dem europäischen Vergleichswert. Allein das Kontaktieren von Abgeordneten und das Organisieren einer Online-Kampagne kann sich nur etwa jede*r Fünfte wahrscheinlich oder sicher vorstellen, wie in NRW liegt dies mehr als 10 Prozentpunkte unterhalb des europäischen Durchschnitts. Wie bereits 2016 zeigen sich Jugendliche in NRW im europäischen Vergleich seltener bereit für problembezogene Partizipation. Gleichzeitig zeigt

Neue Aufmerksamkeit für problembezogene Partizipationsbereitschaft?

Operationalisierung problembezogener Partizipationsbereitschaft

Problembezogenen Partizipationsbereitschaft in SH im Vergleich zu NRW

Tabelle 10.3: Problembezogene Partizipationsbereitschaft

	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „Ich würde das sicher tun“ und „Ich würde das wahrscheinlich tun“											Skalenwert			
	über polit./ soziale Probleme sprechen		Abgeordnete kontaktieren		Teilnahme friedliche Demo		Unter-schriften sammeln		Teilnahme Online-Diskussion		Online-Kampagne organisieren		problem-bezogene Partizipations-bereitschaft		
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	M	(SE)	
Nordrhein-Westfalen ¹	69.4	(1.1)	21.4	(0.8)	43.7	(1.6)	43.6	(1.2)	44.2	(1.0)	24.2	(1.2)	47.6	(0.3)	↓
Schleswig-Holstein ^{1,2}	72.8	(1.5)	22.2	(1.5)	50.3	(2.2)	44.1	(1.7)	47.4	(1.5)	20.9	(1.5)	48.3	(0.4)	●
VG Europa	63.0	(0.3)	33.5	(0.3)	45.8	(0.3)	45.0	(0.2)	41.9	(0.2)	33.1	(0.2)	48.2	(0.1)	
Bulgarien	59.9	(1.2)	44.6	(1.4)	53.8	(1.1)	56.2	(1.1)	46.5	(1.2)	43.7	(1.4)	50.2	(0.3)	↑
Dänemark ²	76.8	(0.9)	23.3	(0.8)	40.9	(1.3)	25.3	(0.9)	42.0	(1.1)	21.0	(0.8)	47.5	(0.2)	↓
Estland	60.3	(1.6)	20.9	(0.9)	35.1	(1.1)	28.5	(1.2)	29.1	(1.2)	24.2	(0.9)	45.8	(0.3)	↓
Frankreich	64.4	(0.8)	29.4	(0.9)	37.3	(0.9)	46.7	(0.9)	39.2	(0.9)	29.2	(0.8)	47.2	(0.2)	↓
Italien	68.7	(1.2)	24.3	(1.7)	54.2	(1.2)	46.7	(1.0)	40.0	(1.2)	35.7	(1.5)	49.2	(0.3)	↑
Kroatien ⁴	59.3	(1.0)	25.5	(0.9)	46.7	(0.9)	41.9	(1.0)	37.2	(1.1)	25.2	(0.9)	46.8	(0.2)	↓
Lettland ⁴	53.8	(0.9)	27.5	(1.1)	47.7	(1.1)	36.6	(1.1)	34.8	(1.1)	31.0	(1.1)	45.6	(0.3)	↓
Litauen	60.8	(1.2)	36.9	(0.8)	56.0	(1.0)	56.3	(1.1)	51.3	(1.0)	48.4	(1.0)	50.1	(0.2)	↑
Malta	57.1	(1.5)	31.4	(1.4)	43.6	(1.1)	41.7	(1.1)	40.4	(1.0)	33.0	(1.2)	46.9	(0.3)	↓
Niederlande ³	54.1	(1.3)	19.2	(0.8)	24.5	(1.0)	28.4	(1.1)	28.8	(1.0)	18.7	(1.0)	44.0	(0.3)	↓
Norwegen ^{4,5}	51.8	(1.0)	25.7	(0.7)	35.5	(0.9)	29.8	(0.8)	34.0	(0.8)	24.0	(0.8)	45.9	(0.2)	↓
Polen	78.6	(0.9)	42.0	(0.9)	58.1	(1.0)	58.9	(1.0)	52.8	(1.0)	37.7	(1.0)	51.4	(0.2)	↑
Rumänien	71.4	(1.5)	34.7	(2.3)	53.3	(1.1)	65.0	(1.5)	55.3	(0.9)	47.6	(1.2)	51.2	(0.2)	↑
Schweden ⁴	73.8	(1.0)	22.4	(1.2)	34.5	(1.0)	26.4	(1.1)	45.2	(1.1)	24.1	(1.2)	47.6	(0.3)	↓
Serbien	57.2	(1.2)	41.2	(1.4)	45.2	(1.1)	50.5	(1.4)	38.2	(1.4)	35.5	(1.4)	48.0	(0.3)	●
Slowakei	65.5	(1.1)	51.9	(1.2)	47.5	(1.5)	57.2	(1.0)	42.2	(1.3)	33.6	(1.1)	50.0	(0.2)	↑
Slowenien	55.0	(0.9)	45.0	(0.9)	45.3	(1.2)	45.5	(1.0)	41.2	(0.9)	34.6	(0.9)	48.1	(0.2)	●
Spanien	64.7	(1.0)	40.4	(1.2)	49.7	(1.1)	59.8	(1.0)	45.0	(0.9)	37.7	(1.1)	50.1	(0.2)	↑
Zypern	64.1	(1.2)	50.2	(1.1)	61.2	(1.3)	54.1	(1.0)	52.0	(1.1)	43.8	(1.1)	50.8	(0.3)	↑
Außereuropäische Vergleichsländer															
Brasilien ²	76.3	(0.8)	44.2	(1.0)	47.9	(0.9)	51.1	(1.0)	51.0	(1.0)	48.2	(0.9)	51.7	(0.2)	
Kolumbien	71.2	(0.8)	54.5	(1.1)	65.4	(1.0)	65.7	(1.1)	57.6	(1.1)	53.8	(1.1)	52.9	(0.3)	
Taiwan	72.0	(0.8)	31.5	(0.9)	44.0	(0.9)	42.4	(1.0)	46.9	(0.8)	39.8	(0.9)	48.4	(0.2)	

↑ Wert signifikant höher als VG Europa ($p < 0.05$)

● Keine signifikante Abweichung von VG Europa

↓ Wert signifikant niedriger als VG Europa ($p < 0.05$)

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.

¹ Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.² Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.³ Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.⁴ Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10%.⁵ Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

Deutlicher Anstieg der
problembezogenen
Partizipationsbereitschaft
in NRW

sich auf allen relevanten Items ein Zuwachs, auch unter Berücksichtigung eingeschränkter Vergleichbarkeit: Ca. 44 % der Schüler*innen in NRW würden an einer friedlichen Demonstration teilnehmen (2016: 31 %), ein ähnliches Bild zeigt sich bei Petitionen. Weitere Zuwächse finden sich im Bereich der öffentlichen Meinungsäußerung: Über ihre Meinung zu politischen oder sozialen Problemen wollen 69 % der Jugendlichen sprechen (2016: 61 %); 44 % können sich die Teilnahme an einer Online-Diskussion vorstellen (2016: 27 %). Beide Aspekte sind im europäischen Vergleich nun überdurchschnittlich.

Die geringste Bereitschaft zur problembezogenen Partizipation äußern in ICCS 2022 wie schon 2016 die Schüler*innen in den Niederlanden. Das ist be-

merkwürdig, weil in NRW offensichtlich eine Politisierung von Jugendlichen stattgefunden hat, die für die Niederlande bei aller räumlichen und demografischen Ähnlichkeit so nicht verzeichnet werden kann. Ebenfalls besonders gering verbreitet ist die Bereitschaft zu problemorientierter Partizipation in Lettland, Estland und Norwegen, wo etwa die Hälfte der Jugendlichen angeben, in der Zukunft sicher oder wahrscheinlich über ihre Meinung zu politischen und sozialen Problemen sprechen zu wollen. Interessant ist im Vergleich die Bereitschaft in Polen: Hier erreichen Jugendliche den im europäischen Vergleich höchsten Skalenmittelwert, fast 80 % können sich vorstellen, mit anderen über ihre Meinung zu sprechen, 58 % der Jugendlichen möchten zukünftig an einer friedlichen Demonstration teilnehmen. Im außereuropäischen Vergleich zeigt sich die hohe Bedeutung problembezogener Partizipationshandlungen für Jugendliche in den beiden lateinamerikanischen Ländern, in Kolumbien etwa geben zwei Drittel der Schüler*innen an, an einer friedlichen Demonstration teilnehmen zu wollen. In Taiwan zeigt sich hingegen eine international durchschnittliche problembezogene Partizipationsbereitschaft.

Niederlande und Polen
als gegensätzliche
Vergleichsländer

10.5 Problembezogene Partizipationsbereitschaft – Schwerpunkt Umwelt

In Erweiterung zu den Fragen zur problembezogenen Partizipationsbereitschaft gibt es in ICCS 2022 einen stärkeren Fokus auf Aspekte der nachhaltigen Entwicklung (Schulz et al., 2023), die auch im Fokus von Kapitel 9 stehen. Konzeptionell rechnen wir die folgenden Aspekte dennoch der problembezogenen Partizipationsbereitschaft zu, da es auch hier um anlassbezogene Handlungen geht, die außerhalb einer festen Organisationsmitgliedschaft realisierbar sind, und der Kontext der Frage konkret den politischen Kontext postuliert, der wie oben beschrieben politische Partizipation auszeichnet. Unter der bei der problembezogenen Partizipation bereits vorgestellten Einleitung und mit dem identischen Antwortformat werden Aspekte problembezogener Partizipationsbereitschaft mit dem Schwerpunkt „Umwelt“ mit insgesamt vier Items erfasst (IS4G31G-J).

Operationalisierung
problembezogener
Partizipationsbereitschaft
zu Umweltthemen

- G. Sich weigern, umweltschädliche Produkte zu kaufen[#]
- H. Jemanden dazu auffordern, der Umwelt nicht weiter zu schaden[#]
- I. An einer Protestaktion für mehr Umweltschutz teilnehmen[#]
- J. Andere ermutigen, mehr für den Umweltschutz zu tun (z. B. durch Wassersparen)[#]

Die Schülerantworten zu vier mit [#] gekennzeichneten Items wurden zu einer für ICCS 2022 neu entwickelten, international vergleichbaren Skala (S_ENVACT) zusammengefasst, die wiederum durchschnittlich eine hohe Reliabilität (Cronbachs $\alpha = 0.83$) erzielt. Tabelle 10.4 zeigt die Anteile der Schüler*innen, die auf die jeweiligen Fragen mit „Ich würde das sicher“ bzw. „Ich würde das wahrscheinlich tun“ geantwortet haben, sowie den Skalenwert der problembezogenen Partizipationsbereitschaft mit dem Fokus „Umwelt“.

Oberflächlich zeigen sich nur wenige Unterschiede der Ausprägungen zur allgemeineren Skala zur problembezogenen Partizipationsbereitschaft. Schüler*innen in NRW und SH sind im europäischen Durchschnitt seltener bereit, sich für die Umwelt zu engagieren. Immerhin ist es für fast 43 % der Jugendlichen in NRW vorstellbar, an einer themenbezogenen Protestaktion teilzunehmen; in SH sind es

Problembezogene
Partizipationsbereitschaft
zu Umweltthemen
in NRW und SH zwar
verbreitet, aber
unterdurchschnittlich

Tabelle 10.4: Problembezogene Partizipationsbereitschaft – Schwerpunkt Umwelt

	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „Ich würde das sicher tun“ und „Ich würde das wahrscheinlich tun“								Skalenwert		
	umweltschädliche Produkte boykottieren		jemanden auffordern, Umwelt nicht zu schaden		Protestaktion für mehr Umwelt- schutz		andere ermutigen, mehr für Umwelt zu tun		Partizipations- bereitschaft Umwelt		
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	M	(SE)	
Nordrhein-Westfalen ¹	55.1	(1.2)	60.2	(1.2)	42.9	(1.3)	66.7	(1.2)	47.0	(0.3)	↓
Schleswig-Holstein ^{1,2}	56.4	(1.6)	60.2	(1.5)	48.2	(1.7)	69.5	(1.7)	47.6	(0.3)	↓
VG Europa	64.2	(0.3)	70.4	(0.3)	54.3	(0.3)	70.5	(0.3)	49.5	(0.1)	
Bulgarien	67.1	(1.1)	70.4	(1.0)	60.1	(1.1)	68.7	(1.3)	49.7	(0.2)	●
Dänemark ²	64.5	(0.9)	56.3	(1.1)	35.8	(1.2)	60.4	(0.8)	46.6	(0.2)	↓
Estland	56.4	(1.3)	57.6	(1.4)	43.3	(1.3)	64.4	(1.4)	46.9	(0.3)	↓
Frankreich	66.9	(0.9)	75.4	(1.0)	51.0	(1.0)	76.6	(1.0)	50.5	(0.2)	↑
Italien	75.6	(1.0)	84.6	(0.9)	67.4	(1.1)	82.2	(0.9)	52.9	(0.2)	↑
Kroatien ⁴	64.5	(1.2)	76.8	(1.1)	62.5	(1.0)	77.5	(1.0)	50.9	(0.2)	↑
Lettland ⁴	55.9	(1.2)	59.3	(1.2)	48.5	(1.2)	57.6	(1.3)	46.4	(0.3)	↓
Litauen	67.8	(1.1)	72.7	(0.8)	63.5	(1.0)	74.6	(0.9)	50.6	(0.2)	↑
Malta	66.5	(0.8)	77.0	(1.4)	55.1	(0.9)	74.3	(1.6)	50.5	(0.3)	↑
Niederlande ³	47.8	(1.4)	45.9	(1.5)	29.9	(1.3)	52.9	(1.6)	44.3	(0.3)	↓
Norwegen ^{4,5}	54.6	(0.9)	57.0	(0.9)	36.4	(1.0)	58.0	(0.9)	46.0	(0.2)	↓
Polen	73.3	(0.9)	84.0	(0.7)	60.7	(0.9)	77.6	(0.9)	51.4	(0.2)	↑
Rumänien	72.6	(1.5)	86.3	(1.4)	77.2	(1.2)	86.0	(1.0)	54.3	(0.3)	↑
Schweden ⁴	63.4	(1.0)	60.7	(1.1)	35.4	(1.1)	64.7	(1.1)	47.1	(0.2)	↓
Serbien	61.5	(1.3)	73.8	(1.2)	61.4	(1.3)	69.0	(1.1)	50.1	(0.3)	↑
Slowakei	65.9	(1.1)	78.7	(1.0)	62.3	(1.3)	74.6	(1.1)	50.9	(0.3)	↑
Slowenien	62.8	(1.0)	68.3	(1.0)	55.0	(1.0)	67.9	(1.1)	48.7	(0.2)	↓
Spanien	68.0	(1.0)	79.8	(0.9)	64.1	(1.1)	80.4	(0.8)	51.7	(0.2)	↑
Zypern	64.2	(0.9)	73.7	(1.0)	62.7	(1.0)	71.4	(1.1)	50.6	(0.3)	↑
Außereuropäische Vergleichsländer											
Brasilien ²	67.0	(0.9)	74.0	(0.8)	70.9	(1.0)	80.0	(0.8)	52.5	(0.2)	
Kolumbien	71.0	(1.2)	82.1	(0.9)	76.5	(0.9)	82.5	(1.0)	53.5	(0.3)	
Taiwan	84.3	(0.7)	84.3	(0.7)	60.2	(0.8)	85.2	(0.8)	52.7	(0.2)	

↑ Wert signifikant höher als VG Europa ($p < 0.05$)

● Keine signifikante Abweichung von VG Europa

↓ Wert signifikant niedriger als VG Europa ($p < 0.05$)

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.

¹ Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.

² Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.

³ Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.

⁴ Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10%.

⁵ Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

mit über 48% sogar noch etwas mehr. Die Mehrheit der Jugendlichen in NRW und SH ist zudem bereit, den Kauf umweltschädlicher Produkte zu verweigern, wenn auch etwas seltener als im europäischen Vergleich. An die Mitverantwortung von anderen zu appellieren und diese etwa zu Umweltschutz zu ermutigen, ist ebenfalls für einen größeren Teil der Schüler*innen sowohl in NRW als auch SH vorstellbar.

In der europäischen Vergleichsgruppe wiederholen sich auch für diese Aspekte ähnliche Muster wie bei anderen Skalen: Italien, Spanien und Frankreich sowie die außereuropäischen Vergleichsländer zeigen sich überdurchschnittlich; aber auch die Schüler*innen in Polen zeigen hinsichtlich der hier berichteten Aspekte

eine überdurchschnittliche Partizipationsbereitschaft. In den nordischen Ländern Dänemark und Schweden zeigt sich ein beachtenswertes Muster: Die Jugendlichen sind dort im europäischen Vergleich seltener zu entsprechenden Partizipationshandlungen bereit, aber sie beabsichtigen häufiger den privaten Konsum anzupassen als Jugendliche in NRW und SH. Die geringsten Werte der europäischen Vergleichsgruppe zeigen erneut Jugendliche in den Niederlanden.

Betonung des privaten Konsums insbesondere in nordischen Ländern

10.6 Zivil ungehorsame Partizipationsbereitschaft

Politische Partizipation ist nicht zwangsläufig an den legalen Rahmen einer Gesellschaft gebunden. Ziviler Ungehorsam umfasst jede „öffentlich[e], gewaltlos[e], gewissensbestimmt[e], aber politisch[e] gesetzwidrig[e] Handlung, die gewöhnlich eine Änderung der Gesetze oder der Regierungspolitik herbeiführen soll“ (Rawls, 1971/1998, S. 401). In der Regel lassen sich zivil ungehorsame Handlungen als Appell an die Vorstellungen von Gerechtigkeit der Mehrheit verstehen. Menschen, die entsprechend handeln, erklären, dass diese Prinzipien ihnen gegenüber nicht beachtet worden seien. Weiter sind solche Handlungen neben der Gewaltlosigkeit von grundsätzlicher Gesetzestreue geprägt: Diese drückt sich darin aus, die gesetzlichen Folgen des eigenen Handelns auf sich zu nehmen (ausführlich bei Rawls, 1971/1998, S. 399–430). Genau wie die zuvor genannten Aspekte zu problembezogener Partizipationsbereitschaft können diese außerhalb eines fest organisierten Rahmens erfolgen. Wenngleich 2016 Schüler*innen zivilem Ungehorsam noch in breiter Mehrheit skeptisch gegenüberstanden (Deimel & Hahn-Laudenberg, 2017; Hahn-Laudenberg, 2018), nutzen junge Menschen im Rahmen ihrer Proteste für eine nachhaltige Klimapolitik auch nicht legale Aktionsformen, um ihrem Standpunkt Sichtbarkeit zu verschaffen (Gröschner & Schildknecht, 2023; Kumkar, 2022). Weiter ist bei der Interpretation der Daten zu beachten, inwieweit die starke (mediale) Präsenz und die intensive politische Auseinandersetzung mit zivil ungehorsamen Protestformen u. a. der Letzten Generation mit dem Erhebungszeitraum von ICCS 2022 zusammenfiel. So erinnert Kumkar (2022) an einen Hungerstreik im Vorfeld der letzten Bundestagswahl 2021 und beschreibt diesen als „öffentlichkeitswirksamen Ausgangspunkt“ (S. 4) dieser Subgruppierung der neuen Klimabewegung.

Ziviler Ungehorsam im Kontext Jugend

Unter dem bereits vorgestellten Frageformat „Es gibt viele verschiedene Arten, auf die Bürger*innen ihre Meinung über wichtige gesellschaftliche Probleme ausdrücken können. An welchen der folgenden Aktivitäten würdest du in der Zukunft teilnehmen, um deine Meinung deutlich zu machen?“ werden Aspekte zivil ungehorsamer Partizipationsbereitschaft mit insgesamt vier Items erfasst (IS4G31K-N).

Operationalisierung zivil ungehorsamer Partizipationsbereitschaft

- K. Protestsprüche an Wände sprühen[#]
- L. Durch eine Verkehrsblockade protestieren[#]
- M. Aus Protest öffentliche Gebäude besetzen[#]
- N. An einem Schulstreik teilnehmen

Die genutzten Fragen sind identisch zu denen der letzten Studienzyklen und wurden um ein Item zu Schulstreiks ergänzt. Die Schülerantworten zu drei mit [#] gekennzeichneten Items wurden zu einer international und mit dem Zyklus von 2016 vergleichbaren Skala (S_ILLACT) zusammengefasst, die wiederum eine hohe Reliabilität (Cronbachs $\alpha = 0.87$) erzielt. Tabelle 10.5 zeigt die Anteile der

Tabelle 10.5: Zivil ungehorsame Partizipationsbereitschaft

	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „Ich würde das sicher tun“ und „Ich würde das wahrscheinlich tun“								Skalenwert		
	Protest- sprüche sprühen		Verkehrs- blockade		Besetzung öffentlicher Gebäude		Schulstreik		zivil ungehorsame Partizipations- bereitschaft		
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	M	(SE)	
Nordrhein-Westfalen¹	17.0	(0.9)	14.3	(0.8)	14.2	(0.9)	36.5	(1.2)	47.8	(0.2)	↓
Schleswig-Holstein^{1,2}	16.5	(1.3)	12.3	(1.0)	11.6	(1.2)	43.5	(2.0)	47.2	(0.4)	↓
VG Europa	23.5	(0.3)	20.5	(0.3)	19.9	(0.2)	46.2	(0.3)	50.2	(0.1)	
Bulgarien	36.1	(1.2)	35.5	(1.3)	34.5	(1.5)	45.1	(1.1)	54.4	(0.3)	↑
Dänemark ²	12.9	(0.6)	11.3	(0.7)	10.9	(0.6)	35.4	(1.1)	47.1	(0.2)	↓
Estland	15.5	(0.9)	11.5	(0.7)	11.2	(0.7)	27.6	(1.1)	48.5	(0.3)	↓
Frankreich	19.4	(0.9)	19.0	(0.7)	19.3	(0.8)	60.9	(1.0)	49.2	(0.2)	↓
Italien	21.9	(1.2)	17.1	(1.3)	20.0	(1.7)	74.3	(0.9)	50.0	(0.3)	●
Kroatien ⁴	17.0	(0.8)	14.2	(0.8)	13.3	(0.8)	46.2	(1.0)	48.2	(0.2)	↓
Lettland ⁴	18.6	(1.0)	17.2	(1.1)	16.3	(1.0)	31.3	(1.1)	48.3	(0.2)	↓
Litauen	29.4	(0.9)	26.9	(1.0)	24.5	(1.0)	50.6	(1.2)	51.9	(0.3)	↑
Malta	23.6	(1.1)	19.4	(1.5)	20.5	(1.3)	42.3	(1.1)	49.3	(0.3)	↓
Niederlande ³	15.8	(0.8)	12.5	(0.8)	11.9	(0.8)	27.9	(1.2)	48.2	(0.2)	↓
Norwegen ^{4,5}	21.1	(0.6)	13.9	(0.7)	14.4	(0.6)	-	-	49.2	(0.2)	↓
Polen	22.6	(0.8)	18.6	(0.7)	13.0	(0.6)	58.8	(0.9)	50.6	(0.2)	↑
Rumänien	29.5	(2.7)	22.1	(2.1)	21.6	(1.9)	50.2	(2.4)	51.0	(0.8)	●
Schweden ⁴	14.3	(1.1)	11.7	(1.0)	12.1	(1.0)	22.5	(1.1)	47.5	(0.3)	↓
Serbien	30.5	(1.2)	30.5	(1.1)	30.5	(1.1)	48.1	(1.2)	52.6	(0.3)	↑
Slowakei	25.2	(1.2)	22.6	(1.1)	22.9	(1.1)	41.5	(1.0)	50.7	(0.3)	↑
Slowenien	30.1	(0.9)	27.2	(1.0)	26.8	(1.0)	48.0	(1.0)	52.3	(0.2)	↑
Spanien	24.3	(1.0)	21.5	(1.0)	18.5	(1.0)	63.0	(1.0)	50.2	(0.3)	●
Zypern	38.3	(1.2)	36.5	(1.3)	35.1	(1.2)	57.1	(1.0)	54.2	(0.3)	↑
Außereuropäische Vergleichsländer											
Brasilien ²	30.5	(1.1)	28.3	(1.1)	27.7	(1.1)	44.2	(1.1)	52.3	(0.3)	
Kolumbien	43.3	(1.2)	41.0	(1.3)	38.5	(1.3)	65.9	(1.1)	55.1	(0.3)	
Taiwan	15.5	(0.8)	15.6	(0.8)	16.4	(0.8)	35.4	(1.1)	47.1	(0.2)	

↑ Wert signifikant höher als VG Europa ($p < 0.05$)

● Keine signifikante Abweichung von VG Europa

↓ Wert signifikant niedriger als VG Europa ($p < 0.05$)

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.

¹ Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.² Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.³ Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.⁴ Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10 %.⁵ Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

Schüler*innen, die auf die jeweiligen Fragen mit „Ich würde das sicher“ bzw. „Ich würde das wahrscheinlich tun“ geantwortet haben, sowie den Skalenwert der zivil ungehorsamen Partizipationsbereitschaft.

Jugendliche in NRW und SH seltener zu zivilem Ungehorsam bereit

Jugendliche in NRW und SH sind signifikant seltener zu zivilem Ungehorsam bereit als der europäische Durchschnitt. Gleichzeitig zeigt sich im Vergleich zu 2016, dass der Anteil der Jugendlichen in NRW, die Protestsprüche sprühen, ein öffentliches Gebäude besetzen oder den Verkehr blockieren würden, um jeweils fünf bis sechs Prozentpunkte gestiegen ist. Insgesamt ist die Teilnahme an entsprechenden politischen Aktionen nun durch ca. jeden sechsten 14-Jährigen

denkbar. Die Teilnahme an einem Schulstreik können sich sogar 37 % (NRW) bzw. 44 % (SH) vorstellen, die Aktionsform scheint sich somit im jugendlichen Partizipationsrepertoire etabliert zu haben.

Schulstreiks häufiger
als Aktionsform
vorstellbar als andere
zivil ungehorsame
Handlungen

Verwunderlich erscheint mit Blick auf die europäischen Vergleichsländer, dass ausgerechnet in Schweden, in denen die Schulstreiks durch Greta Thunberg initiiert wurden, der in Europa geringste Anteil der Schüler*innen an einem solchen teilnehmen würde. Insbesondere Schüler*innen in Frankreich, Italien, Spanien, Polen sowie Zypern und Litauen können sich hingegen mehrheitlich eine Teilnahme an einem Schulstreik vorstellen. Insgesamt lassen sich tendenziell regionale Muster beschreiben: In den drei nordischen Länder sind die Schüler*innen ebenfalls durchschnittlich seltener zu zivil ungehorsamer Partizipation bereit. Insbesondere im südost-europäischen Raum findet sich hingegen eine stärkere Bereitschaft, mit Ausnahme von Kroatien.

Interessant ist auch der Blick auf die außereuropäischen Vergleichsländer. Während mit Blick auf legale problemorientierte Partizipationsformen alle drei Länder überdurchschnittlich Bereitschaft zeigten, zeigt sich dies für zivil ungehorsame Partizipationsbereitschaft erneut für Brasilien und Kolumbien, aber nicht für Taiwan, das hier gemeinsam mit Dänemark den geringsten Skalenwert aufweist.

10.7 Partizipationsbereitschaft in der Migrationsgesellschaft

In von Migration geprägten Gesellschaften wie Deutschland ist die Frage relevant, unter welchen Bedingungen neue Mitbürger*innen formal Zugang zu verschiedenen staatsbürgerlichen Rechten erhalten. So sind viele Menschen mit internationaler Geschichte, also Menschen, die selbst oder deren Eltern im Ausland geboren wurden, mit rechtlichen Einschränkungen konfrontiert, da sie zum Beispiel nicht das Recht haben, an Wahlen teilzunehmen. Diese rechtlichen Einschränkungen können ihre Bereitschaft in Bezug auf Wahlen oder andere politische Partizipationsformen beeinträchtigen.

Ebenso bedeutend ist die Frage, inwieweit es jenseits rechtlicher Einschränkungen gelingt, Menschen mit internationaler Geschichte in politische Entscheidungen einzubinden. Der Blick auf Partizipationsbereitschaft erscheint hier von besonderer Relevanz, da sich in ihr, wie eingangs diskutiert, sowohl Einstellungen und soziale Normüberzeugungen als auch Überzeugungen zur Fähigkeit und Wirkung des eigenen Handelns spiegeln. So könnte ein geringeres Vertrauen in staatliche Institutionen im Vergleich zu Menschen ohne Migrationshintergrund (Ziemes et al., 2020) die Bereitschaft beeinträchtigen, auf diese Institutionen bezogene Partizipationsformen auszuüben. Erfahrung von Diskriminierung von staatlicher Seite oder weiteren gesellschaftlichen Akteuren können – vermittelt über Einstellungen wie Vertrauen aber auch unmittelbar – die Bereitschaft, sich institutionen- oder problembezogen einzubringen, beeinflussen (zur Erfahrung von Diskriminierung siehe Kap. 16). Ferner kann eine Identifikation mit dem Land, in dem Menschen leben, bzw. die affektive Bedeutung, die Bürger*innen ihrer Mitgliedschaft zu einer politischen Gemeinschaft zukommen lassen, als eine wichtige Motivation für das praktische Ausüben einer Bürgerrolle betrachtet werden (Conover, 1995; Hahn-Laudenberg et al., 2017). In ICCS 2016 fühlten sich über 90 % der Schüler*innen mit Migrationshintergrund in NRW etwas oder stark den Menschen aus Deutschland zugehörig, hinsichtlich ihrer nationalen Identität gleichen sie dem Muster von Schüler*innen ohne Migrationshintergrund auf etwas

Begründungslinien für
ungleiche Partizipations-
bereitschaft in der
Migrationsgesellschaft

Tabelle 10.6: Politische Partizipationsbereitschaft unter Berücksichtigung der internationalen Geschichte von Schüler*innen

	Anteil Schüler*innen ¹	Skalenwerte: Partizipationsbereitschaft					
		wahl-bezogene P.		institutionen-bezogene P.		problem-bezogene P.	
		M (SE)		M (SE)		M (SE)	
	%						
Nordrhein-Westfalen		46.9 (0.3)		48.5 (0.2)		47.6 (0.3)	
NRW – min. ein Elternteil in DE geboren	67 %	48.7 (0.3) ↑		48.6 (0.3) ●		47.7 (0.3) ●	
NRW – Schüler*in in DE geboren, Eltern zugewandert	22 %	43.3 (0.4) ↓		47.3 (0.4) ↓		45.7 (0.4) ↓	
NRW – Schüler*in und Eltern zugewandert	11 %	43.3 (0.8) ↓		50.1 (0.7) ↑		47.7 (0.8) ●	
NRW – 25 oder weniger Bücher	35 %	43.0 (0.4) ↓		48.1 (0.3) ●		45.6 (0.4) ↓	
NRW – mehr als 25 Bücher	65 %	49.0 (0.3) ↑		48.7 (0.3) ●		47.7 (0.3) ●	
Schleswig-Holstein²		47.8 (0.3)		49.0 (0.3)		48.3 (0.4)	
SH – min. ein Elternteil in DE geboren	84 %	48.6 (0.4) ↑		49.1 (0.3) ●		47.9 (0.4) ●	
SH – Schüler*in in DE geboren, Eltern zugewandert	9 %	44.3 (1.1) ↓		45.7 (0.9) ↓		44.8 (0.9) ↓	
SH – Schüler*in und Eltern zugewandert	7 %	44.2 (1.2) ↓		51.3 (1.3) ↑		47.9 (1.0) ●	
SH – 25 oder weniger Bücher	27 %	43.8 (0.6) ↓		48.5 (0.7) ●		45.8 (0.5) ↓	
SH – mehr als 25 Bücher	73 %	49.2 (0.4) ↑		49.2 (0.3) ●		48.3 (0.4) ●	

↑ Wert signifikant höher als jeweiliger Landesmittelwert (NRW bzw. SH) ($p < 0.05$)

● Keine signifikante Abweichung vom jeweiligen Landesmittelwert (NRW bzw. SH)

↓ Wert signifikant niedriger als jeweiliger Landesmittelwert (NRW bzw. SH) ($p < 0.05$)

¹ Gewichtete Anteile der Schüler*innen in der Teilgruppe.

² Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

niedrigerem Niveau (Matafora et al., 2021). Sprachbarrieren und ein möglicher Mangel an Zugang zu Informationen über das politische System könnten zusätzliche Hindernisse darstellen.

Sozioökonomische Faktoren wie Einkommen und Bildung sind ebenfalls ein wichtiger Erklärungsfaktor für politische Partizipationsbereitschaft bei Jugendlichen (Deimel et al., 2020). Insbesondere die Verschränkung migrations- und klassenbezogener Erfahrungen (Mayer et al., 2021) macht eine differenzierte Darstellung zur Analyse politischer Sozialisationsprozesse erforderlich. In ICCS 2016 verglichen wir Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund hinsichtlich ihrer Partizipationsbereitschaft. Dabei zeigte sich, dass die Bereitschaft zu wahlbezogenen Handlungen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund geringer ausgeprägt war, während diese in geringerem Ausmaß häufiger Bereitschaft zu zivil ungehorsamer Partizipation berichteten (Deimel & Hahn-Laudenberg, 2017).

Tabelle 10.6 zeigt die durchschnittlichen Skalenwerte für Partizipationsbereitschaft über die verschiedenen Partizipationsformen und für verschiedene Teilgruppen. Ähnlich wie bereits in ICCS 2016 bleibt nachfolgend unberücksichtigt, ob die Jugendlichen perspektivisch die Möglichkeit zur Ausübung des aktiven Wahlrechts bei Bundestagswahlen haben. In Deutschland geborene Kinder ausländischer Eltern haben die deutsche Staatsangehörigkeit, sofern ein Elternteil seit

Erläuterung der
Vergleichskategorien

acht Jahren rechtmäßig seinen gewöhnlichen Aufenthalt im Inland und ein unbefristetes Aufenthaltsrecht hat (§4 StAG). Ein Indikator zur Staatsbürgerschaft liegt zum Zeitpunkt der Berichtslegung leider nicht vor, daher wird das Geburtsland der Jugendlichen und ihrer Eltern für die vergleichende Darstellung berücksichtigt. Darüber hinaus wird als sozioökonomische Vergleichskategorie die Partizipationsbereitschaft von Jugendlichen aus Familien mit maximal 25 Büchern gegenüber der von Jugendlichen aus Familien mit mehr als 25 Büchern ergänzend berichtet.

Jugendliche, bei denen mindestens ein Elternteil in Deutschland geboren wurde, wollen sowohl in NRW als auch in SH häufiger als der Landesdurchschnitt wahlbezogen partizipieren. Ein mittlerer Skalenwert von $M = 48.7$ bei der wahlbezogenen Partizipationsbereitschaft in NRW in dieser Gruppe lässt sich konkretisieren mit einem Anteil von 79 % der Jugendlichen, die „sicher“ oder „wahrscheinlich“ an Bundestagswahlen teilnehmen wollen. Unter den Schüler*innen, die in Deutschland geboren wurden und deren Eltern zugewandert sind, wollen mit 63 % ebenfalls die deutliche Mehrheit, aber gleichwohl signifikant weniger an Bundestagswahlen teilnehmen. Insgesamt liegt die Partizipationsbereitschaft in dieser Gruppe in beiden Bundesländern auch bei den anderen Formen politischen Partizipationsbereitschaft signifikant unter dem jeweiligen Landesmittel, mit Ausnahme der zivil ungehorsamen Partizipationsbereitschaft. Hier ergibt sich in SH keine signifikante Abweichung zum Landesmittel. In NRW erreichen Jugendlichen, deren Eltern im Ausland geboren wurden, einen leicht höheren Wert bei zivil ungehorsamer Partizipationsbereitschaft. Das Skalenmittel von $M = 48.9$ Punkten korrespondiert etwa mit einem Anteil von 17 % der Jugendlichen, die sich vorstellen können, an einer Verkehrsblockade teilzunehmen. Der mittlere Skalenwert von $M = 46.7$ Punkten von Jugendlichen, die mindestens ein Elternteil haben, das in Deutschland geboren wurde, entspricht auf diesem Item etwa 11 %.

Ein differenziertes Muster zeigt sich weiter für die Schüler*innen, die selbst zugewandert sind und für ihre Eltern dieselbe Angabe machen. Während sie erwartungsgemäß signifikant unter dem Landesdurchschnitt für die wahlbezogene Partizipationsbereitschaft liegen, weisen sie neben einer signifikant höheren zivil ungehorsamen Partizipationsbereitschaft auch einen deutlich überdurchschnittlichen Wert bei der institutionenbezogenen Partizipationsbereitschaft auf. Dieses Muster zeigt sich sowohl in NRW als auch in SH.

Hinsichtlich der sozialen Differenzkategorie der geschätzten Bücher im Haushalt ergibt sich, dass Jugendliche in Haushalten mit vielen Büchern eher dem Muster der Jugendlichen mit mindestens einem im Inland geborenen Elternteil entsprechen. Zur Kontrolle durchgeführte Regressionsanalysen bestätigen für die Unterschiede in der wahlbezogenen Partizipationsbereitschaft, dass migrationsbezogene Effekte schwächer werden, aber auch unter Kontrolle des sozioökonomischen Status relevant bleiben. Analog zeigt sich dies auf niedrigerem Niveau in Bezug auf zivil ungehorsame Partizipationsbereitschaft bei Jugendlichen in NRW. Die Ergebnisse unterstreichen das Erfordernis, die Frage der Partizipationsbereitschaft Jugendlicher im Kontext von Migration und sozialer Ungleichheit differenziert zu betrachten.

Ergebnisse zu
Partizipations-
bereitschaft in der
Migrationsgesellschaft

Überdurchschnittliche
institutionenbezogene
Partizipationsbereitschaft
bei in 1. Generation
zugewanderter
Schüler*innen

Migrationsbezogene
Effekte auch unter
Kontrolle des sozio-
ökonomischen Status
relevant

10.8 Diskussion

Bürger*innen in Demokratien steht ein sich ausdifferenzierendes Repertoire an Partizipationsmöglichkeiten offen, mit dem sie versuchen können, Regierungshandeln direkt oder indirekt zu beeinflussen und ihre Anliegen in den öffentlichen Diskurs einzubringen. 14-Jährige haben nur einen Teil dieser Partizipationsmöglichkeiten. Ihre Bereitschaft, in Zukunft zu partizipieren, hängt davon ab, ob sie die damit verbundenen Ziele und Interessen bedeutsam genug empfinden und ob die Form der Beteiligung einen Effekt haben könnte (handlungsbezogene Einstellungen), ob die Form der Partizipation im sozialen Umfeld anerkannt ist (sozialen Normen) und ob die Jugendlichen sich für befähigt halten, eine entsprechende Handlung auszuüben (Kontrollüberzeugung).

Zusammenfassung
der internationalen
Ergebnisse

Insgesamt äußern Jugendliche in den meisten Ländern mit (deutlicher) Mehrheit Bereitschaft, im Kontext wahlbezogener und umweltbezogener Partizipationsformen aktiv zu werden, dies gilt zum Teil auch für problembezogene Partizipationsbereitschaft. Dauerhaftere und verbindliche Formen institutionenbezogener Partizipation sind dagegen (und abgesehen von den beiden lateinamerikanischen Ländern) nur für eine Minderheit der Schüler*innen in einem der teilnehmenden Länder eine prospektive Form der politischen Beteiligung. Nur wenig seltener wird die Beteiligung an illegalen Partizipationsformen als wahrscheinlich erachtet. Insgesamt zeigen relativ viele Jugendliche die Bereitschaft, auf Umweltprobleme aufmerksam zu machen. Auch zu protestorientierten Aktionsformen für mehr Umweltschutz zeigen sich in den meisten Ländern eine Mehrheit der Jugendlichen sicher oder wahrscheinlich bereit, allerdings liegen die Werte in NRW und SH deutlich darunter. An stärker konfliktorientierten Formen, wie einem Schulstreik oder einer friedlichen Demonstration, will sich jeweils in nur 8 von 24 Ländern die Mehrheit beteiligen, insgesamt ist es im Mittel etwas weniger als die Hälfte der Jugendlichen.

Länderspezifische
Muster

In der geäußerten Bereitschaft der Jugendlichen zeigen sich länderspezifische Muster, die nicht pauschal durch eine grobe regionale Zuordnung erklärt werden können. Eine Ausnahme bilden hier die südwest-europäischen Länder Frankreich, Italien und Spanien, in denen eine eher homogene überdurchschnittliche Partizipationsbereitschaft über alle Skalen hinweg beobachtbar ist (wiederum allerdings mit Ausnahme der problembezogenen Partizipationsbereitschaft in Frankreich). Interessante Vergleichsländer stehen zudem mit Polen und den Niederlanden zur Verfügung. Während in Polen eine starke Hinwendung zu nicht institutionalisierten Partizipationsformen bei gleichzeitigem Desinteresse an der Mitwirkung in politischen Parteien beobachtbar ist, deuten die Ergebnisse der Niederlande insgesamt auf eine starke Distanzierung sowohl von institutionalisierten als auch nicht institutionalisierten Beteiligungsformen (siehe auch Ergebnisse zum politischen Interesse in diesen beiden Ländern, Kap. 4). Diese Unterschiede begründen die stärkere Berücksichtigung makrosystemischer Eigenheiten verschiedener (Bildungs-)Systeme in der Interpretation insbesondere von Ergebnissen von Large-Scale-Assessments (Deimel, 2023).

Zusammenfassung der
Ergebnisse für NRW
und SH

Jugendliche in NRW und SH sind in Bezug auf wahlbezogene, umweltbezogene und illegale Partizipationsformen etwas seltener bereit, aktiv zu werden, als Jugendliche im Mittel der europäischen Vergleichsländer, für NRW gilt dies auch für die weiteren Partizipationsformen. Insbesondere das höhere Niveau bei problembezogenen Partizipationsakten erscheint aber im Vergleich zu ICCS 2016 auffallend. In diesem Zusammenhang muss jedoch die eingeschränkte Aussagekraft von Ergebnissen zu NRW in ICCS 2016 berücksichtigt werden, die sich durch

eine weniger starke Ausschöpfung der Stichprobe zum damaligen Zeitpunkt ergab (Ziemes et al., 2017). Zeitvergleiche sind somit nur eingeschränkt möglich, hinsichtlich des allgemeinen hier diskutierten Musters scheint die hier vorgenommene Interpretation aber durch die Daten belastbar.

Ein Erfordernis für politisch bildnerische Angebote ergibt sich aus Unterschieden bei der differenzierten Betrachtung von Jugendlichen mit nationalen und internationalen Herkunftsgeschichten. Insbesondere die überdurchschnittliche Bereitschaft zu institutionenbezogener Partizipation von Schüler*innen, die in erster Generation zugewandert sind, kann eine Chance zur Integration auch in das System der politischen Willensbildung sein. Gleichzeitig zeigt die leicht erhöhte Bereitschaft zu zivil ungehorsamer Partizipation, dass es weniger am Interesse zum politischen Ausdruck mangelt, sondern ggf. auch an Zugängen, dieses Interesse durch reguläre Beteiligungsformate in Handlungen umzusetzen. Es bleibt ein Erfordernis, diese relevante gesellschaftliche Teilgruppe bei der Gestaltung von schulischer und außerschulischer politischen Bildung mitzudenken und sich mit Jugendlichen über Partizipationsrechte und -möglichkeiten (und deren gruppenbezogenen Einschränkungen) auseinanderzusetzen. Auch zielgruppenspezifische Angebote bleiben hier erforderlich.

Pädagogische
Handlungspotenziale

Gemeinsam mit den nur kurz angeschnittenen sozialen Schichtungseffekten bei der Partizipationsbereitschaft ist zudem kritisch zu diskutieren, inwieweit auch das nicht zuletzt sozial segregierende Schulsystem klassenspezifische Perspektiven auf die eigene Rolle als Bürger*in perpetuiert, nicht nur, aber auch durch curricular differente Schwerpunktsetzungen (Bacia & Abs, 2017). Weitere thematische Anknüpfungspunkte können im Rahmen unterrichtlicher Angebote insbesondere auch kommunale Mitbestimmungspotenziale sein, die auch abseits gewählter Gremien einer größeren Anzahl von Menschen offenstehen. Auch die Auseinandersetzung mit zivil ungehorsamen Partizipationsformen der Klimabewegung erweist sich als inhaltliches Potenzial; so argumentieren Gröschner und Schildknecht (2023), diese als Chance für pädagogische Arbeit zu begreifen. Auf dem Wege könnten einerseits etwa subjektive Normen reflektiert (und hinterfragt) werden, andererseits aber auch eine Sensibilität für den kontextuellen Rahmen gesellschaftlicher Teilhabe geschaffen werden.

Angesichts des starken öffentlichen Widerspruchs zur Ausdrucksform des Schulstreiks (Goldenbaum & Thompson, 2020) bleibt weiter die Auseinandersetzung mit der Interessenorientierung politischer Bildung erforderlich (Hedtke, 2020). Eine Anerkennung ihrer politischen Interessen würde Heranwachsende nicht nur im Sinne ihrer zukünftigen Rolle als Bürger*innen einer Demokratie, sondern auch als Bürger*innen im hier und jetzt wahrnehmen (van Deth, 2007). Hier ist insbesondere die Schule als Ort gefragt, an dem Jugendliche erste Erfahrungen in Bezug auf Partizipation machen und reflektieren können (vgl. Kap. 17). Aber auch jenseits der schulischen Mitbestimmung zeigt sich ein hoher Bedarf für die Frage, wie die Anliegen junger Menschen mit legitimen und wirksamen Mitteln Gehör finden können.

Ausblick

Literatur

- Achen, C. H. & Blais, A. (2016). Intention to vote, reported vote and validated vote. In J. A. El-kink & D. M. Farrell (Hrsg.), *The Act of Voting: Identities, institutions and locale* (S. 195–209). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315725222-11>
- Almond, G. A. & Verba, S. (1963/1989). *The civic culture: Political attitudes and democracy in five nations*. Sage. (Erstveröffentlichung 1963). <https://doi.org/10.1515/9781400874569>

- Bacia, E. & Abs, H. J. (2017). Politische und zivilgesellschaftliche Bildung in Kernlehrplänen. In H. J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen: Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016* (S. 27–46). Waxmann.
- Barber, B. R. (2014). Participatory Democracy. In M. T. Gibbons (Hrsg.), *The encyclopedia of political thought* (S. 2650–2654). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118474396.wbept0752>
- Barnes, S. H., Kaase, M., Allerback, K. R., Farah, B., Heunks, F., Inglehart, R., Jennings, M. K., Klingemann, H.-D., Marsh, A. & Rosenmayr, L. (Hrsg.). (1979). *Political action: Mass participation in five Western democracies*. Sage.
- Baykara-Krumme, H. & Deimel, D. (2017). Erfahrungen im familiären und räumlichen Umfeld. In H. J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen: Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016* (S. 306–324). Waxmann.
- Der Bundeswahlleiter. (2022). *Wahl zum 20. Deutschen Bundestag am 26. September 2021: Heft 4. Wahlbeteiligung und Stimmabgabe nach Geschlecht und Altersgruppen*. Statistisches Bundesamt.
- Conover, P. J. (1995). Citizen identities and conceptions of the self. *Journal of Political Philosophy*, 3(2), 133–165. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9760.1995.tb00032.x>
- Dahl, R. A. (1989). *Democracy and its critics*. Yale University Press.
- Deimel, D. (2023). *Kontexte der Genese politischer Partizipationsbereitschaft*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-40625-7>
- Deimel, D. & Hahn-Laudenberg, K. (2017). Gesellschaftliche Partizipationsbereitschaft. In H. J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen: Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016* (S. 205–232). Waxmann.
- Deimel, D., Hoskins, B. & Abs, H. J. (2020). How do schools affect inequalities in political participation: Compensation of social disadvantage or provision of differential access? *Educational Psychology*, 40(2), 146–166. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1645305>
- DESTATIS. (2023). *GENESIS-Online: Die Datenbank des Statistischen Bundesamtes*. <https://www-genesis.destatis.de/>
- Eckstein, K., Noack, P. & Gniewosz, B. (2013). Predictors of intentions to participate in politics and actual political behaviors in young adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 37(5), 428–435. <https://doi.org/10.1177/0165025413486419>
- Ekman, J. & Amnå, E. (2012). Political participation and civic engagement: Towards a new typology. *Human Affairs*, 22(3), 283–300. <https://doi.org/10.2478/s13374-012-0024-1>
- Fend, H. (2009). *Neue Theorie der Schule* (2. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7>
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203838020>
- Goerres, A. (2010). Die soziale Norm der Wahlbeteiligung. *Politische Vierteljahresschrift*, 51(2), 275–296. <https://doi.org/10.1007/s11615-010-0018-8>
- Goldenbaum, M. & Thompson, C. S. (2020). Fridays for Future im Spiegel der Medienöffentlichkeit. In S. Haunss & M. Sommer (Hrsg.), *Fridays for Future – Die Jugend gegen den Klimawandel: Konturen der weltweiten Protestbewegung* (S. 181–203). Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839453476-009>
- Gröschner, C. & Schildknecht, L. (2023). Jugend und gesellschaftspolitische Handlungsfähigkeit: Ein empirischer Einblick in kollektives Handeln. *Sozial Extra*, 47(3), 132–136. <https://doi.org/10.1007/s12054-023-00598-0>
- Hahn-Laudenberg, K. (2018). Ziviler Ungehorsam als Eigenschaft guter Bürger*innen? Die Erfassung von Bürgeridealen in ICCS 2016. In S. Manzel & L. Möllers (Hrsg.), *Populismus und Politische Bildung* (S. 62–68). Wochenschau.
- Hahn-Laudenberg, K., Jasper, J. & Abs, H. J. (2017). Sense of citizenship in the International Civic and Citizenship Education Study 2016. Veränderungen und Zukunftsaussichten. *Tertium comparationis*, 23(1), 62–91. <https://doi.org/10.25656/01:24673>
- Haunss, S. & Sommer, M. (Hrsg.). (2020). *Fridays for Future – Die Jugend gegen den Klimawandel: Konturen der weltweiten Protestbewegung*. Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839453476>
- Hedtke, R. (2020). Interessen- statt Urteilsbildung? Ungleichheit, Partizipation und politische Bildung. In A. Szukala & T. Oeftering (Hrsg.), *Protest und Partizipation: Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 69–84). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845296357-69>
- Hoffmann-Lange, U. & Gille, M. (2016). Jugend zwischen Politikdistanz und politischer Teilnahmebereitschaft. In A. Gürlevik, K. Hurrelmann & C. Palentien (Hrsg.), *Jugend und Politik: Politische Bildung und Beteiligung von Jugendlichen* (S. 195–225). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09145-3_10
- Hooghe, M. & Wilkenfeld, B. (2008). The stability of political attitudes and behaviors across adolescence and early adulthood: A comparison of survey data on adolescents and young adults in eight countries. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(2), 155–167. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9199-x>

- Kenner, S. & Lange, D. (2020). Bürgerbewusstsein, politisches Lernen und Partizipation im digitalen Zeitalter. *DDS – Die Deutsche Schule*, 112(2), 178–191. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.02.05>
- Kumkar, N. C. (2022). Die Radikalisierung der Radikalisierungsbehauptung: Zum Diskurs über die Letzte Generation. *Soziopolis: Gesellschaft beobachten*. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-83240-7>
- Matafora, B., Abs, H.-J., & Hahn-Laudenberg, K. (2021). Assessing the national identity and sense of belonging of students in Germany with immigration backgrounds. *JSSE – Journal of Social Science Education*, 20(2). <https://doi.org/10.4119/jsse-3628>
- Mayer, S. J., Goerres, A. & Spies, D. C. (2021). Die Wahlbeteiligung der Deutschen mit Migrationshintergrund – Befunde der Immigrant German Election Study (IMGES). In B. Weißels & H. Schoen (Hrsg.), *Wahlen und Wähler: Analysen aus Anlass der Bundestagswahl 2017* (S. 81–97). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33582-3_5
- Neundorff, A. & Smets, K. (2017). Political socialization and the making of citizens. *Oxford Handbooks Online*. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199935307.013.98>
- Niedermayer, O. (2005). *Bürger und Politik: Politische Orientierungen und Verhaltensweisen der Deutschen* (2., aktual. und erw. Aufl.). VS. <https://doi.org/10.5771/0340-1758-2023-2-376>
- Niedermayer, O. (2023). Parteimitgliedschaften im Jahre 2022. *Zeitschrift für Parlamentsfragen*, 54(2), 376–407. <https://doi.org/10.5771/0340-1758-2023-2-376>
- Quintelier, E. & Blais, A. (2016). Intended and reported political participation. *International Journal of Public Opinion Research*, 28(1), 117–128. <https://doi.org/10.1093/ijpor/edv017>
- Rawls, J. (1971/1998). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Suhrkamp. (Erstveröffentlichung 1971)
- Roth, R. (2011). Durch Beteiligung zur Bürgerdemokratie. In K. Beck & J. Ziekow (Hrsg.), *Mehr Bürgerbeteiligung wagen: Wege zur Vitalisierung der Demokratie* (S. 45–55). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93065-7_4
- Schmidt, M. G. (2010). *Demokratietheorien: Eine Einführung* (5. Aufl.). Lehrbuch. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary students in 38 countries*. IEA.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. & Friedman, T. (2018). *Becoming Citizens in a Changing World*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-73963-2>
- Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., Ainley, J. & Friedman, T. (2023). *Education for citizenship in times of global challenge: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 international report*. IEA.
- Theocharis, Y. (2015). The conceptualization of digitally networked participation. *Social Media + Society*, 1(2), 205630511561014. <https://doi.org/10.1177/2056305115610140>
- Theocharis, Y. & van Deth, J. W. (2018). *Political participation in a changing world: Conceptual and empirical challenges in the study of citizen engagement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203728673>
- Uehlinger, H.-M. (1988). *Politische Partizipation in der Bundesrepublik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-14340-6>
- van Deth, J. W. (2007). Einführung: Kinder als junge Staatsbürger. In J. W. van Deth, S. Abend-schön, J. Rathke & M. Vollmar (Hrsg.), *Kinder und Politik* (S. 9–27). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90587-7_1
- van Deth, J. W. (2014). A conceptual map of political participation. *Acta Politica*, 49(3), 349–367. <https://doi.org/10.1057/ap.2014.6>
- van Deth, J. W. (2016). Partizipation in der Vergleichenden Politikwissenschaft. In H.-J. Lauth, M. Kneuer & G. Pickel (Hrsg.), *Handbuch Vergleichende Politikwissenschaft* (S. 169–180). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02338-6_13
- Vetter, A. & Remer-Bollow, U. (2017). Nichtwähler und der Rückgang der Wahlbeteiligung. In A. Vetter & U. Remer-Bollow (Hrsg.), *Grundwissen Politik. Bürger und Beteiligung in der Demokratie: Eine Einführung* (S. 203–222). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13722-9_10
- Whiteley, P. F. (1995). Rational choice and political participation — evaluating the debate. *Political Research Quarterly*, 48(1), 211–233. <https://doi.org/10.1177/106591299504800112>
- Ziemes, J. F., Hahn-Laudenberg, K. & Abs, H. J. (2020). The impact of schooling on trust in political institutions – Differences arising from students' immigration backgrounds. *Learning, Culture and Social Interaction*, 26, 100429. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100429>
- Ziemes, J. F., Jasper, J., Deimel, D., Hahn-Laudenberg, K. & Abs, H. J. (2017). ICCS 2016 – Design und methodisches Vorgehen. In H. J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen: Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016* (S. 47–76). Waxmann.

Bildnachweis S. 199:

Sarah Lüder, Tripod, aus der Serie: Dannenrod, Hessen. Deutscher Jugendfotopreis 2022/DHM



Kapitel 11

Vorgegebene und umgesetzte Lehrpläne

Hermann Josef Abs & Katrin Hahn-Laudenberg

11.1 Einleitung

Während die Kapitel 3 bis 10 politische Kompetenzen und Einstellungen von Jugendlichen in den Mittelpunkt stellen und nur gelegentlich auf den Bildungskontext Schule eingehen, rücken die Kapitel 11 bis 17 die Voraussetzungen zur Gestaltung des schulischen Bildungsangebots sowie dieses Angebot selbst in den Fokus. In den jeweiligen Abschnitten werden unterschiedliche Herausforderungen von politischer Bildung und Demokratieerziehung sichtbar. Politische Herausforderungen, also Herausforderungen der (verbindlichen) Gestaltung gesellschaftlichen Zusammenlebens, konkretisieren sich auch in Anforderungssituationen für Bürger*innen. Diese spiegeln sich in Formulierungen von anzustrebenden Kompetenzen und Einstellungen im Rahmen der politischen Bildung und Demokratieerziehung wider, wie sie zum Beispiel im Modell des politischen Mindsets (Kap. 2) oder in anderen Modellen (Alscher et al., 2022; Europarat, 2018; Detjen et al., 2012) strukturiert werden.

Auf die Herausforderungen, die sich bei der Gestaltung des Bildungsangebots zeigen, reagieren die verantwortlichen Akteure in Bildungssystemen mit normativen Vorgaben, Materialentwicklung, Maßnahmen zur professionellen Qualifizierung und Standards für professionelles Handeln. Insgesamt sollen so Lernprozesse angeregt werden, die zu einer Entwicklung der angestrebten Kompetenzen und weiteren Dispositionen beitragen. Der genuin normative Charakter von Bildung bzw. Schule wird im politischen Instrument der Lehrpläne besonders deutlich. Lehrpläne sind somit Gegenstand und Ergebnis von politischen Entscheidungsprozessen.

Dieses Kapitel fokussiert normative Vorgaben zu Inhalten und Kompetenzen in Lehrplänen sowie deren Umsetzung im Unterricht. Im ersten Schritt werden die Lehrpläne von Nordrhein-Westfalen (NRW) und Schleswig-Holstein (SH) mit den Inhalten aus ICCS 2022 abgeglichen, um die curriculare Abdeckung der Studieninhalte zu untersuchen. Im nächsten Schritt werden die von Schüler*innen wahrgenommenen Lerngelegenheiten in Bezug auf Politik, Europa sowie Argumentation und Entscheidungen dargestellt. Zusammengeführt bietet das Kapitel einen Überblick über das intendierte sowie das implementierte Curriculum in Bezug auf politische Bildung und Demokratieerziehung. Damit kontextualisiert es die Ergebnisse zu Kompetenzen und Einstellungen und bereitet die Interpretation der folgenden Kapitel mit Fokus auf den schulischen Kontext und schulische Prozesse vor.

Einordnung in die Herausforderungen, auf die der Bericht zu ICCS 2022 Antworten sucht

Staatlich organisierte Gestaltung von Lerngelegenheiten zeigt sich in normativen Vorgaben.

11.2 Lehrpläne und ihre Bedeutung für politische Bildung und Demokratieerziehung

Lehrpläne als
intendiertes Curriculum
mit der Funktion
Unterrichtsinhalte und
-ziele zu vereinheitlichen

Während Lehrpläne historisch ausschließlich die zu lehrenden Inhalte enthielten, werden sie seit Ende der 1960er Jahre mit weiteren Angaben angereichert, etwa zu Lernzielen, Kompetenzen oder zur methodischen Ausgestaltung von Lerngelegenheiten (Jackson, 1996). Lehrpläne stellen zusammen, was in einem bestimmten Zeitabschnitt durch ein Unterrichtsfach an Schulen vermittelt werden soll, und tragen so zur Vereinheitlichung des Geschehens in den Unterrichtsstunden und hinsichtlich der Ergebnisse von Unterricht bei (Künzli et al., 2013). Ein solcher Zeitabschnitt umfasst in den gegenwärtig gültigen Lehrplänen meist zwei bis drei Schuljahre. In der Vergangenheit gaben Lehrpläne zudem die Abfolge der Inhalte vor. In einer bestimmten Abfolge verbinden sich disziplinäre Systematiken mit programmatischen Vorstellungen über die zu einem Zeitpunkt prioritär anzustrebenden Bildungsziele und psychologischen Vorstellungen über die Entwicklung und Verarbeitungsfähigkeit der Heranwachsenden (Hopmann & Künzli, 1998). Auch wenn die Abfolge heute zumeist formal nicht bindend ist, so hat sie doch eine Steuerungswirkung: Sie wird in der Regel von Schulbüchern übernommen, die Logik der Abfolge erschließt sich (im Idealfall) inhaltlich und/oder psychologisch und schließlich bedeutet es einen höheren Planungsaufwand eine Lehrplan- oder Schulbuchabfolge für die eigene Unterrichtsplanung zu ändern, als sie beizubehalten.

Legitimation zur
Vereinheitlichung von
politischer Bildung und
Demokratieerziehung in
demokratischen Staaten

Lehrpläne haben in Deutschland in der Regel den Status von Verordnungen, d. h., sie sind ein Teil des exekutiven (ministeriellen) Handelns, durch das Schulgesetze konkretisiert werden. Insofern besteht die grundlegendste Frage darin, inwiefern dem Staat überhaupt ein Recht zukommt, Schulen und Unterricht zu nutzen, um einheitlich ausgerichtete politische Bildung und Demokratieerziehung zu betreiben. Weilert (2023) gibt zu bedenken, dass die Neutralitätspflicht des Staates, das Erziehungsrecht der Eltern und auch Grundrechte des Kindes als dem entgegenstehend betrachtet werden können. Gegen diese Bedenken lassen sich jedoch verfassungsrechtliche und verfassungsgerichtliche Argumente anführen: Der staatliche Auftrag zu politischer Bildung und Demokratieerziehung hat immer dann Vorrang gegenüber Neutralität, Elternrecht und individuellen Freiheitsrechten, wenn er normativ auf die freiheitlich demokratische Grundordnung ausgerichtet ist, kontroverse Themen innerhalb der freiheitlich demokratischen Grundordnung als kontrovers vermittelt und Mündigkeit zum Ziel hat (Weilert, 2023).

Aber die Realität in
Deutschland ist weniger
einheitlich ...

Im Ergebnis des so begründeten Regierungshandels zählen Henne et al. (2023, S. 7) in Deutschland 188 Lehrpläne für allgemeinbildende und berufsbildende Schulen der Sekundarstufe I und II, die im Schuljahr der Befragung von ICCS 2022 an deutschen Schulen für die Ankerfächer der politischen Bildung in Kraft waren. Der Begriff *Ankerfächer* bringt zum Ausdruck, dass politische Bildung entweder in einem spezifischen Fach unterrichtet werden kann oder in einem Kombinationsfach, z. B. gemeinsam mit Wirtschaft und/oder mit Geschichte und Erdkunde verbunden sein kann. Zwischen den Bundesländern aber auch innerhalb eines Bundeslandes kann damit die politische Bildung in verschiedenen Schulformen und Schulstufen unterschiedlich verankert sein.

188 Lehrpläne in Sek I
und Sek II, 40 Fachbe-
zeichnungen, diverse
Startjahrgänge und unter-
schiedliche Stunden-
kontingente

Aufgrund der starken Ausdifferenzierung von Lehrplänen darf in Frage gestellt werden, inwiefern sie noch ihrer Funktion, Unterrichtsgeschehen zu vereinheitlichen nachkommen können. Für die Ankerfächer der politischen Bildung verschärft sich die Situation weiterhin dadurch, dass über 40 Fachbezeichnungen

(Birnbacher et al., 2023, S. 26) zwischen den Bundesländern sowie zwischen den Schulformen in den Bundesländern variieren. Schließlich sind auch das Einstiegsjahr und die Stundenkontingente, die für die politische Bildung in den Ankerfächern zur Verfügung stehen, zwischen den Bundesländern und Schulformen unterschiedlich (Gökbudak et al., 2022), sodass bildungspolitisch in Deutschland anscheinend jeweils nur innerhalb einer Schulart eines Bundeslandes eine normative Vereinheitlichung angestrebt wird.

Im Bericht zu ICCS 2016 (Bacia & Abs, 2017) folgte die Lehrplananalyse dem Modell des politischen Mindsets, und es wurde jeweils dargestellt, wie die vier Aspekte des Mindsets (Wissen und Argumentieren, Identität, Einstellungen und Werte, Partizipationsbereitschaft) sich in Befragungsinhalten von ICCS und in den Lehrplänen der sozialwissenschaftlichen Fächergruppe (inklusive Religion) wiederfinden. Dazu wurden die Lehrpläne dieser Fächer für Gymnasien und für Hauptschulen in NRW verglichen. Die zentralen Ergebnisse dieser Analyse haben auch für ICCS 2022 Bestand, denn seit der Befragung 2016 wurde für die Schüler*innen der Jahrgangsstufe 8 keine curriculare Reform wirksam. Mit der Stärkung der ökonomischen Bildung fand zwar eine wesentliche curriculare Reform der einschlägigen Lehrpläne in NRW statt, jedoch wurde diese für die Schüler*innen, die im Schuljahr 2021/2022 Jahrgangsstufe 8 besuchten, noch nicht wirksam. Deshalb können an dieser Stelle die wesentlichen Ergebnisse der lehrplanbezogenen Analyse zu ICCS 2016 erneut skizziert werden:

Insgesamt findet sich für die meisten Befragungsinhalte aus ICCS eine Korrespondenz in den Lehrplänen (im Detail Bacia & Abs, 2017). Jedoch gibt es dazu zwei Ausnahmen: Erstens, Fragen der nationalen und europäischen Zugehörigkeit, im Sinne der Identifikation mit Deutschland und Europa (bzw. der EU) werden in den analysierten Lehrplänen zur politischen Bildung nicht explizit adressiert. Zweitens, Fragen des Verhältnisses von Religion und Staat werden in den Lehrplänen zur politischen Bildung nicht zum Gegenstand. Auch das Verhältnis von Religiosität und politischem Engagement der individuellen Jugendlichen kommt nicht vor. Schließlich fehlt die Thematisierung des Rechts, sich einer Religion zuzuwenden (positive Religionsfreiheit), in Verbindung mit dem Recht, sich von einer Religion abzuwenden (negative Religionsfreiheit).

Weiterhin wurde gezeigt, dass im engeren Sinn politische Fragen in akademisch orientierten Schulformen wie dem Gymnasium früher und ausführlicher behandelt werden als in Schulformen, die nicht unmittelbar auf eine akademische Qualifikation hinführen. Letztere gestalten die Ankerfächer der politischen Bildung stärker im Sinne einer Berufsorientierung. Dadurch besteht die Gefahr, dass der Unterricht eine Tendenz zu geringerer politischer Selbstwirksamkeit und geringere politischer Partizipation bei Jugendlichen der betreffenden Schulformen verstärkt.

Im Schuljahr 2021/2022 waren in NRW 21 einschlägige Lehrpläne gültig (5 für allgemeinbildende, 15 für berufsbildende Schulen und 1 für beide Bildungsbereiche). Im gleichen Zeitraum waren in Schleswig-Holstein (SH) 12 einschlägige Lehrpläne gültig (2 für allgemeinbildende, 8 für berufsbildende Schulen und 2 für beide Bildungsbereiche). Darin zeigt sich eine relativ starke Ausdifferenzierung in NRW, die bundesweit nur noch vom Saarland und Bayern übertroffen wird, und eine mittlere Ausdifferenzierung insgesamt und in Bezug auf allgemeinbildende Schulen eine geringe Ausdifferenzierung in SH. Brandenburg weist mit nur fünf Lehrplänen (allerdings 4 für allgemeinbildende und 1 für berufsbildende Schulen) den höchsten konzeptionellen Integrationsgrad auf (Henne et al., 2023).

Vorgehen zur Prüfung
curricularer Validität in
ICCS 2016

Themen, die in ICCS
vorkommen, aber nicht
in den Lehrplänen
beider Bundesländer bis
Jahrgangsstufe 8

1. Fragen der
Identifikation mit dem
Land und mit Europa

2. Fragen des Verhältnis-
ses von Religion und
Gesellschaft bzw. Staat

3. Positive und negative
Religionsfreiheit

Ausgangslage: Lehrpläne
in NRW und SH für ICCS
2022

Neues Vorgehen
für ICCS 2022

Für ICCS 2022 erfolgte eine erneute Durchsicht der einschlägigen Lehrpläne mit Bezug zu Jahrgangsstufe 8 für allgemeinbildende Schulen in den beiden teilnehmenden deutschen Bundesländern, NRW und SH, mit einem Fokus darauf, inwiefern die Inhalte des Tests und der Befragung den Inhalten des Curriculums entsprechen. Die Übereinstimmung von Lehrplänen mit einer Befragung bzw. einem Test wird international als curriculare Validität bezeichnet (Scheerens, 2017). Um die Methodik aus ICCS 2016 (Bacia & Abs, 2017) bei gleichbleibenden Lehrplänen in NRW nicht zu wiederholen, wurde für ICCS 2022 ein anderes Verfahren gewählt.

Inhaltlicher Abgleich
zwischen ICCS 2022 und
Lehrplänen in SH und
NRW ...

Im Rahmen einer Befragung zu den bildungspolitischen Kontexten in den teilnehmenden Schulsystemen in ICCS 2022 waren die beiden Autor*innen dieses Kapitels in ihrer Rolle als *National Research Coordinator* für NRW (Abs) und SH (Hahn-Laudenberg) aufgefordert, eine Liste zu Inhalten aus ICCS mit den jeweils gültigen Lehrplänen abzugleichen. Die Liste ist weitestgehend identisch mit derjenigen, die auch in der Befragung der Lehrkräfte zur Erfassung von einschlägigen Ausbildungsinhalten genutzt wurde (vgl. Kap. 14). Konkret wurde danach gefragt, ob die folgenden Inhalte und Fähigkeiten in den Lehrplänen von Jahrgangsstufe 8 des jeweiligen Schulsystems enthalten sind:

- A. Menschenrechte
- B. Wahlen und Abstimmungen
- C. Weltgemeinschaft und internationale Organisationen
- D. Umweltschutz und Nachhaltigkeit
- E. Aus- und Einwanderung
- F. Gleichberechtigung von Männern und Frauen
- G. Bürgerrechte und -pflichten
- H. Verfassung und politische Systeme
- I. Verantwortungsvolle Nutzung des Internets (z. B. Datenschutz, Verlässlichkeit der Quellen, soziale Netzwerke)
- J. Kritisches und unabhängiges Denken
- K. Konfliktlösung
- L. Internationale politische Institutionen und Organisationen (z. B. die EU, Europäisches Parlament, Organisation Amerikanischer Staaten)
- M. Diversität und Inklusion

... bringt methodische
Schwierigkeiten mit sich.

Die Beantwortung der präzisen Frage nach Jahrgangsstufe 8 gestaltet sich angesichts der oben beschriebenen Praxis in Deutschland, Lehrpläne für den Zeitraum mehrerer Schuljahre festzulegen und die Reihenfolge der Behandlung von Inhalten offen zu lassen, als schwierig. Wenn darüber hinaus berücksichtigt wird, dass Schulen eine relative Freiheit in der Verteilung von Kontingenzstunden auf die Jahrgänge haben, wird deutlich, dass die Frage in der vorliegenden Form nicht verbindlich beantwortet werden kann.

Um gleichwohl eine Auskunft zur curricularen Validität von ICCS geben zu können, wurden die Curricula für den Mehrjahreszeitraum betrachtet. Denn, wenn ein Thema im Mehrjahreslehrplan enthalten ist, so ist es auch möglich, dass das Thema in Jahrgang 8 an einer Schule nach diesem Lehrplan unterrichtet wird. Für die Analyse wurden die Inhalte und Fähigkeiten zunächst in der genauen Begrifflichkeit in den Lehrplänen gesucht, ggf. unter Berücksichtigung verschiedener möglicher Übersetzungen der fraglichen englischsprachigen Konstrukte. Danach folgte eine Durchsicht der Lehrpläne nach sprachlich und inhaltlich äquivalenten Aspekten.

Die aufgeführten Inhalte und Fähigkeiten werden mit wenigen Ausnahmen explizit und wörtlich in den Lehrplänen als Ziele oder Gegenstände benannt. Wo keine wörtliche Äquivalenz vorlag, konnten Inhalte und Fähigkeiten doch sehr eindeutig dem Sinn nach im Lehrplan verortet werden. So heißt es z. B. nicht „kritisches Denken“, sondern „kritisch hinterfragen und beurteilen“, „kritisch und selbstbestimmt analysieren“, „kritische Auseinandersetzung“ und/oder „kritische Reflexion“. Dieser Logik folgend ergab die Analyse insgesamt, dass die aufgeführten Inhalte und Fähigkeiten in den Lehrplänen in NRW und SH mit einer Ausnahme adressiert werden.

Weitgehende Abdeckung der Inhalte aus ICCS auf Grundlage der Lehrpläne bis Jahrgangsstufe 8 möglich, aber unsicher

Die Ausnahme, also den nicht enthaltene Lehrplaninhalt, betrifft „Diversität und Inklusion“. Zwar werden diese Begriffe im schulpolitischen Diskurs und als Leitbegriffe für die Schulentwicklung in beiden Bundesländern breit verwendet (z. B. MSB NRW, 2020), aber das ist nicht mit einer Behandlung als Unterrichtsinhalt in den Ankerfächern der politischen Bildung gleichzusetzen. Während sich in NRW keine entsprechende begriffliche Entsprechung findet, werden in den Fachanforderungen für SH Gleichstellung und Diversität neben Grundwerten, Nachhaltigkeit und Partizipation als fächerübergreifende Schlüsselthemen benannt. In den fachlich konkretisierten Fachanforderungen werden diese Inhalte aber bis zu den betrachteten Jahrgängen nicht explizit weiter aufgegriffen. Darauf bezogene Lehrplaninhalte werden nur am Rande angedeutet und spiegeln ein eingegrenztes Verständnis von Diversität und Inklusion wider (z. B. Weltkunde Stufe 7/8; innerhalb des Themas „Die Stadt – ein Ort der unbegrenzten Möglichkeiten?“ der Inhalt „Kulturelle Vielfalt in Städten“). Als Lehrplaninhalte der politischen Bildung werden sie erst in der Sekundarstufe II konkret greifbar. Diversität erscheint damit als abstraktes, normativ wünschenswertes Konzept, wohingegen die Relevanz bestehender gesellschaftlicher Diversität mit Blick auf konkrete gesellschaftliche und politische Fragen wenig erkennbar wird.

„Diversität und Inklusion“ als Ausnahme

Grundsätzlich adressiert die Frage des gesellschaftlichen Umgangs mit Diversität einen Kernbereich des Politischen und damit einen wichtigen Gegenstand politischer Bildung, insbesondere wenn allgemeinverbindliche Regelungen zur Regulierung von Diversität zum Thema werden. Schmidt und Wächter (2023) kritisieren mit Blick auf die baden-württembergischen Lehrpläne jedoch eine hohe moralische Aufladung des ursprünglich deskriptiven Konzepts Diversität, insbesondere wenn den individuellen Lehrkräften und Schüler*innen allein die Verantwortung für den Umgang mit Diversität zugeschrieben wird und politisch-strukturelle Fragen nicht genügend in den Blick kommen. Folglich kann als Anforderung an die Lehrplanentwicklung zu Diversität in den Ankerfächern der politischen Bildung formuliert werden, dass unterschiedliche Normbegründungen, strukturelle Voraussetzungen und politische Gestaltungsmöglichkeiten gleichermaßen reflektiert werden sollten.

Anforderungen an die Thematisierung von Diversität in Lehrplänen

11.3 Umgesetzte Lehrpläne zu politischen Themen

So wie Lehrpläne als wesentliches Element des intendierten Curriculums betrachtet werden, wird für ihre Umsetzung im Unterricht der Begriff des implementierten Curriculums verwendet (Losito et al., 2021). Dadurch kommt zu Ausdruck, dass die programmatische Planung von Bildungsanlässen und Lerngelegenheiten nicht identisch mit der Unterrichtswirklichkeit ist, sondern von einer Kontextualisierung durch unterschiedlich ausgebildete Lehrpersonen, an heterogenen Schulstandorten mit verschiedenartigen Chancen und Limitationen abhängig ist.

Implementiertes Curriculum: Bedingungen für die Umsetzung von Lehrplänen im Unterricht

Insofern sind Ergebnisse zum implementierten Curriculum schon für sich genommen ein relevantes Studienergebnis, denn sie stellen eine erste Form der Lehrplanevaluation dar. Die Umsetzung im Unterricht wird als eine von mehreren Voraussetzungen für eine Wirksamkeit betrachtet. Zu dieser treten dann weitere Voraussetzungen, wie die Zeit zur Auseinandersetzung, die Qualität der Umsetzung, die Adaptivität im Hinblick auf die Lernenden, deren Voreinstellungen und Lernaktivitäten hinzu.

Durch Schüler*innen
wahrgenommene
Lerngelegenheiten als
Maß der instruktionalen
Validität

Informationen zum implementierten Curriculum sind auch im Hinblick auf die Einschätzung von ICCS als Schulleistungsstudie relevant. Sie gelten als Ausgangspunkt für die Beurteilung der instruktionalen Validität (D'Agostino et al., 2007), also für die Frage, inwiefern der Inhalt von ICCS zu den Inhalten passt, die von Schüler*innen in bis Jahrgangsstufe 8 im Unterricht bearbeitet wurden. Das implementierte Curriculum wird in ICCS als Wahrnehmung der Schüler*innen erfasst. Dazu werden international zwei Fragebatterien angeboten, eine im Schülerfragebogen und eine im europäischen Modul. Die Schülerperspektive auf das implementierte Curriculum hat eine stärkere prädiktive Validität im Hinblick auf Testergebnisse als etwa die Lehrkraftperspektive (Luyten, 2017). Allerdings ist zu berücksichtigen, dass die Abfrage zu Lerngelegenheiten eine stärkere Perspektive auf das nationale politische System (z. B. Gesetzgebung oder Kommunalverfassung) impliziert, als dies bei den Testfragen der Fall ist. Letztere versuchen weitgehend von nationalen Eigenheiten zu abstrahieren. Dies könnte den Zusammenhang zwischen erfassten Lerngelegenheiten und der Leistung im Wissenstest reduzieren.

Vorauslaufende
Forschung in ICCS zur
Wahrnehmung von
Lerngelegenheiten Politik
durch Schüler*innen

Der Frageblock zur *Wahrnehmung von Lerngelegenheiten Politik* im internationalen Schülerfragebogen umfasst neun Themen (Variablen IS4G17A-I), die zum Teil den Inhalten entsprechen, die in der curricularen Analyse (vgl. Abschnitt 11.2) behandelt wurden. Die beiden letzten Themen (H & I) wurden gegenüber ICCS 2016 ergänzt. Empirische Forschung konnte in einigen Fällen eine Vorhersagekraft der Skala in Bezug auf unterschiedliche Lernergebnisse aufzeigen, wie etwa politisches Interesse (Dassonneville et al., 2012) und politische Partizipationsbereitschaft (Deimel et al. 2020). Jedoch zeigt eine multiple international vergleichende Analysen keine eindeutige Vorhersagerichtung der Skala in Bezug Ergebnisse des Wissenstests in ICCS (Schulz et al. 2023).

Operationalisierung,
Skalierung und
Einzelitems zu schulischen
Lerngelegenheiten Politik

Der Frageblock wird eingeleitet mit: „In welchem Umfang hast du in der Schule etwas über die folgenden Themen gelernt?“, woraufhin zu jedem Thema ein vierstufiges Antwortformat („In großem Umfang“, „In mittlerem Umfang“, „In geringem Umfang“, „Gar nichts“) zur Auswahl steht. Sieben Items – mit # gekennzeichnet –, werden genutzt, um die Skala *Schülerwahrnehmung zu schulischen Lerngelegenheiten Politik* (S_CIVLRN) zu bilden:

- A. Wie Bürger*innen an lokalen und nationalen Wahlen teilnehmen können[#]
- B. Wie Gesetze in Deutschland erlassen und geändert werden[#]
- C. Wie die Umwelt geschützt werden kann (z. B. durch Energiesparen oder Recyceln)[#]
- D. Wie man dazu beitragen kann, Probleme in der Stadt oder Gemeinde zu lösen[#]
- E. Wie die Bürgerrechte in Deutschland geschützt werden[#]
- F. Politische Themen und Ereignisse in anderen Ländern[#]
- G. Wie die Wirtschaft funktioniert[#]
- H. Wie Informationen im Internet auf Glaubwürdigkeit überprüft werden können
- I. Wie man Kandidat*in bei einer Kommunalwahl werden kann.

Ähnlich wie die wahrgenommenen Inhalte der Lehrkräftebildung in Kapitel 14 können auch in diesem Kapitel die Wahrnehmungen von Lerngelegenheiten nach drei Dimensionen des Politischen (*polity*, *policies*, *politics*) systematisiert werden (Schubert & Klein, 2021). Die Einzelitems beziehen sich zum Teil auf die Institutionalisierung von Politik (*polity*) A, B, D, E, I, und zum Teil auf einzelne politische Themen (*policies*) C, F, G, H, bzw. je nach Verständnis auch auf der prozesshaften Dimension (*politics*) A, D, H, I.

Politiktheoretische
Systematisierung von
Lerngelegenheiten

Tabelle 11.1 zeigt die Schülerwahrnehmung zu schulischen Lerngelegenheiten Politik für sechs exemplarisch ausgewählte Items und die Skala. Die erste Spalte der Tabelle 11.1 enthält eine Länderliste mit NRW und SH in den ersten Zeilen. Werte für die europäische Vergleichsgruppe werden ohne NRW und SH gemittelt und sind in der nächsten Zeile zu finden. Nachfolgend sind europäische und dann außereuropäische Länder in jeweils alphabetischer Reihenfolge aufgeführt. Die mit * markierten Items gingen in den Skalenwert ein, der in der letzten Spalte berichtet wird. Der Skalenwert in der letzten Spalte kann als Maß für den Umfang interpretiert werden, in dem aus Sicht der Schüler*innen politische Themen insgesamt in der Schule adressiert werden. Der Skalenwert wird auf Basis der gleichen Items wie in den Vorgängerstudien gebildet und ist so kalibriert, dass er mit dem internationalen Mittelwert von ICCS 2009 vergleichbar ist. Der internationale Mittelwert in ICCS 2009 wurde auf 50 mit einer Standardabweichung von 10 standardisiert. Höhere Werte bedeuten, dass ein größerer Umfang an Lerngelegenheiten von den Schüler*innen berichtet wurde. Der Skalenwert erlaubt einen Vergleich von Länder- oder Gruppenergebnissen zu einer Skala eines Konstrukts, aber – aufgrund der Standardisierung – keinen Vergleich zwischen Skalen zu unterschiedlichen Konstrukten. In diesem Kapitel folgt auch Tabelle 11.2 diesem Muster.

Tabellenaufbau
und Hinweise zur
Ergebnisinterpretation

Schüler*innen in NRW nehmen an ihren Schulen etwas mehr Lerngelegenheiten zu politischen Themen wahr, als dies im Mittel der europäischen Vergleichsländer der Fall ist. Für SH zeigt sich hingegen kein signifikanter Unterschied zur europäischen Vergleichsgruppe. Dass ein gleichhoher Mittelwert für Bulgarien als signifikant unterhalb des europäischen Mittelwerts liegt, hängt mit dem geringeren Standardfehler und damit einer höheren Sicherheit der Schätzung des Populationswertes für Bulgarien zusammen. Am meisten Lerngelegenheiten werden in Europa von den Schüler*innen in Norwegen, Schweden und Slowenien berichtet, am wenigsten von den Schüler*innen in Estland, Lettland, Serbien, Spanien und Zypern; die Niederlande bilden das Schlusslicht mit einem Wert, der fast eine halbe Standardabweichung unter dem europäischen Vergleichswert liegt.

Auffällige Ergebnisse auf
Ebene der Skala ...

Bei den Ergebnissen zu den Einzelitems zeigt sich ein gemischtes Bild: Zunächst fällt auf, dass sich in Deutschland die am häufigsten berichteten Lerngelegenheiten auf zwei *policies* beziehen (*Umwelt* und *Wirtschaft*). Auch die Lerngelegenheiten zu Item F (*Themen und Ereignisse in anderen Ländern*) sind hier zuzuordnen; 75 % (NRW) bzw. 71 % (SH) der Schüler*innen in Deutschland berichten dazu Lerngelegenheiten in mittlerem oder großem Umfang, wohingegen es in der europäischen Vergleichsgruppe nur 52 % der Schüler*innen sind. Am seltensten geben Schüler*innen in NRW und SH an, etwas zu Themen mit einem institutionenkundlichen Bezug (*polity*) auf der kommunalen Ebene gelernt zu haben.

... und zu Einzelitems

Weiterhin interessant sind die zum Teil deutlich niedrigeren Anteile von mehr als 10 Prozentpunkten zwischen den Schülerwahrnehmungen in SH gegenüber NRW zu den Themen *Wählen*, *Gesetzesänderungen* und *Wirtschaft*. So deutliche Unterschiede zwischen den beiden Schulsystemen zeigen sich selten in diesem

Tabelle 11.1: Schülerwahrnehmung zu schulischen Lerngelegenheiten Politik

	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „In großem Umfang“ und „In mittlerem Umfang“								Skalenwert	
	Teilnahme an lokalen oder nationalen Wahlen		Einführung und Änderung von Gesetzen		Schützen der Umwelt		Lösung kommunaler Probleme		Glaubwürdigkeit von Informationen im Internet*	
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)
Nordrhein-Westfalen¹	69.4	(1.4)	58.1	(1.7)	78.0	(1.0)	43.0	(1.2)	70.9	(1.4)
Schleswig-Holstein^{1,2}	53.6	(2.9)	43.4	(2.0)	74.0	(1.5)	38.4	(1.6)	60.1	(2.3)
VG Europa	52.0	(0.3)	51.1	(0.3)	80.2	(0.2)	49.1	(0.3)	52.4	(0.3)
Bulgarien	52.6	(1.2)	50.1	(1.2)	81.0	(1.0)	52.4	(1.2)	48.6	(1.3)
Dänemark ²	64.3	(1.6)	67.7	(1.4)	74.4	(1.1)	43.0	(0.9)	67.2	(1.5)
Estland	37.3	(1.7)	40.8	(2.0)	70.5	(1.1)	48.5	(1.2)	40.4	(1.7)
Frankreich	46.9	(1.2)	52.6	(1.2)	65.9	(1.2)	33.1	(1.0)	46.1	(1.2)
Italien	61.4	(1.4)	60.8	(1.6)	91.5	(0.7)	56.9	(1.0)	62.1	(1.3)
Kroatien ⁴	53.4	(1.4)	41.9	(1.4)	89.0	(0.8)	49.8	(1.5)	26.4	(1.3)
Lettland ⁴	32.4	(1.2)	38.7	(1.2)	76.5	(0.9)	36.5	(1.2)	58.2	(1.4)
Litauen	44.2	(1.2)	45.4	(1.1)	85.0	(0.7)	47.8	(1.3)	44.5	(1.1)
Malta	45.0	(2.1)	44.0	(1.5)	80.9	(1.7)	51.8	(1.7)	48.3	(1.5)
Niederlande ³	39.6	(1.4)	32.5	(1.6)	67.5	(1.5)	29.2	(1.1)	56.9	(1.9)
Norwegen ^{4,5}	75.0	(0.8)	54.1	(1.0)	85.6	(0.7)	64.0	(0.9)	51.9	(1.2)
Polen	34.8	(1.4)	48.0	(1.2)	79.5	(0.9)	49.2	(1.0)	57.6	(1.0)
Rumänien	69.7	(1.5)	61.7	(1.7)	85.0	(1.1)	57.4	(1.4)	70.2	(1.3)
Schweden ⁴	66.4	(1.6)	82.7	(1.5)	83.2	(1.1)	54.9	(1.5)	57.9	(1.6)
Serbien	43.2	(1.4)	39.6	(1.5)	83.3	(0.8)	47.4	(1.3)	42.0	(1.1)
Slowakei	68.4	(1.3)	63.0	(1.4)	84.2	(0.9)	56.8	(1.2)	62.8	(1.2)
Slowenien	75.9	(0.9)	73.6	(0.9)	78.9	(0.8)	65.8	(1.1)	72.1	(0.8)
Spanien	37.6	(1.0)	34.4	(1.0)	80.8	(1.0)	44.4	(1.0)	40.9	(1.2)
Zypern	40.3	(1.0)	39.2	(1.0)	80.8	(0.8)	44.5	(0.9)	42.2	(1.0)
Außereuropäische Vergleichsländer										
Brasilien ²	58.5	(0.9)	61.3	(0.9)	82.7	(0.8)	65.1	(0.8)	68.7	(0.9)
Kolumbien	74.6	(0.9)	59.5	(1.0)	88.3	(0.8)	72.5	(1.1)	72.7	(1.0)
Taiwan	88.0	(0.7)	87.2	(0.7)	88.1	(0.7)	73.6	(0.9)	64.9	(0.9)

↑ Wert signifikant höher als VG Europa ($p < 0.05$)

● Keine signifikante Abweichung von VG Europa

↓ Wert signifikant niedriger als VG Europa ($p < 0.05$)

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.

¹ Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.

² Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.

³ Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.

⁴ Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10 %.

⁵ Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

* Nicht Teil der Skala „schulische Lerngelegenheiten Politik“ (S_CIVLRN).

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

Relative Stärken und
Schwächen von NRW und
SH im implementierten
Curriculum

Bericht und können als Hinweis auf Lehrplaneffekte gelesen werden. Ebenso ist als Lehrplaneffekt plausibel, dass die Schüler*innen in NRW und SH beide deutlich mehr Lerngelegenheiten zum Themenkreis Wirtschaft berichten, als dies in der europäischen Vergleichsgruppe der Fall ist.

Auffällig ist zudem, dass Schüler*innen in NRW und SH zu den Themen *Problemlösung kommunaler Probleme* und *Glaubwürdigkeitsprüfung von Internetinformationen* nicht nur im Vergleich zu den zuvor berichteten Themen deutlich weniger Lerngelegenheiten berichten, sondern auch sehr deutlich unter den Referenzwerten der europäischen Vergleichsgruppe bleiben. In Dänemark, einem Nachbarland von SH, berichtet ein 20 Prozentpunkte höherer Anteil von Schü-

ler*innen von einschlägigen Lerngelegenheiten in mittlerem oder großem Umfang zur *Glaubwürdigkeitsprüfung von Internetinformationen* als in SH. In den Niederlanden, einem Nachbarland von NRW, ist der Anteil immer noch 10 Prozentpunkte höher als in NRW.

11.4 Umgesetzte Lehrpläne zu Lerngelegenheiten zu Europa

Neben allgemeinen Lerngelegenheiten zu Politik wurden auch politische und historische Lerngelegenheiten im Hinblick auf Europa erfasst. Der europäische politische Handlungsraum und insbesondere die Europäischen Union ist für die Lebenswirklichkeit (offene Grenzen, Roaming etc.) und die politische Sozialisation der Heranwachsenden bedeutsam und hat auch Einfluss auf Bildungsstrategien europäischer Länder (vgl. Kap. 8). Der Fragenblock *Schülerwahrnehmung zu schulischen Lerngelegenheiten Europa* wurde neu in ICCS 2016 eingeführt und umfasste vier Items (ES4G02A-D). In ICCS 2022 wurden zwei Items mit spezifischen EU-Bezug ergänzt: Item E „Die Europäische Union“ sowie Item F zu Institutionen der EU. Dafür wurde in Item D der Zusatz „(z. B. die Europäische Union)“ gegenüber der Itemformulierung aus ICC 2016 gestrichen. Da dieser Frageblock Teil des europäischen Moduls der Befragung ist, konnten die teilnehmenden Schulsysteme frei entscheiden, ob sie ihren Schüler*innen die entsprechenden Fragen vorlegen wollten. Neben den nichteuropäischen Teilnehmerländern entschied sich auch Serbien gegen eine Teilnahme.

Vorherige Forschungen (Verhaegen et al., 2013; Ziemes et al., 2019) zeigen die Verbindung zwischen formellen Lernmöglichkeiten über Europa in der Schule und der Identifikation der Schüler*innen mit Europa (vgl. Kap. 8). Die Auseinandersetzung mit einer Gruppe, der man sich zugehörig fühlen könnte, ist relevant für die Identitätsentwicklung. In diesem Sinne ist insbesondere für Schüler*innen mit nichteuropäischen Zuwanderungsgeschichten eine europäische und multi- bzw. transkulturelle Ausrichtung im Lehrplan für die Identifikation mit Europa bedeutungsvoll (Brummer et al., 2022; Matafora et al., 2023).

Der Frageblock zu diesen Lerngelegenheiten wird eingeleitet mit „Unten findest du eine Liste mit möglichen Unterrichtsinhalten über Europa. In welchem Umfang hast du in der Schule etwas über die folgenden Fragen oder Themen gelernt?“, woraufhin das bereits vorgestellte vierstelliges Antwortformat („In großem Umfang“, „In mittlerem Umfang“, „In geringem Umfang“, „Gar nichts“) zur Auswahl angeboten wird. Auf der Basis von fünf Items – mit # gekennzeichnet – konnte eine international vergleichbare Skala *Schülerwahrnehmung zu schulischen Lerngelegenheiten Europa* gebildet werden (E_EULRN, Cronbachs $\alpha = 0.83$ im Mittel der Teilnehmerländer):

- A. Politische und wirtschaftliche Systeme anderer europäischer Länder[#]
- B. Die Geschichte Europas[#]
- C. Politische und soziale Probleme in anderen europäischen Ländern[#]
- D. Politische und wirtschaftliche Zusammenarbeit zwischen europäischen Ländern[#]
- E. Die Europäische Union[#]
- F. Rolle und Aufgaben der Institutionen der Europäischen Union (z. B. Europäisches Parlament, Europäischer Rat, Europäische Kommission)

Schülerwahrnehmung
zu schulischen
Lerngelegenheiten
Europa

Vorauslaufende
Forschung zur Wahr-
nehmung von Lern-
gelegenheiten Europa
durch Schüler*innen

Operationalisierung,
Skalierung und Einzel-
items zu Wahrnehmung
von Lerngelegenheiten
Europa

Tabelle 11.2: Schülerwahrnehmung zu schulischen Lerngelegenheiten Europa

	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „In großem Umfang“ und „In mittlerem Umfang“							Skalenwert							
	polit./ökon. Systeme in europ. Ländern		europäi- sche Ge- schichte		Probleme in europ. Ländern		polit./ökon. Zusam- menarbeit europ. Länder		Rolle und Aufgaben Institu- tionen der EU*		Lerngelegen- heiten Europa				
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)					
Nordrhein-Westfalen¹	66.8	(1.0)	65.3	(1.4)	67.4	(1.1)	65.8	(1.2)	60.2	(1.6)	54.2	(1.6)	48.3	(0.3)	↓
Schleswig-Holstein^{1,2}	59.3	(1.7)	70.0	(1.7)	60.4	(1.4)	59.6	(1.6)	52.5	(1.4)	42.9	(1.5)	47.2	(0.3)	↓
VG Europa	62.9	(0.3)	83.7	(0.2)	60.1	(0.3)	60.7	(0.3)	73.9	(0.3)	55.4	(0.3)	49.9	(0.1)	
Bulgarien	56.6	(1.2)	78.1	(1.1)	55.4	(1.2)	55.4	(1.2)	71.1	(1.1)	56.1	(1.2)	48.6	(0.3)	↓
Dänemark ²	66.7	(1.3)	79.1	(1.1)	63.8	(1.2)	64.2	(1.2)	60.4	(1.6)	43.1	(1.6)	49.0	(0.3)	↓
Estland	55.2	(1.7)	89.9	(0.7)	53.8	(1.5)	52.1	(1.6)	69.8	(1.5)	48.1	(2.0)	48.7	(0.3)	↓
Frankreich	65.3	(0.9)	78.2	(0.9)	58.0	(1.0)	58.1	(0.9)	61.1	(1.0)	45.8	(1.1)	49.0	(0.2)	↓
Italien	79.3	(1.0)	88.5	(0.8)	77.8	(1.0)	71.5	(1.3)	91.2	(0.6)	75.7	(1.1)	54.1	(0.3)	↑
Kroatien ⁴	56.0	(1.4)	92.8	(0.7)	61.1	(1.4)	57.9	(1.4)	81.8	(1.0)	55.7	(1.2)	51.0	(0.3)	↑
Lettland ⁴	56.1	(1.3)	81.0	(1.0)	52.5	(1.2)	54.9	(1.1)	73.5	(1.1)	47.6	(1.2)	48.2	(0.3)	↓
Litauen	80.1	(1.2)	93.6	(0.5)	76.4	(1.2)	77.5	(1.2)	90.0	(0.8)	67.3	(1.1)	55.2	(0.3)	↑
Malta	55.7	(1.4)	70.6	(1.2)	50.5	(1.5)	50.3	(1.6)	61.6	(1.8)	52.4	(2.4)	47.2	(0.4)	↓
Niederlande ³	52.9	(1.6)	84.1	(1.1)	56.8	(1.5)	57.9	(1.4)	63.7	(1.6)	44.4	(1.5)	48.3	(0.3)	↓
Norwegen ^{4,5}	76.7	(0.8)	93.1	(0.4)	77.1	(0.7)	76.2	(0.7)	72.3	(0.8)	56.2	(0.9)	53.0	(0.2)	↑
Polen	67.2	(1.1)	86.8	(0.7)	63.5	(1.1)	66.3	(1.1)	79.6	(1.0)	62.6	(1.1)	51.0	(0.3)	↑
Rumänien	62.6	(1.6)	88.0	(1.1)	51.1	(1.8)	55.8	(1.9)	82.5	(1.1)	61.3	(1.7)	50.0	(0.3)	●
Schweden ⁴	70.4	(0.9)	88.0	(0.6)	66.2	(1.1)	71.5	(0.9)	77.8	(1.1)	59.2	(1.6)	51.6	(0.3)	↑
Slowakei	60.3	(1.3)	85.4	(0.9)	56.4	(1.5)	56.5	(1.4)	79.2	(0.9)	63.4	(1.2)	49.2	(0.3)	↓
Slowenien	72.8	(0.8)	83.1	(0.7)	66.0	(1.0)	72.7	(0.9)	86.8	(0.8)	74.9	(1.0)	51.7	(0.2)	↑
Spanien	46.0	(1.3)	78.7	(0.8)	45.5	(1.1)	44.7	(1.1)	63.2	(1.2)	37.7	(2.1)	46.7	(0.2)	↓
Zypern	51.8	(1.2)	68.3	(0.9)	49.7	(1.2)	49.2	(1.1)	64.3	(1.2)	44.8	(1.2)	46.3	(0.3)	↓

↑ Wert signifikant höher als VG Europa ($p < 0.05$)

● Keine signifikante Abweichung von VG Europa

↓ Wert signifikant niedriger als VG Europa ($p < 0.05$)

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.

¹ Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.

² Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.

³ Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.

⁴ Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10 %.

⁵ Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

* Nicht Teil der Skala „schulische Lerngelegenheiten Europa“ (E_EULRN).

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

Auffällige Ergebnisse auf Ebene der Skala ...

Insgesamt betrachtet nehmen die Schüler*innen in NRW und SH etwas weniger Lerngelegenheiten zu Europa wahr, als dies in den europäischen Vergleichsländern der Fall ist. SH liegt gleichauf mit Malta, das mit Spanien und Zypern die Schlussgruppe des Skalenwertvergleichs bildet. NRW unterscheidet sich nicht signifikant von den Niederlanden, Bulgarien, Estland und Lettland. Eine Spitzengruppe bilden Italien, Litauen und Norwegen. Das Verteilungsmuster der deutlichen Unterschiede von bis zu 80 % einer Standardabweichung deutet weniger auf regionale Effekte als auf programmatische Unterschiede in den Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien einzelner Bildungssysteme hin.

... und der Einzelitems

Ein Blick auf die Einzelitems zeigt, dass die Schüler*innen in NRW – ähnlich wie bei der Wahrnehmung Lerngelegenheiten Politik – in der Regel mehr Lerngelegenheiten zu den einzelnen Themen wahrnehmen als Schüler*innen in SH. *Die Geschichte Europas* bildet eine Ausnahme: Hier weisen die Schüler*innen in NRW den niedrigsten Wert unter den europäischen Vergleichsländern auf. Auch

der Anteil von 70 % der Schüler*innen in SH, die in mittleren oder großen Umfang Lerngelegenheiten zur Geschichte Europas berichten, liegt nochmal mehr als 10 Prozentpunkte unter dem Mittel der europäischen Vergleichsgruppe. Lerngelegenheiten zu Inhalten mit einem eindeutig institutionenkundlichen EU-Bezug werden von Schüler*innen in NRW und SH am seltensten berichtet. Auch im europäischen Vergleich erscheint die Thematisierung der EU im Unterricht aus der Perspektive von Schüler*innen in NRW und SH mit am seltensten zu erfolgen.

11.5 Wahrgenommene Lerngelegenheiten zu Argumentation und Entscheidungen

Die beiden internationalen Frageblöcke zur Wahrnehmung von allgemein politischen und spezifisch europabezogenen Lerngelegenheiten erfragen hauptsächlich die Umsetzung von inhaltlichen Themen im Unterricht. Aus den Items kann nicht geschlossen werden, ob dabei stärker auf Faktenwissen oder auf den Aufbau konzeptuellen Wissens fokussiert wird. Jedoch öffnen die für ICCS 2022 ergänzten Items H und I zu Lerngelegenheiten Politik hin zu handlungsbezogenen Kompetenzen als Unterrichtszielen. Um die kompetenztheoretische Perspektive auf Unterricht zu stärken (vgl. auch Hahn-Laudenberg, 2022), lag es nahe, nationale Ergänzungen vorzunehmen, die die Lerngelegenheiten für spezifische politische Kompetenzen erfassen. Aufgrund des notwendig kontroversen Charakters von politischem Handeln in der Demokratie wurde dabei auf politische Argumentations- und Handlungsfähigkeit fokussiert. Der Frageblock *Schülerwahrnehmung zu schulischen Lerngelegenheiten: Argumentation und Entscheidung* wurde für ICCS 2022 neu entwickelt und am Ende der international verbindlichen Befragung angehängt. Der Frageblock wird eingeleitet mit: „Wie viel hast du in der Schule über diese Dinge gelernt?“ Die folgenden sieben Aussagen (NS4G14A-G) sollten jeweils mit dem vierstelligen Antwortformat („In großem Umfang“, „In mittlerem Umfang“, „In geringem Umfang“, „Gar nichts“) von den Schüler*innen bewertet werden:

- A. Was ein überzeugendes Argument ausmacht.
- B. Wie man Argumente hinterfragen kann.
- C. Nach welchen Regeln man Argumente formulieren kann.
- D. Welche Hilfsmittel man in einer Diskussion nutzen kann.
- E. Wie politische Ziele verfolgt und erreicht werden können.
- F. Wie Ideen zur Lösung politischer Probleme entwickelt werden können.
- G. Zu überprüfen, ob eine Idee umgesetzt werden kann.

Der Frageblock unterscheidet sich auch hinsichtlich der adressierten Dimensionen von Politik von den beiden vorausgegangenen Frageblöcken. Während die Themen dort überwiegend zu den Politikdimensionen *polity* und *policies* zugeordnet werden konnten, lässt sich der Frageblock zur Thematisierung von Argumentation und politischer Entscheidungsfindung eindeutig der prozesshaften Dimension *politics* zuordnen.

Da es sich bei diesem Frageblock um eine nationale Ergänzung handelt, werden die Ergebnisse anstelle eines internationalen Vergleichs im Vergleich unterschiedlicher Schulformen der beiden deutschen Teilnahmeländer aufgeführt. In der ersten Spalte wird jeweils der Anteil Schüler*innen angegeben, der in dem betreffenden Bundesland die jeweilige Schulart besucht. Für die Schüler*innen an

Begründung für nationale
Ergänzungsfragen
zum implementierten
Curriculum

Operationalisierung
und Einzelitems zur
Wahrnehmung von
Lerngelegenheiten
Argumentation und
Entscheidung

Politiktheoretische
Einordnung

Hinweise zu Analyse und
Tabellenaufbau

Tabelle 11.3: Schülerwahrnehmung zu schulischen Lerngelegenheiten: Argumentation und Entscheidung

	Anteil Schüler*in- nen ² %	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorie „In großem Umfang“ oder „In mittlerem Umfang“													
		was über- zeugende Argumente ausmacht		Argumente hinter- fragen		Regeln für Argumente		Hilfsmittel für Diskus- sionen		wie politi- sche Ziele verfolgen		Lösung politischer Probleme		prüfen, ob Ideen um- setzbar	
		%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)
Nordrhein- Westfalen	100	87.6	(1.0)	81.2	(1.0)	80.6	(1.2)	75.8	(1.1)	57.4	(1.4)	56.7	(1.2)	64.6	(1.1)
Gymnasium	38	92.6	(1.4)	83.7	(1.3)	85.2	(2.0)	82.0	(1.7)	55.6	(2.4)	55.1	(1.8)	60.7	(2.0)
Integrierte Gesamtschule	28	84.7	(2.0)	79.2	(1.8)	77.9	(2.3)	72.5	(2.0)	58.0	(2.4)	56.7	(2.1)	68.6	(1.7)
Realschule	20	85.0	(2.5)	80.9	(2.8)	77.8	(2.7)	70.4	(2.5)	60.5	(3.8)	58.9	(3.0)	66.7	(2.6)
Sekundarschule	5	80.8	(3.6)	78.5	(4.4)	76.5	(4.3)	67.6	(4.0)	56.3	(2.5)	59.5	(3.9)	68.4	(3.1)
Hauptschule	5	81.2	(3.7)	78.2	(2.4)	78.7	(3.2)	75.2	(2.2)	60.8	(4.1)	63.9	(3.3)	66.7	(1.8)
Förderschule	4	84.6	(3.7)	75.3	(3.7)	68.6	(4.3)	70.3	(6.9)	49.6	(8.5)	45.4	(10.7)	59.9	(4.9)
Schleswig- Holstein¹	100	81.3	(1.6)	73.1	(1.6)	74.9	(2.0)	68.3	(1.8)	47.6	(1.8)	47.8	(1.6)	59.1	(1.8)
Gymnasium	37	86.6	(2.3)	78.2	(2.7)	81.5	(2.8)	76.2	(3.0)	40.4	(3.2)	38.9	(3.0)	53.2	(2.3)
Integrierte Gesamtschule	62	78.0	(2.1)	70.2	(2.0)	71.1	(2.8)	63.5	(2.3)	51.8	(2.2)	52.8	(2.0)	62.4	(2.5)

¹ Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.

² Gewichteter Anteil Schüler*innen in Population.

Ergebnisse für Förderschule SH wird nicht berichtet, da N>50 (Bedingt durch Position der Fragen am Ende des Fragebogens).

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

Förderschulen in SH wurde auf Berechnungen verzichtet, weil diese Gruppe weniger als 50 antwortende Schüler*innen in der realisierten Stichprobe umfasste.

Deutlicher Unterschied zwischen Argumentationskompetenz und spezifisch politischer Handlungsfähigkeit

Insgesamt ist auffällig, dass erstens Schüler*innen in breiter Mehrheit argumentationsbezogene Lerngelegenheiten wahrnehmen und zweitens Lerngelegenheiten, die auf die Entwicklung weitergehender und spezifisch politischer Handlungsfähigkeit zielen, deutlich seltener wahrgenommen werden. Dass auch Lerngelegenheiten in Bezug auf Hilfsmittel für eine Diskussion in mittleren oder großen Umfang zu einem signifikant geringeren Anteil von den Schüler*innen berichtet werden, deutet auf eine Dominanz schriftlichen Argumentierens (etwa im Deutschunterricht) hin.

Teilweise deutliche Unterschiede zwischen NRW und SH ...

Im Vergleich von NRW und SH setzt sich mit Blick auf kompetenzorientierte Lerngelegenheiten fort, dass die Schüler*innen in NRW in der Regel etwas mehr Lerngelegenheiten berichten als die Schüler*innen in SH. Dieses Muster zeigt sich sowohl für das Gymnasium als auch für die weiteren Schulformen. Die Unterschiede fallen aber im Vergleich der Einschätzung an Gymnasien mit Blick auf die Lerngelegenheiten, wie politische Ziele verfolgt und erreicht und wie Ideen zur Lösung politischer Probleme entwickelt werden können, besonders stark aus (15 Prozentpunkte Differenz). Die deutliche Mehrheit der Schüler*innen an Gymnasien in SH gibt an, nur in geringem Umfang oder gar nicht in der Schule etwas zur Verfolgung politischer Ziele oder zur Lösung politischer Probleme gelernt zu haben. Die bundeslandspezifischen Unterschieden sollten weiter untersucht werden auch mit Blick auf die Frage, inwieweit diese mit dem im Mittel früher einsetzenden Unterricht in den Ankerfächern der politischen Bildung in NRW oder mit der Art des Fächerzuschnitts in Zusammenhang stehen.

Die Betrachtung der Schulformen zeigt, dass insbesondere hinsichtlich der diskussions- und argumentationsbezogenen Kompetenzen Schüler*innen an Gymnasium zu einem (deutlich) höheren Anteil Lerngelegenheiten berichten, während hinsichtlich der Überprüfung der Umsetzbarkeit von Ideen Schüler*innen an nichtgymnasialen Schulformen mehr Lerngelegenheiten erleben. In SH werden auch die im engeren Sinne auf politische Handlungskompetenz bezogenen Lerngelegenheiten häufiger an Gesamtschulen als an Gymnasien berichtet.

... und zwischen den Schulformen in den Ländern

11.6 Diskussion

Die Analysen in diesem Kapitel werfen Schlaglichter auf Stärken und Diskussionsbedarfe zu den Curricula der politischen Bildung und Demokratieerziehung. Ein Abgleich des intendierten Curriculums (vorgegebene Lehrpläne) mit Inhalten in ICCS vermag starke inhaltliche Überschneidungen aufzuzeigen. Allerdings gibt es einen methodischen Vorbehalt und wenige inhaltliche Einschränkungen. Methodisch ist ein Lehrplanabgleich in Bezug auf einen Jahrgang (hier Jahrgang 8) nur bedingt möglich, weil sich die Lehrpläne und Kontingenzstundentafeln jeweils auf mehrere Jahrgänge beziehen. Insofern kann nur die Möglichkeit von Unterricht festgestellt werden, wobei es genauso sein kann, dass viele Inhalte in der Planung einer Schule erst in einem späteren Jahrgang vorgesehen sind. Die inhaltlichen Einschränkungen beziehen sich auf fehlende Lehrplanvorgaben zur Thematisierung von Diversität sowie mindestens in Bezug auf NRW zur nationalen und europäischen Identifikation sowie zum Verhältnis von Religion und Gesellschaft.

Lehrplanabgleich zeigt weitgehende curriculare Validität als Möglichkeit, die durch Einzelschulentscheidungen überformt wird.

Die Schülerbefragungen zum implementierten Curriculum (als umgesetzt wahrgenommene Lerngelegenheiten) erlauben zusammenfassend ein Ranking der Prävalenz unterschiedlicher Lerngelegenheiten gemäß den Dimensionen des Politischen (*politics, policy, polity*).

Analyse der Wahrnehmung von Lerngelegenheiten zeigt unterschiedliche Repräsentation von Dimensionen des Politischen im Unterricht:

1. *Politics im weitesten Sinne*: Am häufigsten wird von Schüler*innen die Thematisierung von generischen, teilweise rhetorischen Kompetenzen wahrgenommen, die eine Bedeutung für Demokratie und politisches Handeln haben, aber auch für andere Lebensbereiche. Diese Kompetenzen können in vielen Fächern (z. B. in Deutsch) vermittelt werden.
2. *Policies*: Am zweithäufigsten wird die Thematisierung von politischen Themen benannt, insbesondere solchen, denen aktuell eine hohe gesellschaftliche Relevanz beigemessen wird, wie das beispielsweise bei Fragen des Umweltschutzes der Fall ist. Bei diesen Inhalten liegt eine Thematisierung in mehreren Schulfächern oder idealerweise fächerverbindend nahe.
3. *Polity*: Am dritthäufigsten werden Themen benannt, die zu einer Vertiefung institutionenbezogener Kenntnisse führen. Insbesondere die Vermittlung von Kenntnissen zu Institutionen auf der europäischen und kommunalen Ebene wird weniger berichtet.
4. *Politics im engeren Sinne*: In etwa gleich selten werden Lerngelegenheiten in Bezug auf Kompetenzen beschrieben, die für ein Handeln in politischen Institutionen spezifisch sind. Die beiden letzten Themengruppen werden am wahrscheinlichsten in einem Fachunterricht zur politischen Bildung angesprochen.

Generische *politics*

... vor *policies*

... vor *polity*

... vor spezifischen *politics*

...

Die Wahrnehmung der Schüler*innen korrespondiert mit den berichteten Aus- und Weiterbildungserfahrungen der Lehrkräfte (Kap. 14). Auch dort zeigte sich Kompetenzen in Bezug auf *politics im weitesten Sinne* (z. B. Konflikte lösen) vor

policies, vor *polity*. Aussagen zur Lehrkräftebildung im Bereich *politics im engeren Sinne* wurden im Fragebogen für die Lehrkräfte nicht erfragt. Aufgrund der Ergebnisse kann gefolgert werden, dass die Aus- und Weiterbildung, die stärker auf fachübergreifende oder fachunabhängige Demokratieerziehung als auf politischer Bildung im engeren Sinn setzt, den hier vorgestellten Befund zu den wahrgenommenen Lerngelegenheiten stützt.

In der Zusammenschau der Ergebnisse zum intendierten und implementierten Curriculum erhärtet sich die mit Blick auf die Lehrpläne formulierte Schlussfolgerung, dass politisch bildnerischer Fachunterricht bis zur 8. Jahrgangsstufe mit den entsprechenden Inhalten zwar möglich und generell vorgesehen ist, er aber gleichzeitig nicht als in der Breite gesichert umgesetzt gelten kann. Die daraus resultierende Frage, inwieweit alle Schüler*innen bis zum Ende der Sekundarstufe die Gelegenheit zur Auseinandersetzung mit den aufgeführten elementaren politischen Inhalten und zur Entwicklung grundlegender politischer Kompetenzen erhalten, ließe sich etwa im Rahmen einer längsschnittlichen Erweiterung von ICCS intensiver nachgehen. Schon ohne diese werfen die beobachteten Unterschiede zwischen den Schulformen programmatische Fragen auf, wenn an dem Ziel einer Befähigung zu mündiger politischer Partizipation für alle Schüler*innen festgehalten werden soll.

Literatur

- Alscher, P., Ludewig, U., & McElvany, N. (2022). Civic Literacy – zur Theorie und Messbarkeit eines Kompetenzmodells für die schulische politische Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25, 1221–1241. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01085-0>
- Bacia, E., & Abs, H. J. (2017). Politische und zivilgesellschaftliche Bildung in Kernlehrplänen. In H. J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016* (S. 27–46). Waxmann.
- Birnbacher, L., Durand, J., Költch, A., Mielke, P., Spielhaus, R., & Stadler, K. (2023). *Bildung und Demokratie: Empirische Perspektiven auf Kita und Schule*. Beltz Juventa.
- Brummer, E. C., Clycq, N., Driezen, A., & Verschraegen, G. (2022). European identity among ethnic majority and ethnic minority students: Understanding the role of the school curriculum. *European Societies*, 24(2), 178–206. <https://doi.org/10.1080/14616696.2022.2043407>
- Deimel, D., Hoskins, B., & Abs, H. J. (2020). How do schools affect inequalities in political participation: compensation of social disadvantage or provision of differential access? *Educational Psychology*, 40(2), 146–166. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1645305>
- Dassonneville, R., Quintelier, E., Hooghe, M., & Claes, E. (2012). The relation between civic education and political attitudes and behavior: A two-year panel study among Belgian late adolescents. *Applied Developmental Science*, 16, 140–150. <https://doi.org/10.1080/10888691.2012.695265>
- Detjen, J., Massing, P., Richter, D., & Weißeno, G. (2012). *Politikkompetenz – ein Modell*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00785-0>
- D'Agostino, J. V., Welsh, M. E. & Corson, N. M. (2007). Instructional sensitivity of a state's standards-based assessment. *Educational Assessment*, 12(1), 1–22. <https://doi.org/10.1080/10627190709336945>
- Europarat. (2018). *Reference framework of competences for democratic culture*. Council of Europe.
- Gökbudak, M., Hedtke, R., & Hagedorn, U. (2022). 5. *Ranking Politische Bildung. Politische Bildung im Bundesländervergleich*. Universität Bielefeld.
- Hahn-Laudenberg, K. (2022). Kompetenzorientiert unterrichten: Gestaltung von Anforderungssituationen und kognitiv aktivierenden Lernaufgaben. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (5. Aufl., S. 543–552). Wochenschau Verlag.
- Henne, K., Meier, S., Spielhaus, R. (2023). *Forschungsdaten zu Leitfächern der Politischen Bildung in Deutschland: Gesetze, Lehrpläne, Schulbücher für die Sekundarstufen I und II in allgemeinbildenden und beruflichen Schulen*. Eckert. urn:nbn:de:0220-2023-0054
- Hopmann, S., & Künzli, R. (1998). Entscheidungsfelder der Lehrplanung. In R. Künzli & S. Hopmann (Hrsg.), *Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird. Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland* (S. 17–34). Rüegger.

- Jackson, P. W. (1996). Conceptions of curriculum and curriculum specialists. In P. W. Jackson (Hrsg.), *Handbook of research on curriculum. A project of the American Educational Research Association* (S. 3–40). Simon & Schuster Macmillan.
- Künzli, R., Fries, A. V., Hürlimann, W., Rosenmund, M. (2013). *Der Lehrplan – Programm der Schule*. Beltz Juventa.
- Losito, B., Agrusti, G., & Damiani, V. (2021). Understanding school and classroom contexts for civic and citizenship education: The importance of teacher data in the IEA studies. In B. Malak-Minkiewicz & J. Torney-Purta (Hrsg.), *Influences of the IEA Civic and Citizenship Education Studies* (S. 247–259), Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-71102-3_21
- Luyten, H. (2017). Predictive power of OTL measures in TIMSS and PISA. In J. Scheerens, (Hrsg.), *Opportunity to learn, curriculum alignment and test preparation. A research review* (S. 103–120). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-319-43110-9_5
- Matafora, B., Ziemes, J. F. & Abs, H. J. (2023). A multilevel analysis of factors influencing teenagers' identification with Europe: the effects of migration and learning opportunities. *Comparative Migration Studies*, 11(1), 1–18. <https://doi.org/10.1186/s40878-023-00348-x>
- MSB = Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2020). *Referenzrahmen Schulqualität NRW*. <https://www.schulministerium.nrw/referenzrahmen-schulqualitaet> (01.01.2024)
- Scheerens, J. (2017). Recapitalization, implications for educational policy and practice and future research. In J. Scheerens (Hrsg.), *Opportunity to learn, curriculum alignment and test preparation. A research review* (S. 121–135). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-43110-9_6
- Schmidt, C., Wächter, N. (2023). Diversität als neuer moralischer Wert im Bildungsplan Baden-Württemberg nach der Einführung der Leitperspektive BTV. *heiEDUCATION Journal*, 12, 55–79. <https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2023.12.24908>
- Schubert, K., Klein, M. (2021). *Das Politiklexikon. Begriffe, Fakten, Zusammenhänge* (8. Aufl.). Dietz.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., & Friedman, T. (2023). *Education for citizenship in times of global challenge. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022. International report*. IEA. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-20113-4>
- Verhaegen, S., Hooghe, M., & Meeusen, C. (2013). Opportunities to learn about Europe at school. A comparative analysis among European adolescents in 21 European member states. *Journal of Curriculum Studies*, 45(6), 838–864. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.800995>
- Weilert, A. K. (2023). Wertevermittlung als schulischer Bildungsauftrag?, *heiEDUCATION Journal*, 12, 33–53. <https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2023.12.24907>
- Ziemes, J. F., Hahn-Laudenberg, K., & Abs, H. J. (2019). From connectedness and learning to European and national Identity. *Journal of Social Science Education*, 18(3), 5–28. <https://doi.org/10.4119/JSSE-1144>

Quellen/Lehrpläne NRW

- Kernlehrplan Hauptschule NRW – Gesellschaftslehre (Erdkunde, Geschichte/ Politik), online abrufbar unter: KLP_HS_GL (nrw.de) (26.11.2022)
- Kernlehrplan S1 Gesamtschule NRW – Gesellschaftslehre (Erdkunde, Geschichte, Politik), online abrufbar unter: KLP_GE_GL (nrw.de) (26.11.2022)
- Kernlehrplan S1 Gymnasium NRW (G8) – Wirtschaft-Politik, online abrufbar unter: Kernlehrplan Politik Wirtschaft (nrw.de) (11.12.2022)
- Kernlehrplan Realschule NRW – Politik, online abrufbar unter: KLP_RS_PL (nrw.de) (26.11.2022).
- Kontingenzstundentafeln NRW. Vierte Verordnung zur Änderung der Ausbildungs- und Prüfungsordnung der Sekundarstufe I 2019. https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vld_id=17836&ver=8&val=17836&srg=0&menu=&vld_back=N (15.12.2023)

Quellen/Lehrpläne SH

- Fachanforderungen Weltkunde. Allgemeinbildende Schulen. Sekundarstufe I. (Juli 2015). <https://fachportal.lernnetz.de/sh/faecher/weltkunde/fachanforderungen.html> (19.12.2023)
- Fachanforderungen Wirtschaft/Politik. Allgemeinbildende Schulen. Sekundarstufe (2016). <https://fachportal.lernnetz.de/sh/fachanforderungen/wirtschaft-politik.html> (19.12.2023)
- Kontingenzstundentafeln SH. Runderlass des Ministeriums für Bildung und Kultur vom 1. August 2011 – III 313. https://www.schleswig-holstein.de/DE/fachinhalte/S/schulrecht/Downloads/Erlasse/Downloads/Kontingenzstundentafel.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (19.12.2023)



Kapitel 12

Digitalisierung

Mediennutzung von Jugendlichen zu sozialen und politischen Fragen, schulische Aktivitäten und Lehrkräftefortbildungen

Nina Johanna Welsandt, Lucy Huschle, Kerstin Drossel, Daniel Deimel & Hermann Josef Abs

12.1 Einleitung

Im Zuge der Digitalisierung und des medialen Wandels stehen Gesellschaft und Politik vor vielfältigen neuen Herausforderungen. So bieten virtuelle Räume beispielsweise den direkten Austausch von Informationen und Meinungen für alle, die über die technischen Ressourcen und grundlegenden Kompetenzen verfügen (Oberle, 2017). Gleichzeitig jedoch unterliegt das Angebot an Informationen und Meinungen einer algorithmischen Steuerung, die auf dem vorherigen Nutzungsverhalten individueller User und nicht für Nutzer*innen transparenten Interessen beruht (Entman & Usher, 2018). Eine fortlaufende kritische Reflexion über die vielfältigen Auswirkungen des digitalen Wandels auf das gesellschaftliche Zusammenleben und politische Handeln ist demzufolge unabdingbar.

Digitalisierung als gesellschaftliche und politische Herausforderung

Die Omnipräsenz digitaler Medien und die wachsende Gestaltung der Lebenswelt durch diese beeinflusst auch Kontexte der politischen Sozialisation und des politischen Lernens (Abs, 2021; Blossfeld et al., 2017). Dabei wird die Förderung des Erwerbs digitaler Kompetenzen in der politischen Bildung noch nicht hinreichend berücksichtigt (Choi et al., 2018; Drerup, 2020). Zwar ist das Wissen über die Existenz von Algorithmen, Propaganda-Bots, Filterblasen und Fake News unmittelbar politisch relevant und die sich wandelnde Zugänglichkeit von intransparent gefilterten Informationen erfordert neue Recherche-, Selektions-, Einordnungs- und Verifikationsfähigkeiten von Bürger*innen (Oberle, 2017). Aber auch grundsätzliche Veränderungen, wie Möglichkeiten zur Neugestaltung politischer Prozesse, müssen von der politischen Bildung reflektiert werden (Waldis, 2020; Westphal, 2020). Schließlich berührt es die Aufgabe der politischen Bildung, wenn die Medialität neue soziale Ungleichheiten und Ausschlüsse hervorruft (Brumme, 2022) oder Ressentiments verstärkt (Stegbauer, 2018; Waldis, 2020). Schulischer politischer Bildung kommt hier eine bedeutsame Rolle zu, da Schule eine zentrale Institution für die Vermittlung von Wissen, Einstellungen und Fähigkeiten für die Teilnahme an einer demokratischen Gesellschaft darstellt (Alscher et al., 2022). Lehrkräfte benötigen die entsprechenden Kompetenzen, um den Erwerb der erforderlichen Fähigkeiten der Schüler*innen unterstützen zu können.

Neue Anforderungen, die sich aus der Digitalisierung für Bürger*innen ergeben

Der Beitrag von ICCS 2022 zu dem skizzierten Problemhorizont besteht darin, dass ein aktueller Stand zur politischen Mediensozialisation und zu schulischen Aktivitäten sowie zu Lehrkräfte-Fortbildungsangeboten im internationalen Vergleich erarbeitet wird, der als Grundlage für die Entwicklung neuer Bildungsangebote dienen kann. Dabei orientiert sich die Erarbeitung des Status quo an folgenden drei Fragestellungen:

- Inwiefern nutzen Jugendliche (digitale) Medien in Bezug auf politische und soziale Fragen?

Digitalisierungsbezogene Forschungsfragen, zu denen ICCS Ergebnisse bereitstellt

- Welche Angebote digitaler (politischer) Bildung werden von Lehrkräften mit Schüler*innen durchgeführt?
- Auf welches Fortbildungsangebot können Lehrkräfte zur digitalen (politischen) Bildung in Schulen zurückgreifen?

Bevor diese Fragestellungen jedoch in den folgenden Abschnitten aufgegriffen werden, wird ein konzeptioneller Rahmen zur theoretischen Einordnung digitaler politischer Bildung vorgestellt.

12.2 Konzeption digitaler politischer Bildung (*Digital Citizenship Education*)

Begriffsklärung: digitale politische Bildung

Unter dem Begriff Digital Citizenship Education werden unterschiedliche Handlungsbereiche an den Schnittstellen von politischer Bildung, Medienbildung und digitaler Grundbildung zusammengefasst. Entsprechend heterogen fallen auch die Terminologien und Definitionen aus. Die deutsche Übersetzung von Digital Citizenship Education als *digitale politische Bildung* erscheint vielfach zu eng, weil die internationalen Konzeptionen bisweilen in ihrem Selbstverständnis nicht explizit politisch orientiert sind. In diesem Kapitel wird das Politische immer dann in Klammern gesetzt, wenn in einem Konstrukt mehrere Aussagen auch ohne Bezugnahme zum politischen Diskurs zu verstehen sind.

Als eine Folge des technologischen Wandels und der Dominanz von elektronischen Massenmedien etablierte Baacke (1996) bereits vor drei Jahrzehnten den Begriff der Medienkompetenz. Er teilt diese in vier Kompetenzbereiche: die Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung. Neben Baackes vier Kompetenzbereichen bildet explizite politische Bildung einen fünften Bereich als „Urteils- und Handlungskompetenz in Bezug auf Medien als Policy-Feld“ (Oberle, 2017, S.190). Um die genuin politischen Dimensionen weiter zu vertiefen, schlägt Choi (2016) vor, dass digitale politische Bildung auch den kritischen Widerstand gegen gesellschaftliche Entwicklungen – wie die fortschreitende Digitalisierung – und die Förderung gesellschaftlicher Transformation umfassen sollte.

Das Konzept zur digitalen (politischen) Bildung, DigComp 2.2 der Europäischen Kommission (Vuorikari et al., 2022, S. 1), greift diese Ansprüche in Teilen auf und ermöglicht es zudem, die Aspekte digitaler (politischer) Bildung, die in ICCS erfasst werden, zu systematisieren. Im Wesentlichen wird digitale Kompetenz in diesem Rahmenwerk als Fähigkeit verstanden, digitale Technologien eigenständig, verantwortungsvoll und kritisch zu nutzen, um zu lernen, zu arbeiten sowie sich sozial und politisch zu engagieren. Digitale Kompetenz wird in fünf Schlüsselbereiche unterteilt:

1. Informations- und Datenkompetenz
2. Kommunikation und Kooperation
3. Erstellung digitaler Inhalte
4. Sicherheit
5. Problemlösen.

Diese werden in 21 Kompetenzbereiche ausdifferenziert (Vuorikari et al., 2022). Dabei umfasst der erste Bereich der Informations- und Datenkompetenz z. B. die Fähigkeit, gezielt Daten und Inhalte in digitalen Umgebungen zu suchen und zu filtern sowie die Fähigkeit der Bewertung digitaler Inhalte. Der zweite Kompetenzbereich der Kommunikations- und Kooperationskompetenzen umfasst die

Fähigkeiten – entlang kollektiv festgelegter Regeln – in digitalen Umgebungen zu interagieren. Konkrete Aspekte in diesem Zusammenhang sind z. B. die reflektierte Auswahl (und Nutzung) digitaler Kommunikationsmittel und kollaborativer Werkzeuge, der Schutz der eigenen Daten sowie soziales und politisches Engagement mit digitalen Technologien. Die Erstellung digitaler Inhalte als dritter Kompetenzbereich umfasst insbesondere Fähigkeiten zur Erstellung neuer origineller Inhalte zum Verständnis von Urheberrechten und Lizenzen oder zum Aufsetzen eigener Medienumgebungen. Die Sicherheit bildet den vierten Kompetenzbereich und schließt Kompetenzen zum Schutz von Geräten und persönlichen Daten sowie zur eigenen und kollektiven Gesundheit beziehungsweise Wohlbefinden in digitalen Umgebungen ein. Die Problemlösekompetenz als fünfter Kompetenzbereich schließt die Fähigkeiten ein, technische Probleme zu erkennen und zu lösen, persönliche Bedarfe zu bewerten und technologische Lösungen zu finden sowie digitale Kompetenzlücken zu erkennen und zu schließen.

Die folgenden Abschnitte skizzieren jeweils den Forschungsstand entlang der drei aufgezeigten Forschungsfragen, stellen die Konstrukte zur Operationalisierung der Forschungsfragen vor, verorten diese im konzeptionellen Rahmen von DigComp 2.2 und präsentieren die Ergebnisse aus den Befragungen der Schüler*innen, Lehrkräfte und Schulleitungen. Das Kapitel schließt mit einer Diskussion der Ergebnisse.

Struktur des
Kapitels

12.3 Nutzung digitaler Medien in Bezug auf politische und soziale Fragen

Hinsichtlich der Verfügbarkeit digitaler Medien für Jugendliche als notwendige Voraussetzung für deren Nutzung, kann für Deutschland zunächst festgehalten werden, dass nahezu alle Haushalte, in denen 12- bis 19-Jährige leben, über ein breites Repertoire an Medienendgeräten verfügen. So waren im Jahr 2022 in nahezu allen Haushalten Handys/Smartphones (99 %), Computer/Laptops (97 %) und Fernsehgeräte (96 %) vorhanden (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2022). Bei der Betrachtung des Besitzes der Jugendlichen wird deutlich, dass fast alle (96 %) ein eigenes Smartphone besitzen. Etwa drei Viertel besitzen einen eigenen Computer oder Laptop. 58 Prozent der Jugendlichen besitzen einen eigenen Fernseher und die Hälfte der Jugendlichen ein eigenes Tablet (51 %) (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2022). Hingegen zeigt sich für den schulischen Bereich eine deutlich geringere Ausstattung mit digitalen Medien. So kommt die International Computer and Information Literacy Study 2018 (ICILS 2018) zu dem Ergebnis, dass sich in Deutschland etwa zehn Schüler*innen ein digitales Endgerät in der Schule teilen (Eickelmann et al., 2019b).

Private Verfügbarkeit von digitalen Endgeräten in Deutschland sehr hoch, aber...

Betrachtet man den Forschungsstand dazu, welche Medien Jugendliche nutzen, um sich über politische Fragen zu informieren, zeigte sich in der Cived Education Study (CivEd) 1999 sowie in den Studien ICCS 2009 und 2016, dass Nachrichtensendungen im Fernsehen die am häufigsten genannte Informationsquelle darstellte (Baykara-Krumme & Deimel, 2017; Oesterreich, 2002). Aktuellere Untersuchungen zeigen hingegen, dass Jugendliche vor allem Suchmaschinen im Internet als Informationsquelle für tagesaktuelle Geschehnisse heranziehen, gefolgt von sozialen Netzwerken (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2022). Weiterhin zeigt sich, dass Jugendliche digitale Medien vorwiegend außerhalb der Schule für nicht schulbezogene Zwecke nutzen (Schaumburg, et al., 2019). Mit Blick auf die schulische Nutzung digitaler Medien lässt sich festhalten,

ICILS 2018:
10 Schüler*innen teilen ein digitales Endgerät in deutschen Schulen.

dass das Internet von den meisten Schüler*innen zur Informationssuche genutzt wird, wohingegen andere Aktivitäten, wie online mit anderen Schüler*innen zusammenzuarbeiten, von einem vergleichsweise geringen Anteil praktiziert werden (Schaumburg, et al., 2019).

Operationalisierung:
Nutzungshäufigkeit von
Fernsehen und Zeitungen
(auch online)

Repräsentation
thematischer Bereiche
aus DigComp 2.2.

Im Folgenden werden die Ergebnisse aus dem aktuellen ICCS-2022-Zyklus zur Nutzung digitaler Medien in Bezug auf politische und soziale Fragen eingeführt. Jugendliche wurden zunächst über ihre Aktivitäten außerhalb der Schule befragt. So gaben die Befragten mittels eines vierstufigen Antwortformats („Nie oder fast nie“, „Monatlich (mind. einmal im Monat)“, „Wöchentlich (mind. einmal pro Woche)“, „Täglich oder fast täglich“) an, wie oft sie Fernsehen schauen (Variable IS4G12A) und Zeitung lesen (auch online) (Variable IS4G12B), um sich über politische und internationale Nachrichten zu informieren. Dabei sei darauf hingewiesen, dass im Gegensatz zu den vorherigen Studienzyklen in ICCS 2022 ausdrücklich auch Online-Zeitungen berücksichtigt wurden. Bezugnehmend auf die Konzeption DigComp 2.2 (Vuorikari et al., 2022) geben die beiden beschriebenen Items zur Mediennutzung Einblicke in die Herangehensweisen der Schüler*innen bei der Inhaltssuche und -filterung in digitalen Umgebungen (Kompetenzbereich (1) *Informations- und Datenkompetenz*).

Tabelle 12.1 zeigt, wie viel Prozent der Schüler*innen in den an ICCS 2022 teilnehmenden Bildungssystemen jeweils angeben, mindestens wöchentlich das Fernsehen sowie Zeitungen (auch online) als Informationsquelle für nationale und internationale Nachrichten zu verwenden. Unterhalb der Werte von Nordrhein-Westfalen (NRW) und Schleswig-Holstein (SH) findet sich der Wert der Vergleichsgruppe Europa, der sich aus den darunter alphabetisch angeordneten europäischen Ländern zusammensetzt. Schließlich werden die außereuropäischen Teilnahmeländer aufgeführt. Die Datenspalten zeigen an, wie viel Prozent der Schüler*innen das Fernsehen und (Online-)Zeitungen wöchentlich bis täglich als Informationsquelle für nationale und internationale Nachrichten verwenden. Neben jedem Zahlenwert ist der Standardfehler der Populationsschätzung angegeben.

Die Hälfte der
Achtklässler*innen
nutzt wöchentlich
das Fernsehen als
Informationsquelle.

Etwa die Hälfte der Schüler*innen in NRW und SH gibt an, das Fernsehen mindestens einmal wöchentlich zu nutzen, um sich über nationale und internationale Nachrichten zu informieren. In der Vergleichsgruppe Europa sind es etwas weniger (47.7 %). In Bulgarien, Kroatien, Litauen, den Niederlanden und Schweden zeigt sich ein ähnliches Nutzungsverhalten wie in NRW und SH. Mit einem Anteil von etwa einem Drittel nutzen die Schüler*innen in Lettland und Slowenien das Fernsehen am seltensten, um sich über Nachrichten zu informieren. Am häufigsten geben Schüler*innen in Italien (etwa 68 %) an, sich über das Fernsehen diesbezüglich zu informieren. Noch höher ist der Wert des außereuropäischen Vergleichslands Taiwan (etwa 75 %).

Zeitungen (auch
online) stehen als
Informationsquelle
hinten an.

In allen Teilnahmeländern berichten Jugendliche im Gegensatz zum Fernsehen ein geringeres Nutzungsverhalten von Zeitungen (auch online) als Informationsquelle für nationale und internationale Nachrichten. Hier zeigt NRW (21.8 %) keine signifikante Abweichung von der europäischen Vergleichsgruppe (20.2 %), wohingegen der Wert in SH (etwa 24 %) signifikant höher liegt. Am häufigsten werden (Online-)Zeitungen in Estland und Norwegen zur Informationsbeschaffung zu nationalen und internationalen Nachrichten verwendet (beide etwa 29 %). In Zypern werden (Online-)Zeitungen von nur etwa 10 % der Schüler*innen genutzt.

Während mit den Fragen zur Nutzungshäufigkeit von Fernsehen und Zeitungen eine weitgehend rezeptive Informationsaufnahme von Jugendlichen beschrieben

Tabelle 12.1: Nutzungshäufigkeit von Fernsehen und Zeitungen (auch online), um sich über Nachrichten zu informieren

	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „Wöchentlich“ und „Täglich“					Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „Wöchentlich“ und „Täglich“			
	Fernsehen als Informationsquelle		(Online-) Zeitungen als Informationsquelle			Fernsehen als Informationsquelle		(Online-) Zeitungen als Informationsquelle	
	%	(SE)	%	(SE)		%	(SE)	%	(SE)
Nordrhein-Westfalen ¹	48.4	(1.3)	21.8	(0.9)	Norwegen ^{4,5}	38.7	(0.8)	29.3	(0.7)
Schleswig-Holstein ^{1,2}	49.3	(1.5)	23.8	(1.3)	Polen	59.2	(1.0)	27.9	(1.0)
					Rumänien	38.2	(1.4)	17.1	(0.9)
VG Europa	47.7	(0.3)	20.2	(0.2)	Schweden ⁴	49.9	(1.0)	13.1	(0.6)
Bulgarien	51.0	(1.1)	20.2	(0.9)	Serbien	45.3	(1.1)	15.8	(0.8)
Dänemark ²	42.6	(1.0)	23.7	(0.9)	Slowakei	54.0	(0.9)	25.5	(1.0)
Estland	44.2	(1.4)	29.2	(1.6)	Slowenien	33.3	(1.0)	12.4	(0.7)
Frankreich	57.0	(1.0)	15.9	(0.7)	Spanien	62.4	(1.0)	14.6	(0.6)
Italien	68.1	(1.0)	28.0	(1.0)	Zypern	41.9	(1.2)	10.8	(0.5)
Kroatien ⁴	48.7	(1.3)	23.4	(1.0)					
Lettland ⁴	33.2	(1.2)	17.9	(0.9)	Außereuropäische Vergleichsländer				
Litauen	48.5	(1.2)	28.3	(1.0)	Brasilien ²	53.4	(0.9)	25.9	(0.9)
Malta	43.5	(1.2)	19.4	(0.9)	Kolumbien	56.1	(1.2)	24.1	(1.0)
Niederlande ³	46.4	(1.1)	12.0	(0.7)	Taiwan	74.7	(0.8)	26.9	(1.1)

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.

¹ Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.

² Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.

³ Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.

⁴ Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10 %.

⁵ Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

wurde, erfassten in ICCS 2022 weitere Fragen eine aktivere Nutzung der sozialen Medien in Bezug auf politische und soziale Fragen. So wurden die Jugendlichen zu fünf Aktivitäten gefragt „Wie oft machst du diese Dinge im Internet / den sozialen Medien?“ und aufgefordert in einem vierstufigen Antwortformat ihre Häufigkeit der Nutzung mit den Antwortoptionen „Nie oder fast nie“, „Monatlich (mind. einmal im Monat)“, „Wöchentlich (mind. einmal pro Woche) und „Täglich oder fast täglich“ einzuschätzen. Anzumerken ist, dass das Einzelitem A in der gleichen Form bereits im 2016er Zyklus implementiert wurde. Die drei Items B, C und D wurden sprachlich angepasst und Item E wurde für den aktuellen Studienzyklus neu entwickelt. Im Folgenden werden die fünf Items berichtet:

- A. Im Internet nach Informationen über politische und soziale Themen suchen
- B. Im Internet oder in sozialen Netzwerken eigene Inhalte zu politischen oder sozialen Themen posten
- C. Politische oder soziale Inhalte teilen, die eine andere Person gepostet hat
- D. Einen Beitrag zu einem politischen oder sozialen Thema kommentieren
- E. Einen Beitrag zu einem politischen oder sozialen Thema liken

Aus den fünf Einzelitems (Variablen IS4G13A-E) wurde die Skala „Politische und soziale Aktivitäten von Jugendlichen in digitalen Medien“ (S_ENGDM; Cronbachs $\alpha = .67$) gebildet. Die Skalenwerte wurden international standardisiert und auf ei-

Operationalisierung:
Häufigkeit digitaler
politischer und sozialer
Aktivitäten

nen Mittelwert von 50 und eine Standardabweichung von 10 transformiert. Das bedeutet z. B. für Tabelle 12.2, dass sich der Skalenwert für NRW um 0.17 Standardabweichungen vom Wert der Vergleichsgruppe Europa unterscheidet (vgl. Kap. 20) und es hier einen kleinen Effekt gibt (Cohen, 1992).

Repräsentation
thematischer Bereiche
aus DigComp 2.2.

In die Konzeption DigComp 2.2 (Vuorikari et al., 2022) lassen sich die Items zur Mediennutzung nicht im Sinne von Kompetenzbeschreibungen einordnen. Wohl aber lassen sich die einzelnen Tätigkeiten, die in den Items beschrieben werden, thematisch den Kompetenzbereichen (1) *Informations- und Datenkompetenz*, (2) *Kommunikation und Kooperation* und (3) *Erstellung digitaler Inhalte* zuordnen. Die Abfrage, ob Fernsehen (IS4G12A), (Online-)Zeitungen (IS4G12B) und das Internet (IS4G13A) zur Informationssuche verwendet werden, lassen sich thematisch dem Kompetenzbereich (1) *Informations- und Datenkompetenz* zuordnen. Über die Informationssuche durch verschiedene Medien wird das Browsen, Suchen und Filtern digitaler Inhalte adressiert. Das Liken von Beiträgen (IS4G13E) kann als Abfrage digitaler Interaktionsraten thematisch dem Kompetenzbereich (2) *Kommunikation und Kooperation*, zugeordnet werden. Zudem wird mit der Frage nach der Häufigkeit des Repostens von Inhalten (IS4G13C) der digital gestützte Austausch und die Kollaboration adressiert. Die Teilhabe an der Gesellschaft als Bürger*innen wird als Posten eigener Inhalte zu politischen und sozialen Themen (IS4G13B) konkretisiert. Andere Kompetenzen wie das Erlernen und kritische Hinterfragen von Verhaltensnormen werden durch die Items thematisch nicht spezifisch adressiert. Der Kompetenzbereich (3) *Erstellung digitaler Inhalte* wird thematisch mit zwei Items abgedeckt. Der Fokus liegt hierbei lediglich auf der Entwicklung und Bearbeitung eigener digitaler Inhalte. Hierunter fällt auch das Kommentieren eines Beitrags (IS4G13D). Die Kompetenzbereiche (4) *Sicherheit* und (5) *Problemlösen* bleiben thematisch gänzlich unbeachtet.

In Tabelle 12.2 sind die Ergebnisse zur mindestens wöchentlichen Nutzungshäufigkeit, zu den fünf Einzelitems sowie für die Skala *Interaktion mit politischen und sozialen Themen in digitalen Medien* (S_ENGDGM) dargestellt.

Insgesamt geringe
Interaktion Jugendlicher
zu politischen und
sozialen Themen in
digitalen Medien

Im Durchschnitt zeigt sich, dass Jugendliche in den Teilnehmerländern nur selten digitale Medien zur politischen Beteiligung nutzen. Dabei bildet die allgemeine Informationssuche im Internet (VG Europa etwa 29 %) die häufigste Form digitaler politischer und sozialer Aktivität. In NRW geben mit 30 % ähnlich viele der Schüler*innen an, im Internet nach Informationen über politische und soziale Themen zu suchen. In Italien wird mit 43 % am häufigsten von Schüler*innen angegeben, das Internet zur Informationssuche zu nutzen, in Serbien und Slowenien (mit etwa 21 %) am seltensten.

Suchen und
Liken häufiger als
Interaktionsformen, die
eine Textproduktion
verlangen

Das Liken von politischen Beiträgen als Form digitaler politischer Beteiligung steht an zweiter Stelle. Etwa 24 % der Schüler*innen der Vergleichsgruppe Europa geben an, mindestens einmal wöchentlich einen sozialen oder politischen Beitrag zu liken. In NRW und SH gaben dies etwas über 31 % der Schüler*innen an. Ähnliche Werte zeigen sich auch in Polen, während in Italien (33 %) die meisten Schüler*innen angegeben haben, politische oder soziale Beiträge zu liken. In Kroatien gaben dagegen nur 16 % der Schüler*innen an, wöchentlich Beiträge zu liken. Dies bildet den niedrigsten Anteil.

Weniger als eine*r von zehn Schüler*innen in der Vergleichsgruppe Europa postet, teilt oder kommentiert wöchentlich soziale oder politische Beiträge im Internet oder in sozialen Medien. Auch in NRW und SH liegen die Anteile jeweils zwischen 4 % und 11 %. Eine Ausnahme bildet als außereuropäisches Vergleichsland Brasilien. Hier geben etwa 20 % der Schüler*innen an, wöchentlich eigene soziale oder politische Beiträge zu kommentieren.

Tabelle 12.2: Digitalisierungsbezogene politische und soziale Aktivitäten von Jugendlichen

	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „Wöchentlich“ und „Täglich“										Skalenwert		
	Informations-suche im Internet		Posten von eigenen soz./polit. Beiträgen		Teilen von soz./polit. Beiträgen		Kommentieren von soz./polit. Beiträgen		Liken von soz./polit. Beiträgen		Interaktion mit polit./soz. Themen in dig. Medien		
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	M	(SE)	
Nordrhein-Westfalen ¹	30.4	(1.0)	4.6	(0.4)	10.5	(0.7)	9.4	(0.6)	31.5	(1.2)	51.6	(0.2)	⬆
Schleswig-Holstein ^{1,2}	32.4	(1.5)	4.1	(0.6)	8.8	(1.0)	7.7	(0.8)	31.2	(1.4)	51.3	(0.3)	⬆
VG Europa	29.1	(0.2)	5.2	(0.1)	6.8	(0.1)	7.9	(0.1)	23.7	(0.2)	49.9	(0.1)	
Bulgarien	25.3	(0.9)	8.9	(0.8)	8.9	(0.8)	10.8	(0.8)	22.4	(0.9)	50.6	(0.3)	⬆
Dänemark ²	35.8	(1.1)	2.8	(0.3)	4.1	(0.4)	4.5	(0.4)	21.7	(1.0)	49.3	(0.2)	⬇
Estland	29.1	(1.2)	3.1	(0.4)	5.0	(0.4)	3.9	(0.4)	19.2	(1.0)	48.4	(0.2)	⬇
Frankreich	24.5	(0.7)	4.7	(0.5)	6.5	(0.4)	9.0	(0.6)	26.1	(0.8)	49.7	(0.2)	●
Italien	43.1	(1.2)	4.5	(0.5)	8.2	(0.6)	8.8	(0.5)	33.0	(0.9)	51.4	(0.2)	⬆
Kroatien ⁴	30.0	(1.1)	2.8	(0.3)	5.2	(0.4)	4.9	(0.5)	16.3	(0.8)	48.0	(0.2)	⬇
Lettland ⁴	33.6	(1.1)	4.8	(0.4)	6.7	(0.5)	5.8	(0.4)	22.9	(0.9)	49.4	(0.2)	⬇
Litauen	39.9	(1.1)	5.6	(0.5)	8.6	(0.6)	8.6	(0.7)	26.2	(0.9)	50.7	(0.2)	⬆
Malta	31.1	(1.4)	5.5	(0.7)	9.9	(0.9)	10.0	(0.7)	28.0	(1.4)	50.6	(0.3)	⬆
Niederlande ³	25.6	(1.2)	4.4	(0.5)	4.5	(0.5)	7.2	(0.7)	24.0	(1.1)	49.7	(0.3)	●
Norwegen ^{4,5}	29.1	(0.8)	4.6	(0.3)	4.5	(0.3)	4.6	(0.3)	21.0	(0.7)	48.9	(0.2)	⬇
Polen	41.0	(1.1)	4.0	(0.3)	5.2	(0.4)	8.7	(0.5)	30.2	(0.9)	50.5	(0.2)	⬆
Rumänien	27.6	(1.7)	5.6	(0.7)	8.9	(0.9)	8.6	(1.3)	28.5	(1.0)	51.3	(0.4)	⬆
Schweden ⁴	26.3	(0.8)	3.3	(0.5)	5.3	(0.4)			23.8	(1.0)	50.2	(0.2)	●
Serbien	20.6	(0.9)	6.2	(0.6)	7.2	(0.6)	8.2	(0.6)	19.3	(1.1)	49.4	(0.3)	⬇
Slowakei	26.3	(1.0)	7.3	(0.6)	7.0	(0.5)	9.1	(0.8)	25.8	(1.0)	50.5	(0.3)	⬆
Slowenien	20.7	(0.8)	5.4	(0.4)	5.7	(0.4)	7.2	(0.5)	12.5	(0.6)	47.6	(0.2)	⬇
Spanien	21.4	(0.8)	6.2	(0.5)	7.0	(0.6)	8.1	(0.5)	22.2	(0.8)	49.8	(0.2)	●
Zypern	21.1	(0.7)	9.0	(0.6)	11.0	(0.7)	13.9	(0.7)	27.5	(0.9)	52.3	(0.2)	⬆
Außereuropäische Vergleichsländer													
Brasilien ²	37.3	(0.9)	12.1	(0.5)	18.0	(0.7)	20.1	(0.7)	43.1	(1.2)	55.0	(0.3)	
Kolumbien	26.4	(1.2)	11.2	(0.7)	12.5	(0.8)	13.1	(0.8)	26.3	(1.2)	51.6	(0.3)	
Taiwan	34.8	(0.9)	10.3	(0.6)	8.9	(0.5)	8.9	(0.5)	20.6	(0.8)	49.6	(0.2)	

↑ Wert signifikant höher als VG Europa ($p < 0.05$)

● Keine signifikante Abweichung von VG Europa

↓ Wert signifikant niedriger als VG Europa ($p < 0.05$)

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.

¹ Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.

² Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.

³ Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.

⁴ Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10 %.

⁵ Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

Die Ergebnisse scheinen weitgehend der Logik zu folgen, dass Aktivitäten, die eine Textproduktion, höhere Selbstoffenbarung und somit auch eigene politische oder soziale Positionierung verlangen, deutlich seltener von Jugendlichen wahrgenommen werden als Aktivitäten, bei denen Information und Meinungsaustausch nicht mit der eigenen Person verbunden werden können.

12.4 Angebote digitaler Bildung durch Lehrkräfte

Digitalisierung durchdringt alle Lebens- und Arbeitsbereiche und wirkt sich somit auch auf die Ausgestaltung von Schule aus (Buhl et al., 2021; Heldt, 2021; KMK, 2017; MSB NRW, 2022). So stehen Schulen vor der Herausforderung, Medienkompetenz (in den eingangs diskutierten Dimensionen) aufzubauen und gleichzeitig Medien für den fachlichen und überfachlichen Kompetenzerwerb der Schüler*innen zu nutzen (Buhl et al., 2021; KMK, 2017, 2021). Um beides zu gewährleisten, müssen auch alle Lehrkräfte über entsprechende Kompetenzen verfügen (Buhl et al., 2021). Dabei ist die Förderung digitaler Kompetenzen nicht separat oder additiv zum Aufbau (anderer) fachbezogener Kompetenzen zu verstehen, sondern mit diesen verschränkt und damit eine Aufgabe aller Fächer. Die Verantwortung liegt nicht allein bei Lehrkräften aus den Bereichen der Informatik oder Medienpädagogik, sondern muss von allen Lehrkräften gleichermaßen getragen werden (Biedermann & Nagel, 2021; Heinen & Kerres, 2017). Aktuelle Forschungen deuten allerdings daraufhin, dass Lehrkräfte in Deutschland im internationalen Vergleich zu geringen Anteilen regelmäßig digitale Medien im Unterricht nutzen und in den Fällen, in denen digitale Medien eingesetzt werden, vor allem das Präsentieren von Informationen im Frontalunterricht im Vordergrund steht (Drossel et al., 2019). Um in einer von Medien geprägten Welt eigenständig, reflektiert und bewusst handeln zu können, ist jedoch eine politische Medienbildung sowie die Förderung des Erwerbs der erforderlichen, über eine passive Rezeption hinausgehenden Kompetenzen notwendig (Heldt, 2021).

Digitale Medien werden im Unterricht häufiger frontal als interaktiv genutzt.

Der Frage, welche Angebote digitaler (politischer) Bildung von Lehrkräften mit Schüler*innen durchgeführt werden, wird im Folgenden anhand der Daten der Befragung der Lehrkräfte der Studie ICCS 2022 weiterführend nachgegangen. Zur Operationalisierung der Angebotsdurchführung wurden vier für den aktuellen Studienzyklus neu entwickelte Items herangezogen. Lehrkräfte wurden gebeten anzugeben, wie häufig sie im aktuellen Schuljahr mit ihren Schüler*innen der 8. Jahrgangsstufe verschiedene Aktivitäten zur kritischen und verantwortungsvollen Nutzung digitaler Technologien durchgeführt haben. Die Lehrkräfte konnten dabei aus einem vierstufigen Antwortformat „Nie“, „Einmal“, „Einmal im Monat“, oder „Öfter als einmal im Monat“ auswählen. Folgende Items wurden den Lehrkräften präsentiert:

Operationalisierung: Häufigkeiten der Durchführung von Aktivitäten zu digitaler (politischer) Bildung

- A. Aktivitäten zur Informations- und Datenkompetenz (z.B. Suche und Verwaltung von Daten, Beurteilung von Online-Inhalten)
- B. Aktivitäten, um Schüler*innen zur Teilnahme an Online-Diskussionen zu politischen oder sozialen Fragen zu ermutigen
- C. Aktivitäten zur Verbesserung der Fähigkeiten von Schüler*innen, Informationen zu politischen und sozialen Fragen im Internet zu finden
- D. Aktivitäten, die darauf abzielen, das Bewusstsein der Schüler*innen für ihre Verantwortung im Internet zu entwickeln (z.B. sichere und verantwortungsvolle Internetnutzung zur Vermeidung von Cyber-Mobbing)

Aus den vier Items (Variablen IT4G15A-D) wurde in ICCS 2022 zudem die Skala „Berichte von Lehrkräften über Aktivitäten im Zusammenhang mit digitalen Technologien“ gebildet (T_ACTDIG; Cronbachs $\alpha = .80$). Die Skalenwerte wurden international auf einen Mittelwert von 50 und eine Standardabweichung von 10 standardisiert.

Die vier Items können im Modell DigComp 2.2 (Vuorikari et al., 2022) thematisch den Kompetenzbereichen 1, 2, 4 und 5 zugeordnet werden. Thematisch

adressieren die Items Aktivitäten zum Aufbau von Informations- und Datenkompetenz (IT4G15A) und Verbesserung der Fähigkeiten, Informationen zu politischen und sozialen Fragen im Internet zu finden (IT4G15C), den Kompetenzbereich (1) *Informations- und Datenkompetenz* – genauer die Kompetenzen zur Recherche und Bewertung sowie zur Verwaltung von Daten und Informationen im Netz. Die Items, die die Teilnahme an Online-Diskussionen zu politischen oder sozialen Fragen (IT4G15B) adressieren und die darauf abzielen, das Bewusstsein der Schüler*innen für die Verantwortung im Internet zu entwickeln (IT4G15D), decken thematisch Teile des Kompetenzbereiches (2) *Kommunikation und Kooperation* ab. So können beispielsweise die Interaktion, der Austausch, soziales und politisches Engagement und die Verwaltung der digitalen Identität mithilfe digitaler Technologien hierunter konkretisiert werden. Kompetenzbereich (4) *Sicherheit* umfasst auch die Kompetenz zum Gesundheitsschutz und Wohlbefinden und wird durch ein Item zur Prävention von Cyber-Mobbing adressiert (IT4G15D). Kompetenzbereich (5) *Problemlösen* wird durch die Beispiele in Item IT4G15D in allgemeiner Weise repräsentiert.

Tabelle 12.3 präsentiert die Ergebnisse zur Häufigkeit von Aktivitäten zur Förderung eines kritischen und verantwortungsvollen Umgangs mit digitalen Technologien, die Lehrkräfte mit ihren Schüler*innen durchführen. Da die Teilnahmequote der Lehrkräfte in SH keine repräsentative Schätzung zulässt, werden in dieser Tabelle keine Ergebnisse zu SH berichtet.

Aktivitäten zur Informations- und Datenkompetenz, beispielsweise die Suche und Verwaltung von Daten und die Beurteilung von Online-Inhalten, werden von Lehrkräften in NRW als häufigste Aktivität zu digitalen Technologien angegeben. Etwa 39 % der befragten Lehrkräfte nutzen die digitalen Technologien für die obengenannten Aktivitäten mindestens einmal im Monat. In der Vergleichsgruppe Europa sind es mit 51 % mehr als jede*r Zweite. Ähnliche Anteile wie in NRW finden sich in Slowenen und Kolumbien. Am häufigsten gaben Lehrkräfte aus Dänemark mit etwa 80 % an, in ihrem Unterricht Aktivitäten zur Informations- und Datenkompetenz durchzuführen. Frankreich bildet mit nur etwa jeder fünften Lehrkraft das Schlusslicht für Aktivitäten zur Informations- und Datenkompetenz in Jahrgangsstufe 8.

Aktivitäten zur Förderung des Bewusstseins von Schüler*innen für Verantwortung im Internet (z. B. zur Vermeidung von Cyber-Mobbing), werden von Lehrkräften am zweihäufigsten berichtet. Etwa 34 % der Lehrkräfte in NRW führen solche Maßnahmen mindestens einmal im Monat in ihren Klassen durch. In der Vergleichsgruppe Europa ist der Anteil erneut deutlich höher (43 %). Mit nur 11 % zeigt Frankreich auch in dieser Kategorie das geringste Angebot.

In NRW geben etwa 27 % der Lehrkräfte an, mindestens einmal im Monat Aktivitäten durchzuführen, in denen das Internet als Informationsquelle für politische und soziale Fragen genutzt wird. Auch hier ist der Anteil in NRW signifikant niedriger als der in der Vergleichsgruppe Europa (mit etwa 40 %). Lehrkräfte in den Niederlanden und Spanien zeigen ein ähnliches Antwortverhalten wie in NRW. Dänemark verzeichnet mit knapp 65 % das höchste Angebot. In Frankreich hingegen geben nur 13 % der Lehrkräfte an, Aktivitäten zur Nutzung des Internets als politische Informationsquelle anzubieten.

Am seltensten geben Lehrkräfte an, Aktivitäten anzubieten, die Schüler*innen dazu ermutigen sollen, an Online-Diskussionen zu politischen und sozialen Fragen teilzunehmen; 8 % der Lehrkräfte in NRW berichten, dieses mindestens monatlich zu tun. In der Vergleichsgruppe Europa sind es mit etwa 17 % doppelt so viele, dies ist aber immer noch weniger als jede*r Fünfte. Am breitesten berichten

Ein Drittel der Lehrkräfte in NRW thematisiert die soziale Verantwortung bei der Nutzung des Internets mindestens einmal im Monat.

Unterstützung zur Online-Diskussion von politischen oder sozialen Fragen findet deutlich seltener statt.

Tabelle 12.3: Durchführung von Aktivitäten zu digitaler Demokratiebildung aus Lehrkräfteperspektive

	Anteil Lehrkräfte für die Antwortkategorien „Einmal im Monat“ und „Öfter als einmal im Monat“								Skalenwert		
	Aktivitäten zur Informations- und Datenkompetenz		Aktivitäten zur Teilnahme an Online-Diskussionen		Aktivitäten zum Internet als Informationsquelle		Aktivitäten zur Vermeidung von Cyber-Mobbing		Aktivitäten zu digitalen Technologien		
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	M	(SE)	
Nordrhein-Westfalen^{1,2}	38.6	(1.2)	8.1	(0.6)	26.7	(1.0)	33.7	(1.3)	46.2	(0.2)	↓
VG Europa	51.0	(0.4)	17.1	(0.4)	39.5	(0.4)	43.4	(0.5)	49.5	(0.1)	
Bulgarien ³	55.0	(1.7)	30.7	(1.8)	53.8	(1.6)	58.1	(1.6)	53.1	(0.4)	↑
Dänemark ²	79.8	(4.1)	26.9	(4.6)	64.5	(3.6)	59.5	(5.1)	54.8	(0.9)	↑
Estland ²	47.3	(1.4)	9.2	(0.8)	37.3	(1.2)	35.8	(1.4)	47.9	(0.3)	↓
Frankreich ²	21.1	(1.4)	2.8	(0.5)	13.0	(0.9)	11.2	(0.9)	42.1	(0.3)	↓
Italien	55.9	(1.2)	20.9	(1.3)	56.5	(1.2)	50.3	(1.5)	52.6	(0.2)	↑
Kroatien	53.5	(1.6)	19.6	(1.0)	38.9	(1.0)	46.8	(2.3)	50.3	(0.3)	↑
Lettland ^{2,4}	52.0	(1.6)	16.5	(1.5)	34.6	(1.6)	43.5	(1.5)	49.8	(0.2)	●
Litauen	50.8	(1.4)	16.1	(1.0)	43.9	(1.4)	41.5	(1.5)	49.8	(0.3)	●
Malta	23.8	(2.2)	8.5	(1.2)	19.2	(3.1)	17.5	(2.1)	43.1	(0.7)	↓
Niederlande ²	28.2	(1.5)	10.4	(1.5)	25.6	(2.2)	28.3	(2.3)	45.1	(0.3)	↓
Norwegen ⁵	63.7	(1.5)	18.6	(1.4)	61.2	(1.7)	52.8	(2.0)	51.8	(0.4)	↑
Polen	67.9	(1.1)	16.3	(0.9)	38.0	(0.9)	61.0	(1.1)	51.8	(0.2)	↑
Rumänien	57.7	(1.9)	41.2	(1.9)	57.5	(1.7)	65.2	(1.9)	54.4	(0.4)	↑
Schweden ^{2,4}	64.6	(1.5)	12.4	(1.0)	35.5	(1.3)	47.5	(1.3)	49.7	(0.3)	●
Serbien	66.7	(2.4)	17.7	(1.3)	46.2	(1.5)	62.6	(2.0)	52.6	(0.4)	↑
Slowakei	49.1	(1.5)	17.8	(1.1)	42.0	(1.5)	50.2	(1.4)	49.9	(0.3)	●
Slowenien	38.4	(1.3)	11.0	(0.7)	21.0	(1.0)	32.1	(1.2)	46.1	(0.2)	↓
Spanien	51.6	(1.2)	11.0	(0.8)	26.6	(1.3)	30.6	(1.4)	47.3	(0.3)	↓
Zypern ²	42.4	(1.7)	17.1	(1.2)	35.8	(1.6)	30.9	(1.6)	47.8	(0.4)	↓
Außereuropäische Vergleichsländer											
Brasilien ²	44.9	(1.6)	27.0	(1.7)	41.2	(2.3)	50.8	(2.7)	51.4	(0.4)	
Kolumbien ²	40.4	(3.4)	24.2	(2.5)	35.2	(2.8)	49.7	(3.5)	49.6	(0.8)	
Taiwan	32.9	(1.2)	13.1	(0.8)	19.3	(1.0)	37.9	(1.2)	47.1	(0.2)	

↑ Wert signifikant höher als VG Europa ($p < 0.05$)

● Keine signifikante Abweichung von VG Europa

↓ Wert signifikant niedriger als VG Europa ($p < 0.05$)

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.

¹ Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.² Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.³ Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.⁴ Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10 %.⁵ Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

Lehrkräfte in Rumänien von entsprechenden Aktivitäten: 41 % der Lehrkräfte geben an, mindestens einmal im Monat Aktivitäten anzubieten, die zur Teilnahme an Online-Diskussionen zu politischen oder sozialen Fragen ermutigen. In Frankreich berichten nur 2,8 % der Lehrkräfte von solch einem Angebot.

In der Gesamtbetrachtung wird auch mit Blick auf die Skalenwerte deutlich, dass NRW zu den Bildungssystemen gehört, in denen Lehrkräfte besonders selten berichten Aktivitäten zu digitalen Technologien in ihren Unterricht einzubinden. Deutlich wird auch, dass Aktivitäten, die eine digitale politische Bildung im engeren Sinne adressieren, in allen Ländern nur von einer sehr kleinen Minderheit der Lehrkräfte realisiert werden. Das insgesamt geringere Angebot von Aktivitäten zu digitalen Technologien in NRW im Vergleich zur europäischen Vergleichsgruppe

pe lässt sich vermutlich auf das begrenzte Fortbildungsangebot der Lehrkräfte in diesem Bereich zurückführen. Wie zuvor ausgeführt benötigen die Lehrkräfte die entsprechenden digitalen Kompetenzen, um Schüler*innen umfassend auf die digitale Realität vorzubereiten.

12.5 Fortbildungsangebote zu digitaler (politischer) Bildung an Schulen

Die Aktivitäten von Lehrkräften zur digitalen Bildung hängen von unterschiedlichen Voraussetzungen ab. Neben einer entsprechenden technischen Ausstattung und entsprechenden curricularen Vorgaben sind insbesondere die Vermittlungskompetenzen von Lehrkräften bedeutsam. Die Fähigkeiten der Lehrkräfte im Umgang mit digitalen Technologien gelten als entscheidend, um digitale Medien effektiv in den Lernprozess zu integrieren und sowohl fachliche als auch überfachliche Kompetenzen der Schüler*innen zu fördern (Lorenz et al., 2022). Der folgende Abschnitt behandelt die Qualifizierung von Lehrkräften, indem er die schulischen Fortbildungsmaßnahmen thematisiert, die sich der Vermittlung digitaler (politischer) Bildung widmen. Idealerweise sollten, sofern möglich, alle Akteure einer Bildungseinrichtung aktiv in den Prozess der Kompetenzerweiterung einbezogen werden (Buhl et al., 2021). Zahlreiche Studien zeigen jedoch, dass Lehrkräfte in Deutschland selten an digitalisierungsbezogenen Fortbildungen teilnehmen. Dies ist unter anderem auf fehlende Angebote zurückzuführen (Gerick et al., 2019; Lorenz et al., 2022).

Die Befragung der Schulleitungen in ICCS 2022 erlaubt einen Einblick in die Fortbildungsangebote zu Themen der digitalen (politischen) Bildung. Der Fragekomplex wurde für ICCS 2022 neu entwickelt und im internationalen Schulleitungsfragebogen eingesetzt. Die Schulleitungen wurden gefragt: „Es folgt eine Liste von Themen, die sich auf den kritischen und verantwortungsvollen Umgang mit digitalen Medien beziehen. Zu welchen der folgenden Themen des Umgangs mit digitaler Technologie bietet Ihre Schule im laufenden Schuljahr Fortbildungen an?“, woraufhin in einem vierstufigen Antwortformat „Ja, für Lehrkräfte und Schüler*innen“, „Ja, nur für Lehrkräfte“, „Ja, nur für Schüler*innen“, „Nein, wird nicht angeboten“ geantwortet werden konnte. Folgende Items wurden den Schulleitungen präsentiert:

- A. Data Literacy (z. B. Informationssuche, Datenverwaltung und Bewertung von Daten, Informationen und digitalen Inhalten)
- B. Kommunikation und Zusammenarbeit in digitalen Umgebungen (z. B. Interaktion, Teilen von Inhalten)
- C. Politisches Engagement mittels digitaler Technologien (z. B. das Posten, Teilen und Kommentieren politischer und sozialer Fragen, Initiiieren oder Unterstützen einer Online-Kampagne)
- D. Verwaltung und Gestaltung einer digitalen Identität (z. B. persönliche Verantwortung, Selbstinszenierung)
- E. Online-Sicherheit und Selbstschutz (z. B. Schutz von Geräten, persönlichen Daten und Privatsphäre)
- F. Verantwortung für eigenes Online-Verhalten (z. B. Verhalten zur Prävention und Verhinderung von Online-Mobbing)

Einerseits Anerkennung der Relevanz von Fortbildungen ...

... andererseits geringe Fortbildungsquoten bei Lehrkräften in Deutschland

Operationalisierung: Fortbildungsangebote im Bereich digitaler (politischer) Bildung an Schulen

Repräsentation
thematischer Bereiche
aus DigComp 2.2.

Die Items repräsentieren unterschiedliche Aspekte aus der Konzeption DigComp 2.2. Mit Item IC4G12A, den Fortbildungsangeboten zu Data Literacy, wird Kompetenzbereich (1) *Informations- und Datenkompetenz* thematisch adressiert. Im Detail lassen sich eindeutige Bezüge zu den im DigComp 2.2 aufgeführten Kompetenzen Browsen, Suchen und Filtern von Daten, die Bewertung und Verwaltung von Daten, Informationen und digitalen Inhalten erkennen. Kompetenzbereich (2) *Kommunikation und Kooperation* wird umfänglich durch die Items IC4G12B-D thematisiert. Kompetenzbereich (3) *Erstellung digitaler Inhalte* rückt wie bei der Lehrkräftebefragung in den Hintergrund und lässt sich nur in Bezug auf die Selbstdarstellung dem Item IT4G15D zuordnen. Kompetenzbereich (4) *Sicherheit* wird thematisch mit den zwei Items IC4G12E und IC4G12F abgedeckt: Neben dem Schutz von Geräten und der Privatsphäre wird der Schutz des eigenen Wohlbefindens adressiert. Auf die Auswirkungen digitaler Technologien auf die Umwelt wird jedoch an keiner Stelle eingegangen. Kompetenzbereich (5) *Problemlösen* wird thematisch nicht durch die Items in ICCS 2022 abgedeckt.

Tabelle 12.4 zeigt die Ergebnisse zu den von Schulen angebotenen Fortbildungen im Bereich digitaler (politischer) Bildung im internationalen Vergleich. Da die repräsentative Schätzung der Häufigkeiten für diese Tabelle auf den Angaben der Schulleitungen zu Schulen beruht, basiert sie auf wesentlich weniger Fällen als entsprechende Angaben von Schüler*innen und Lehrkräften. Dies zeigt sich darin, dass die Standardfehler deutlich größer sind und die Genauigkeit der Schätzung entsprechend niedriger.

Fortbildungsangebote zu
digitaler Kommunikation
und Zusammenarbeit am
häufigsten, gefolgt von
Online-Sicherheit

Fortbildungsprogramme zu (politischer) digitaler Bildung finden in NRW und SH seltener statt als im europäischen Mittel. In NRW (etwa 75 %) und SH (etwa 67 %) geben die Schulleitungen am häufigsten an, dass es im laufenden Schuljahr Fortbildungsangebote zu Kommunikation und Zusammenarbeit in digitalen Umgebungen gibt. In allen Ländern berichten mehr als 60 % der Schulleitungen von entsprechenden Fortbildungsprogrammen, in der Vergleichsgruppe Europa sind es im Durchschnitt 80 %. In Kroatien (94 %) wird das relativ umfangreiche Fortbildungsangebot im Bereich der Kollaboration in digitalen Umgebungen am meisten berichtet. Dieses Niveau wird außereuropäisch nur in Taiwan (etwa 99 %) als noch höher angegeben. In letzterem wird auch in allen anderen erfragten Aspekten das flächendeckendste Fortbildungsangebot berichtet.

Fortbildungen zu Online-Sicherheit und Selbstschutz werden in NRW (etwa 48 %) und SH (etwa 43 %) am zweit häufigsten angeboten. Dabei zeigt sich, dass die Werte der deutschen Bundesländer deutlich niedriger sind als die der europäischen Vergleichsländer (etwa 67 %). Nur in Frankreich gibt es dazu weniger Weiterbildungsangebote (etwa 38 %). Die meisten Fortbildungen werden im europäischen Vergleich in Polen angeboten, etwa 86 % der Schulleitungen berichten dies.

Auf die Frage nach Fortbildungsangeboten im Bereich Data Literacy im Sinne der Suche, Verwaltung und Bewertung von Daten und digitalen Inhalten geben in NRW etwa 44 % und in SH etwa 30 % der Schulleitungen an, Angebote bereitzustellen. Es zeigt sich auch hier, dass in den beiden deutschen Bundesländern deutlich weniger Fortbildungen angeboten werden als in den europäischen Vergleichsländern, wo der Anteil bei etwa 69 % liegt. Damit ist SH das Bildungssystem mit dem niedrigsten Weiterbildungsangebot. Am häufigsten im europäischen Vergleich werden Fortbildungen in Kroatien (etwa 93 %) bereitgestellt.

Fortbildungsangebote zur
sozial verantwortlichen
Nutzung und Gestaltung
von digitalen Medien
relativ selten

Fortbildungsangebote zur Verantwortungsübernahme für eigenes Online-Verhalten fanden in der Vergleichsgruppe Europa im Mittel an 61 % der Schulen statt. Damit soll beispielsweise das Verhalten zur Prävention und Verhinderung

Tabelle 12.4: Fortbildungsangebote im Bereich digitaler (politischer) Bildung an Schulen

	Anteil Schulleitungen für die Antwortkategorien „Ja, für Lehrkräfte und Schüler*innen“ und „Ja, nur für Lehrkräfte“											
	Data Literacy		Kollaboration in dig. Umge- bungen		politisches Engagement durch dig. Technolo- gien		Verwaltung/ Gestaltung einer dig. Identität		Online- Sicherheit und Selbst- schutz		Verantwor- tung für eige- nes Online- Verhalten	
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)
Nordrhein-Westfalen¹	43.8	(3.9)	74.6	(6.7)	10.0	(2.5)	20.5	(3.5)	48.4	(4.1)	32.3	(4.0)
Schleswig-Holstein^{1,2}	30.1	(8.5)	67.2	(10.4)	7.7	(2.7)	9.8	(3.4)	42.9	(8.2)	20.8	(5.8)
VG Europa	68.8	(1.2)	79.6	(1.1)	30.5	(1.1)	36.4	(1.2)	67.2	(1.2)	61.3	(1.2)
Bulgarien	77.7	(5.6)	76.9	(5.5)	45.3	(4.4)	29.3	(3.8)	79.6	(5.2)	79.7	(4.9)
Dänemark ²	66.3	(6.1)	67.9	(5.8)	32.5	(5.3)	44.4	(5.5)	65.2	(5.8)	55.4	(6.0)
Estland	61.0	(4.7)	63.5	(4.2)	27.7	(4.1)	35.7	(4.2)	59.9	(4.4)	47.2	(4.4)
Frankreich	34.6	(4.2)	60.1	(4.3)	14.5	(2.6)	26.5	(4.8)	37.5	(5.4)	22.7	(3.4)
Italien	75.7	(5.0)	82.7	(4.0)	40.1	(5.7)	43.7	(5.6)	71.3	(4.9)	71.4	(5.0)
Kroatien ⁴	93.3	(1.8)	94.0	(1.9)	42.3	(5.1)	53.4	(5.7)	76.8	(4.7)	75.4	(4.6)
Lettland ⁴	81.6	(5.1)	88.3	(4.9)	31.0	(4.5)	37.3	(6.3)	82.3	(4.8)	76.2	(5.2)
Litauen	87.0	(3.5)	84.3	(4.1)	52.3	(4.6)	31.9	(4.0)	77.9	(3.9)	65.3	(5.5)
Malta	43.2	(10.3)	85.4	(7.3)	21.2	(8.7)	14.6	(7.0)	42.5	(8.3)	56.8	(8.4)
Niederlande ³	37.2	(6.7)	61.3	(6.7)	5.4	(2.6)	24.5	(5.8)	53.3	(5.5)	34.7	(6.5)
Norwegen ^{4,5}	64.5	(5.8)	78.7	(5.3)	21.1	(4.3)	24.0	(5.1)	81.5	(4.2)	57.3	(5.6)
Polen	78.8	(4.9)	91.0	(3.2)	49.3	(4.7)	59.6	(4.9)	85.8	(3.3)	80.8	(4.1)
Rumänien	66.7	(5.3)	79.2	(4.6)	56.7	(5.4)	45.2	(4.8)	56.9	(5.5)	59.6	(5.1)
Schweden ⁴	74.9	(4.4)	89.3	(2.8)	10.9	(2.8)	37.5	(5.7)	71.5	(5.3)	59.8	(5.1)
Serbien	83.3	(4.3)	80.7	(5.0)	16.3	(3.5)	40.9	(5.9)	62.9	(5.7)	57.0	(4.4)
Slowakei	58.8	(5.9)	80.8	(4.6)	9.8	(2.7)	24.7	(6.9)	76.5	(3.7)	75.4	(4.7)
Slowenien	71.4	(3.8)	81.1	(3.8)	12.6	(3.1)	27.6	(3.9)	68.8	(4.5)	66.6	(4.1)
Spanien	73.0	(4.2)	81.0	(4.4)	43.5	(5.4)	46.8	(5.3)	51.1	(4.7)	49.0	(4.3)
Zypern	78.2	(4.5)	86.6	(4.1)	46.3	(6.1)	43.3	(5.9)	74.5	(5.0)	74.0	(5.4)
Außereuropäische Vergleichsländer												
Brasilien ²	54.0	(6.4)	65.2	(6.1)	45.5	(5.5)	37.6	(5.8)	50.1	(5.7)	64.0	(5.6)
Kolumbien	69.7	(5.3)	75.1	(6.5)	44.9	(7.9)	50.7	(6.7)	53.5	(6.5)	66.2	(6.4)
Taiwan	98.5	(0.7)	99.3	(0.5)	77.6	(3.4)	70.4	(7.0)	98.6	(0.7)	97.9	(0.9)

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.

¹ Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.

² Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.

³ Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.

⁴ Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10 %.

⁵ Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

von Online-Mobbing gefördert werden. NRW (etwa 32 %) und SH (etwa 21 %) zeigen in diesem Bereich signifikant niedrigere Werte. Nur Schulleitungen in Frankreich geben ähnlich selten an, dass in der Schule hierauf bezogene Fortbildungen angeboten werden (etwa 23 %). Interessanterweise zeigt sich, dass abgesehen von den Niederlanden (mit etwa 35 %) in allen weiteren Teilnahmeländer eine deutlich breitere Verankerung von Fortbildungsangeboten berichtet wird. Polen sticht hier hervor, da es mit etwa 81 % das europäische Land mit den verbreitetsten Fortbildungsangeboten in diesem Bereich ist.

In NRW gaben etwa 21 % der Schulleitungen an, dass es Fortbildungsangebote im Bereich der Verwaltung und Gestaltung einer digitalen Identität, insbesondere in Bezug auf persönliche Verantwortung und Selbstinszenierung gibt, während in

SH mit knapp 10 % weniger als jede zehnte Schule hierzu Fortbildungen anbietet. Das ist der geringste Anteil gefolgt von Malta mit ungefähr 15 %. Im europäischen Mittel werden an deutlich mehr als einem Drittel der Schulen Fortbildungen zu diesem Thema angeboten. Die höchste Fortbildungsquote im Bereich der Verwaltung und Gestaltung der digitalen Identität verzeichnet Polen mit knapp 60 %.

Fortbildungsangebote
zu digitalen politischen
Aktivitäten am seltensten

Fortbildungen, die im Bereich politisches Engagement mittels digitaler Technologien zu verorten sind und damit digitale politische Bildung im engeren Sinne adressieren, sind sowohl im europäischen Vergleich also auch in NRW und SH am wenigsten verbreitet. In NRW gaben lediglich 10 % der Schulleitungen an, dass es entsprechende Fortbildungsangebote gibt, in SH sind mit etwa 8 % ähnlich wenige. Im Vergleich dazu liegt der Anteil in der Vergleichsgruppe Europa mit knapp 31 % mehr als dreimal so hoch. Die Niederlande sind mit etwa 5 % das Land mit dem geringsten Fortbildungsangebot. Hingegen weist Rumänien mit etwa 57 % das breiteste Fortbildungsangebot auf. Insgesamt zeigen sich erhebliche Unterschiede, die bei diesem Item auch auf ein Übersetzungsproblem zurückzuführen sein könnten. Das englischsprachige Originalitem lautete „engaging in citizenship through digital technologies (e.g. posting and sharing or commenting on civic or social issues, starting or participating in an online campaign)“. Diese Formulierung ermöglicht Übersetzungen, die in den Befragungsländern in einem breiteren gesellschafts- und sozial bezogenen Sinne oder in einem engeren politischen Sinne aufgefasst werden können. Selbst unter Annahme einer Übersetzung im Sinne einer weiteren Auslegung, zeigten die Anteile die vergleichsweise geringe Relevanz der gesellschaftlichen und politischen Dimension digitaler Bildung.

Insgesamt wird ersichtlich, dass die Fortbildungsangebote für Lehrkräfte und Schüler*innen in den deutschen Bundesländern deutlich weniger verbreitet sind als in der Mehrzahl der weiteren Teilnahmeländer. Besonders deutlich ist der Kontrast zu den flächendeckend berichteten Fortbildungsangeboten in Taiwan. Im europäischen Kontext sticht Polen durch die über die Breite der Themen recht gut ausgebauten Angebote hervor.

12.6 Diskussion

Das Kapitel berichtet, inwiefern Jugendliche (digitale) Medien in Bezug auf politische und soziale Fragen nutzen, inwieweit Schüler*innen in der 8. Jahrgangsstufe in NRW und SH durch Lehrkräfte mit Angeboten digitaler (politischer) Bildung auf die Nutzung und das Verständnis gegenüber digitalen Technologien vorbereitet werden und welche Fortbildungsangebote auf institutioneller Ebene zur Förderung digitaler Kompetenzen angeboten werden. Mit Blick auf die rezeptive Informationsaufnahme von Jugendlichen zeigen die Ergebnisse aus ICCS 2022, die nach wie vor breite Bedeutung des Fernsehens zur Information über soziale und politische Themen. Hier zeigt sich, dass etwa die Hälfte der Heranwachsenden das Fernsehen mindestens einmal wöchentlich nutzt, um sich über nationale und internationale Nachrichten zu informieren. Im Unterschied dazu gibt nur etwa ein Viertel der Schüler*innen in NRW und SH Zeitungen (auch online) als genutzte Informationsquelle an (siehe Tabelle 12.1).

Schüler*innen in Deutschland, aber auch im Rest Europas, sind deutlich seltener aktive als passive Mediennutzer*innen im Kontext politischer und sozialer Teilhabe (siehe Tabelle 12.2). So zeigt sich, dass digitale Medien von Schüler*innen insgesamt nur selten zur Beteiligung an Diskursen zu politischen

oder sozialen Themen genutzt werden. Aktivitäten, die eine Textproduktion und höhere Selbstoffenbarung und kognitive Arbeit erfordern sowie eine eigene explizite politische oder soziale Positionierung einschließen, werden dabei nochmals seltener von Jugendlichen berichtet als Aktivitäten zur Informationssuche oder zur niedrigschwelligen Interaktion mit Beiträgen wie dem Setzen eines „Likes“.

Durch die Untersuchung der Lehrkräfte in ICCS 2022 konnten themenbezogene Aktivitäten zur Förderung digitaler (politischer) Bildung in Schulen erfasst werden. Es wird deutlich, dass Aktivitäten zur Informations- und Datenkompetenz, die am häufigsten durchgeführten Maßnahmen von Lehrkräften sind, gefolgt von Aktivitäten zur Förderung der Verantwortungsübernahme für eignes Online-Verhalten, etwa zur Vermeidung von Cyber-Mobbing. In der Gesamtbetrachtung zeigt sich, dass Lehrkräfte in NRW im Vergleich zu den europäischen Vergleichsländern weniger Aktivitäten im Zusammenhang mit digitalen Technologien in ihren Unterricht integrieren.

Vergleichsweise
niedriges Profil digitaler
Mediennutzung durch
Lehrkräfte in NRW

Schulen stehen vor der großen Herausforderung, Schüler*innen auf ein selbstbestimmtes Leben in einer sich schnell verändernden digitalen Gesellschaft vorzubereiten. Neben der technologischen Ausstattung sind die Aktualisierung von Lehrmethoden, Curricula und die Anpassung des Schulumfelds an gegenwärtige Anforderungen wichtige Werkzeuge, um die Schüler*innen für den Umgang mit der fortschreitenden Digitalisierung zu befähigen. Ein Schlüssel für die Bewältigung der genannten Herausforderungen liegt darüber hinaus in der Entwicklung von Qualifikationen und Kompetenzen für Lehrkräfte, um digitale Medien interaktiv in den Lernprozess zu integrieren und die Kompetenzen der Schüler*innen zeitgemäß zu bilden und zu fördern. Analysen der Schulleitungsdaten offenbaren erhebliche Unterschiede in der Bereitstellung von Fortbildungsmöglichkeiten zwischen den beiden deutschen Bundesländern und den europäischen Vergleichsländern. Es entsteht der Eindruck, dass der Fortbildung in Deutschland im Hinblick auf digitale (politische) Bildung eine eher nachgeordnete Bedeutung zukommt.

Lehrerqualifikation
für innovative digitale
Lernmethoden
entscheidend.

Die Befragung bei Schüler*innen, Lehrkräften und Schulleitungen zeigt ein gemeinsames Muster: Digitalität wird vor allem im Bereich des individuellen Handlungsvermögens und der Rezeption von Informationen zum Thema, sodann in der sozialen Interaktion nach vorgegebenen Mustern (z.B. Liken) oder Zielen (z.B. Kollaboration oder verantwortungsvolles Online-Verhalten). Kaum fokussiert wird dagegen die Auseinandersetzung bzw. die Praxis mit digitalen Medien als ein Ort der politischen Interessenvertretung und Partizipation. Insbesondere hier zeigen sich Potenziale von digitaler (politischer) Bildung, etwa zur Sensibilisierung von Schüler*innen für die Möglichkeiten zur Interaktion mit politischen und sozialen Themen, auch vor dem Hintergrund der damit einhergehenden aktiven Teilnahme an für sie relevanten Diskursen. Dies ist insbesondere auf der Ebene des Unterrichts bedeutsam, aber damit einhergehend bildet sich auch eine potenzielle Perspektive für eine Lehrkräftebildung, die den Anspruch hat, die Fähigkeiten von jungen Menschen zu fördern, um in einer komplexen politischen Umwelt partizipieren zu können, die sich in die digitale Sphäre erstreckt.

Teilhabe in digitalen
Diskursen als Potenzial
für politische Bildung

Bei der Betrachtung der in der Befragung der Schüler*innen eingesetzten Items in Hinblick auf die Kompetenzbereiche aus DigComp 2.2 wird deutlich, dass die Kompetenzbereiche 4 Sicherheit und 5 Problemlösen thematisch nicht berücksichtigt werden. Dabei stellen insbesondere Kompetenzen aus dem Bereich 4 – der Schutz der Privatsphäre und des eigenen Wohlbefindens, aber auch der Umweltschutz – zentrale politische Anliegen der Bürger*innen sowie der Gesellschaft dar. Weiterhin ist die Fähigkeit, (digitale) Probleme zu identifizieren, zu analysieren und Lösungen vorzuschlagen, entscheidend, um eine aktive Teilhabe

Passung des ICCS
Instrumentariums
zum Modell digitaler
Kompetenz nach
DigComp 2.2

an politischen Prozessen überhaupt zu ermöglichen (Kompetenzbereich 5). Bei einer Überarbeitung des Instrumentariums von ICCS sollten diese Kompetenzbereiche stärker berücksichtigt werden. Während der Lehrkräftefragebogen und der Schulleitungsfragebogen die Kompetenzbereiche 4 und 5 mit abbilden, wird im Fragebogen für die Schüler*innen die Erstellung digitaler Inhalte (Kompetenzbereich 3) thematisch nicht explizit erhoben, obgleich dies einschließlich des damit verbundenen Wissens zu z. B. Urheberrechten, bedeutsam für die politische Teilhabe in einer digitalen Gesellschaft ist.

Die Herausforderungen der Digitalisierung für die digitale (politische) Bildung betreffen Schüler*innen, Lehrkräfte sowie die gesamte Institution Schule. Die digitale (politische) Bildung gewinnt in Zukunft durch neue Aspekte der Digitalität wie die wachsende Bedeutung der künstlichen Intelligenz weiter an Relevanz. Dazu werden auch die Instrumente in ICCS stetig weiterzuentwickeln sein. Aber schon aus dem begrenzten Instrumentarium in ICCS 2022 lässt sich die Implikation ableiten, dass angesichts des Bildungsauftrags (KMK, 2017) die Verfügbarkeit von Fortbildungsangeboten für eine digitale (politische) Bildung nicht ausreichend ist.

Literatur

- Abs, H. J. (2021). Options for developing European strategies on citizenship education. *European Educational Research Journal*, 20(3), 329–347. <https://doi.org/10.1177/1474904121994418>
- Alscher, P., Ludewig, U. & McElvany, N. (2022). Civic Literacy – zur Theorie und Messbarkeit eines Kompetenzmodells für die schulische politische Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25, 1221–1241. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01085-0>
- Baacke, D. (1996). Medienkompetenz: Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In A. von Rein (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Medienkompetenz als Schlüsselerbegriff* (S. 112–124). Klinkhardt.
- Baykara-Krumme, H. & Deimel, D. (2017). Erfahrungen im familiären und räumlichen Umfeld: Modellierung. In H. J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen: Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016* (S. 306–324). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:15478>
- Biedermann, H. & Nagel, A. (2021). Teachers' Professional Information and Communications Technology Responsibility: Further Development of a Scale to Measure the ICT Ethos of Teachers. In F. Oser, K. Heinrichs, J. Bauer & T. Lovat (Hrsg.), *The International Handbook of Teacher Ethos* (S. 197–210). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-73644-6_13
- Blossfeld, H.-P., Bos, W., Daniel, H.-D., Hannover, B., Köller, O., Lenzen, D., Roßbach, H.-G., Seidel, T., Tippelt, R. & Wößmann, L. (2017). *Bildung 2030 – veränderte Welt. Fragen an die Bildungspolitik. Gutachten*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:14542>
- Brumme, R. (2022). Digitalisierung und Ungleichheit: Zum Potenzial digitaler Technik, soziale Ungleichheit zu verringern. In POLIS (Hrsg.), *Politische Bildung in Zeiten der Digitalität* (S. 7–9). Wochenschau.
- Buhl, H. M., Bonanati, S. & Eickelmann, B. (2021). *Schule in der digitalen Welt* (1. Auflage). *Psychologie im Schulalltag: Band 4*. Hogrefe. <https://doi.org/10.1026/03074-000>
- Choi, M. (2016). A concept analysis of digital citizenship for democratic citizenship education in the Internet age. *Theory & Research in Social Education*, 44(4), 565–607. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1210549>
- Choi, M., Cristol, D. & Gimbert, B. (2018). Teachers as digital citizens: The influence of individual backgrounds, internet use and psychological characteristics on teachers' levels of digital citizenship. *Computers & Education*, 121, 143–161. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.03.005>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Drerup, J. (2020). Demokratische Bildung in und für digitale Öffentlichkeiten.: Zeitdiagnosen – Problemvorgaben – Herausforderungen. In U. Binder & J. Drerup (Hrsg.), *Demokratieerziehung und die Bildung digitaler Öffentlichkeit* (S. 29–53). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28169-4_3

- Drossel, K., Eickelmann, B., Schaumburg, H., Labusch, A. (2019). Nutzung digitaler Medien und Prädiktoren aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer im internationalen Vergleich. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hrsg.), *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking* (S. 205–240). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:18325>
- Eickelmann, B., Gerick, J., Labusch, A., Vennemann, M. (2019). Schulische Voraussetzungen als Lern- und Lehrbedingungen in den ICILS-2018-Teilnehmerländern. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hrsg.), *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking* (S. 137–171). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:18323>
- Entman, R. M. & Usher, N. (2018). Framing in a fractured democracy: Impacts of digital technology on ideology, power and cascading network activation. *Journal of Communication*, 68(2), 298–308. <https://doi.org/10.1093/joc/jqx019>
- Heinen, R. & Kerres, M. (2017). Bildung in der digitalen Welt: als Herausforderung für Schule. *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 109(2), 128–145.
- Heldt, I. (2021). Medienbildung im Zeitalter der Digitalisierung. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 374–381). Wochenschau Verlag.
- KMK. (2017). *Bildung in der digitalen Welt: Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017.
- KMK. (2021). *Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Die ergänzende Empfehlung zur Strategie „Bildung in der digitalen Welt“*.
- Lorenz, R., Yotyodying, S., Eickelmann, B. & Endberg, M. (Hrsg.). (2022). *Schule digital – der Länderindikator 2021: Lehren und Lernen mit digitalen Medien in der Sekundarstufe I in Deutschland im Bundesländervergleich und im Trend seit 2017*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995449>
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (2022). *JIM-Studie 2022: Jugend, Information, Medien*. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs). https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2022_Web_final.pdf
- MSB NRW = Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2022). *Impulspapier II: Zentrale Entwicklungsbereiche für das Lernen in der Digitalen Welt* [Pressemitteilung]. Düsseldorf.
- Oberle, M. (2017). Medienkompetenz als Herausforderung für die politische Bildung: Medienkompetenz als klassisches Ziel politischer Bildung. In H. Gapski, M. Oberle & W. Staufer (Hrsg.), *Medienkompetenz: Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung* (S. 187–196). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Oesterreich, D. (2002). *Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland: Studien aus dem Projekt Civic Education*. Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97566-9>
- Schaumburg, H., Gerick, J., Eickelmann, B., Labusch, A. (2019). Nutzung digitaler Medien aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hrsg.), *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking* (S. 241–270). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:18326>
- Stegbauer, C. (2018). *Shitstorms: Filterbubble*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19955-5>
- Vuorikari, R., Kluzer, S. & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2, The Digital Competence framework for citizens: With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union.
- Waldis, M. (2020). „Civic media literacy“, „digital citizenship“ und Politische Kompetenz – Annäherungen an ein theoretisches Rahmenmodell für die digitale Politische Bildung. In U. Binder & J. Drerup (Hrsg.), *Demokratieerziehung und die Bildung digitaler Öffentlichkeit* (S. 55–70). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28169-4_4
- Westphal, M. (2020). Digitale Öffentlichkeiten und politisches Handeln. In U. Binder & J. Drerup (Hrsg.), *Demokratieerziehung und die Bildung digitaler Öffentlichkeit* (S. 13–27). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28169-4_2



Kapitel 13

Unterrichtsplanung, Gestaltung von Lernumgebungen und Leistungsbewertung

Rukiye Ateş, Sabine Manzel, Hermann Josef Abs & Daniel Deimel

13.1 Einleitung

Formaler politischer Bildung an Schulen kommt eine Schlüsselfunktion bei der Unterstützung der Entwicklung von jungen Menschen zu mündigen Bürger*innen in einer Demokratie zu. Professionelle Unterrichtsplanung, die fachlich fundierte Lehr-Lerngelegenheiten generiert, kann neben dem Aufbau von politischen Kompetenzen die demokratische Wertentwicklung unterstützen und Schüler*innen auf ihre Rollen in der aktiven (Mit-)Gestaltung der Demokratie vorbereiten (Begrich et al., 2023; Deimel & Hahn-Laudenberg, 2017).

Schlüsselfunktion
formaler politischer
Bildung in Schulen für
politische Mündigkeit

Schulen stehen vor großen Herausforderungen aufgrund unvorhersehbarer Ereignisse wie Pandemien, Kriegen und Energiekrisen. Weiterhin werden in Schulen kontroverse Debatten zu strukturellen Fragen wie Rassismus, Diversität und Klima mit ausgetragen. Bis in den Erhebungszeitraum von ICCS 2022 hat insbesondere die Covid-19-Pandemie den Unterricht stark verändert. Schüler*innen und Lehrkräfte wurden mit neuen Anforderungen konfrontiert (Voss & Wittwer, 2020), insbesondere mit Blick auf Distanzunterricht und der Anpassung von Unterrichtsinhalten (Wohnig & Heil, 2020). Die Kommunikation von Akteur*innen war dabei teilweise herausgefordert durch (mangelnde) technische Ausstattung und die Notwendigkeit einer schnellen Transformation von analogen in digitale Lernkonzepte.

Gegenwärtige
Herausforderungen und
Krisen als Chancen für
Unterricht

Vor dem Hintergrund dieser aktuellen und länger bestehenden Herausforderungen widmet sich dieses Kapitel der Unterrichtsplanung, der Gestaltung von Lernumgebungen und Leistungsbewertung sowie den damit verbundenen Lerngelegenheiten für politische Bildung und Demokratieverziehung. Konkret werden Lehrkräfte befragt, die in sozialwissenschaftlichen Fächern unterrichten. Die übergeordnete Fragestellung lautet: Welche Prioritäten setzen Lehrkräfte bei der Schaffung von *Lehr-Lernumgebungen*, um Schüler*innen auf eine demokratische und selbstbestimmte Rolle als Bürger*innen vorzubereiten? Dabei werden neben der *Auswahl von Quellen und Materialien bei der Unterrichtsplanung* (Kap. 13.2) auch die Umsetzung von *Mikro- und Makro-Methoden, Sozialformen sowie Medien und Arbeitsmittel im sozialwissenschaftlichen Unterricht* (Kap. 13.3) betrachtet. Zusätzlich wird untersucht, welche *Bewertungsformen* Lehrkräfte einsetzen, um die Leistungen der Schüler*innen im politisch bildenden Unterricht zu beurteilen (Kap. 13.4). ICCS 2022 nutzt verschiedene Itembatterien, um Qualitätsaspekte der Unterrichtsplanung und -gestaltung sowie Leistungsbewertung zu erfassen. Die Ergebnisse lassen sich, ähnlich der Methodik von Sauerwein und Klieme (2016), als Expertenbewertungen mittels Fragebögen zur Beurteilung der Unterrichtsqualität interpretieren. Die in ICCS 2022 erfassten Aspekte der Unterrichtsplanung lassen sich in das fachdidaktische Planungsmodell für einen kompetenzorientierten Politikunterricht von Breit und Weißeno (2015) verorten. Dabei werden insge-

Kapitelaufbau

Unterrichtsplanung
und -gestaltung sowie
Leistungsbewertung als
Qualitätsaspekte

samt aus neun Schritten, die Schritte fünf und sechs (Auswahl geeigneter Medien, Arbeitsmittel und Methoden) auf der Sichtstrukturebene adressiert.

Unterricht als Ko-Konstruktion von Lehrkräften und Schüler*innen

Aus der Lehr-Lernforschung ist bekannt, dass der direkte Transfer von Unterrichtsinhalten in die „Köpfe von Schüler*innen“ unmöglich ist. Laut Praetorius und Kleickmann (2022) wird Unterricht als gemeinschaftliche Ko-Konstruktion zwischen Lehrkräften und Schüler*innen betrachtet, bei der Lernerfolge nur dann erzielt werden, wenn die Schüler*innen die Unterrichtsinhalte aktiv verarbeiten. Professioneller Unterricht erfordert in dieser Perspektive systematisches pädagogisches und fachdidaktisches Handeln von Lehrkräften, welches mit Schüler*innen ein Verständnis von Lerninhalten erarbeitet und mit ihnen unterschiedliche Modi des Denkens und Handelns einnimmt, um den Erwerb von fachlichen und fächerübergreifenden Kompetenzen zu fördern und Bildung zu ermöglichen.

Qualitätsmerkmale auf den Sichtstrukturen und Tiefenstrukturen von Unterricht

In der Unterrichtsforschung wird die Qualität des Unterrichts multidisziplinär aus den Perspektiven von Didaktik(en), Schulpädagogik und pädagogisch-psychologischer Lehr-Lernforschung untersucht (Seidel, 2003). Die Qualität des Unterrichts hängt u. a. davon ab, ob Lehrkräfte geeignete Strukturen schaffen, die den Schüler*innen verständnisfördernde Lernprozesse ermöglichen. Diese Strukturen können als *Sichtstrukturen* (übergeordnete Organisationsmerkmale) und als *Tiefenstrukturen* (Merkmale des direkten Lehr-Lernprozesses) untersucht werden. Obwohl eine klare Abgrenzung der Strukturdimensionen nicht immer möglich ist, hat sich die Unterscheidung bewährt (Hattie, 2009; Kunter & Voss, 2011; Seidel & Shavelson, 2007). Sichtstrukturen beziehen sich auf beobachtbare Merkmale von Lehr- und Lernangeboten wie beispielsweise das Format des Unterrichts, soziale Arrangements und die Medien, die für den Unterricht verwendet werden. Tiefenstrukturen hingegen sind weniger direkt beobachtbar und beziehen sich auf die Qualität der Interaktionen zwischen Lehrkraft und Schüler*innen sowie die Qualität der Auseinandersetzung mit den Lerninhalten. Auch wenn die tieferen Strukturen der individuellen Verarbeitung letztlich für den Lernerfolg der Schüler*innen entscheidend sind (Decristan et al., 2020; Voss & Wittwer, 2020), ist es notwendig, auch die Sichtstrukturen zu untersuchen, weil diese eine Grundlage für tiefere Verarbeitung darstellen und jene auf unterschiedliche Weise anregen können.

Verortung des Kapitels in den Stufen zur Umsetzung von Lehrplänen

In der Unterrichtstheorie werden drei Stufen der Umsetzung von Lehrplänen unterschieden (Abs & Moldenhauer, 2021): Das *intendierte Curriculum*, das die normativen Vorgaben zur Gestaltung von Lerngelegenheiten in der Schule bezeichnet, das *implementierte Curriculum*, das die tatsächliche Ausgestaltung von Lerngelegenheiten betrachtet, und das *erreichte oder realisierte Curriculum*, das die Lernergebnisse umfasst. In diesem Sinne bezieht sich die Materialauswahl in der Unterrichtsplanung auf das *intendierte Curriculum*. Die *Sichtstrukturen* mit Unterrichtsmethoden und Aktivitäten innerhalb der Schule beziehen sich auf das *implementierte Curriculum*, während sich die Leistungsüberprüfung auf das *erreichte Curriculum* bezieht. Dieses Kapitel ergänzt folglich die Ausführungen in Kapitel 11 zu vorgegebenen und umgesetzten Lehrplänen und fokussiert das methodische Repertoire der Lehrkräfte.

Stichprobe und Fragestellungen

Die in diesem Kapitel behandelten Fragen wurden ausschließlich Lehrkräften gestellt, die zuvor im Fragebogen angegeben hatten, ein Fach in Jahrgang 8 zu unterrichten, welches im weiteren Sinne mit politischer Bildung und Demokratieerziehung zu tun hat. Ergebnisse der Lehrkräfte in Schleswig-Holstein (SH) werden in diesem Kapitel nicht berichtet, da diese aufgrund der vergleichsweise geringen Ausschöpfung der Stichprobe nicht gleichermaßen als repräsentativ behandelt werden können (vgl. Kap. 20). Des Weiteren werden in diesem Kapitel

Disparitäten der Lehrkräfte hinsichtlich Geschlechts fachspezifischer staatlicher Lehrbefähigung, Schulform und Altersgruppen untersucht.

13.2 Lehr-Lernquellen und Materialien für die sozialwissenschaftliche Unterrichtsplanung

Unterrichtsplanung wird allgemein als eine Voraussetzung für gelingenden Unterricht betrachtet (Begrich et al., 2023). Bei der Unterrichtsvorbereitung greifen Lehrkräfte auf unterschiedliche Quellen zurück, um selbst Informationen über den Unterrichtsgegenstand und das Thema zu sammeln und gleichzeitig geeignete(s) *Lehr-Lernquellen und Material* zu erstellen oder auszuwählen. Der Fokus dieses Abschnitts liegt auf den von Lehrkräften genutzten Quellen der Informationssuche und Materialien für die Unterrichtsplanung. Bislang liegt nur wenig Forschung zur Auswahl von Quellen und Materialien in der sozialwissenschaftlichen Unterrichtsplanung von Lehrkräften vor. Aus einer sozialwissenschaftlich-fachdidaktischen Perspektive ist eine Reflexion darüber relevant, ob die Auswahl der Quellen und Materialien eine einseitige Betrachtung von (kontroversen) Themen forcieren könnte. Entsprechend werden neben der Aktualität der Quellen und Materialien die Einbeziehung unterschiedlicher Perspektiven als Ansprüche im Hinblick auf die Förderung der Politikkompetenz der Schüler*innen artikuliert (Achour et al., 2020; Oberle & Tatje, 2017).

Erfassung der politisch-bildnerischen Lehr-Lernmaterialien lückenhaft in der Forschung

Seit CivEd 1999 (Torney-Purta et al., 2001) werden die genutzten Quellen und Materialien für die Unterrichtsplanung erfasst. Zwischen 2009 und 2016 gab es Modifikationen in den Fragen, der Reihenfolge der Antwortmöglichkeiten und der Hinzufügung von Beispielen in den Fragen, wie z.B. Wikis als webbasierte Informationsquellen und soziale Medien (Schulz et al., 2018). In ICCS 2022 wird nun nach „klassischen Medien“ anstelle von Medien ohne Attribut gefragt. In ICCS 2016 wurden für Nordrhein-Westfalen (NRW) geschlechtsbezogene Unterschiede bei der Nutzung von Quellen und Materialien festgestellt: Während weibliche Lehrkräfte häufiger auf offizielle Lehrpläne und Materialien von Schulbuchverlagen oder Bildungsträgern zurückgriffen, nutzten männliche Lehrkräfte vermehrt Dokumente von Nichtregierungsorganisationen (NGO), politischen Parteien, Verbänden und akademischen Institutionen (Manzel et al., 2017).

ICCS und Vorgänger erfassen Lehr-Lernmaterialien seit 1999.

In ICCS 2022 beantworteten Lehrkräfte die folgende Frage: „In welchem Ausmaß greifen Sie in Ihrer Unterrichtsplanung zu politischer Bildung und Demokratieerziehung für Schüler*innen der Jahrgangsstufe 8 auf folgende Quellen zurück?“ Die Befragten konnten auf einer vierstufigen Antwortskala, inwieweit die nachfolgend aufgeführten acht Arten von Quellen und *Materialien* (IT4G19A-H) „In großem Ausmaß“, „In mittlerem Ausmaß“, „In geringem Ausmaß“ und „Gar nicht“ in ihre Unterrichtsplanung einfließen, beantworten.

Operationalisierung von Materialien zur Unterrichtsvorbereitung

- A. Amtliche Lehrpläne, Lehrplanrichtlinien oder Rahmenpläne
- B. Originalquellen (z.B. Verfassungen und Menschenrechtserklärungen)
- C. Schulbücher
- D. Unterrichts- und Lernmaterialien von kommerziellen Unternehmen
- E. Klassische Medien (z.B. Zeitungen, Magazine, Filme)
- F. Unterrichtsmaterial, das vom zuständigen Ministerium oder der lokalen Schulverwaltung veröffentlicht wurde
- G. Webbasierte Informationsquellen (z.B. Wikis, Online-Zeitungen) und soziale Netzwerke

H. Dokumente von Nichtregierungsorganisationen, politischen Parteien, internationalen Verbänden, akademischen Institutionen

Exemplarische
Tabellenbeschreibung

Tabelle 13.1 präsentiert die Ergebnisse zur Häufigkeit der Nutzung von sechs ausgewählten Materialien in der Unterrichtsplanung aus der Perspektive von Lehrkräften im internationalen Vergleich. In der obersten Spalte finden sich jeweils die Werte für Lehrkräfte in NRW. Darunter findet sich der Vergleichswert Europa (VG EU), der sich aus den darunter aufgeführten europäischen Ländern zusammensetzt. Schließlich werden die außereuropäischen Teilnahmeländer aufgeführt. Die Spalten zeigen den Anteil der Lehrkräfte an, welche auf die jeweiligen Materialien in der Unterrichtsvorbereitung im großen oder mittleren Ausmaß zurückgreifen.

Tabelle 13.1: Unterrichtsplanung: Materialien zur Vorbereitung von sozialwissenschaftlichem Unterricht

	Anteil der Lehrkräfte für die Antwortkategorien „In großem Ausmaß“ und „In mittlerem Ausmaß“											
	amtliche Lehrpläne		Schulbücher		Lernmaterialien von kommerziellen Unternehmen		Lernmaterialien von Ministerien		Internet		Dokumente von NGOs, Parteien und anderen	
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)
Nordrhein-Westfalen^{1,2}	84.8	(1.6)	87.3	(1.3)	49.7	(1.9)	53.3	(1.7)	72.0	(2.0)	42.1	(1.8)
VG Europa	91.4	(0.5)	84.3	(0.6)	51.3	(0.9)	72.7	(0.8)	83.0	(0.7)	53.1	(0.9)
Bulgarien ³	96.0	(2.2)	97.1	(1.8)	59.5	(4.9)	91.1	(2.8)	76.4	(4.1)	43.1	(5.0)
Dänemark ²	86.4	(4.0)	65.7	(5.5)	52.2	(7.5)	56.3	(7.0)	86.3	(5.0)	61.0	(7.4)
Estland ²	97.1	(0.9)	93.7	(1.7)	41.7	(3.5)	77.9	(3.1)	83.1	(2.8)	45.0	(3.0)
Frankreich ²	93.6	(1.7)	72.3	(4.1)	22.2	(4.0)	59.4	(4.6)	69.5	(3.8)	64.9	(4.7)
Italien	83.4	(1.3)	79.5	(1.0)	55.2	(1.2)	55.4	(1.2)	84.5	(0.9)	47.6	(1.9)
Kroatien	91.9	(1.0)	82.3	(1.5)	22.9	(1.1)	75.2	(1.5)	76.5	(1.9)	33.8	(1.4)
Lettland ^{2,4}	94.8	(2.0)	87.3	(2.5)	75.5	(3.7)	93.7	(1.9)	82.4	(3.5)	74.4	(3.9)
Litauen	88.1	(2.0)	94.2	(1.1)	36.1	(2.4)	94.4	(1.2)	88.3	(1.4)	30.6	(2.3)
Malta	95.4	(1.7)	63.9	(4.8)	39.5	(6.5)	67.3	(4.9)	89.6	(3.5)	64.3	(5.5)
Niederlande ²	63.9	(5.6)	91.8	(2.4)	68.6	(3.0)	22.6	(4.5)	86.0	(3.2)	33.1	(3.4)
Norwegen ⁵	97.2	(1.0)	83.1	(2.7)	64.4	(3.9)	66.4	(3.9)	85.7	(2.6)	72.4	(2.8)
Polen	98.9	(0.6)	98.4	(0.7)	59.3	(4.6)	77.2	(4.1)	88.2	(3.5)	81.4	(3.9)
Rumänien	99.0	(0.6)	95.5	(1.6)	55.0	(3.7)	94.8	(3.0)	84.3	(4.4)	56.0	(4.0)
Schweden ^{2,4}	99.3	(0.5)	92.4	(2.1)	44.4	(3.5)	65.4	(3.4)	84.1	(2.5)	52.5	(3.1)
Serbien	93.0	(2.0)	70.4	(4.6)	53.2	(5.0)	94.2	(1.9)	79.7	(5.4)	47.8	(4.2)
Slowakei	93.9	(1.6)	84.5	(2.2)	55.9	(2.3)	77.7	(3.3)	76.8	(3.3)	46.8	(3.1)
Slowenien	93.4	(1.1)	92.9	(1.1)	63.2	(2.3)	78.0	(2.1)	82.2	(1.7)	41.7	(1.8)
Spanien	79.1	(2.4)	63.1	(3.5)	57.4	(3.9)	54.9	(3.2)	83.1	(2.6)	66.2	(3.5)
Zypern ²	92.7	(1.2)	92.7	(1.4)	48.0	(2.5)	78.9	(2.0)	90.7	(1.1)	45.8	(2.6)
Außereuropäische Vergleichsländer												
Brasilien ²	95.6	(1.0)	97.8	(0.9)	59.4	(3.6)	83.7	(3.0)	88.8	(2.7)	67.7	(3.3)
Kolumbien ²	86.1	(4.4)	91.5	(1.6)	67.0	(4.0)	84.5	(3.1)	83.3	(2.3)	60.8	(3.6)
Taiwan	95.1	(1.2)	98.3	(1.0)	60.5	(4.2)	60.2	(4.1)	96.2	(1.1)	59.5	(3.5)

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.

¹ Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.

² Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.

³ Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.

⁴ Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10 %.

⁵ Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

Tabelle 13.1 zeigt, dass 85 % der Lehrkräfte in NRW auf amtliche Lehrpläne „in großem Ausmaß“ oder „in mittlerem Ausmaß“ als Quellen für ihre Unterrichtsplanung in politischer Bildung und Demokratieerziehung zurückgreifen. Damit liegt die Nutzung von Lehrplänen in NRW signifikant unter dem Mittelwert der europäischen Teilnahmeländer an ICCS 2022. Nur im Nachbarland Niederlande (64 %) und in Spanien (79 %) zeigen sich nochmals signifikant niedrigere Werte. Lehrkräfte in Schweden und Rumänien geben die höchsten Zustimmungswerte von über 99 % an.

Unterschiedliche Präferenzen bei der Auswahl von Materialien zur Unterrichtsplanung in Europa

In NRW setzen 87 % der Lehrkräfte Schulbücher zur Unterrichtsplanung in großem oder in mittlerem Ausmaß ein. Der Tendenz nach zeigt sich eine stärkere Schulbuchnutzung in der Unterrichtsplanung in ost- und südosteuropäischen Ländern. Dagegen liegt der Anteil der Lehrkräfte, der auf Schulbücher in großem oder in mittlerem Ausmaß zurückgreift, in Malta (64 %) und Spanien (63 %) deutlich unter dem der VG Europa von 84 %.

Auf Materialien von kommerziellen Unternehmen wird in NRW von fast 50 % der Lehrkräfte in großem oder in mittlerem Ausmaß zurückgegriffen. Dieser Wert liegt, wie der Anteil der Lehrkräfte in Dänemark, nahe am europäischen Vergleichswert. Deutlich niedrigere Werte zeigen sich in Frankreich (22 %) und Kroatien (23 %). Die intensivste Nutzung hingegen geben die Lehrkräfte (76 %) in Lettland an.

Auf webbasierte Informationsquellen, wie Online-Zeitungen, Wikis oder soziale Medien, wird in NRW von 72 % der Lehrkräfte in großem oder in mittlerem Ausmaß zur Unterrichtsplanung zurückgegriffen. Nur in Frankreich liegt der Anteil mit knapp unter 70 % ähnlich niedrig. In der Vergleichsgruppe Europa liegt der Anteil mit 83 % deutlich höher. Mit 96 % greifen die Lehrkräfte in Taiwan noch häufiger auf das Internet für ihre Unterrichtsplanung zurück.

Auf Dokumente von NGOs und Parteien, internationalen Verbänden und akademischen Institutionen wird in NRW 42 % relativ zu anderen Materialien seltener in großem oder in mittlerem Ausmaß zur Unterrichtsplanung zurückgegriffen und nur in Kroatien, Litauen und den Niederlanden greifen Lehrkräfte noch seltener auf diese Informationsquellen zurück. Dagegen zeigt sich eine deutlich intensivere Nutzung in Norwegen und Lettland (jeweils über 72 %). Der europäische Vergleichswert liegt bei 53 %.

Dokumente von NGOs, politischen Parteien, internationalen Verbänden, akademischen Institutionen in NRW vergleichsweise selten genutzt

Unterschiede zwischen den teilnehmenden Bildungssystemen können u. a. durch unterschiedliche administrative Vorgaben, strukturelle Rahmenbedingungen und Unterschiede in der Fach- und Unterrichtskultur begründet sein. Schließlich können Lehrpläne unterschiedlich ausgestaltet sein und so eine Nutzung zur Unterrichtsplanung mehr oder weniger nahelegen. Auch die Vielfalt und Genehmigungsverfahren zu Schulbüchern unterscheiden sich zum Teil deutlich. Hinsichtlich der weiteren Materialien ist davon auszugehen, dass Verfügbarkeit und Finanzierung sich zwischen den Teilnahmeländern und Bildungssystemen unterscheidet. Um das Potenzial unterschiedlicher Materialien besser auszuloten, wären vertiefende, komparative Studien mit Blick auf nationale Kontexte lohnend.

Begründungszusammenhänge für Präferenzen in der Auswahl von Materialien zur Unterrichtsplanung

Wie bereits in ICCS 2016 (Manzel et al., 2017) zeigt sich, dass weibliche Lehrkräfte signifikant seltener ($p < .05$) auf Dokumente von NGOs, politischen Parteien, Verbänden und akademischen Institutionen zurückgreifen. Im Gegensatz dazu nutzen sie tendenziell häufiger offizielle Lehrpläne als ihre männlichen Kollegen.

Geschlechterspezifische Präferenzen

13.3 Lehr-Lernmethoden und Unterrichtsaktivitäten im sozialwissenschaftlichen Unterricht

Lehr-Lernmethoden und Unterrichtsaktivitäten, die als Teil der Sichtstruktur des Unterrichts gelten, welche standardisierbar und empirisch gut untersuchbar sind, bilden seit langem den Fokus der Unterrichtsforschung (Klieme, 2019). Die Fachdidaktik präferiert aktuell Planungsmodelle für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, die eine Gestaltung mit vielfältigen Tätigkeiten und kognitiver Aktivierung durch stimulierte Konstruktionen sowie selbstgesteuertes Lernen mit flexibler Variation von Methoden ermöglichen (Breit & Weißeno, 2015; Detjen et al., 2012). In der praktischen Umsetzung der Lehr-Lernmethoden und Unterrichtsaktivitäten hat sich in der Ökonomie- und Politikdidaktik die Systematisierung in Mikro- und Makromethoden in Zusammenhang mit didaktischen Planungen hinsichtlich der zu erreichenden Ziele und Kompetenzen des Fachunterrichts etabliert (Achour et al., 2020; Reinhardt & Richter, 2020; Retzmann, 2011). Die explorative Lehrkräfte-Befragung von Rittmann (2021) zeigt die Vielfältigkeit der Einflussfaktoren auf die fachdidaktische Methodenwahl von Lehrkräften auf: Erfahrungen der Lehrkräfte mit den jeweiligen Methoden, fachdidaktische Überzeugungen (*beliefs*) und die Umsetzungsmöglichkeit im Schulalltag sind leitend für den Methodeneinsatz. Mit Mikromethoden wie etwa der *Placemat*-Methode, Interviews oder Analysen von Texten oder Statistiken können Fachkonzepte erarbeitet und damit konzeptuelles politisches Wissen vertieft werden. Handlungsorientierte Makromethoden wie Pro-Kontra-Debatten oder Talkshows dienen stärker der Förderung der Argumentation und politischen Urteilsbildung. Eine umfassende Methodenkiste bietet etwa die Bundeszentrale für politische Bildung (Scholz, 2010), bei der sowohl Mikro- und Makromethoden als auch Arbeitsweisen, Sozialformen und Medienarbeit zu drei Unterrichtsphasen (Einstieg, Präsentation, Evaluation) angeboten werden.

Mikro- und Makromethoden im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht

In ICCS 2022 werden, wie bereits in vorhergehenden Zyklen, die von Lehrkräften verwendeten Lehr-Lernmethoden und Unterrichtsaktivitäten erfragt. Die entsprechende Skala (T_CIVCLAS) wurde wie folgt eingeleitet: „Wie oft finden die folgenden Aktivitäten zu politischer Bildung und Demokratieerziehung in Ihrem Unterricht der Jahrgangsstufe 8 statt?“. Für den aktuellen Zyklus wurden zehn Items zur Befragung aufgenommen (IT4G20A-J). Darunter sind im Vergleich zu ICCS 2016 zwei neue Items hinzugefügt worden, um digitale Lehr-Lernarrangements besser abbilden zu können. Die Frage wurde erneut ausschließlich Lehrkräften gestellt, die laut Selbstangabe in Jahrgangsstufe 8 ein Fach unterrichten, das im weiteren Sinne mit politischer Bildung und Demokratieerziehung zu tun hat. Lehrkräfte konnten die folgenden Aussagen auf einer vierstufigen Antwortskala von „Nie“, „Manchmal“, „Oft“ und „Sehr oft“ bewerten. Die Lehrkräfte sollten sich auf alle Klassen beziehen, die sie in der Jahrgangsstufe 8 unterrichten.

Operationalisierung der Lehr-Lernmethoden in ICCS 2022

- A. Schüler*innen sammeln außerhalb der Schule Informationen für Projekte (z. B. Interviews in der Nachbarschaft, kleine Fragebogenuntersuchungen).
- B. Schüler*innen erarbeiten unterschiedliche Themen in kleinen Gruppen.
- C. Schüler*innen nehmen an Rollenspielen teil.
- D. Schüler*innen fertigen Notizen während des Unterrichts an.
- E. Schüler*innen diskutieren aktuelle Probleme.
- F. Schüler*innen suchen und/oder analysieren Informationen aus Internetquellen (z. B. Wikis, Online-Zeitungen).
- G. Schüler*innen arbeiten mit Schulbüchern.

- H. Schüler*innen schlagen Themen für künftige Unterrichtsstunden vor.
- I. Schüler*innen nutzen digitale Techniken für Präsentationen (z. B. PowerPoint/Prezi, Videos, Multimedia).
- J. Schüler*innen nutzen digitale Techniken für Projekt- oder Gruppenarbeiten.

Die Lehrkraftantworten zu allen zehn Aussagen werden zu einer international vergleichbaren Skala *Lehr-Lernmethoden im sozialwissenschaftlichen Unterricht* (T_CIVCLAS) zusammengefasst, die über die teilnehmenden Länder hinweg eine hohe Reliabilität (Cronbachs $\alpha = .79$) erzielt. Tabelle 13.2 zeigt die Ergebnisse zu fünf ausgewählten Items und die Werte der Skala. Tabelle 13.2 entspricht im Aufbau der vorherigen Tabelle (13.1), mit einer zusätzlichen Spalte für den Skalenwert. Der Skalenwert ist auf einen internationalen Mittelwert von 50 in dem Zyklus standardisiert, in dem die Skala erstmals verwendet wird, in diesem Fall ist dies ICCS 2016 (Schulz et al., 2023). Höhere Skalenwerte bedeuten eine im Mittel höhere Wahrscheinlichkeit, dass Lehrkräfte berichten, die entsprechenden Unterrichtsmethoden häufiger eingesetzt zu haben. Weiterhin wird die Standardabweichung auf 10 festgesetzt. Das bedeutet z. B. für Tabelle 13.2, dass sich der Skalenwert für NRW um 29 % einer Standardabweichung vom Skalenwert für VG Europa unterscheidet (vgl. Kap. 20). In der ersten Zeile finden sich jeweils die Ergebnisse für die Lehrkräfte aus NRW. Darunter findet sich der Vergleichswert Europa, der sich aus den darunter aufgeführten europäischen Ländern zusammensetzt. Schließlich werden die außereuropäischen Teilnahmeländer aufgeführt.

Exemplarische
Erläuterung des
Skalenwertes

Für die Interpretation ist zu beachten, dass die Prozentwerte aller Lehrkräfte zusammengefasst wurden, die „sehr oft“ oder „oft“ geantwortet haben. Das heißt, die Differenz zu 100 % zeigt jeweils den Anteil der Lehrkräfte an, die angeben, die entsprechende Lehr-Lernmethode „manchmal“ oder „nie“ zu nutzen. Skalenwerte sind nicht mit den Prozentwerten vergleichbar, sondern dienen dem internationalen Vergleich.

Ein Großteil der Lehrkräfte in NRW (77 %) und in der europäischen Vergleichsgruppe (75 %) gibt an, dass Schüler*innen (sehr) oft im Unterricht aktuelle Probleme diskutieren. Die Nutzung des Internets als Informationsquelle für Such- und Analyseaufträge kommt, ähnlich wie im europäischen Vergleich, in NRW bei 54 % der Lehrkräfte (sehr) oft zum Einsatz. Gleichzeitig geben 64 % der Lehrkräfte in NRW und 58 % der Lehrkräfte im europäischen Vergleich an, dass Schüler*innen (sehr) oft digital in Gruppen zusammengearbeitet hätten – ein Ergebnis, welches die Relevanz digitalen Distanzlernens in der Zeit der Pandemie unterstreicht (vgl. zum Thema Digitalisierung vertiefend Kap. 12). In Taiwan wird digitale Technik für Projekt- und Gruppenarbeit dagegen am seltensten eingesetzt (17 %). In Dänemark liegt der Anteil an Lehrkräften, die angeben, (sehr) oft mit Schüler*innen digitale Projekt- und Gruppenarbeiten sowie Recherchen im Internet durchzuführen, mit 79 % bzw. 77 % am höchsten.

Häufige Diskussion
aktueller Probleme in
allen Ländern, aber
Unterschiede in der
Nutzung digitaler Medien

Dass Schüler*innen Themen für folgende Unterrichtsstunden (sehr) oft vorschlagen, berichten immerhin 22 % der Lehrkräfte in NRW. Im europäischen Vergleich ist dieser Anteil mit 17 % etwas geringer. Noch niedrigere Anteile zeigen sich etwa in den Niederlanden (7 %) und Polen (8 %). Lehrkräfte aus Serbien berichten mit Abstand am häufigsten von Schülerthemenwünschen (45 %), gefolgt von Rumänien (34 %). Schulbücher werden im europäischen Vergleich und insbesondere in NRW deutlich häufiger genutzt. Hier geben etwa 69 % der Lehrkräfte an, diese (sehr) oft im Unterricht einzusetzen. Dies spiegelt die hohe Bedeutung von Schulbüchern in der Unterrichtsvorbereitung wider. Auffällig oft werden Schulbücher auch in den Niederlanden genutzt (94 %), selten hingegen in Frank-

Häufige Nutzung von
Schulbüchern in NRW

Tabelle 13.2: Lehr- Lernmethoden und Unterrichtsaktivitäten im sozialwissenschaftlichen Unterricht

	Anteil der Lehrkräfte für die Antwortkategorien „Sehr oft“ und „Oft“										Skalenwert		
	aktuelle Probleme diskutieren		im Internet-Informationen suchen & analysieren		mit Schulbüchern arbeiten		Schüler*innen schlagen Themen vor		digital an Projekten oder in Gruppen arbeiten		Unterrichtsmethoden		
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	M	(SE)	
Nordrhein-Westfalen^{1,2}	77.0	(1.3)	53.9	(2.4)	68.7	(2.1)	22.1	(1.7)	63.7	(2.1)	53.0	(0.4)	↑
VG Europa	75.3	(0.9)	55.3	(0.9)	55.0	(1.0)	17.4	(0.7)	58.4	(0.9)	50.1	(0.2)	
Bulgarien ³	73.4	(5.3)	39.4	(4.7)	74.7	(5.4)	10.6	(2.8)	52.9	(4.8)	51.1	(1.2)	●
Dänemark ²	86.2	(4.8)	77.0	(6.6)	44.5	(7.2)	13.4	(3.8)	78.9	(5.6)	54.0	(0.7)	↑
Estland ²	70.8	(2.7)	52.3	(3.5)	60.3	(3.7)	10.9	(2.2)	40.1	(3.4)	49.2	(0.4)	↓
Frankreich ²	62.8	(4.2)	44.0	(3.3)	31.7	(4.8)	10.5	(2.3)	37.2	(3.5)	43.6	(0.8)	↓
Italien	70.6	(1.4)	62.6	(1.8)	57.4	(1.7)	19.9	(1.1)	64.3	(1.6)	49.7	(0.3)	●
Kroatien	64.4	(1.4)	46.6	(1.9)	51.4	(1.7)	19.7	(1.3)	52.2	(2.3)	48.2	(0.4)	↓
Lettland ^{2,4}	78.4	(3.5)	62.4	(3.7)	54.0	(3.6)	17.6	(3.1)	77.7	(3.7)	52.9	(0.6)	↑
Litauen	88.8	(1.5)	61.4	(2.7)	79.9	(2.0)	27.8	(2.5)	69.2	(2.8)	53.1	(0.5)	↑
Malta	71.7	(2.6)	41.3	(6.9)	28.5	(8.4)	19.3	(5.9)	42.5	(6.4)	45.5	(0.9)	↓
Niederlande ²	51.0	(9.1)	43.7	(3.9)	93.5	(1.7)	7.0	(2.1)	49.8	(4.8)	47.3	(0.8)	↓
Norwegen ⁵	75.7	(2.7)	61.2	(3.8)	42.3	(4.1)	9.9	(1.8)	71.3	(3.2)	50.5	(0.4)	●
Polen	85.4	(2.8)	59.5	(4.5)	57.0	(4.7)	8.0	(2.0)	61.7	(5.2)	51.9	(0.6)	↑
Rumänien	83.1	(2.3)	67.9	(3.1)	79.9	(3.4)	34.4	(3.2)	58.5	(3.7)	54.7	(0.8)	↑
Schweden ^{2,4}	83.4	(3.5)	62.1	(3.8)	69.3	(3.6)	11.1	(2.8)	66.2	(3.8)	50.8	(0.6)	●
Serbien	92.2	(3.9)	68.4	(5.4)	15.0	(5.1)	45.3	(7.3)	54.7	(4.2)	52.7	(1.4)	↑
Slowakei	78.8	(2.3)	52.1	(2.4)	40.6	(3.1)	10.1	(1.5)	62.0	(3.5)	47.8	(0.7)	↓
Slowenien	75.0	(1.7)	44.1	(2.0)	59.1	(2.2)	12.6	(1.2)	56.0	(2.3)	50.4	(0.3)	●
Spanien	69.9	(3.8)	54.5	(3.1)	36.6	(3.2)	25.4	(2.5)	66.9	(3.4)	48.6	(0.6)	↓
Zypern ²	69.4	(2.6)	49.7	(2.4)	69.2	(2.5)	17.6	(1.7)	48.3	(2.7)	49.9	(0.5)	●
Außereuropäische Vergleichsländer													
Brasilien ²	66.7	(3.6)	53.3	(3.1)	77.4	(3.3)	27.3	(4.5)	40.1	(3.5)	50.1	(0.6)	
Kolumbien ²	70.7	(6.7)	48.9	(6.1)	39.2	(4.1)	21.5	(2.9)	39.2	(5.1)	51.1	(1.1)	
Taiwan	69.3	(3.6)	27.9	(3.7)	82.4	(3.1)	15.5	(2.2)	16.9	(2.6)	46.2	(0.5)	

↑ Wert signifikant höher als VG Europa ($p < 0.05$)

● Keine signifikante Abweichung von VG Europa

↓ Wert signifikant niedriger als VG Europa ($p < 0.05$)

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.

¹ Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.² Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.³ Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.⁴ Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10%.⁵ Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

reich (32 %), Malta (29 %) oder Serbien (15 %). Auch in den außereuropäischen Ländern Taiwan und Brasilien werden Schulbücher vergleichsweise (sehr) oft im Unterricht eingesetzt. Die internationale Antwortspanne und Vielfalt der Ergebnisse verdeutlichen, dass didaktisch-methodische Ansätze und Prioritäten in verschiedenen Ländern beträchtlich unterschiedlich sind und nur wenig Übereinstimmung darin besteht, welche Unterrichtsmethoden in politischer Bildung und Demokratieerziehung sinnvoll erscheinen.

Die Stichprobe erlaubt neben dem internationalen Vergleich auch Analysen innerhalb der Lehrkräftepopulation einzelner Bildungssysteme, z. B. ob der Einsatz von Lehr-Lernmethoden sich hinsichtlich der Schulform oder der fachbezogenen Lehrbefähigung unterscheidet. Eine differenzierte Betrachtung der Ergebnisse aus

NRW erfolgt in Tabelle 13.3; diese bietet eine detaillierte Analyse der ausgewählten Lehr-Lernmethoden basierend auf der Selbstauskunft hinsichtlich des Vorhandenseins einer staatlichen Lehrbefähigung im Fach bzw. den Fächern Politik, Sozialwissenschaft, Sozialkunde, Soziologie. Weiter differenziert die Tabelle nach Schulform (Gymnasium, Integrierte Gesamtschule, Realschule, Sekundarschule, Hauptschule und Förderschule).

Vertiefende Analyse zu Gruppen von Lehrkräften in NRW nach Lehrbefähigung und Schulform

Statistisch signifikante Differenzen ($p < .05$) zwischen Lehrkräften mit einer staatlichen Lehrbefähigung für sozialwissenschaftliche Fächer und solchen ohne entsprechende fachbezogene Lehrbefähigung werden im Text benannt. Statistisch relevante Unterschiede im Einsatz von Lehr-Lernmethoden konnten in Bezug auf das Geschlecht nicht festgestellt werden, eine entsprechende Differenzierung entfällt daher an dieser Stelle. Bei der Interpretation ist zu beachten, dass diese Fragen nur Lehrkräften vorgelegt wurden, die in Jahrgangsstufe 8 ein Fach unterrichten, das im weiteren Sinne mit politischer Bildung und Demokratieerziehung zu tun hat. Die höheren Standardfehler weisen hier auf eine durch die kleinere Fallzahl begründete etwas größere Unsicherheit der Schätzung hin.

Tabelle 13.3: Differenzierte Lehrkräftepräferenzen auf Lehr-Lernmethoden im sozialwissenschaftlichen Unterricht

	Anteil Lehrkräfte für die Antwortkategorien „Sehr oft“ und „Oft“									
	aktuelle Probleme diskutieren		im Internet Informationen suchen & analysieren		mit Schulbüchern arbeiten		Schüler*innen schlagen Themen vor		digital an Projekten oder in Gruppen arbeiten	
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)
Mit staatl. Lehrbefähigung SoWi	89.4	(2.0)	65.4	(3.3)	72.6	(3.3)	30.6	(3.3)	68.7	(3.6)
Ohne staatl. Lehrbefähigung SoWi	74.1	(2.0)	50.2	(3.0)	67.0	(2.6)	20.2	(2.4)	62.7	(2.8)
Gymnasium	76.5	(2.0)	59.2	(4.1)	73.4	(2.6)	21.4	(2.9)	78.1	(2.2)
Integrierte Gesamtschule	74.9	(2.9)	53.0	(3.8)	62.6	(5.1)	18.2	(2.2)	54.7	(4.2)
Realschule	77.9	(3.9)	57.5	(4.0)	64.1	(4.0)	28.0	(4.6)	60.9	(6.0)
Sekundarschulen	74.9	(5.1)	43.0	(2.4)	75.5	(5.0)	17.2	(3.9)	50.5	(5.6)
Hauptschule	72.9	(5.1)	46.1	(8.2)	78.4	(7.4)	10.3	(5.2)	48.3	(11.1)
Förderschule	89.1	(3.4)	36.4	(12.5)	63.3	(15.2)	35.3	(6.4)	40.1	(12.4)

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

Etwa 89 % der Lehrkräfte mit staatlicher Lehrbefähigung für sozialwissenschaftliche Fächer (Politik, Sozialwissenschaft, Sozialkunde, Soziologie) diskutieren signifikant häufiger über aktuelle Probleme im Klassenzimmer als Lehrkräfte ohne Lehrbefähigung für sozialwissenschaftliche Fächer (74 %). Die hohe Differenz deutet darauf hin, dass sich fachspezifische Lehrkräfte häufiger zutrauen, aktuelle gesellschaftliche Probleme oder Themen im Unterricht zu diskutieren. Weiter geben Lehrkräfte mit staatlicher Lehrbefähigung für diese Fächer signifikant häufiger an, (sehr) oft Informationssuche im Internet als Lehr-Lernmethode zu nutzen, verglichen mit Lehrkräften ohne fachspezifische Lehrbefähigung (65 % vs. 50 %). Aus diesen Ergebnissen generiert sich die Frage, inwieweit eine fachbezogene Ausbildung einen Einfluss auf die Nutzung moderner Informations- und Kommunikationstechnologien im Unterricht ausübt, wenn es etwa um die Beurteilung von Glaubwürdigkeit von fachbezogenen Informationen im Internet geht.

Deutliche Unterschiede zwischen Lehrkräften mit und ohne staatliche Lehrbefähigung für sozialwissenschaftlichen Unterricht

Lehrkräfte mit staatlicher Lehrbefähigung in sozialwissenschaftlichen Fächern berichten zudem signifikant häufiger, dass Schüler*innen Themen für den Unterricht vorschlagen. Dies könnte ein Hinweis auf eine fachspezifische Authentizität sein, aber auch generell erneut auf eine höhere Selbstwirksamkeit und/oder höheres Professionswissen dieser Lehrkräfte hindeuten, auf fachspezifische Themenvorschläge konstruktiv reagieren zu können. Das Einbeziehen von Schüler*innen vorschlägen harmonisiert besonders gut mit den Zielen der sozialwissenschaftlichen Fächer und der Demokratieerziehung. Die Einbindung der Schüler*innen in die Themenfindung fördert nicht nur ihre aktive Teilnahme am Unterricht (Hauk & Gröschner, 2022), sondern vermittelt auch demokratische Prinzipien und ermöglicht eine authentische Erfahrung demokratischer Prozesse im Klassenzimmer. Keine signifikanten Unterschiede zeigen sich hinsichtlich der Arbeit mit Schulbüchern und digitaler Kollaboration. Beides wird von einer klaren Mehrheit in beiden Gruppen (sehr) oft im sozialwissenschaftlichen Unterricht genutzt und wird daher wohl von vielen Lehrkräften als nützliche Lehr-Lernmethode betrachtet. Insgesamt erscheinen die eingesetzten Methoden von Lehrkräften mit staatlicher Lehrbefähigung aber etwas vielfältiger.

Lehrkräfte an Gymnasien und Förderschulen unterscheiden sich von Lehrkräften an anderen Schulformen

Lehrkräfte an Gymnasien in NRW nutzen insbesondere digital gestützte Projekt- und Gruppenarbeiten häufiger als Lehrkräfte an anderen Schulformen. Möglicherweise haben Lehrkräfte an Gymnasien aufgrund besserer Ressourcen und Infrastruktur mehr Spielraum für den Einsatz digitaler Lehrmethoden. In Kontrast dazu führen etwa Förderschullehrkräfte hingegen mit ihren Schüler*innen nur zu 36 % (sehr) oft Internetrecherchen und zu 40 % (sehr) oft digitale gestützte Projekt- und Gruppenarbeiten durch. Lehrkräfte an Förderschulen unterscheiden sich jedoch auch an anderen Stellen von ihren Kolleg*innen an Regelschulen: So berichten etwa 89 % der Lehrkräfte an Förderschulen, aktuelle Probleme mit den Schüler*innen zu diskutieren, und 35 %, Schüler*innen in die Themenfindung einzubinden. Dies ist insbesondere im Vergleich zu Gymnasien signifikant häufiger. Hierzu sei angemerkt, dass in Förderschulen in NRW die konzeptionelle und curriculare Ausgestaltung von politischer Bildung und Demokratieerziehung hinter anderen Bundesländern zurücksteht (Bittlingmayer et al., 2020). Die aktuellen Ergebnisse verweisen jedoch potenziell auch auf Stärken sonderpädagogischer Ansätze. Eine vertiefende Untersuchung könnte helfen, die genauen Ursachen der aufgezeigten Disparitäten zu klären und Einblicke in die Praktiken der unterschiedlichen Schulformen zu gewinnen.

Hinsichtlich der weiteren Items zeigen sich die Lehrkräfte zwischen den verschiedenen Schulformen hingegen etwas homogener. Insgesamt wird deutlich, dass Unterschiede in den gewählten Methoden stärker durch die staatliche Lehrbefähigung für sozialwissenschaftliche Fächer (Politik, Sozialwissenschaft, Sozialkunde, Soziologie) erklärt werden können und nur in einzelnen Aspekten durch die Schulform, an denen Lehrkräfte unterrichten.

13.4 Leistungsbewertung in der politischen Bildung und Demokratieerziehung

Gesetzliche Grundlagen

Die Leistungsbewertung an Schulen in NRW, festgelegt in § 48 im Schulgesetz (SchulG NRW), zielt darauf ab, den Lernfortschritt von Schüler*innen zu beurteilen und als Grundlage für gezielte Förderung zu dienen. Diese Bewertung erfolgt in Form von Noten oder kann durch schriftliche und mündliche Aussagen er-

gänzt werden. Sie bezieht sich dem Konzept nach auf vermittelte Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten und berücksichtigt Leistungen sowohl in schriftlichen Arbeiten als auch im sonstigen Unterricht.

Leistungsüberprüfungen erfassen und nutzen Hinweise zum Lernstand von Schüler*innen auf verschiedenen Ebenen und zu unterschiedlichen Zwecken im Lernprozess. In der Schulpädagogik wird zwischen formativen und summativen Assessments unterschieden. Formatives Assessment zielt darauf ab, das Lernen und den Unterricht durch lernbegleitende diagnostische Informationen zur Leistung der Schüler*innen zu verbessern. Es unterstützt Entscheidungen über den weiteren Lehr-Lernprozess und wird auch als formative Leistungsmessung oder formative Leistungsbeurteilung bezeichnet. Im Englischen findet man auch Begriffe wie „*classroom assessment, assessment for learning und formative evaluation*“ (Schütze et al., 2018). Im Kontrast dazu stellt schwerpunktmäßig summatives Assessment, etwa in Form von Klassenarbeiten, mündlichen Prüfungen oder Zeugnissen, eine zusammenfassende Beurteilung der Leistung zum Zwecke der Notengebung oder Selektion dar, etwa am Ende einer Unterrichtseinheit, eines Schuljahres oder bei Bildungsübergängen. Der Unterschied liegt also sowohl im Nutzungszweck als auch im Zeitpunkt der Leistungsbeurteilung, weniger im verwendeten Instrument (Schütze et al., 2018). Beide Bewertungsformen, formative und summative, helfen, Stärken zu erkennen und Bereiche für weiteres Engagement zu identifizieren. Leistungsbewertung kann so zu signifikanter Verbesserung des Lernens, besonders bei leistungsschwächeren Schüler*innen führen (Schütze et al., 2018). Das Schulgesetz (§ 48; SchulG NRW) hebt ebenfalls die Bedeutung sowohl der eher summativen Beurteilung als auch der formativen Bewertung zur Förderung hervor, welche beide häufig unterschiedliche Zielsetzungen verfolgen.

Zwecksetzung
bei formativer
und summativer
Leistungsbewertung

Im Unterricht existieren unterschiedliche methodische Ansätze, um Leistung der Schüler*innen zu messen. Jedoch ist die Leistungsbewertung im Politikunterricht herausfordernd, da nicht alle Lernziele und Kompetenzen gleichermaßen leicht überprüft werden können. Der deklarative und konzeptuelle Wissenserwerb ist z.B. leichter zu bewerten als die Urteilskompetenz. Dabei ist die durch die Verfassung geschützte Meinungsfreiheit zu beachten; das bedeutet, dass persönliche Urteile oder Positionierungen nicht gewertet werden dürfen. Hingegen können andere Bestandteile politischen Urteilens wie die Struktur einer Pro-Kontra-Argumentation, sprachliche Elemente oder Textstrukturierung bewertet werden (Forkarth, 2022; Manzel & Weißeno, 2017). Da für Sozialwissenschaften nur die Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA) ministeriell vorgegeben sind, haben Schulen, Fachkonferenzen und Lehrkräfte einen großen Handlungsspielraum hinsichtlich der Bewertung von Schülerleistungen im Fachunterricht.

Methoden und
Herausforderungen der
Leistungsbewertung
in der schulischen
politischen Bildung

Entsprechend viele Bewertungsmethoden kennt die sozialwissenschaftliche Fachdidaktik, darunter schriftliche Formate wie Tests, Klausuren, Fach- und Projektarbeiten sowie mündliche Prüfungen, Präsentationen und Beobachtungen (Reinhardt & Richter, 2020; Straßner, 2020). Auch alternative Formate werden diskutiert, wie die Selbsteinschätzung von Schüler*innen im Sinne einer umfassenden Evaluationskultur an Schulen. Jedoch ist hier zu bedenken, dass vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Schulpraxis mitsamt einer Leistungsbewertung, die auf einer (angemessenen) Rückmeldung durch Zensuren basiert, ein Kulturwandel erforderlich wäre, welcher nicht in der Alleinverantwortung der schulischen politischen Bildung liegt (Goll, 2021). Es gibt nur wenige Studien, die systematisch die Bewertungspraktiken in den Sozialwissenschaften untersucht haben, und bereits bei kleinen Stichproben zeigt sich diese denkbare Viel-

Fachdidaktische
Forschungsperspektiven
zur Bewertungspraxis

falt von Prüfungsformaten auch empirisch. Jansson (2023) untersuchte mit Hilfe von qualitativen Interviews die Bewertungspraktiken in den Sozialwissenschaften an schwedischen Oberstufenschulen. Diese basieren vor allem auf Erfahrungen, Überzeugungen und der fachlichen Tradition, weniger auf formal definierten Bildungsanforderungen oder Lehrplänen. Lehrkräfte nutzen verschiedene Bewertungsmethoden, darunter schriftliche Formate wie Debattenartikel, Hausaufgaben und Tests. Mündliche Formate umfassen Debatten und Vorträge. Auch Multimedia-Formate wie Podcasts und Filme werden verwendet.

ICCS 2022 verfolgt das Anliegen, eine große Bandbreite an Bewertungsansätzen zu erfassen, um zu überprüfen, welche Präferenzen im internationalen Vergleich dominant sind. Lehrkräfte wurden gefragt, welche Formen der Leistungsbewertung in politischer Bildung und Demokratieerziehung von ihnen bei Schüler*innen in der 8. Jahrgangsstufe eingesetzt werden. Diese Frage wurde ausschließlich Lehrkräften vorgelegt, die in Jahrgangsstufe 8 ein Fach unterrichten, das im weiteren Sinne mit politischer Bildung und Demokratieerziehung zu tun hat und lautet: „Wenn Sie die Schüler*innen der Jahrgangsstufe 8 in Bezug auf politische Bildung und Demokratieerziehung bewerten, wie oft nutzen Sie die folgenden Bewertungsverfahren? Bitte beziehen Sie sich auf alle Klassen der Jahrgangsstufe 8, die Sie unterrichten.“ Darauf folgen acht Items (IT4G26A-H), die auf einer vierstufigen Antwortskala („Nie“, „Manchmal“, „Oft“, „Sehr oft“) eingeschätzt werden können.

- A. Schriftliche Aufsätze
- B. Schriftliche Tests (z. B. Multiple-Choice, Lückentext)
- C. Mündliche Prüfungen
- D. Beobachtung (z. B. Checkliste und Bewertungsskala)
- E. Bewertung durch Mitschüler*innen
- F. Projektarbeit
- G. Portfolio
- H. Selbsteinschätzung der Schüler*innen

Tabelle 13.4 präsentiert die Ergebnisse der Lehrkraftantworten zu sechs ausgewählten Formen der *Leistungsbewertung* im internationalen Vergleich. Angezeigt werden erneut die Anteile der Lehrkräfte, die angeben, die einzelnen Bewertungsverfahren „sehr oft“ oder „oft“ zu nutzen, so dass die Differenz zu 100 % jeweils dem Anteil von Lehrkräften entspricht, der angibt, das entsprechende Bewertungsverfahren „manchmal“ oder „nie“ zu nutzen. Der Aufbau der Tabelle entspricht dem der Tabelle 13.1.

In NRW erfolgt die Bewertung der Schüler*innen laut 55 % der Lehrkräfte überwiegend durch Beobachtung, während nur eine Minderheit schriftliche Tests (23 %) oder mündliche Prüfungen (16 %) angibt. Etwa 40 % der Lehrkräfte in NRW verwenden als Bewertungsmethode (sehr) oft Projektarbeit oder Schülerelbsteinschätzungen. Im europäischen Vergleich zeigt sich, dass schriftliche Tests (48 %) und mündliche Prüfungen (50 %) die Methoden sind, die (sehr) oft genutzt werden. Die Ergebnisse aus NRW deuten darauf hin, dass Lehrkräfte in Deutschland einen stärkeren Fokus auf Beobachtung und alternative Bewertungsmethoden im Vergleich zu klassischen Prüfungsformen legen. In den Lehrplänen der Sekundarstufe I in NRW sind in den entsprechenden Fächern keine schriftlichen Leistungsüberprüfungen vorgesehen, daher ist es nachvollziehbar, dass andere Prüfungsformen im Fokus stehen.

Interessant im Vergleich zu NRW sind die Angaben aus den Nachbarländern: Niederländische Lehrkräfte bewerten die Leistungen ihre Schüler*innen „sehr oft“

Tabelle 13.4: Leistungsbewertung im sozialwissenschaftlichen Unterricht

	Anteil Lehrkräfte für die Antwortkategorien „Sehr oft“ und „Oft“											
	schriftliche Aufsätze		schriftliche Tests		mündliche Prüfungen		Beobachtung		Projektarbeit		Schülerselebst-einschätzung	
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)
Nordrhein-Westfalen^{1,2}	17.0	(1.4)	23.2	(1.7)	15.7	(1.4)	55.3	(1.7)	39.7	(1.6)	39.6	(1.9)
VG Europa	26.0	(0.8)	48.0	(0.9)	49.9	(0.9)	38.4	(0.8)	39.2	(0.9)	33.7	(0.8)
Bulgarien ³	14.4	(4.4)	73.0	(5.1)	76.2	(5.9)	56.0	(5.3)	42.1	(5.5)	15.5	(3.4)
Dänemark ²	14.8	(4.4)	5.4	(2.5)	58.3	(6.9)	46.6	(6.3)	55.2	(7.0)	33.5	(6.4)
Estland ²	15.0	(2.3)	42.7	(3.5)	45.7	(3.6)	11.0	(2.0)	15.5	(2.3)	19.2	(2.6)
Frankreich ²	39.7	(4.7)	27.3	(4.4)	36.7	(3.7)	36.0	(4.2)	41.3	(4.3)	12.4	(3.0)
Italien	15.8	(0.9)	41.5	(1.6)	50.8	(1.3)	48.4	(1.2)	31.0	(1.2)	30.2	(1.1)
Kroatien	12.7	(1.1)	28.4	(1.4)	43.8	(1.7)	29.9	(1.2)	28.2	(1.7)	45.4	(1.9)
Lettland ^{2,4}	32.1	(2.9)	56.0	(5.2)	11.7	(2.8)	19.5	(3.1)	38.5	(4.5)	63.6	(3.7)
Litauen	31.5	(2.7)	44.8	(2.4)	62.2	(2.3)	76.4	(2.4)	39.1	(3.1)	69.3	(2.6)
Malta	23.3	(5.1)	31.3	(7.2)	24.4	(6.7)	30.9	(4.5)	21.3	(5.0)	24.5	(6.3)
Niederlande ²	31.4	(5.7)	68.1	(4.4)	4.1	(1.3)	3.6	(1.2)	26.0	(5.5)	6.8	(2.5)
Norwegen ⁵	37.4	(3.4)	25.5	(2.8)	62.1	(4.0)	32.6	(3.5)	38.7	(4.0)	21.8	(2.4)
Polen	40.3	(4.7)	59.7	(4.7)	52.4	(4.6)	11.4	(2.8)	42.3	(5.0)	23.2	(3.9)
Rumänien	53.0	(3.9)	78.3	(2.6)	89.5	(1.9)	78.9	(3.1)	70.7	(3.0)	59.0	(3.8)
Schweden ^{2,4}	24.5	(3.0)	75.0	(3.5)	38.4	(3.3)	34.3	(4.1)	12.4	(1.8)	5.3	(1.4)
Serbien	13.0	(5.2)	25.1	(5.8)	76.2	(4.2)	40.4	(4.7)	37.3	(5.3)	60.0	(5.7)
Slowakei	6.8	(1.2)	52.6	(3.4)	52.2	(3.5)	35.4	(2.9)	58.6	(3.1)	56.9	(3.5)
Slowenien	16.9	(1.7)	61.6	(1.9)	84.4	(1.6)	23.0	(2.1)	38.1	(1.9)	26.6	(2.2)
Spanien	24.4	(3.0)	46.2	(2.8)	20.6	(2.6)	68.6	(2.6)	53.8	(3.8)	32.9	(2.9)
Zypern ²	46.3	(2.7)	68.4	(2.5)	57.9	(2.5)	47.7	(2.6)	54.2	(2.6)	34.8	(2.4)
Außereuropäische Vergleichsländer												
Brasilien ²	28.1	(3.3)	74.8	(3.8)	28.8	(4.0)	39.8	(3.8)	39.4	(3.8)	33.8	(3.7)
Kolumbien ²	36.7	(4.3)	65.9	(2.9)	62.0	(3.6)	48.9	(3.5)	36.5	(3.6)	72.0	(3.8)
Taiwan	18.9	(3.5)	86.1	(3.0)	41.0	(4.0)	42.4	(4.7)	17.0	(2.6)	16.0	(2.8)

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.

¹ Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.

² Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.

³ Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.

⁴ Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10 %.

⁵ Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

oder „oft“ schriftlich (68 %) und nur selten durch Beobachtung (4 %), wohingegen die Lehrkräfte aus Dänemark besonders selten schriftliche Prüfungen (5 %), aber mehrheitlich mündliche Prüfungen (sehr) oft für die Leistungsbewertung einsetzen (58 %). In Polen werden sowohl schriftliche als auch mündliche Tests durchgeführt, dafür spielen Beobachtungen und Selbsteinschätzungen nur eine geringe Rolle. Ein ähnliches Muster deutet sich für Frankreich an.

Auch in weiteren Bildungssystemen gibt es auffällige Muster der Leistungsbewertung. In Bulgarien, Rumänien und Schweden nehmen schriftliche Tests eine dominante Rolle bei der Bewertung der Schüler*innen ein. In Rumänien gibt bei keiner Methode der Leistungsbewertung weniger als die Hälfte der Lehrkräfte an, diese (sehr) oft zu nutzen. Schülerselebst-einschätzung als alternative Form der Leistungsbewertung erscheint nach Angaben der Lehrkräfte besonders verbreitet in Litauen, Lettland oder Serbien sowie in Kolumbien und wird gleichzeitig insbesondere in Schweden (5 %) und den Niederlanden (7 %) nur von einer Minderheit der Lehrkräfte (sehr) oft als Leistungsbewertung genutzt. In Taiwan bewerten die Lehrkräfte hauptsächlich mit schriftlichen Tests (86 %) und deutlich seltener

Diverse Profile
zu Ansätzen der
Leistungsbewertung
in europäischen und
außereuropäischen
Bildungssystemen

mit Projektarbeiten (17 %) und Schülerselbsteinschätzungen (16 %). Insgesamt verweisen die Ergebnisse auf unterschiedliche Rahmenbedingungen und pädagogische Ansätze, die aus unterschiedlichen fachlichen Strukturen, pädagogischen Ansätzen, Fach- und Bewertungskulturen resultieren.

Unterschiede
nach Geschlecht,
fachspezifischer
Lehrbefähigung und
Schulform in NRW

Unterschiede können sich auch erneut innerhalb eines Bildungssystems zeigen. Tabelle 13.5 differenziert die Teilstichprobe der Lehrkräfte in NRW, die in Jahrgangsstufe 8 ein Fach unterrichten, das im weiteren Sinne mit politischer Bildung und Demokratieerziehung zu tun hat, nach Geschlecht, staatlicher Lehrbefähigung in den Fächern Politik, Sozialwissenschaft, Sozialkunde oder Soziologie sowie Schulformen (Gymnasium, Integrierte Gesamtschule, Realschule, Sekundarschulen, Hauptschulen und Förderschule) hinsichtlich von Unterschieden der Methoden der Leistungsbewertung. Nicht berichtet werden Lehrkräfte, welche die dritte Geschlechtskategorie, „Weiteres Geschlecht“ gewählt haben, aufgrund des sehr geringen Anteils ($N = 6$) an der Stichprobe. Dargestellt wird der Anteil der Lehrkräfte, welche die Antwortkategorien „sehr oft“ und „oft“ für verschiedene Bewertungsmethoden ausgewählt haben. Statistisch signifikante Differenzen ($p < .05$) werden im Text als solche benannt.

Tabelle 13.5: Differenzierte Lehrkräftepräferenzen in der Leistungsbewertung im sozialwissenschaftlichen Unterricht

	Anteil Lehrkräfte für die Antwortkategorien „Sehr oft“ und „Oft“											
	schriftliche Aufsätze		schriftliche Tests		mündliche Prüfungen		Beobachtung		Projektarbeit		Schülerselbst-einschätzung	
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)
Gesamt NRW	17.0	(1.4)	23.2	(1.7)	15.7	(1.4)	55.3	(1.7)	39.7	(1.6)	39.6	(1.9)
Weiblich	17.7	(2.0)	23.3	(2.2)	14.2	(1.6)	54.8	(2.2)	42.4	(2.4)	43.7	(2.3)
Männlich	15.6	(2.0)	22.9	(2.4)	18.2	(2.2)	56.0	(2.7)	35.6	(2.7)	33.3	(2.8)
Mit staatl. Lehrbefähigung SoWi	18.6	(3.0)	27.5	(4.3)	15.7	(3.1)	60.8	(3.5)	40.1	(3.8)	35.0	(3.3)
Ohne staatl. Lehrbefähigung SoWi	17.0	(1.7)	23.1	(2.0)	16.6	(1.8)	52.7	(2.1)	41.0	(2.5)	40.1	(2.7)
Gymnasium	19.2	(2.0)	13.2	(1.4)	12.7	(1.9)	60.3	(2.5)	39.9	(2.9)	43.1	(2.9)
Integrierte Gesamtschule	19.9	(2.6)	25.4	(3.3)	16.6	(1.7)	53.5	(3.3)	38.7	(3.3)	41.6	(3.9)
Realschule	18.5	(5.3)	33.0	(5.1)	16.7	(4.5)	50.6	(2.3)	38.4	(3.6)	36.3	(3.8)
Sekundarschulen	14.7	(4.6)	32.8	(5.3)	24.3	(6.3)	64.0	(5.2)	35.5	(5.0)	33.5	(6.3)
Hauptschule	7.1	(3.7)	35.5	(9.1)	33.3	(10.8)	59.3	(8.0)	34.0	(6.8)	30.6	(9.8)
Förderschule	3.2	(2.5)	32.7	(12.6)	10.5	(4.0)	34.1	(12.9)	49.3	(6.6)	33.0	(10.5)

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

Weibliche Lehrkräfte
nutzen häufiger
Selbsteinschätzungen
zur Bewertung von
Schüler*innen.

Weibliche Lehrkräfte geben signifikant häufiger an, Schülerselbsteinschätzungen (sehr) oft zur Leistungsbewertung zu nutzen. Projektarbeit nutzen sie tendenziell ebenfalls häufiger, mündliche Prüfungen hingegen etwas seltener, auch wenn diese Unterschiede nicht statistisch abgesichert werden können.

In NRW berichten Lehrkräfte mit staatlicher Lehrbefähigung für sozialwissenschaftliche Fächer signifikant häufiger, Beobachtung als Bewertungsmethode einzusetzen, im Vergleich zu ihren fachfremd unterrichtenden Kolleg*innen (61 % gegenüber 53 %). Weitere Unterschiede, wie der tendenziell häufigere Einsatz von Schülerselbsteinschätzungen durch fachfremde Lehrkräfte, erwiesen sich hingegen nicht als statistisch signifikant.

In Bezug auf die Schulformen zeigen sich vereinzelt Unterschiede in den gewählten Formaten der Leistungsbewertung. Lehrkräfte an Gymnasien sowie an Integrierten Gesamtschulen geben signifikant häufiger an, schriftliche Aufsätze (sehr) oft als Bewertungsmethode zu nutzen, im Vergleich zu Haupt- und Förderschulen. Auf schriftliche Tests greifen Lehrkräfte an Gymnasien allerdings signifikant seltener zurück. Weiter zeigt sich, dass sowohl an Gymnasien als auch an Sekundarschulen häufiger Beobachtungen eingesetzt werden als an Real- und Förderschulen, insgesamt erscheinen diese Ergebnisse jedoch als weniger systematisch. Die Schülerelbsteinschätzung wird im Vergleich zu an den nicht zum Abitur führenden Schulformen an Gymnasien und Integrierten Gesamtschulen tendenziell häufiger eingesetzt, aber auch diese Effekte konnten nicht statistisch abgesichert werden. Ob dies auf Unterschiede der Betonung von Selbstreflexion und eigenverantwortlichem Lernen an verschiedenen Schulformen hindeutet, muss von daher an dieser Stelle offenbleiben.

Abseits von schriftlichen Bewertungsmethoden nur wenig Systematik hinsichtlich der Schulform

Nicht in der Tabelle berichtet werden Ergebnisse zu Unterschieden der Leistungsbewertung abhängig vom Alter der Lehrkräfte. Diese zeigen sich besonders im Kontrast zwischen jüngeren (<30 Jahre) und älteren Lehrkräften (>60 Jahre), wobei die älteren Lehrkräfte tendenziell häufiger schriftliche Tests und mündliche Prüfungen nutzen. Im Vergleich zeigen sich Lehrkräfte der Altersgruppen 30 bis 39, 40 bis 49 sowie 50 bis 59, die insgesamt mehr als 80 % der befragten Lehrkräfte ausmachen, eher homogen hinsichtlich der Methoden der Leistungsbewertung, die sie (sehr) oft nutzen.

Insgesamt zeigen sich differenzierende Ergebnisse, etwa zu Unterschieden bei der Art der schriftlichen Leistungsbewertungsmethoden zwischen einzelnen Schulformen, der selteneren Einsatz von Beobachtungen durch fachfremde Lehrkräfte sowie der auffällige Geschlechtereffekt beim Einsatz der partizipativen Methode der Schülerelbsteinschätzungen. An anderen Stellen lässt die Homogenität der genutzten Bewertungsmethoden entlang der genutzten Differenzierungsmerkmale vermuten, dass die Auswahl von Bewertungsmethoden nicht allein von fachlicher Ausbildung und schulformspezifischen Schwerpunkten und tendenziell auch von pädagogischer Erfahrung und aktuellen pädagogischen Trends abhängt, sondern vorrangig von makrosystemischen Kontexten beeinflusst wird. Insgesamt verweisen die Ergebnisse auf die Notwendigkeit vertiefender Analysen, auch in Bezug auf die professionelle Autonomie, die Lehrkräfte und Schulen vor dem Hintergrund verschiedenartiger Bildungssysteme haben. Vor diesem Hintergrund bietet die Vielfalt der genutzten Bewertungspraktiken Anlass zur Reflexion und (Weiter-)Entwicklung von Bewertungsstrategien in der (politischen) Bildung.

Leistungsbewertung tendenziell eher durch makrosystemische Kontexte beeinflusst

13.5 Diskussion

Die vorliegenden Ergebnisse werfen ein Licht auf Ausgangsbedingungen und Potenziale von Lehrkräften, Schulen und der Bildungspolitik vor dem Hintergrund der aktuellen und länger bestehenden Herausforderungen der Demokratien. Das Internet gewinnt zunehmend an Bedeutung als Ressource für die Unterrichtsvorbereitung in NRW und Europa. Es ist jedoch festzustellen, dass die Nutzung des Internets hier noch nicht das Niveau von nahezu 100 % erreicht hat, wie es in Taiwan der Fall ist. In NRW spielen Schulbücher für 87 % und amtliche Lehrpläne für knapp 85 % weiterhin eine dominante Rolle bei der Unterrichtsplanung. Von Unternehmen erstellte Lehrmaterialien werden von etwa der Hälfte der Lehrkräfte im mittleren und großen Ausmaß einbezogen. Der Einsatz entsprechender Mate-

Herausforderung: fachliche Nutzung von digitalen Medien in einer von Schulbüchern dominierten Lehrkultur

rialien wird vor dem Hintergrund der Gefahr von Beeinflussung durchaus kontrovers diskutiert, zumindest soweit dies ohne kritische Reflexion erfolgt. So gibt es Hinweise, dass wissenschaftliche und gesellschaftliche Kontroversen in solchen Lehrmaterialien unerwähnt bleiben und einseitige Darstellungen Multiperspektivität und Kontroversität verhindern können (van Treeck & Urban, 2016). Anhand der Ergebnisse wird die Bedeutung einer vielfältigen Medienmischung zur Förderung der politischen Kompetenzen von Schüler*innen unterstrichen (Achour et al., 2020; Oberle & Tatje, 2017).

Herausforderung Bewertungspraktiken

Differenzen in der Leistungsbewertung im Politikunterricht zwischen NRW und anderen Ländern wie den Niederlanden, Dänemark, Rumänien und Litauen spiegeln die Vielfalt der Bildungssysteme, pädagogisch-didaktische Überzeugungen und Lehrpraktiken wider, die in den jeweiligen Ländern existieren. Der Einbezug von Selbsteinschätzungen von Schüler*innen in die Bewertung könnte positiv gewendet als Vertrauensindikator oder pädagogische Unterstützung der Selbstwirksamkeit der Schüler*innen gedeutet werden (Panadero et al., 2017).

Herausforderung Umgang mit Schüler- themenwünschen und aktuellen Themen

Eine Interpretation der Werte als Vertrauensindikator steht allerdings im Widerspruch zur selteneren Äußerung von Schülerthemenwünschen, die in den meisten Bildungssystemen nur von einer Minderheit der Lehrkräfte (sehr) oft berichtet wird. Dies ist durchaus auch im Zusammenhang mit Kontroversität von Themen zu betrachten (vgl. Kapitel 15), die durch Berücksichtigung von Schülerthemenwünschen einen größeren Raum einnehmen könnte. In diesem Zusammenhang ist auffällig, dass in NRW insbesondere fachfremde Lehrkräfte seltener berichten, dass Schüler*innen Themenwünsche einbringen. Weiter erscheint, angesichts curricular vorgegebener Bildungsinhalte, als wahrscheinlich, dass in Ländern mit geringer Schülerthemenberücksichtigung traditionell stärker auf die Umsetzung des intendierten Curriculums geachtet wird, damit am Ende eines Schuljahres die Schüler*innen die entsprechenden Kompetenzen erworben haben können. Lehrkräfte sind somit, je nach Kontext, weniger flexibel, Schülerinteressen zusätzlich in den Unterricht zu integrieren. Gleichzeitig findet sich in allen Ländern der Beleg, dass Lehrkräfte um Aktualität ihrer Unterrichtsthemen bemüht sind. In NRW sind es besonders diejenigen Lehrkräfte, welche über eine sozialwissenschaftliche Lehrbefähigung verfügen. Die Einbindung von aktuellen Themen sowie Themen, die Schüler*innen einbringen möchten, ist auch vor dem Hintergrund einer grundsätzlichen Interessenorientierung der politischen Bildung zu diskutieren (Hedtke, 2020). Insbesondere im Kontext sozialer Ungleichheit ist es wichtig, dass Schüler*innen dabei unterstützt werden, eigene politische und soziale Interessen zu erkennen und zu formulieren.

Die erfassten Informationen über die genutzten Leistungsbewertungsverfahren zeigen deutliche Länderunterschiede in der Schwerpunktsetzung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Hier mangelt es besonders in der Sekundarstufe I in NRW an Schreibförderkonzepten zur Ausbildung der zentralen Kompetenzen wie Argumentations- und Urteilsfähigkeit. Erste Ansätze für den Fachunterricht Politik/Gesellschaftslehre finden sich etwa im textsortenbasierten Lehr-Lernzyklus (Forkarth, 2022). Transparente Kriterien für mündliche und schriftliche Leistungsbewertungen in der Sekundarstufe I und binnendifferenzierte Konzepte der Lernrückmeldung für Schüler*innen sind Desiderata, derer sich auch die Bildungsadministration annehmen sollte, um Lehrkräfte zu entlasten und ihnen verbindliche Standards an Bewertungsoptionen an die Hand zu geben.

Grundsätzlich sollten empirische Untersuchungen zu weiteren Planungsschritten im Fokus stehen. Offene Bereiche, wie die Rahmung durch Bedingungsanalyse, Zielklärung mit Festlegung der Leistung, Auswahl der Fachkonzepte und

konstituierenden Begriffen, Themenformulierung sowie die Anbahnung der Kernkompetenzen (Urteilen, Handeln) mit entsprechenden adaptiven Lernaufgaben, bieten Raum für vertiefende Forschung und bieten Potenzial für die Optimierung von Lehr- und Lernprozessen.

Insgesamt zeigt sich die hohe Bedeutung von professionellem Unterricht in politischer Bildung und Demokratieerziehung. Fachspezifisch ausgebildete Lehrkräfte geben eine insgesamt höhere Vielfalt in den eingesetzten Unterrichtsmethoden an und sind besonders um Aktualität bemüht, was zur gesellschaftlichen Relevanz des entsprechenden Unterrichts beiträgt. Die diskutierten Ergebnisse bieten wertvolle Einblicke in die Praxis schulischer politischer Bildung und geben Anlass zu vertiefenden Analysen und darauf aufbauend Reflexionen über notwendige Verbesserungen. Die Entwicklung einer ausgewogenen und zeitgemäßen Unterrichtsgestaltung mitsamt angemessener Bewertung von Schülerleistung erfordert eine enge Zusammenarbeit von Bildungseinrichtungen, Lehrkräften, Bildungsadministration und Fachdidaktik und kann die Qualität der schulischen politischen Bildung nachhaltig fördern.

Zusammenarbeit von Bildungsadministration, Bildungspraxis und Bildungsforschung als Chance für positive Entwicklung.

Literatur

- Abs, H. J. & Moldenhauer, A. (2021). Partizipation in Schule und Unterricht. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–19). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_67-1
- Achour, S., Frech, S., Massing, P. & Straßner, V. (Hrsg.). (2020). *Methodentraining für den Politikunterricht* (6., vollst. überarb. Aufl.). Wochenschau Verlag. <https://doi.org/10.46499/503>
- Begrich, L., Praetorius, A.-K., Decristan, J., Fauth, B., Göllner, R., Herrmann, C., Kleinknecht, M., Taut, S. & Kunter, M. (2023). Was tun? Perspektiven für eine Unterrichtsqualitätsforschung der Zukunft. *Unterrichtswissenschaft*, 51(1), 63–97. <https://doi.org/10.1007/s42010-023-00163-4>
- Bittlingmayer, U. H., Gerdes, J. & Yüksel, E. G. (2020). *Vergessene Kinder? Demokratiebildung in Förderschulen*. Eine Expertise für das Deutsche Jugendinstitut. *Materialien zum 16. Kinder- und Jugendbericht*. Deutsches Jugendinstitut (DJI).
- Breit, G. & Weißeno, G. (2015). Kompetenzorientierter Politikunterricht – in neun Schritten vom Modell zur Unterrichtsplanung. In S. Frech & D. Richter (Hrsg.), *Politikunterricht professionell planen* (S. 167–187). Wochenschau Verlag.
- Decristan, J., Hess, M., Holzberger, D. & Praetorius, A.-K. (2020). Oberflächen- und Tiefenmerkmale. Eine Reflexion zweier prominenter Begriffe der Unterrichtsforschung. *Empirische Forschung zu Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen, Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft* (66), 102–116. <https://doi.org/10.25656/01:25867>
- Deimel, D. & Hahn-Laudenberg, K. (2017). Schulische Lerngelegenheiten und Partizipationsmöglichkeiten. In H. J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen: Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016* (S. 255–278). Waxmann.
- Detjen, J., Massing, P., Richter, D. & Weißeno, G. (2012). *Politikkompetenz – ein Modell*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00785-0>
- Forkarth, C. (2022). *Schriftliches Urteilen im Politikunterricht der Sekundarstufe I*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-39012-9>
- Goll, T. (2021). Beurteilung und Bewertung im Politikunterricht. In D. Lange & V. Reinhardt (Hrsg.), *Basiswissen Politische Bildung: Band 2. Forschung, Planung und Methoden Politischer Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht* (S. 263–271). Schneider Verlag.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Hauk, D. & Gröschner, A. (2022). How effective is learner-controlled instruction under classroom conditions? A systematic review. *Learning and Motivation*, 80, 101850. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2022.101850>
- Hedtke, R. (2020). Interessen- statt Urteilsbildung? Ungleichheit, Partizipation und politische Bildung. In A. Szukala & T. Oeftering (Hrsg.), *Protest und Partizipation: Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 69–84). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845296357-69>

- Jansson, T. (2023). Civics teachers' assessment practices in Swedish upper secondary schools: A qualitative study. *JSSE*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.11576/JSSE-5938>
- Klieme, E. (2019). Unterrichtsqualität. In M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 393–408). Waxmann.
- Kunter, M. & Voss, T. (2011). Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV : Eine multikriteriale Analyse. In J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 85–113). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830974338>
- Manzel, S., Hahn-Laudenberg, K. & Zischke, F. E. (2017). Lehrervoraussetzungen. In H. J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen: Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016* (S. 325–353). Waxmann.
- Manzel, S. & Weißeno, G. (2017). Modell der politischen Urteilsfähigkeit – eine Dimension der Politikkompetenz. In M. Oberle & G. Weißeno (Hrsg.), *Politikwissenschaft und Politikdidaktik. Theorie und Empirie* (S. 59–86). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07246-9_5
- Oberle, M. & Tatje, C. (2017). *Schulbuchnutzung im Politikunterricht – eine empirische Studie*. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16293-1_10
- Panadero, E., Jonsson, A. & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74–98. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004>
- Praetorius, A. K. & Kleickmann, T. (2022). Nutzung von Lerngelegenheiten im Unterricht: Konzeptuelle und methodische Zugänge und Herausforderungen – Einführung in den Themenbereich. *Unterrichtswissenschaft*, 50(2), 149–155. <https://doi.org/10.1007/s42010-022-00145-y>
- Reinhardt, S. & Richter, D. (Hrsg.). (2020). *Politik-Methodik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (6. Aufl.). Cornelsen.
- Retzmann, T. (2011). *Methodentraining für den Ökonomieunterricht*. Wochenschau Ökonomie. Wochenschau Verlag.
- Rittmann, K. (2021). Politische Handlungsfähigkeit durch Mikro- und Makromethoden fördern? Expert*innen-Interviews mit Lehrkräften zur Methodenauswahl im Politikunterricht. https://cives-school.de/?page_id=6715#flip4
- Sauerwein, M. & Klieme, E. (2016). Anmerkungen zum Qualitätsbegriff in der Bildungsforschung. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 38, 459–478. <https://doi.org/10.25656/01:15125>
- Scholz, L. (2010). *Methoden-Kiste. Methoden für Schule und Bildungsarbeit*. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. & Friedman, T. (2018). *Becoming citizens in a changing world*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-73963-2>
- Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., Ainley, J. & Friedman, T. (2023). *Education for citizenship in times of global challenge: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 international report*. IEA.
- Schütze, B., Souvignier, E. & Hasselhorn, M. (2018). Stichwort – Formatives Assessment. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(4), 697–715. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0838-7>
- Seidel, T. (2003). Gelegenheitsstrukturen beim Klassengespräch und ihre Bedeutung für die Lernmotivation – Videoanalysen in Kombination mit Schülerelbst einschätzungen. *Unterrichtswissenschaft*, 31(2), 142–165. <https://doi.org/10.25656/01:6776>
- Seidel, T. & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77(4), 454–499. <https://doi.org/10.3102/0034654307310317>
- Straßner, V. (2020). Methoden zur Leistungsmessung und -beurteilung. In S. Achour, S. Frech, P. Massing & V. Straßner (Hrsg.), *Methodentraining für den Politikunterricht* (6., vollständig überarbeitete Aufl., S. 278–319). Wochenschau Verlag.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. IEA.
- van Treeck, T. & Urban, J. (Hrsg.). (2016). *Wirtschaft neu denken: Blinde Flecken in der Lehrbuchökonomie*. iRights Media. <http://hdl.handle.net/11159/863>
- Voss, T. & Wittwer, J. (2020). Unterricht in Zeiten von Corona: Ein Blick auf die Herausforderungen aus der Sicht von Unterrichts- und Instruktionsforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 48(4), 601–627. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00088-2>
- Wohnig, A. & Heil, M. (2020). Politische Bildung unter Bedingungen sozialer Distanz in der Corona-Krise: Lerngelegenheit, Herausforderung und neue Formate. *Medienimpulse*, 58(2). <https://doi.org/10.21243/MI-02-20-28>

Bildnachweis S. 256:

Franziska Schardt, Polizei-Interview für den Podcast „Umwelt was geht“, Kinder- und Jugendzentrum Köln Meschenich 2021

Interview für den Podcast „Umwelt was geht“ mit den Reportern Nikolay und Ouassim.

Das zugehörige Interview unter „Umwelt was geht“ bei Spotify zum Podcast: <https://open.spotify.com/show/3lvCzSS3Cb8juotA1dmEPq?si=6691c7274d164cd0>



Kapitel 14

Themen schulischer politischer Bildung: Ausbildungsinhalte, Selbstwirksamkeit und Unterrichtsimpementierung

Hermann Josef Abs, Jana Costa & Katrin Hahn-Laudenberg

14.1 Einleitung

Aus- und Weiterbildungen tragen wesentlich zum professionellen Profil von Lehrkräften bei. Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft wirken dabei in einem komplexen Wechselspiel zusammen (Baumert & Kunter, 2013; Weißeno et al., 2015). Während die vielfältige institutionelle Landschaft der Lehrkräftebildung in Deutschland differenziert beschrieben (z.B. Bauer et al., 2012; Cramer et al., 2020) und gut dokumentiert ist (z.B. CHE Centrum für Hochschulentwicklung, 2024), sind vertiefende Studien zur fachspezifischen Ausgestaltung des Lehramtsstudiums verhältnismäßig selten (May, 2022). Insbesondere hinsichtlich der fachlichen Professionalität von Lehrkräften im Bereich der politischen Bildung bleibt das Profil unscharf. Die Bezugsdisziplinen für die fachwissenschaftliche Ausbildung sind in Deutschland nicht einheitlich geregelt und unterscheiden sich vielfach auch zwischen den Hochschulen eines Bundeslandes (Oberle & Pohl, 2020; Schöne, 2022).

Gleichzeitig lässt sich in verschiedenen Studien auf der Ebene der (angehenden) Lehrkräfte eine Unsicherheit im Umgang mit politischen Themen im Unterricht beobachten. Diese Unsicherheit kann mit einer niedrigen Selbstwirksamkeit mit Blick auf politische Themen insgesamt einhergehen und kann sich konkret in einer fälschlichen Annahme eines Neutralitätsgebots auch gegenüber demokratie- und menschenfeindlichen Positionen (Oberle, 2017) und darüber hinaus in einer antizipierten Vorstellung von politischer Neutralität im professionellen Selbstbild von Lehrkräften niederschlagen (z.B. Heil, 2021; Weselek & Wohnig 2021). Entsprechende Unsicherheiten können dazu führen, dass Themen der politischen Bildung und Demokratieerziehung in geringerem Ausmaß in Schulen aufgegriffen, kontroverse Themen vermieden (vgl. Kap. 15) oder Meinungsäußerungen relativistisch nebeneinander stehen gelassen werden, anstatt sie aufeinander zu beziehen oder sie mit den Schüler*innen hinsichtlich ihres rationalen und argumentativen Gehalts zu reflektieren (Gronostay, 2019).

Angebote der Lehrkräftebildung können in diesem Zusammenhang dazu beitragen, das Kompetenzerleben von Lehrkräften im Sinne einer fachbezogenen Selbstwirksamkeit zu stärken (Kindlinger & Hahn-Laudenberg, 2023; 2024) und damit auch die Angebotsvielfalt in Schulen im Hinblick auf politische Bildung zu verbreitern. So zeigen sich die Lehrkräftebildung bzw. die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften sowie die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften als bedeutsame lehrerbezogene Einflussgrößen für die Implementation schulischer Demokratiebildung (Schneider & Gerold, 2018).

Desiderat:
fachspezifische Studien
zur Lehrkräftebildung

Aktuell diskutierte
Herausforderungen im
Umgang mit politischen
Kontroversen und
Neutralität ...

... sollen und können
durch Lehrkräftebildung
bearbeitet werden.

Leitende Fragestellungen
zu Ausbildung,
Professionalität und
Handlungspraxis aus
Lehrkraftperspektive

In diesem Kapitel wird ein Einblick in die fachbezogenen Ausbildungsinhalte, die fachbezogene Selbstwirksamkeit sowie die schulischen Angebotsstrukturen aus der Perspektive von Lehrkräften gegeben. Durch die verschiedenen Betrachtungsebenen (Lehrkräftebildung, Selbstwirksamkeit als professionsbezogenes Merkmal und konkrete schulische Lerngelegenheiten) wird damit ein erster Zugang zu dem Zusammenspiel zwischen Ausbildung, Professionalität und Handlungspraxis skizziert. Das Kapitel zielt damit zusammenfassend auf die Beantwortung der folgenden Forschungsfragen:

1. Welcher Anteil von Lehrkräften der Sozialwissenschaften hat sich in Veranstaltungen der Lehrkräftebildung mit einer Auswahl von relevanten Themen für politische Bildung und Demokratieerziehung befasst? (14.3)
2. Inwiefern sehen sich die Lehrkräfte als kompetent an, die benannten Themen zu unterrichten? (14.4)
3. Wie schätzen die Lehrkräfte die Möglichkeiten der Schüler*innen in Jahrgang 8 ein, zu den betreffenden Themen etwas zu lernen? (14.5)

14.2 Gemeinsames Themenset und Stichprobe

Grundidee:
gemeinsames Themenset
für die drei leitenden
Fragestellungen

Die drei Fragestellungen in diesem Kapitel beziehen sich auf eine gemeinsame Liste von Themen, die mit jeweils unterschiedlicher Einleitungsfrage und unterschiedlichem Antwortformat dreimal im Fragebogen für die Lehrkräfte präsentiert wurden. Diese Themen werden in Tabelle 14.1 aufgeführt und inhaltlich klassifiziert. Die ersten 12 der 13 Themen (A–M) wurden den Lehrkräften in allen Teilnahmeländern zur Beantwortung angeboten. Das letzte Thema (N), die EU, wurde hingegen nur in den Ländern angeboten, die am europäischen Modul teilnahmen. Wie in Kapitel 11 nachvollzogen werden kann, sind die für dieses Kapitel ausgewählten Themen in den Lehrplänen der Länder Nordrhein-Westfalen (NRW) und Schleswig-Holstein (SH) repräsentiert – mit Ausnahme des expliziten Themas (M) Diversität und Inklusion – und können insofern als einschlägig für den Unterricht in den Ankerfächern der politischen Bildung betrachtet werden. In diesem Kapitel werden die Ergebnisse zu elf Themen – mit # gekennzeichnet – ausführlich dargestellt. Neben Thema (M) Diversität und Inklusion werden auch die Themen (G) Bürgerrechte und Pflichten, sowie (L) Globale Probleme nicht in die Betrachtung aufgenommen, weil sie als Konzepte zu umfassend und dadurch nicht genügend trennscharf zu anderen Themen sind.

Politiktheoretischen
und fachdidaktische
Systematisierung der
Befragungsthemen

Systematisch können die befragten Themen unterschiedlichen analytischen Zugängen zu Politik und Demokratie zugeordnet werden (Mayer, 2010; vgl. auch Kap. 11). Die Themen A, B, C, G, H und N repräsentieren vornehmlich einen institutionellen Handlungsrahmen von Politik (*polity*). Die Themen B, I, J und K lassen sich einem prozesshaften Politikverständnis zuordnen (*politics*) und die Themen A, D, E, G, I, L, und M beziehen sich auf Inhalte und Ziele von Politik (*policies*).

Eine weitere systematische Perspektive ergibt sich aus einer schulischen Fachlogik. Während die Themen A, B, C, E, F, G, H, E, L, N zwar auch in anderen Fächern adressiert werden können, aber immerhin genuine Schwerpunkte in den Ankerfächern der politischen Bildung darstellen, werden die Themen D, F, I, J, K, M in gleichem Ausmaß in anderen Fächern und in fachübergreifenden Zusammenhängen adressiert (vgl. Manzel et al., 2017).

Tabelle 14.1: Themen der Lehrkräftebildung, Selbstwirksamkeit und des schulischen Unterrichts

Themen	Dimensionen des Politischen	Spezifität politische Bildung
A. Menschenrechte [#]	<i>Polity/Policies</i>	fachspezifisch
B. Wahlen und Abstimmungen [#]	<i>Polity/Politics</i>	fachspezifisch
C. Weltgemeinschaft und internationale Organisationen [#]	<i>Polity</i>	fachspezifisch
D. Umweltschutz und Nachhaltigkeit [#]	<i>Policies</i>	fächerübergreifend
E. Aus- und Einwanderung [#]	<i>Policies</i>	fachspezifisch
F. Gleichberechtigung von Männern und Frauen [#]	<i>Policies</i>	fächerübergreifend
G. Bürgerrechte und -pflichten	<i>Polity</i>	fachspezifisch
H. Verfassung und politische Systeme [#]	<i>Polity</i>	fachspezifisch
I. Verantwortungsvolle Nutzung des Internets [#]	<i>Politics/Policies</i>	fächerübergreifend
J. Kritisches und unabhängiges Denken [#]	<i>Politics</i>	fächerübergreifend
K. Konfliktlösung [#]	<i>Politics</i>	fächerübergreifend
L. Globale Probleme	<i>Policies</i>	fachspezifisch
M. Diversität und Inklusion	<i>Policies</i>	fächerübergreifend
N. Die EU [#]	<i>Polity</i>	fachspezifisch

Die Themen werden zudem im Wissenstest sowie in weiteren Kapiteln dieses Berichtsbands aufgegriffen: (A) Menschenrechte werden exemplarisch im Sinne von Diskriminierungsfreiheit in Kapitel 6 und 16 aufgegriffen. (B) Wahlen und Abstimmungen beziehen sich etwa auf Fragen zur wahlbezogenen und institutionenbezogenen politischen Partizipation in Kapitel 10. In Kapitel 8 werden die Themen (C) „Weltgemeinschaft, internationale Organisationen“, (N) „die EU“ und (E) „Aus- und Einwanderung“ aufgegriffen. (D) „Umweltschutz und Nachhaltigkeit“ sind Themen von Kapitel 9. (F) Einstellungen zur „Gleichberechtigung von Männern und Frauen“ sowie auch Einstellungen zu Eingewanderten werden in Kapitel 6 thematisiert. (H) „Verfassung und politische Systeme“ sind ein Gegenstand in Kapitel 7. (I) „Verantwortungsvolle Nutzung des Internets“ wird in Kapitel 12 behandelt. Schließlich konstituieren (J) „Kritisches und unabhängiges Denken“ sowie (K) „Konfliktlösung“ Themen, auf die Kapitel 15 abzielt.

Bezüge des Themensets zu anderen Kapiteln im Berichtsband zu ICCS 2022

Aufgrund einer unzureichenden Ausschöpfung der Lehrkräftestichprobe in SH werden im Folgenden ausschließlich die Ergebnisse für NRW dargestellt, wo eine repräsentative Stichprobe von 2916 Lehrkräften in Jahrgang 8 an ICCS 2022 realisiert werden konnte. Die Analysestichprobe dieses Beitrags konzentriert sich dabei auf Lehrkräfte der 8. Jahrgangsstufe, die im Fragebogen angegeben haben, ein Fach zu unterrichten, das im weiteren Sinne mit politischer Bildung und Demokratieerziehung zu tun hat ($n = 1012$). Die folgenden Ergebnisberichte basieren damit auf den Antworten dieser Gruppe von Lehrkräften mit einer größeren Nähe zum Unterricht in den Sozialwissenschaften. Sie repräsentieren unter anderem eine geschätzte Anzahl von 16230 sozialwissenschaftlichen Lehrkräften – gleichermaßen mit und ohne staatliche Lehrbefähigung in den Fächern Politik, Sozialwissenschaft, Sozialkunde, Soziologie – in Jahrgangsstufe 8 an den Schulen in NRW (vgl. Kap. 20).

Stichprobenbeschreibung

14.3 Fachbezogene Inhalte in der Lehrkräftebildung

Fachwissenschaftliche Grundlagen zur politischen Bildung in der Lehrkräftebildung uneinheitlich

Wenngleich in einer Vorgabe der KMK (2019, S. 58) festgelegt wird, dass das Lehramtsstudium *Sozialkunde/Politik/Wirtschaft* politikwissenschaftliche, soziologische und wirtschaftswissenschaftliche Kompetenzen vermitteln soll, können die fachbezogenen Studieninhalte je nach Standortbedingungen in Deutschland deutlich variieren. Während an einigen Standorten die drei Fachzugänge relativ gleichmäßig berücksichtigt werden und/oder Schwerpunktsetzungen durch die Studierenden wählbar sind, bestimmen an anderen Standorten die Politikwissenschaft oder Soziologie vollständig über die Ausbildungsinhalte. An den meisten Standorten kommen zu Politikwissenschaft oder Soziologie weitere Fächer, wie Wirtschaft, Geschichte und/oder Rechtswissenschaft mit sehr unterschiedlichen Anteilen hinzu. Noch weniger (einheitlich) geregelt sind demokratiebildende Elemente im bildungswissenschaftlichen Anteil der Lehrkräftebildung, soweit sie überhaupt vorgesehen werden. Aktuell gibt es keinen detaillierten Überblick über die realisierten fachlichen Studieninhalte im Bereich der politischen Bildung. Ein erstes Monitoring zur hochschulischen Lehrkräftebildung für die politische Bildung befindet sich im Stadium einer Machbarkeitsstudie (Abs et al., i.E.).

Kein fachwissenschaftliches Kerncurriculum für die Lehrkräftebildung vorhanden

Es lässt sich vor diesem Hintergrund kein konsensualer und für alle Studierenden verbindlicher gemeinsamer Kern an Studieninhalten im Feld der politischen Bildung identifizieren. Auch über die erste Phase der Lehrkräftebildung (das Studium) hinaus ist wenig darüber bekannt, welche spezifischen Themen politischer Bildung und Demokratieerziehung im Rahmen des Vorbereitungsdienstes und/oder in Fort- und Weiterbildungen behandelt werden. Sowohl im Bereich der formalen als auch im Bereich der non-formalen Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften scheint die professionelle Auseinandersetzung mit Themen politischer Bildung selektiv und an die kontingente Verfügbarkeit von Fort- und Ausbildungsangeboten gebunden. Umso wichtiger ist es vor diesem Hintergrund, die Verbreitung wahrgenommener Angebote der Lehrkräftebildung bei den Lehrkräften selbst zu erfragen.

Operationalisierung der Frage nach Ausbildungsinhalten

Der Frageblock zu fachbezogenen Inhalten in der Lehrkräftebildung wurde eingeleitet mit „Haben Sie an Veranstaltungen der Lehrerbildung teilgenommen, bei denen die folgenden Themen und Fähigkeiten behandelt wurden?“, woraufhin vierzehn Themen (Variablen IT4G23A-N) in einem vierstufigen Antwortformat („Ja, im Lehramtsstudium“; „Ja, im Vorbereitungsdienst, in der Fort- und Weiterbildung“; „Ja, während beidem“; „Nein“) bewertet werden konnten.

Leeseinweise zu den Tabellen in diesem Kapitel

Die Ergebnistabelle folgt hier und in den folgenden beiden Abschnitten einem identischen Aufbau. In einer ersten Spalte werden die teilnehmenden Bildungssysteme aufgeführt. Dabei finden sich die Ergebnisse für die Lehrkräfte in NRW jeweils abgesetzt in der ersten Zeile. Danach folgen der Mittelwert der übrigen europäischen Bildungssysteme (Vergleichsgruppe Europa ohne NRW) sowie die entsprechenden europäischen Teilnahmeländer im Einzelnen. Abschließend sind die außereuropäischen Vergleichsländer aufgeführt. Die einzelnen Themen werden in der Tabelle jeweils nach der Höhe der prozentualen Zustimmung in der Vergleichsgruppe Europa angeordnet. Zu jedem Thema findet sich zunächst ein aggregierter Prozentanteil für die Antwortkategorien und eine Angabe zum Standardfehler der Populationsschätzung. Dieser Wert gibt an, in welchem Abstand oberhalb und unterhalb des angegebenen Prozentwerts sich mit 95-prozentiger Wahrscheinlichkeit der Wert der Population (hier Lehrkräfte Jahrgang 8 mit Fachbezug politischer Bildung) befindet. Die Höhe des Standardfehlers hängt von der

Tabelle 14.2: Verankerung von fachbezogenen Inhalten der Lehrkräftebildung im internationalen Vergleich

Behandlung von ausgewählten Themen in Veranstaltungen der Lehrkräftebildung. Anteil der Lehrkräfte für die Antwortkategorien „Ja, im Lehramtsstudium“, „Ja, im Vorbereitungsdienst, in der Fort- und Weiterbildung“ und „Ja, während beidem“																						
	Konflikt- lösung		verantwortungsvolle Nutzung des Internets		kritisches und un- abhängig. Denken		Menschen- rechte		Umwelt- schutz und Nachhaltig- keit		die EU		Gleichbe- recht. von Männern und Frauen		Verfassung und politi- sche Sys- teme		Weltge- meinschaft und int. Org.		Aus- und Einwande- rung		Wahlen und Abstimmun- gen	
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)
Nordrhein-Westfalen ^{1,2}																						
VG Europa																						
Bulgarien ³	64.7	(0.8)	63.9	(0.9)	60.7	(0.8)	54.8	(0.9)	51.5	(0.8)	46.8	(0.8)	45.7	(0.9)	45.4	(0.8)	45.1	(0.8)	42.8	(0.8)	38.5	(0.9)
Dänemark ²	73.4	(3.9)	60.3	(4.5)	61.4	(3.7)	54.4	(4.3)	58.4	(3.7)	58.1	(5.2)	37.7	(4.1)	58.0	(4.7)	52.4	(3.8)	43.8	(4.6)	37.2	(4.0)
Estland ²	60.9	(6.8)	48.3	(6.6)	65.4	(7.6)	74.0	(5.6)	37.7	(5.8)	61.7	(6.4)	53.2	(7.0)	73.5	(5.5)	69.7	(6.4)	58.2	(6.1)	73.3	(6.7)
Frankreich ²	73.3	(2.9)	64.5	(3.2)	66.2	(3.1)	62.4	(3.6)	57.1	(3.2)	47.2	(3.0)	46.7	(3.1)	45.1	(3.0)	46.2	(3.3)	36.1	(3.4)	42.2	(3.1)
Italien	36.4	(4.2)	41.3	(3.6)	35.1	(3.9)	34.2	(4.4)	43.2	(4.0)	42.5	(4.0)	32.5	(3.3)	40.1	(4.1)	34.0	(3.8)	35.0	(3.9)	28.8	(3.7)
Kroatien	43.6	(1.4)	73.0	(1.2)	35.5	(1.2)	33.3	(1.3)	53.6	(1.2)	23.4	(1.0)	30.1	(1.3)	24.5	(0.9)	21.1	(1.1)	25.8	(1.0)	10.8	(0.9)
Lettland ^{2,4}	43.4	(1.9)	46.3	(1.7)	34.9	(1.7)	31.6	(1.3)	30.4	(1.7)	21.5	(1.6)	21.5	(1.3)	19.0	(1.1)	18.1	(1.2)	17.5	(1.2)	17.7	(1.2)
Litauen	85.1	(3.3)	81.6	(3.2)	92.2	(2.1)	74.4	(4.7)	61.1	(5.0)	64.6	(4.7)	50.1	(5.2)	59.9	(5.1)	63.0	(4.5)	50.0	(4.9)	52.3	(4.6)
Malta	86.4	(2.4)	74.9	(2.6)	75.0	(2.7)	58.8	(2.8)	53.4	(3.4)	53.6	(3.2)	41.7	(2.7)	44.5	(2.3)	50.5	(2.6)	47.3	(2.7)	36.4	(2.5)
Niederlande ²	44.2	(5.7)	67.4	(6.3)	48.8	(5.2)	44.9	(4.7)	48.2	(4.3)	28.0	(3.4)	54.2	(3.6)	23.3	(4.7)	33.2	(5.7)	40.8	(3.7)	11.9	(2.6)
Norwegen ⁵	78.6	(3.0)	81.0	(5.2)	90.4	(2.6)	60.6	(6.6)	79.3	(3.8)	80.2	(3.0)	66.2	(4.9)	72.7	(5.0)	82.4	(3.8)	74.9	(4.5)	68.9	(7.7)
Polen	36.0	(3.4)	39.9	(3.4)	35.8	(3.2)	30.3	(3.2)	27.9	(3.1)	26.3	(2.9)	26.8	(2.8)	28.8	(2.8)	30.4	(3.0)	26.5	(3.1)	25.7	(2.8)
Rumänien	89.1	(2.5)	90.5	(2.3)	77.4	(3.4)	84.4	(3.8)	57.0	(4.9)	81.7	(3.8)	61.7	(5.1)	82.2	(3.9)	74.5	(4.3)	68.3	(4.8)	75.7	(3.6)
Schweden ^{2,4}	66.6	(3.1)	65.3	(3.5)	62.4	(3.1)	57.5	(4.1)	52.1	(3.3)	56.4	(4.0)	51.5	(4.3)	47.7	(3.6)	47.2	(3.9)	46.8	(3.9)	45.6	(3.8)
Serbien	66.8	(4.1)	66.9	(3.5)	82.0	(2.7)	78.4	(2.4)	71.7	(4.1)	62.5	(3.7)	78.3	(3.7)	73.3	(3.3)	74.9	(3.7)	76.6	(3.1)	62.9	(2.8)
Slowakei	70.4	(5.8)	58.3	(6.0)	45.9	(4.4)	46.5	(4.6)	46.6	(4.2)	19.6	(4.0)	33.7	(6.6)	25.6	(4.3)	18.2	(3.7)	18.6	(3.9)	24.3	(4.2)
Slowakei	64.8	(3.3)	54.9	(3.4)	59.7	(3.5)	57.3	(3.3)	47.1	(2.4)	42.3	(2.3)	31.5	(2.9)	38.5	(3.2)	37.5	(3.3)	29.5	(2.4)	30.5	(2.8)
Slowenien	81.4	(1.5)	82.4	(1.4)	76.6	(2.1)	66.2	(2.0)	54.7	(2.1)	62.6	(2.3)	47.9	(2.1)	64.8	(2.1)	48.1	(2.1)	50.1	(1.7)	49.4	(2.7)
Spanien	65.1	(3.1)	56.7	(3.7)	45.4	(3.1)	41.8	(3.7)	46.1	(3.3)	24.2	(2.7)	50.5	(3.8)	24.9	(3.1)	26.8	(2.9)	32.0	(3.5)	21.3	(2.8)
Zypern ²	63.0	(2.5)	61.0	(2.6)	63.8	(2.5)	50.5	(2.5)	53.0	(2.7)	32.5	(2.6)	51.9	(2.5)	16.5	(1.9)	28.6	(2.4)	36.4	(2.6)	15.9	(2.0)
Außereuropäische Vergleichsländer																						
Brasilien ²	69.9	(3.2)	70.2	(3.1)	70.8	(3.5)	77.0	(3.6)	75.4	(4.5)	–	–	74.4	(3.2)	68.6	(3.1)	65.2	(3.5)	68.8	(3.5)	52.9	(3.1)
Kolumbien ²	62.6	(4.6)	53.5	(6.1)	51.6	(5.8)	50.7	(4.9)	61.1	(5.1)	–	–	46.5	(5.6)	41.1	(5.2)	32.0	(5.0)	31.1	(4.9)	54.5	(6.3)
Taiwan	84.9	(2.7)	90.4	(2.1)	83.4	(3.0)	90.2	(2.3)	88.7	(2.2)	–	–	95.0	(1.7)	89.3	(2.3)	72.5	(2.8)	49.8	(3.1)	89.8	(2.2)

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.

¹ Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.² Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerschulerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.³ Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerschulerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.⁴ Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10 %.⁵ Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

Stichprobengröße, der Stichprobenausschöpfung und der Homogenität der Antworten in einem Bildungssystem ab (vgl. Kap. 20).

Wahrgenommene
Schwerpunkte in
der Ausbildung eher
fächerübergreifend als
fachspezifisch

In der Darstellung der Ergebnisse zeigt sich, dass die Themen, welche fachübergreifend relevant erscheinen und als generische Zielperspektive formuliert sind, am stärksten in der Lehrkräftebildung in NRW behandelt werden. Themen wie „Konfliktlösung“ (62 %), „Verantwortungsvolle Nutzung des Internets“ (51 %) und „Kritisches und unabhängiges Denken“ (54 %) können als fachübergreifende Querschnittsthemen interpretiert werden, die auch über die politische Bildung hinaus relevant sind und damit in unterschiedlichen Fächern aufgegriffen werden. Je (fach-) spezifischer die Themen werden, desto weniger scheinen die Themen in der Lehrkräftebildung behandelt zu werden. Gerade solche Themen, die sich auf den institutionellen Handlungsrahmen von Politik sowie das Handeln in diesem Rahmen beziehen und damit genuine Schwerpunkte im Unterrichtsfach der politischen Bildung darstellen, werden von den Lehrkräften in geringerem Ausmaß angegeben.

Ergebnisse im
europäischen Vergleich

Es ist dabei auffällig, dass durchweg ein geringerer Anteil der Lehrkräfte in NRW als im Mittel der europäischen Vergleichsgruppe angibt, dass die befragten Themen in der Lehrkräftebildung behandelt wurden (mit Ausnahme des Themas „Konfliktlösung“ erweist sich der Unterschied als signifikant). Besonders weit scheinen politische Themen in der Lehrkräftebildung in Taiwan, Polen und den Niederlanden verbreitet zu sein. Zum Teil deutlich unterdurchschnittlich ist der Anteil an Lehrkräften, die angeben, in Veranstaltungen der Lehrkräftebildung politische Themen behandelt zu haben, in Kroatien, Frankreich und Italien, aber auch in Norwegen. Insgesamt wird eine relativ schwache Thematisierung des institutionellen Handlungsrahmens von Politik (*polity*) sowie des Handelns in diesem Rahmen (*specific politics*) verglichen mit demokratischen Prozesskompetenzen (*generic politics*) und ausgewählten Inhalten (*policies*) deutlich.

14.4 Fachinhaltsbezogene Selbstwirksamkeit von Lehrkräften

Anwendung des Konzepts
Selbstwirksamkeit auf
die Professionalität von
Lehrkräften

Selbstwirksamkeit bezeichnet nach Bandura (1977, S. 191ff.) die Erwartung an die individuelle Leistungsfähigkeit, der eine hohe Bedeutsamkeit für das Handeln zugeschrieben wird. Es lassen sich allgemeine, situationsspezifische und bereichsspezifische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen unterscheiden (Schwarzer & Warner 2014), wobei an dieser Stelle bereichsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften fokussiert werden. Genauer geht es dabei darum, inwiefern eine Lehrkraft davon überzeugt ist, professionstypische Anforderungen auch in neuen bzw. widrigen und herausfordernden Situationen erfolgreich zu bewältigen. Diese Selbstwirksamkeitserwartungen können sich auf einzelne Aspekte des Lehrkräftehandelns beziehen oder aber auch spezifische Domänen fokussieren (Tschannen-Moran et al., 1998). Das Unterrichten eines fachlichen Inhalts konstituiert eine solche professionstypische Anforderungssituation für Fachlehrkräfte.

Entwicklung von
fachbezogener
Selbstwirksamkeit

Selbstwirksamkeit wird im Laufe einer Biografie allmählich aufgebaut, wobei Bandura (1977) allgemeine Erfolgserfahrungen, Modelllernen, kognitives Lernen und physische Erregung als bedeutsam für die Entwicklung von Selbstwirksamkeit beschreibt. Die Entstehung und Entwicklung bereichsspezifischer, professioneller Selbstwirksamkeit ist von einer Vielzahl weiter spezifizierter Bedingungen abhängig, z. B. von dem Erfolg bzw. Misserfolg beim Unterrichten eines fachlichen Inhalts, dem Beobachten von Modellen im schulischen Umfeld einer Lehrkraft und/oder weiteren biographischen Erfahrungen, wie etwa einer eigenen Bildungs-

karriere als Zugewanderte*r (Jasper & Abs, 2019). Dabei deutet sich an, dass bereichsspezifische Selbstwirksamkeit weniger zeitstabil ist als allgemeine Selbstwirksamkeit (Schmitz, 1998) und damit auch eher durch Ausbildung beeinflusst werden kann.

Die Bedeutung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen für das professionelle Handeln spiegelt sich in Modellen der professionellen Kompetenz von sozialwissenschaftlichen Lehrkräften wider (Weschenfelder, 2014). Die fachbezogene Selbstwirksamkeit bildet eine motivationale Komponente, die die Umsetzung von professionellem Wissen in Handeln stützt (Oberle et al., 2015). Ein weiterer Hinweis auf die Bedeutung einer fachspezifischen Lehrkräftebildung ergibt sich daraus, dass sich positive Effekte der fachlichen Lehramtsbildung auf die jeweils fachbezogene Selbstwirksamkeit differenziert für die Teilfächer im Fächerverbund Gesellschaftslehre zeigen lassen (Grieger, 2022).

Der Frageblock zur Erfassung der Selbstwirksamkeitserwartung wurde eingeleitet mit der Frage „Wie gut fühlen Sie sich darauf vorbereitet, die folgenden Themen und Fähigkeiten zu unterrichten?“, woraufhin vierzehn Themen (Variablen IT4G22A-N, siehe 14.2) in einem vierstufigen Antwortformat („Sehr gut vorbereitet“, „Gut vorbereitet“, „Nicht so gut vorbereitet“, „Gar nicht vorbereitet“) bewertet werden konnten. Die wahrgenommene Kompetenz zu den spezifischen Bereichen wird an dieser Stelle als eine Annäherung an bereichsspezifische Selbstwirksamkeitserwartung im Feld der politischen Bildung und Demokratieerziehung interpretiert.

Tabelle 14.3 zeigt die Ergebnisse zur themenbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lehrkräften im internationalen Vergleich, angeordnet nach der Höhe der prozentualen Zustimmung in der Vergleichsgruppe Europa. Daher werden die Themen hier in einer anderen Reihenfolge als in der vorausgehenden Tabelle berichtet. Insgesamt gibt eine (meist breite) Mehrheit der Lehrkräfte in den verschiedenen Ländern an, (sehr) gut vorbereitet zu sein, die fraglichen Themen und Fähigkeiten zu unterrichten.

In der Darstellung der Ergebnisse lässt sich beobachten, dass die Wahrnehmung der Lehrkräfte deutlich zwischen den Themen variiert. Am höchsten schätzen die Lehrkräfte in NRW ihre Kompetenz im Themenfeld „Kritisches und unabhängiges Denken“ ein, wohingegen die Selbstwirksamkeitsüberzeugung im Themenfeld „Weltgemeinschaft und internationale Organisationen“ am geringsten ist. „Konfliktlösung“ zeigt sich als einziges Thema, bei dem Lehrkräfte in NRW eine signifikant höhere Selbstwirksamkeit angeben als Lehrkräfte im europäischen Vergleich. „Konfliktlösung“ ist zugleich das einzige Thema mit Blick auf die Inhalte der Lehrkräftebildung (Tab. 14.2), bei dem Lehrkräfte in NRW die Gelegenheiten zur Ausbildung und Weiterbildung im internationalen Vergleich nicht signifikant unterdurchschnittlich einschätzen. Weiterhin zeigt sich, dass Lehrkräfte in NRW zum prozesshaften Thema „Kritisches und unabhängiges Denken“ und zu den inhaltlichen Themen „Gleichberechtigung von Männern und Frauen“ sowie „Umweltschutz und Nachhaltigkeit“ keine signifikant niedrigeren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aufweisen, als dies bei den europäischen Vergleichsländern im Mittel der Fall ist. Signifikant unterhalb des europäischen Mittels bewegt sich jedoch die Selbstwirksamkeit zur Vermittlung von politischen Institutionen. Besonders deutlich ist die Diskrepanz zwischen NRW und dem europäischen Vergleich bei den Themen „Aus- und Einwanderung“ sowie „Weltgemeinschaft und internationale Organisationen“. Bei beiden liegt der Anteil der Lehrkräfte, der sich (sehr) gut vorbereitet fühlt, in NRW mehr als zehn Prozentpunkte niedriger. Der Anteil an Lehrkräften, der sich auf die erfasste Palette politischer Themen und Fä-

Zusammenhang von fachlicher Lehrkräftebildung, fachbezogener Selbstwirksamkeit und professionellem Handeln

Operationalisierung von fachinhaltsbezogener Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften

Ergebnisse zur fachbezogenen Selbstwirksamkeit von Lehrkräften

„Konfliktlösung“ als Einzelthema mit auffälligen Ergebnissen für NRW im europäischen Vergleich

Tabelle 14.3: Selbstwirksamkeit von Lehrkräften in Bezug auf Vermittlung von Themen der politischen Bildung und Demokratieerziehung

Wahrnehmung der eigenen Kompetenz, Themen der politischen Bildung und Demokratiepädagogik zu unterrichten. Anteil der Lehrkräfte für die Antwortkategorien „Sehr gut vorbereitet“ und „Gut vorbereitet“																						
	kritisches und unabhängiges Denken		Menschenrechte		Gleichberecht. von Männern und Frauen		verantwortungsvolle Nutzung des Internets		Konfliktlösung		Umweltschutz und Nachhaltigkeit		Wahlen und Abstimmungen		Aus- und Einwanderung		die EU		Verfassung und politische Systeme		Weltgemeinschaft und int. Org.	
	% (SE)	% (SE)	% (SE)	% (SE)	% (SE)	% (SE)	% (SE)	% (SE)	% (SE)	% (SE)	% (SE)	% (SE)	% (SE)	% (SE)	% (SE)	% (SE)	% (SE)	% (SE)	% (SE)	% (SE)	% (SE)	
Nordrhein-Westfalen ^{1,2}																						
VG Europa																						
Bulgarien ³	91.3 (0.5)	88.3 (0.5)	87.5 (0.7)	85.6 (0.6)	84.5 (0.6)	83.6 (0.7)	79.6 (0.6)	76.6 (0.7)	73.7 (0.7)	72.7 (0.8)	71.1 (0.8)											
Dänemark ²	89.7 (3.0)	87.2 (3.3)	83.4 (4.5)	83.1 (3.4)	87.1 (3.2)	84.7 (4.9)	88.5 (3.2)	83.7 (5.0)	88.2 (4.3)	84.8 (4.3)	86.2 (4.6)											
Estland ²	94.3 (2.7)	93.9 (3.7)	88.0 (5.4)	85.4 (5.1)	82.6 (5.7)	77.2 (4.8)	95.8 (3.0)	87.0 (3.9)	76.5 (5.6)	96.8 (2.1)	81.6 (5.0)											
Frankreich ²	92.7 (1.6)	83.0 (2.4)	85.4 (2.4)	87.6 (1.9)	82.6 (2.2)	79.1 (3.0)	75.7 (2.7)	51.3 (3.2)	65.3 (3.0)	69.8 (2.7)	56.0 (3.2)											
Italien	81.9 (2.6)	90.8 (2.0)	91.6 (2.4)	76.3 (3.4)	59.3 (3.6)	87.2 (2.2)	94.2 (1.6)	89.3 (2.6)	83.4 (3.1)	87.6 (2.3)	83.6 (3.3)											
Kroatien	90.3 (0.8)	84.9 (1.1)	89.0 (0.8)	86.1 (0.7)	72.7 (1.3)	91.1 (1.1)	60.9 (1.5)	74.1 (1.2)	73.2 (1.4)	67.5 (1.6)	61.4 (1.6)											
Lettland ^{2,4}	86.6 (1.2)	81.7 (1.3)	80.4 (1.1)	86.6 (1.2)	89.1 (0.8)	80.9 (1.2)	64.6 (1.5)	53.7 (1.8)	58.4 (1.9)	50.1 (1.5)	50.3 (1.6)											
Litauen	95.0 (1.8)	95.8 (1.4)	91.3 (3.3)	88.9 (3.0)	90.8 (3.6)	85.3 (2.9)	90.4 (2.4)	80.3 (4.0)	93.4 (2.4)	90.1 (2.3)	82.2 (3.8)											
Malta	88.1 (1.8)	81.3 (2.2)	77.7 (2.1)	84.6 (1.4)	91.1 (1.2)	79.8 (1.7)	76.2 (2.0)	84.0 (1.6)	80.6 (1.9)	68.0 (2.4)	73.1 (2.2)											
Niederlande ²	91.0 (3.2)	88.0 (3.3)	90.1 (2.7)	88.5 (5.7)	73.5 (4.4)	91.5 (3.7)	78.4 (4.1)	71.5 (4.4)	62.9 (4.7)	52.6 (7.4)	66.0 (4.1)											
Norwegen ⁵	94.9 (1.5)	64.7 (4.6)	84.6 (4.7)	84.3 (2.8)	78.8 (2.5)	81.0 (2.5)	77.4 (3.2)	68.6 (5.0)	68.1 (3.4)	63.7 (4.6)	71.4 (4.1)											
Polen	95.6 (1.6)	95.8 (1.4)	96.1 (1.3)	96.5 (1.0)	87.7 (2.2)	89.2 (2.1)	95.8 (1.2)	91.9 (2.0)	69.3 (3.2)	90.4 (1.7)	85.2 (2.3)											
Rumänien	97.3 (1.3)	98.2 (1.0)	93.4 (1.9)	96.7 (1.3)	97.4 (1.3)	80.7 (3.7)	98.9 (0.6)	95.8 (1.5)	96.8 (1.1)	97.7 (1.1)	90.0 (3.0)											
Schweden ^{2,4}	83.1 (3.1)	88.3 (2.0)	83.0 (3.2)	75.7 (3.5)	87.3 (3.6)	71.7 (2.9)	69.3 (3.7)	69.8 (3.0)	78.0 (2.7)	62.2 (4.0)	63.6 (3.4)											
Serbien	96.6 (1.7)	98.7 (0.6)	96.6 (1.8)	95.6 (1.0)	82.3 (2.5)	91.8 (2.2)	95.5 (1.4)	95.8 (1.8)	79.5 (3.4)	93.7 (1.7)	93.8 (1.6)											
Slowakei	94.4 (2.6)	97.9 (1.0)	89.2 (4.9)	91.7 (2.8)	97.3 (1.2)	87.8 (3.6)	75.7 (3.9)	71.3 (5.3)	58.3 (5.2)	55.1 (7.4)	64.1 (4.6)											
Slowenien	87.2 (1.6)	88.9 (1.6)	82.5 (2.2)	87.2 (1.8)	88.9 (2.7)	87.4 (1.5)	80.1 (2.6)	71.8 (2.7)	78.0 (2.7)	72.3 (2.5)	68.1 (2.9)											
Spanien	92.3 (1.0)	85.3 (1.5)	78.2 (1.7)	84.1 (1.5)	87.0 (1.4)	77.4 (1.8)	73.9 (1.8)	66.0 (1.6)	72.2 (2.1)	68.9 (1.7)	57.3 (2.0)											
Zypern ²	93.2 (1.6)	88.1 (2.1)	92.1 (1.6)	72.0 (2.6)	82.5 (2.2)	84.0 (2.3)	68.9 (3.3)	79.2 (2.5)	58.2 (3.1)	68.9 (3.3)	62.0 (3.3)											
	91.2 (1.6)	84.5 (1.7)	89.5 (1.6)	75.9 (1.8)	86.7 (1.6)	79.8 (2.0)	51.5 (2.5)	70.7 (2.4)	59.9 (2.7)	41.9 (2.3)	54.9 (2.5)											
Außereuropäische Vergleichsländer																						
Brasilien ²	88.4 (2.5)	86.6 (2.8)	93.6 (1.6)	81.5 (2.3)	77.4 (2.6)	79.9 (4.6)	80.9 (2.9)	88.0 (2.2)	–	–	68.2 (4.2)											
Kolumbien ²	84.0 (3.3)	83.9 (2.6)	90.4 (1.8)	73.8 (4.3)	87.7 (1.8)	82.8 (3.5)	79.6 (3.5)	66.7 (4.2)	–	–	51.2 (4.7)											
Taiwan	90.0 (3.9)	92.6 (2.4)	95.1 (2.3)	93.0 (2.0)	81.7 (4.2)	88.5 (2.6)	96.2 (1.9)	41.5 (3.4)	–	–	91.6 (2.6)											

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.

¹ Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.² Teilnahmeknoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.³ Vorgaben für Teilnahmeknoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.⁴ Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10 %.⁵ Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

higkeiten (sehr) gut vorbereitet fühlt, ist in Polen, Schweden und auch in Norwegen überdurchschnittlich groß, was im Fall von Norwegen erstaunt, da dort von den Lehrkräften gleichzeitig eine unterdurchschnittliche Verankerung in der Lehrkräftebildung berichtet wird. In Kroatien ist der Anteil dagegen besonders gering.

Insgesamt zeigt sich, dass die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen mit Blick auf Themen im Feld des prozesshaften Politikverständnisses (*politics*) sowie in Bezug auf Inhalte und Ziele von Politik (*policies*) höher ist als mit Blick auf die institutionellen Handlungsrahmen von Politik (*polity*).

politics & policies > polity

14.5 Angebote fachlicher Lerngelegenheiten für Schüler*innen aus Lehrkraftperspektive

Nachdem fachbezogene Ausbildungsinhalte und die Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrkräften mit Bezug zu spezifischen Themenfeldern betrachtet wurden, wird in diesem Abschnitt das implementierte Curriculum im Sinne der angebotenen Lerngelegenheiten aus Perspektive der Lehrkräfte in den Blick genommen. Diese Erweiterung der Perspektive ist gerade deshalb interessant, da sich die Lehrkräftebildung sowie die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften im Feld der politischen Bildung als relevant für die Implementation von entsprechenden Angeboten in der Schule zeigt. Dies spiegelt sich beispielsweise wider in einer empirischen Untersuchung zur Intensität von Demokratiebildung in Schulen, in welcher die Selbstwirksamkeit der befragten Lehrkräfte sowie der Stellenwert von Demokratiebildung in der Aus- und Fortbildung die Intensität schulischer Demokratiebildung stark beeinflusst (Schneider & Gerold, 2018).

Implementiertes Curriculum als Konsequenz aus Ausbildung und Selbstwirksamkeit

Der Frageblock zur Erfassung der fachlichen Lerngelegenheiten für Schüler*innen aus Lehrkraftperspektive wurde mit der Frage „In welchem Ausmaß haben die Schüler*innen der Jahrgangsstufe 8 an dieser Schule die Möglichkeit, zu folgenden Themen und Fähigkeiten zu lernen?“ eingeleitet, woraufhin die vierzehn Themenfelder (vgl. Abschnitt 14.2, hier Variablen IT4G24A-N) in einem vierstufigen Antwortformat („In großem Ausmaß“, „In mittlerem Ausmaß“, „In geringem Ausmaß“, „Gar nicht“) bewertet werden konnten.

Operationalisierung von fachlichen Lerngelegenheiten Politik aus Lehrkraftperspektive

Tabelle 14.4 zeigt die Ergebnisse zum Ausmaß der Lerngelegenheiten aus Lehrkraftperspektive, erneut angeordnet nach der Höhe der Anteile in der Vergleichsgruppe Europa. Die Analyse zur Implementierung von einschlägigen Themen zeigt viele Übereinstimmungen zu den Schwerpunkten, die sich bereits in der Ausbildung und in der fachlichen Selbstwirksamkeit abbilden. So bietet Schule aus der Perspektive der Lehrkräfte insbesondere zu solchen Themen in der Breite Lerngelegenheiten im mittleren oder großen Ausmaß, die sich auf ein prozesshaftes Politikverständnis im weiten Sinne (*politics*) oder inhaltliche Politikfelder beziehen (*policies*). Die breite Verankerung von Lerngelegenheiten zu digitalen Kompetenzen und Nachhaltigkeit kann als Hinweis darauf interpretiert werden, dass sich Themen entsprechend ihrer Dringlichkeit in der Gesellschaft einen Raum in den Schulen suchen (Abs, 2021). In Bezug auf Nachhaltigkeit wurden beispielsweise im Kontext der *Fridays for Future*-Bewegung Lerngelegenheiten von Seiten der Schüler*innen eingefordert, ohne dass Lehrkräfte aufgrund ihrer Ausbildung in einem entsprechenden Umfang darauf vorbereitet gewesen wären (vgl. Abschnitt 14.3).

Gesellschaftlich wahrgenommene Dringlichkeit als weitere Bedingung für die Häufigkeit der Implementierung

Tabelle 14.4: Angebotsdichte von Lerngelegenheiten zu Themen der politischen Bildung und Demokratieerziehung in Jahrgangsstufe 8 aus Lehrkraftperspektive

Implementierte Lerngelegenheiten zu Themen der politischen Bildung und Demokratiepädagogik in Jahrgang 8 der jeweiligen Schule. Anteil der Lehrkräfte für die Antwortkategorien „In großem Ausmaß“ und „In mittlerem Ausmaß“																													
verantwortungsvolle Nutzung des Internets	%	(SE)	kritisches und unabhängiges Denken	%	(SE)	Umweltschutz und Nachhaltigkeit	%	(SE)	Menschenrechte	%	(SE)	Konfliktlösung	%	(SE)	Gleichberechtigt. von Männern und Frauen	%	(SE)	Aus- und Einwanderung	%	(SE)	Verfassung und politische Systeme		Weltgemeinschaft und int. Org.		Wahlen und Abstimmungen		die EU		
																					%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%
Nordrhein-Westfalen ^{1,2}																													
	85.0	(1.1)	90.6	(1.0)	86.5	(1.5)	81.2	(1.7)	89.1	(1.1)	77.3	(1.8)	67.7	(1.9)	78.3	(1.8)	64.3	(1.6)	87.0	(1.6)	69.4	(1.8)							
VG Europa																													
Bulgarien ³	89.4	(0.6)	88.2	(0.6)	87.8	(0.6)	86.3	(0.7)	81.7	(0.6)	80.2	(0.7)	73.8	(0.9)	72.5	(0.8)	70.5	(0.8)	70.0	(0.9)	69.4	(0.8)							
Dänemark ²	86.1	(3.3)	84.1	(3.6)	80.8	(3.1)	74.6	(5.1)	85.1	(3.4)	73.9	(4.5)	66.9	(4.4)	70.6	(4.7)	71.3	(4.8)	61.0	(5.4)	73.0	(4.6)							
Estland ²	91.3	(3.9)	98.4	(1.1)	90.3	(3.1)	98.7	(1.3)	85.4	(3.9)	94.3	(2.7)	83.1	(5.0)	98.6	(1.4)	95.9	(2.1)	96.6	(3.3)	85.8	(4.9)							
Frankreich ²	85.8	(2.2)	88.2	(1.9)	84.4	(2.7)	79.6	(2.8)	82.8	(2.7)	74.2	(3.1)	61.9	(3.6)	74.3	(2.9)	64.7	(3.4)	74.2	(3.1)	61.7	(3.1)							
Italien	80.7	(3.6)	75.5	(4.3)	85.9	(3.4)	84.8	(3.1)	56.5	(3.8)	84.4	(3.0)	84.0	(2.7)	61.2	(4.2)	61.0	(4.4)	81.6	(3.2)	51.9	(3.7)							
Kroatien	94.8	(0.8)	83.4	(1.5)	97.5	(0.4)	94.8	(0.6)	75.9	(1.3)	89.1	(0.8)	83.7	(1.2)	81.6	(1.1)	74.2	(1.2)	54.4	(1.8)	82.3	(1.1)							
Lettland ^{2,4}	86.3	(1.1)	78.7	(1.4)	83.3	(1.4)	75.8	(1.3)	82.5	(1.4)	68.9	(1.4)	51.0	(1.3)	46.0	(2.0)	49.8	(1.7)	47.3	(1.5)	54.8	(1.7)							
Litauen	90.1	(2.6)	93.4	(2.0)	85.7	(3.5)	85.7	(3.8)	89.3	(2.3)	69.7	(4.0)	68.4	(4.0)	80.0	(3.9)	74.7	(3.4)	71.1	(3.5)	85.0	(2.8)							
Malta	86.9	(1.6)	84.1	(1.6)	90.9	(1.1)	78.0	(2.2)	85.2	(1.5)	70.5	(1.9)	81.8	(1.7)	77.0	(2.1)	75.2	(2.1)	63.3	(2.7)	82.8	(1.6)							
Niederlande ²	82.6	(5.0)	79.5	(5.5)	79.5	(4.6)	74.7	(4.9)	71.2	(4.3)	77.3	(4.0)	61.7	(8.4)	54.0	(6.7)	56.0	(7.9)	55.4	(9.7)	52.3	(3.8)							
Norwegen ⁵	77.3	(4.8)	88.6	(2.4)	72.8	(4.9)	57.8	(5.5)	55.4	(2.6)	63.9	(2.9)	62.0	(3.6)	54.4	(2.4)	52.0	(5.1)	57.0	(5.7)	48.1	(5.5)							
Polen	98.3	(0.7)	97.6	(0.7)	98.4	(0.6)	99.2	(0.5)	90.1	(2.0)	94.6	(1.3)	90.4	(1.8)	97.5	(0.9)	92.0	(1.5)	99.4	(0.4)	76.3	(3.1)							
Rumänien	99.1	(0.8)	94.5	(1.9)	84.6	(3.5)	99.6	(0.3)	93.8	(2.6)	82.8	(3.8)	88.7	(3.4)	97.4	(1.1)	94.5	(1.9)	95.0	(2.6)	96.3	(1.3)							
Schweden ^{2,4}	88.2	(3.6)	86.9	(3.4)	84.7	(3.5)	91.7	(1.9)	88.7	(3.5)	78.9	(3.2)	72.6	(3.7)	70.2	(4.2)	71.5	(3.8)	69.2	(4.0)	76.9	(4.0)							
Serbien	95.4	(1.3)	97.0	(1.0)	97.7	(1.1)	97.9	(1.2)	70.8	(3.4)	95.3	(1.6)	93.1	(2.0)	96.8	(1.2)	92.8	(1.7)	97.2	(1.2)	72.8	(3.0)							
Slowakei	96.7	(1.5)	92.6	(2.6)	90.2	(3.9)	92.5	(4.0)	96.8	(1.7)	86.7	(3.5)	57.9	(7.3)	52.6	(8.9)	51.0	(4.7)	39.3	(6.6)	43.7	(7.8)							
Slowenien	92.1	(1.6)	87.7	(2.3)	91.3	(1.5)	94.8	(1.2)	86.1	(3.1)	74.6	(2.7)	71.4	(2.6)	82.6	(2.5)	72.8	(2.8)	83.8	(3.0)	79.3	(2.3)							
Spanien	94.6	(0.7)	92.5	(1.0)	91.7	(1.1)	92.2	(1.1)	92.9	(0.9)	76.9	(1.6)	74.3	(1.6)	77.0	(1.8)	75.9	(1.9)	78.1	(2.3)	85.5	(1.3)							
Zypern ²	85.4	(1.9)	84.7	(2.3)	88.3	(1.6)	87.3	(2.1)	84.2	(2.1)	92.8	(1.5)	80.8	(2.8)	64.3	(2.6)	62.6	(3.1)	64.0	(3.2)	55.1	(3.6)							
	86.1	(1.8)	87.6	(1.5)	89.5	(1.4)	79.9	(2.2)	79.8	(2.0)	75.5	(2.5)	68.6	(2.2)	41.4	(2.5)	52.4	(2.7)	42.0	(3.0)	54.6	(2.7)							
Außereuropäische Vergleichsländer																													
Brasilien ²	89.2	(2.1)	91.7	(2.2)	93.6	(1.7)	93.3	(1.7)	83.6	(2.8)	89.5	(2.9)	88.8	(2.2)	81.6	(3.0)	86.1	(2.4)	86.2	(2.4)	–	–							
Kolumbien ²	82.2	(3.9)	83.4	(4.2)	88.9	(3.8)	93.1	(2.2)	91.3	(2.0)	85.4	(3.8)	69.6	(4.8)	88.4	(2.5)	73.9	(4.5)	86.9	(2.5)	–	–							
Taiwan	91.6	(1.9)	75.1	(4.5)	74.2	(3.4)	94.1	(2.2)	74.4	(4.1)	90.4	(2.6)	35.4	(4.2)	95.3	(2.2)	57.2	(3.8)	97.6	(1.2)	–	–							

VG Europa, Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.

¹ Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.² Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.³ Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.⁴ Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10 %.⁵ Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

Es fällt weiterhin auf, dass Lerngelegenheiten im Bereich „Verantwortungsvolle Nutzung des Internets“, der „Menschenrechte“, der „Aus- und Einwanderung“, der „Weltgemeinschaft und internationalen Organisationen“ von den Lehrkräften in NRW zu einem geringeren Anteil berichtet werden als in der europäischen Vergleichsgruppe. Signifikant häufiger wird dagegen in NRW ein großes oder mittleres Ausmaß an Lerngelegenheiten im Bereich „Kritisches und unabhängiges Denken“, „Konfliktlösung“, aber auch in Bezug auf die beiden institutionenbezogenen Themen „Verfassung und politische Systeme“ sowie „Wahlen und Abstimmungen“ angegeben. Im internationalen Vergleich geben erneut Lehrkräfte in Polen, Schweden und Norwegen überdurchschnittlich häufig an, dass Schüler*innen in großem und mittlerem Ausmaß Lernmöglichkeiten mit Blick auf die erfragten Themen und Fähigkeiten haben. In Kroatien sowie in den Niederlanden scheinen, wie auch bei der Frage der Lehrkräftebildung und der Selbstwirksamkeit, politische Themen als Lernmöglichkeit signifikant weniger verankert zu sein.

Spezifisches Profil von häufigeren und weniger häufigen fachbezogenen Themen im europäischen Vergleich

14.6 Diskussion

Zusammenfassend zeigt sich in diesem Kapitel, dass insbesondere solche Themen als Ausbildungsinhalte in der Lehrkräftebildung behandelt werden, die als fachübergreifende Themen adressiert werden können. Besonders auffällig ist auch, dass mit einer Ausnahme über alle Themen hinweg ein deutlich geringerer Anteil der Lehrkräfte in NRW angibt, diese in der Lehrkräftebildung behandelt zu haben, als dies im Mittel der europäischen Vergleichsgruppe der Fall ist. Weiterhin wurde in NRW eine geringere Thematisierung des institutionellen Handlungsrahmens von Politik im Vergleich zu allgemeinen demokratischen Prozesskompetenzen und ausgewählten Politikfeldern festgestellt. Das Muster spiegelt sich ebenso in den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Lehrkräfte sowie im berichteten Angebot an den Schulen wider.

Insgesamt:
1. Relative Stärke im fachübergreifenden Angebot mit Lücken im fachbezogenen Angebot

2. Relative Schwäche bei Angeboten zum institutionellen Handlungsrahmen von Politik

Mit Blick auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugung ist auffällig, dass Lehrkräfte in NRW in Bezug auf nur ein prozesshaftes Thema, nämlich „Konfliktlösung“, eine höhere Selbstwirksamkeit berichten als die Lehrkräfte der europäischen Vergleichsländer. Bei den Themen „Kritisches und unabhängiges Denken“, „Gleichberechtigung von Männern und Frauen“ und „Umweltschutz und Nachhaltigkeit“ zeigt sich keine signifikante Differenz. Signifikant unterhalb des europäischen Mittels bewegt sich jedoch die Selbstwirksamkeitsüberzeugung zur Vermittlung von Inhalten zu politischen Institutionen.

3. Konfliktlösung und kritisches Denken als Schwerpunkte in NRW

Die Analyse zur Implementierung von einschlägigen Themen im schulischen Angebot zeigt viele Übereinstimmungen zu den Schlussfolgerungen, die sich bereits mit Blick auf die Ausbildungsinhalte und die fachbezogene Selbstwirksamkeit abzeichnen. Allerdings finden sich zudem auch Themen, wie z. B. „Umweltschutz und Nachhaltigkeit“ oder „Digitale Kompetenzen“, die – möglicherweise aufgrund ihrer aktuellen Dringlichkeit – stärker in den Schulen adressiert werden.

Die in diesem Kapitel betrachteten Themen sind in den einschlägigen Lehrplänen der allgemeinbildenden Schulen in NRW repräsentiert (vgl. Kap. 11), werden allerdings, wie die Analysen zeigen, nicht gleichermaßen in der Ausbildung und den schulischen Angeboten aufgegriffen. Aus der Curriculumforschung ist bekannt, dass die vorgegebenen Lehrpläne (intendiertes Curriculum) nicht in jedem Fall umgesetzt werden (implementiertes Curriculum) (vgl. Kap. 11). Losito et al. (2021) gehen allerdings davon aus, dass dieses Vollzugsdefizit des intendierten Curriculums im Bereich der politischen Bildung und Demokratieerziehung über-

Differenz von intendiertem und implementiertem Curriculum in der politischen Bildung hoch

durchschnittlich groß ist. Dies kann durch die Menge und Verteilung von Unterrichtszeit, durch die gesellschaftliche Tabuisierung von Unterrichtsthemen, durch unzureichende Materialien, aber auch durch fehlende Qualifikation von Lehrkräften oder ein fehlendes Monitoring begründet sein.

Im vorausgehenden Kapitel 13 wurde deutlich, dass Lehrkräfte eine Vielzahl von Quellen für die Planung von Unterricht nutzen. Lehrpläne und Schulbücher stellen dabei die häufigsten Quellen dar. Allerdings gibt es auch eine Gruppe von Lehrkräften, die Lehrpläne (15 %) und Schulbücher (13 %) allenfalls in geringem Umfang oder gar nicht nutzen. In diesem Kapitel wurden nun mit der Lehrkräftebildung (14.3) und der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften (14.4) zwei weitere Bedingungen für die Umsetzung von Lehrplänen betrachtet.

Interessant ist der Vergleich mit der in Kapitel 11 vorgestellten Perspektive der Schüler*innen zum implementierten Curriculum, bzw. den Lerngelegenheiten in Bezug auf politische Themen in Jahrgangsstufe 8: Auch wenn einschränkend zu berücksichtigen ist, dass sowohl Themen als auch Antwortoptionen in der Formulierung leicht abweichen, wird deutlich, dass die Schüler*innen die Lerngelegenheiten deutlich zurückhaltender einschätzen als die Lehrkräfte. So geben 69 % der Schüler*innen in großen bzw. mittleren Umfang an, etwas darüber gelernt zu haben, „wie Bürger*innen an lokalen und nationalen Wahlen teilnehmen können“, während 87 % der Lehrkräfte angeben, dass Schüler*innen in großen bzw. mittleren Ausmaß die Möglichkeit haben, etwas über das Thema „Wahlen und Abstimmungen“ zu lernen. Beim Thema „Verantwortungsvolle Nutzung des Internets“ sind es 85 % der Lehrkräfte, gegenüber 52 % der Schüler*innen, die angeben, in großen bzw. mittleren Umfang etwas darüber gelernt zu haben, „wie Informationen im Internet auf Glaubwürdigkeit überprüft werden können“. Diese Differenz zwischen den Perspektiven von Schüler*innen und Lehrkräften zeigt sich ebenfalls in Kapitel 16. Internationale Ergebnisse zeigen dagegen weitgehend übereinstimmend sowohl aus der Perspektive von Schüler*innen als auch von Lehrkräften in Norwegen und Schweden überdurchschnittlich oft Lerngelegenheiten zu politischen Themen an. Ein entgegengesetztes Bild zeigt sich bei Schüler*innen wie Lehrkräften in den Niederlanden und Kroatien mit jeweils unterdurchschnittlichen Ergebnissen. Allerdings geben Schüler*innen in Polen in Bezug auf allgemeine politische Themen im Unterschied zu ihren Lehrkräften nicht überdurchschnittlich häufig an, Lerngelegenheiten zu politischen Themen zu haben. Das insbesondere bei der Ausbildung wie auch bei der Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte deutlich gewordene Muster, dass auf fachübergreifenden prozessbezogenen Aspekten und aktuell relevanten Politikfeldern ein stärkerer Fokus liegt als auf fachspezifischen prozess- und institutionenbezogenen Aspekten, zeigt sich auch aus der Perspektive der Schüler*innen in deutlicher Weise und insbesondere für die Thematisierung der kommunalen und europäischen Ebene (vgl. Kap. 11).

Einleitend wurde in diesem Kapitel auf die unterschiedliche Ausgestaltung der Ausbildung von Lehrkräften im Bereich der politischen Bildung in Abhängigkeit des Studienstandortes verwiesen. Mit Blick auf die hier berichteten Ergebnisse lässt sich festhalten, dass sich in den Angaben der Lehrkräfte zu den Themen in ihrer Aus- und Weiterbildung Tendenzen erkennen lassen, die es zukünftig auch differenziert nach den verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung und in Abhängigkeit von Studienstandortbedingungen zu untersuchen gilt. Für zukünftige Analysen wäre es in diesem Zusammenhang weiterhin bedeutsam, das Zusammenspiel von Ausbildungsinhalten, der fachbezogenen Selbstwirksamkeit sowie der tatsächlichen Implementation entsprechender Themen in der schulischen

Parallelen und
Unterschiede zur
Schülerperspektive auf
Lerngelegenheiten Politik

... in NRW und SH

...im internationalen
Vergleich

Ergebnisse als
Forschungsanlass

Handlungspraxis differenziert zu untersuchen und damit die Verbindung zwischen Ausbildung, Professionalität und Handlungspraxis besser zu verstehen.

Aber auch schon heute können die Ergebnisse genutzt werden, um die Angebote zur Lehrkräftebildung in den verantwortlichen Institutionen zu reflektieren. Unterschiedliche Maßnahmen zur Stärkung des fachlichen Profils in der Ausbildung sind denkbar. Beispielsweise können Lehrkräfte Techniken des Schülerfeedbacks nutzen, um ihre Perspektive auf Unterrichtsthemen mit der von Schüler*innen abgleichen. Weiterhin könnten z. B. Fachverbände oder Verantwortliche der Bildungsadministration Initiativen starten, mit denen das Wissen über Ausbildungsinhalte an verschiedenen Standorten erhöht wird, um so eine Diskussion über ein Kerncurriculum zu ermöglichen. Schließlich könnte die motivierte Vermittlung von politischem Institutionenwissen (und Möglichkeiten ihrer mit politischen Entscheidungsprozessen verbundenen Didaktisierung etwa im Rahmen von Konfliktanalysen oder Planspielen) explizit in Weiterbildungen trainiert werden, um die sich zeigenden Lücken in diesem Bereich zu verringern.

Ergebnisse als
Reflexionsanlass
zur Fachlichkeit des
Unterrichts und
zur Koordination
von Angeboten der
Lehrkräftebildung

Literatur

- Abs, H. J. (2021). Options for developing European strategies on citizenship education. *European Educational Research Journal*, 20(3), 329–347. <https://doi.org/10.1177/1474904121994418>
- Abs, H. J., Engartner, T., Hedtke, R., Oberle, M., Heijens, M., Hellmich, S. N., Huschle, L. P., & Wasenitz, S. (i.E.). Entwicklung eines Monitorings für die politische Bildung in Deutschland. In N. Jude & A. Albers (Hrsg.), *Blickpunkt Bildungsmonitoring – Bilanzen und Perspektiven*. Juventa.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037//0033-295X.84.2.191>
- Bauer, J., Diercks, U., Rösler, L., Möller, J., & Prenzel, M. (2012). Lehramtsausbildung in Deutschland: Wie groß ist die strukturelle Vielfalt? *Unterrichtswissenschaft*, 40(2), 101–120.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2013). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In L. Gogolin, H. Kuper, H.-H. Krüger & J. Baumert (Hrsg.), *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 277–338). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3_13
- CHE Centrum für Hochschulentwicklung (2024, 10. Januar). Monitor Lehrerbildung. <https://www.monitor-lehrerbildung.de>
- Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838554730>
- Grieger, M. (2022). *Selbstwirksamkeitserwartungen angehender und praktizierender Lehrkräfte zum Unterrichten von Gesellschaftslehre*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-40155-9>
- Gronostay, D. (2019). *Argumentative Lehr-Lern-Prozesse im Politikunterricht. Eine Videostudie*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25671-5>
- Heil, M. (2021). Die Forderung nach Neutralität von Lehrkräften als Entpolitisierung des Lehramts. Implikationen für die Lehrer:innenbildung. *heiEDUCATION Journal, Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung*, (7), 97–119. <https://doi.org/10.17885/heiup.hei-ed.2021.7.24441>
- Jasper, J. & Abs, H. J. (2019). Student Teachers Coping with Changing Times: The Intersection of Student-Teachers' Understanding of Human Rights Issues and Their Cultural Identity. In C. Roux & A. Becker (Hrsg.), *Human Rights Literacies. Future Directions* (S. 123–151). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-99567-0_13
- Kindlinger, M., & Hahn-Laudenberg, K. (2023). German Preservice Teachers' Stances on Criteria for Discussing Controversial Issues in the Classroom. *The Journal of Social Studies Research*, 47(3–4), 197–209. <https://doi.org/10.1177/23522798231206194>
- Kindlinger, M. & Hahn-Laudenberg, K. (2024). Critical Incidents im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht. In D. Gronostay, S. Manzel, K. Hahn-Laudenberg & J. Teuwsen (Hrsg.), *Professionelle Unterrichtswahrnehmung im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht* (S. 87–107). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-658-41829-8_5

- KMK. (2019). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*.
- Losito, B., Agrusti, G., & Damiani, V. (2021). Understanding school and classroom contexts for civic and citizenship education: The importance of teacher data in the IEA Studies. In B. Malak-Minkiewicz & J. Torney-Purta (Hrsg.), *Influences of the IEA Civic and Citizenship Education Studies* (S. 247-259). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-71102-3_21
- May, M. (2022). Lehrerbildung für die politische Bildung. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 160-167). Wochenschau Verlag.
- Mayer, T. (2010). *Was ist Politik?* VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Manzel, S., Hahn-Laudenberg, K., & Zischke, F. E. (2017). Lehrervoraussetzungen. Ausbildung und Überzeugungen von Lehrer*innen im Fach Politik/Sozialwissenschaften. In H. J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016* (S. 325-353). Waxmann. <https://doi.org/10.17185/dupublico/48062>
- Oberle, M., Weschenfelder, E., & Weißeno, G. (2015). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Belastungserleben von Politiklehrkräften. In G. Weißeno & C. Schelle (Hrsg.), *Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken* (S. 129-136). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06191-3_9
- Oberle, M. (2017). Wie politisch dürfen, wie politisch sollen Politiklehrer/-innen sein? Politische Orientierungen von Lehrkräften als Element ihrer professionellen Kompetenz. In S. Frech & D. Richter (Hrsg.), *Der Beutelsbacher Konsens: Bedeutung Wirkung Kontroversen* (S. 114-127). Wochenschau Verlag.
- Oberle, M., & Pohl, K. (2020). Politik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Professionalisierung für ein vielgestaltiges Unterrichtsfach. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 509-516). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-061>
- Schmitz, G. (1998). Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. *Unterrichtswissenschaft*, 26(2), 140-157. <https://doi.org/10.25656/01:7770>
- Schneider, H. & Gerold, M. (2018). *Demokratiebildung an Schulen – Analyse lehrerbezogener Einflussgrößen*. Bertelsmann Stiftung.
- Schöne, H. (2022). Politikwissenschaftliche Lehrer/innenbildung in Baden-Württemberg. Stärken und Entwicklungspotenziale. In H.-J. Bieling, B. Ewert, M. Haus, M. Oberle, & A. Wohnig (Hrsg.), *Politikwissenschaft trifft Politikdidaktik: Stand und Perspektiven der politikwissenschaftlichen Lehrerbildung* (S. 89-110). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36829-6_7
- Schwarzer, R., & Warner, L. M. (2014). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 662-678). Waxmann.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy. Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Weißeno, G., Weschenfelder, E., & Oberle, M. (2015). Überzeugungen, Fachinteresse und professionelles Wissen von Studierenden des Lehramt Politik. In G. Weißeno & C. Schelle (Hrsg.), *Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken. Ergebnisse und Perspektiven* (S. 139-154). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06191-3_10
- Weschenfelder, E. (2014). *Professionelle Kompetenz von Politiklehrkräften. Eine Studie zu Wissen und Überzeugungen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04193-9>
- Weselek, J., & Wohnig, A. (2021). Befähigung zu gesellschaftlicher und politischer Verantwortungsübernahme als Teil Globalen Lernens. Was heißt hier Neutralität? *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 44(2), 4-10. <https://doi.org/10.25656/01:23703>



Kapitel 15

Kontroversität

(Wie) wird im Unterricht diskutiert?

Katrin Hahn-Laudenberg & Hermann Josef Abs

15.1 Einleitung

Kontroversität gilt als Kernelement einer auf die Entwicklung politischer Mündigkeit ausgerichteten politischen Bildung (Müller, 2022). Zugleich erwachsen durch die Gestaltung von Kontroversität in Lehr-Lernprozessen besondere professionelle Herausforderungen an Lehrkräfte (Pace, 2021). ICCS 2022 trägt zum wissenschaftlichen Diskurs über Kontroversität im Unterricht bei, indem nachfolgend vorgestellt wird, wie offen und diskursiv aus Perspektive der Schüler*innen politische und soziale Themen im Unterricht behandelt werden (15.2) und welche Überzeugungen Lehrkräfte in Bezug auf die Behandlung kontroverser Themen im Unterricht vertreten (15.3).

Kontroversität entsteht durch das Aufeinandertreffen unterschiedlicher, ggf. auch als unvereinbar wahrgenommener Positionen. Fragen des gesellschaftlichen Zusammenlebens, also politische Fragen, kennzeichnen sich dadurch, dass es für sie keine richtigen, etwa durch wissenschaftliche Evidenz eindeutig bestimmbar, Antworten gibt. Solche kontroversen Fragen in einem öffentlichen Diskurs zu verhandeln und auf dieser Basis demokratisch legitimierte Entscheidungen zu treffen, gilt als zentrales Kennzeichen offener pluralistischer Demokratien (Pohl & Buchstein, 2020).

Kontroversität als das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Positionen

Aufgrund dieser demokratiethoretischen Bedeutung wurde Kontroversität zu einem zentralen (fach-)didaktischen Prinzip für politische Bildungsprozesse (Oberle, 2020). Der Beutelsbacher Konsens formuliert als Kriterien politischer Bildung, dass diese Lernende nicht indoktrinieren oder an der Entwicklung eines eigenen Urteils hindern dürfen (Überwältigungsverbot). Deshalb muss, was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, auch im Unterricht kontrovers erscheinen (Kontroversitätsgebot). Diese Grundsätze gelten als Voraussetzung für Bildungsprozesse, in denen Schüler*innen in die Lage versetzt werden, ihre politischen Interessen zu analysieren und politische Ziele zu verfolgen (Wehling, 1977). In den letzten Jahren wurde die Bedeutung von Kontroversität zunehmend auch in Bezug auf andere Fächer diskutiert (Drerup et al., 2021), wie auch der Dresdener Konsens (Fachverband Ethik, 2006) und der Schwerter Konsent mit Bezug auf den katholischen Religionsunterricht (Kommende Dortmund, 2022) verdeutlichen.

Kontroversität als zentrales (fach-)didaktisches Prinzip

Kontroversität im Unterricht entsteht durch die Interaktion zwischen der Lehrkraft und den Schüler*innen, den Schüler*innen untereinander und mit dem Gegenstand. Die Lehrkraft kann einen Gegenstand kontrovers aufbereiten und geplant in den Unterricht einbringen. Aber auch durch die Positionierungen der Schüler*innen zu einem Gegenstand kann Kontroversität in der Klasse entstehen, die die Lehrkraft nicht in der Unterrichtsplanung antizipiert hat. Die Lehrkraft darf die Schüler*innen nicht mit einer bestimmten Position überwältigen und so

Kontroversität im Unterricht entsteht in der Interaktion von Lehrkraft, Schüler*innen und dem Gegenstand.

an der Entwicklung eines eigenen Urteils hindern. Sie hat in diesem Zusammenhang auch die Aufgabe, einen Schutzraum zu schaffen, in dem die Schüler*innen ihre Position auch dann entwickeln können, wenn sie der Position anderer Schüler*innen widerspricht. Die Gestaltung von Kontroversität im Unterricht ist weiter eingebettet in den gesellschaftlichen Kontext. Auch Zielvorstellungen von (politischer) Bildung (vgl. Kap. 5 zu Bürgeridealen) werden hier verhandelt und wirken wiederum auf den didaktischen Diskurs und auf die Unterrichtsgestaltung (Grammes, 1996; Gronostay et al., in Vorbereitung).

Bedeutung der
Kontroversität
für die politische
Kompetenzentwicklung

Eine auf Kontroversität ausgerichtete Unterrichtsgestaltung spiegelt bei sozialen und politischen Themen nicht nur die Kontroversität des Gegenstands wider, sie ist auch ein Mittel der kognitiven Aktivierung und im Besonderen geeignet, die Entwicklung politischer Urteils- und Handlungsfähigkeit anzuregen (Hahn-Laudenberg, 2022). Zur kontroversen Perspektivierung von Unterricht stehen mehrere ausgearbeitete Ansätze zur Verfügung. Nicht nur in Konfliktanalysen und Planspielen, auch in Problem- und Fallanalysen ist eine mehrperspektivische und kontroverse Auseinandersetzung mit einer politisch oder sozial relevanten Fragestellung inhärent (Reinhardt, 2018). Ebenso ist die Variation an (Mikro-)Methoden, die auf eine kontroverse Unterrichtsgestaltung zielen, in der politischen Bildung reichhaltig (Achour et al., 2020; Scholz, 2020). Bei meinungsheterogenen Gruppen können die Methoden eine moderierende Funktion der Lehrkraft und die gegenseitige inhaltliche Bezugnahme (auf die Argumente der anderen Transaktivität) fördern (Gronostay, 2019), bei stärker apathischen oder meinungshomogenen Gruppen können die didaktischen Strategien darauf zielen, die Spannungen zwischen verschiedenen Positionen in einer Kontroverse überhaupt erst zugänglich zu machen oder aufrechtzuerhalten (Flensner, 2020; Yacek, 2021; vgl. auch Reinhardt, 2018).

Gesellschaftliche
Polarisierung als
Herausforderung für
die Gestaltung von
Kontroversität im
Unterricht

Die zunehmende Polarisierung politischer Diskurse zu zentralen Fragen des gesellschaftlichen Zusammenlebens und das Erstarken populistischer Gruppen tragen dazu bei, dass die Gestaltung von Kontroversität im Unterricht zumindest in Bezug auf aktuelle soziale und politische Fragen herausfordernder wird (Pohl, 2022). Zudem wird die Frage der Behandlung von kontroversen Themen in der Schule selbst in verstärktem Maße zu einer politisch kontrovers diskutierten Frage (Hentges & Lösch, 2021). Dabei wird insbesondere von rechtspopulistischen Akteuren versucht, eine kritische Auseinandersetzung mit von ihnen vertretenen, teilweise menschen- oder demokratiefeindlichen Positionen zu verhindern und so die normative Bindung von schulischer Bildung an Grundsätze demokratischer Verfahren und Menschenrechte aufzuweichen und darüber hinaus Positionen marginalisierter Gruppen aus dem schulischen Diskurs auszuschließen (Hafenecker & Jestädt, 2022). In einigen Bundesstaaten der USA schlägt sich dies in aktuellen gesetzlichen Regelungen nieder (Cahn et al., 2023).

Angriffe auf ein
demokratisch
gebundenes
Kontroversitäts-
verständnis

In den vergangenen Jahren waren in Deutschland die AfD-Meldeplattformen, über die Eltern und Schüler*innen aufgerufen wurden, Lehrkräfte zu melden, die sich kritisch gegenüber der AfD oder AfD-nahen Positionen äußern, der sichtbarste Ausdruck dieser Entwicklung (Reinhardt, 2019). Das Recht und sogar die Pflicht zu einer Positionierung gegen demokratiefeindliche und menschenverachtende Äußerungen betont mit Bezug auf die demokratische Gebundenheit schulischer Bildung die Kultusministerkonferenz in einem Beschluss, der formuliert: „Standpunkte [...], die mit der freiheitlich-demokratischen Grundordnung und den Menschenrechten nicht vereinbar sind, dürfen Lehrerinnen und Lehrer [...] keinesfalls unkommentiert oder unreflektiert lassen“ (KMK, 2018, S. 5). In gleicher Klarheit formulieren dies politikdidaktische Fachgesellschaften, die darüber

hinaus das generelle Recht von Lehrkräften betonen, die eigene Position zu artikulieren, solange andere Positionen im Sinne des Überwältigungsverbots zugelassen werden (GPJE et al., 2018). Den sehr klaren Stellungnahmen ungeachtet wird eine breite Unsicherheit unter (angehenden) Lehrkräften hinsichtlich (eines vermeintlichen Neutralitätsgebots und) des Umgangs mit kontroversen Themen im Unterricht artikuliert (Kindlinger & Hahn-Laudenberg, 2023; Oberle, 2023).

Wenn im Folgenden Ergebnisse zur Schülerwahrnehmung von professionellen Verhalten und zu Überzeugungen von Lehrkräften dargestellt werden, ist der Zeitpunkt der Erhebung in der ausklingenden dritten Welle der Corona-Pandemie zu berücksichtigen. Während der Pandemie wurde zwar die Notwendigkeit, die besondere soziale und politische Situation mit Schüler*innen zu besprechen, betont, gleichzeitig war der Distanzunterricht häufig auf Kernfächer begrenzt. Explorative Befragungen mit Lehrkräften kamen zu dem Ergebnis, dass, wenn Politikunterricht in Distanz stattfand, dieser weniger aktuell und kontrovers aufbereitet war als im Präsenzunterricht (Pohl et al., 2021).

Kontroversität im Unterricht kann resümierend gleichzeitig als zentraler professioneller Anspruch und Herausforderung in der Umsetzung betrachtet werden. In dieser Spannung tragen die Ergebnisse von ICCS 2022 dazu bei, die Verbreitung von Kontroversität im Unterricht sowie die Voraussetzungen für Professionalisierung von Lehrkräften genauer zu bestimmen.

15.2 Gestaltung von Kontroversität im Unterricht aus Perspektive von Schüler*innen

Bereits in der ersten international vergleichenden IEA-Studie zu Civic Education 1971 wurden Fragen zur diskursiven Offenheit des Unterrichtsklimas eingesetzt (Torney et al., 1975). Nach Weiterentwicklungen für die CivEd-1999-Studie (Torney-Purta et al., 2001) und leichten Anpassungen für ICCS 2009 wird die Skala zum offenen Unterrichtsklima seitdem unverändert eingesetzt (Schulz et al., 2023). Die Skala repräsentiert eines der am häufigsten berücksichtigten Konstrukte in Sekundäranalysen zu ICCS-Studien (Geboers et al., 2013; Knowles et al., 2018) und wurde auch in weiteren nationalen und internationalen Studien eingesetzt, im deutschsprachigen Raum teilweise auch unter dem Begriff „demokratisches Unterrichtsklima“ (Abs et al., 2007) oder „demokratisches Klassenklima“ (Weißeno & Eck, 2013).

Analysen vorhergehender Studien zum offenen Unterrichtsklima zeigen, dass, ähnlich wie bei anderen Fragen der Unterrichtsqualität, der schulisch-pädagogisch (gestaltbare) Kontext relevant ist (Reichert et al., 2018). Dabei ist zu berücksichtigen, dass das Unterrichtsklima von Schüler*innen innerhalb einer Klasse durchaus unterschiedlich bewertet wird (Watermann, 2003), daher ist eine differenzierte Betrachtung sowohl der individuellen Ebene als auch der Klassenebene sinnvoll (Barber et al., 2015). So ergeben sich empirische Hinweise darauf, dass ein für Diskussionen offenes Unterrichtsklima positiv mit politischem Wissen (Hahn-Laudenberg, 2019; Lin, 2014; Persson, 2015), politischer Selbstwirksamkeitsüberzeugung (Godfrey & Grayman, 2014; Manganelli et al., 2015) und politischer Handlungsbereitschaft zusammenhängt (Deimel et al., 2020; Quintelier & Hooghe, 2013) – sowohl auf individueller Ebene als auch auf Klassenebene. Im internationalen Vergleich zeigen sich Unterschiede nicht nur im Niveau der wahrgenommenen Offenheit für Diskussionen, sondern auch, inwieweit die Wahrneh-

Forschung zur Relevanz
eines für Diskussionen
offenes Unterrichtsklimas

mung durch individuelle oder gruppenbezogene Merkmale beeinflusst wird und wie groß die Effekte auf die Entwicklung politischer Kompetenzen und Handlungsbereitschaften ausfallen (Claes et al., 2017; Knowles et al., 2018).

Operationalisierung offenen Unterrichtsklimas

Die Items zum offenen Unterrichtsklima im Rahmen von Diskussionen werden mit der Frage eingeleitet: „Wenn im Unterricht politische oder soziale Themen diskutiert werden, wie oft passieren dabei folgende Dinge?“. Schüler*innen konnten ihre Einschätzung zu insgesamt zehn Aussagen in einem vierstufigen Antwortformat („Nie“, „Selten“, „Manchmal“, „Oft“) angeben. Nachfolgend werden zunächst die international eingesetzten sechs Items vorgestellt (IS4G16A-F):

- A. Lehrkräfte ermutigen Schüler*innen dazu, sich selbst eine Meinung zu bilden.
- B. Schüler*innen bringen in der Klasse aktuelle politische Ereignisse zur Diskussion.
- C. Schüler*innen äußern ihre Meinung, auch wenn sie eine andere Meinung haben als die meisten anderen Schüler*innen.
- D. Lehrkräfte ermutigen Schüler*innen, mit Menschen zu diskutieren, die andere Meinungen haben.
- E. Lehrkräfte erklären im Unterricht verschiedene Sichtweisen auf ein Problem.
- F. Lehrkräfte ermutigen Schüler*innen dazu, ihre Meinungen deutlich zu machen.

Inhaltliche Einordnung der Items

Zwei der sechs Aussagen (B und C) beziehen sich auf Handlungen der Schüler*innen im Unterrichtskontext, die weiteren unmittelbar auf Handlungen der Lehrkräfte. Ferner fokussieren einige Aussagen auf die Ermutigung zur eigenständigen Meinungsbildung und -äußerung (A und F), während andere spezifische Kontroversität, also das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Perspektiven adressieren (insbesondere C, D und E). In Item B kommen stärker Prinzipien der Aktualität und Schülerorientierung zum Ausdruck. Alle sechs Aussagen werden in der Skala *offenes Unterrichtsklima* (S_OPDISC) zusammengefasst (Cronbachs $\alpha = 0.80$). Der Skalenwert ist besonders für den Vergleich zwischen Ländern oder unterschiedlichen Schülergruppen geeignet. Zudem ermöglicht er einen Vergleich über die Zeit, da er auf einen Mittelwert von 50 und eine Standardabweichung von 10 auf Basis des internationalen Mittelwerts von ICCS 2009 kalibriert wurde. Die Aussagen sind gegenüber ICCS 2016 unverändert, allerdings wurde die Übersetzung von Item F im Deutschen leicht angepasst („Teachers encourage students to express their opinions.“ wurde 2016 noch übersetzt mit „Lehrkräfte ermutigen Schüler/-innen, Stellung zu nehmen.“)

Erläuterungen zum Aufbau der Tabelle

Tabelle 15.1 zeigt die Ergebnisse für die Items A bis F und die Skala offenes Unterrichtsklima im internationalen Vergleich. Zu den Einzelitems wird jeweils der prozentuale Anteil an Schüler*innen benannt, die angegebene haben, dass die beschriebenen Dinge „manchmal“ oder „oft“ passieren. Für jeden Zahlenwert wird jeweils der Standardfehler der Populationsschätzung angegeben. In den ersten Zeilen finden sich die Ergebnisse für NRW und SH. Darunter ist der Vergleichswert Europa angeordnet, der sich aus den im weiteren aufgeführten europäischen Ländern zusammensetzt. Davon abgesetzt werden zuletzt die Werte der außereuropäischen Teilnahmeländer berichtet.

Mit Blick auf die eigene Urteilsbildung gibt eine deutliche Mehrheit der Schüler*innen in den meisten Ländern an, dass Lehrkräfte Schüler*innen „manchmal“ oder „oft“ ermutigen, sich ihre eigene Meinung zu bilden und diese auch deutlich zu machen, wenn im Unterricht politische oder soziale Themen diskutiert werden. In NRW und SH fühlen sich Schüler*innen zu 77 % und damit etwas häufiger als im europäischen Vergleich (73 %) ermutigt, sich selbst eine Meinung zu bilden.

Tabelle 15.1: Wahrnehmung der Schüler*innen zum offenen Unterrichtsklima

	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „Manchmal“ und „Oft“										Skalenwert				
	Ermutigung Meinung zu bilden		Einbringen aktueller politischer Ereignisse		Meinung äußern trotz Abwei- chung		Ermuti- gung: Dis- kussion mit anderen Meinungen		Lehrkräfte erklären verschie- dene Sicht- weisen		Ermutigung Meinungen deutlich zu machen		offenes Unter- richtsklima		
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)			
Nordrhein-Westfalen ¹	77.1	(1.0)	70.3	(1.4)	78.8	(1.1)	57.7	(1.4)	76.0	(1.1)	73.3	(1.1)	52.0	(0.3)	⬆
Schleswig-Holstein ^{1,2}	77.1	(1.4)	72.3	(2.8)	76.2	(1.6)	53.9	(1.7)	73.0	(1.6)	69.3	(1.8)	51.0	(0.5)	⬆
VG Europa	73.1	(0.2)	44.2	(0.3)	72.5	(0.3)	54.6	(0.3)	65.7	(0.3)	76.9	(0.3)	49.4	(0.1)	
Bulgarien	69.8	(1.3)	38.9	(1.4)	69.4	(1.3)	47.4	(1.3)	66.9	(1.3)	76.1	(1.2)	48.4	(0.4)	⬇
Dänemark ²	80.3	(1.0)	58.5	(1.7)	82.0	(0.9)	67.7	(1.1)	71.1	(1.0)	83.6	(0.8)	52.2	(0.3)	⬆
Estland	70.6	(1.1)	37.8	(1.6)	65.4	(1.3)	53.5	(1.4)	61.6	(1.2)	70.7	(1.4)	47.8	(0.4)	⬇
Frankreich	75.3	(1.0)	42.9	(1.5)	61.3	(1.2)	47.1	(1.1)	62.0	(1.0)	72.7	(1.1)	47.9	(0.3)	⬇
Italien	86.3	(0.8)	55.0	(1.5)	84.4	(0.9)	72.6	(1.0)	77.1	(1.1)	87.8	(1.0)	54.7	(0.3)	⬆
Kroatien ⁴	83.9	(0.9)	34.0	(1.4)	72.8	(1.1)	60.5	(1.3)	71.6	(1.1)	86.8	(0.9)	51.2	(0.3)	⬆
Lettland ⁴	57.9	(1.2)	39.1	(1.3)	64.8	(1.2)	46.3	(1.3)	53.5	(1.0)	68.1	(1.2)	45.7	(0.4)	⬇
Litauen	69.7	(1.1)	45.9	(1.4)	70.7	(1.0)	51.6	(1.2)	64.0	(1.2)	75.8	(1.2)	49.0	(0.3)	●
Malta	69.7	(1.0)	39.7	(1.5)	73.8	(1.3)	67.1	(1.2)	65.9	(1.2)	80.4	(0.9)	49.7	(0.3)	●
Niederlande ³	72.4	(1.3)	25.8	(1.3)	71.1	(1.2)	45.2	(1.4)	62.3	(1.6)	64.8	(1.6)	45.7	(0.4)	⬇
Norwegen ^{4,5}	80.9	(0.7)	57.7	(1.1)	74.0	(0.8)	70.1	(1.0)	77.9	(0.8)	81.8	(0.8)	52.0	(0.3)	⬆
Polen	73.0	(1.0)	69.9	(1.2)	78.0	(0.9)	43.4	(1.3)	70.6	(1.2)	76.6	(1.0)	51.2	(0.3)	⬆
Rumänien	84.6	(1.0)	41.4	(1.7)	76.6	(1.3)	63.9	(2.5)	66.3	(1.7)	85.1	(0.8)	51.5	(0.3)	⬆
Schweden ⁴	77.9	(1.0)	60.2	(1.4)	69.3	(1.5)	59.1	(1.3)	65.9	(1.3)	76.6	(1.0)	50.5	(0.3)	⬆
Serbien	69.5	(1.1)	32.9	(1.3)	75.5	(1.0)	41.2	(1.3)	59.6	(1.2)	77.2	(1.1)	47.6	(0.3)	⬇
Slowakei	68.9	(1.1)	46.1	(1.5)	70.4	(1.2)	36.2	(1.2)	64.7	(1.1)	71.9	(1.4)	47.9	(0.3)	⬇
Slowenien	56.5	(1.1)	30.0	(1.1)	66.8	(1.1)	46.1	(1.0)	61.9	(1.1)	71.6	(1.0)	46.2	(0.3)	⬇
Spanien	78.7	(0.9)	38.9	(1.3)	74.1	(0.9)	62.3	(1.1)	67.2	(1.0)	81.2	(0.9)	50.3	(0.3)	⬆
Zypern	62.6	(1.1)	45.6	(1.5)	77.0	(1.0)	56.6	(1.1)	58.5	(1.1)	72.2	(1.1)	48.5	(0.3)	⬇
Außereuropäische Vergleichsländer															
Brasilien ²	78.0	(0.9)	44.7	(1.4)	74.8	(1.1)	52.4	(1.1)	75.0	(1.0)	79.3	(0.9)	50.4	(0.4)	
Kolumbien	74.6	(1.0)	45.8	(1.2)	69.1	(1.2)	59.9	(1.1)	78.6	(1.2)	85.1	(0.7)	51.3	(0.3)	
Taiwan	76.5	(1.2)	50.0	(1.2)	77.9	(1.0)	75.9	(1.1)	81.3	(0.9)	86.1	(0.9)	53.7	(0.4)	

↑ Wert signifikant höher als VG Europa ($p < 0.05$)

● Keine signifikante Abweichung von VG Europa

↓ Wert signifikant niedriger als VG Europa ($p < 0.05$)

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.

¹ Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.² Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.³ Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.⁴ Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10%.⁵ Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

In Italien (86%) fühlen sich besonders viele, in Slowenien (57%) und Lettland (58%) besonders wenige Schüler*innen zur Urteilsbildung ermutigt. Demgegenüber fühlen sich Schüler*innen in NRW (73%) etwas und in SH deutlich (69%) seltener ermutigt, ihre Meinung auch deutlich zu machen. Geringer als in SH ist der Anteil nur in den Niederlanden (65%) und in Lettland (68%). Im europäischen Vergleich geben demgegenüber 77% der Schüler*innen an, dass dies manchmal oder oft passiert. Erneut sind es in Italien (88%) besonders viele Schüler*innen, die sich zum Deutlichmachen ihrer Meinung ermutigt fühlen.

Mit Blick auf die Kontroversität im Unterricht zwischen Schüler*innen geben mehr als drei Viertel der Schüler*innen in NRW und SH an, dass Schüler*innen

Mehr als drei von vier Schüler*innen fühlen sich manchmal oder oft ermutigt, sich eine Meinung zu bilden...

... und ihre Meinung zu äußern, auch wenn sie Mitschüler*innen widerspricht.

im Unterricht manchmal oder oft ihre Meinung zu politischen oder sozialen Themen äußern, auch wenn sie eine andere Meinung haben als die meisten anderen Schüler*innen. Erneut ist in Italien (84 %) und auch in Dänemark (82 %) die Wahrnehmung besonders verbreitet, dass von der Mehrheit abweichende Meinungen manchmal oder oft geäußert werden. In Frankreich ist der Anteil mit 61 % am niedrigsten.

Deutlich geringer ist in allen Ländern der Anteil der Schüler*innen, die Schüler*innen durch Lehrkräfte ermutigt sehen, mit Menschen zu diskutieren, die andere Meinungen haben. Im europäischen Vergleich sind es 55 % der Schüler*innen, die berichten, dass dies manchmal oder oft passiert, wenn politische oder soziale Themen im Unterricht diskutiert werden. Damit ist der Anteil ähnlich wie der in SH (54 %) und etwas geringer als in NRW (58 %). Die Unterschiede zwischen den Ländern sind bei dieser Aussage relativ groß: In Taiwan wird eine Ermutigung zum kontroversen Diskutieren von 76 % der Schüler*innen berichtet, in der Slowakei ist der Anteil mit 36 % weniger als halb so hoch.

Die Darstellung verschiedener Sichtweisen durch die Lehrkräfte passiert in der Betrachtung einer mehr oder weniger deutlichen Mehrheit der Schüler*innen in allen Ländern manchmal oder oft. Erneut ist in Taiwan der Anteil mit 81 % mit Abstand am höchsten. In Europa sind es in Norwegen mit 78 % die meisten Schüler*innen, die angeben, dass Lehrkräfte manchmal oder oft im Unterricht verschiedene Sichtweisen auf ein Problem erklären. Auch NRW (76 %) und SH (73 %) gehören zu den Ländern, in denen Schüler*innen überdurchschnittlich häufig von einer kontroversen Darstellung durch Lehrkräfte berichten.

Schüler*innen in NRW und SH berichten besonders häufig, dass Schüler*innen aktuelle politische Ereignisse zur Diskussion bringen.

Aktuelle politische Ereignisse scheinen im internationalen Vergleich in sehr unterschiedlichem Maß im Unterricht aufgegriffen zu werden. Gemeinsam mit den Schüler*innen aus Polen (70 %) geben Schüler*innen in SH (72 %) und in NRW (70 %) am häufigsten an, dass es bei der Diskussion sozialer und politischer Themen im Unterricht manchmal oder oft passiert, dass Schüler*innen in der Klasse aktuelle politische Ereignisse zur Diskussion bringen. In 15 der 24 Bildungssysteme sind es deutlich weniger als die Hälfte der Schüler*innen, die dies angeben. In den Niederlanden ist das Einbringen aktueller politischer Ereignisse durch Schüler*innen besonders wenig verbreitet: Nur 26 % berichten, dass dies manchmal oder oft passiert; d. h. 74 % der Schüler*innen in den Niederlanden berichten, dass dies selten oder nie passiert.

Das Unterrichtsklima wird in Italien, Taiwan und NRW offener wahrgenommen als in ICCS 2016, u. a. in Dänemark und den Niederlanden weniger offen.

Auf Skalenebene wird deutlich, dass in Italien und Taiwan das Unterrichtsklima am offensten wahrgenommen wird. In beiden Ländern hat sich im Vergleich mit ICCS 2016 der Skalenwert signifikant erhöht (in Italien von 53.2 auf 54.7, in Taiwan von 52.1 auf 53.7). Dagegen wird das Unterrichtsklima von Schüler*innen in Dänemark, welches in ICCS 2016 mit 53.3 Skalenpunkten das Land mit dem höchsten Wert war, zwar immer noch überdurchschnittlich aber etwas weniger offen als 2016 eingeschätzt (53.8 auf 52.2). Besonders deutlich ist das Niveau der Diskursivität des Unterrichts in der Wahrnehmung der Schüler*innen in Slowenien (-3.5) und in Lettland (-3.2 Skalenpunkte) gesunken. Ebenfalls signifikant niedriger als in ICCS 2016 ist der Wert im nordrhein-westfälischen Nachbarland Niederlande, ausgehend von einem bereits 2016 niedrigen Niveau (-1.7 Skalenpunkte). In SH und noch deutlicher in NRW liegt der Skalenwert 2022 signifikant höher als im europäischen Vergleich. In NRW scheint – auch unter Berücksichtigung der eingeschränkten Vergleichbarkeit der Stichproben (vgl. Kapitel 20), das Unterrichtsklima 2022 offener wahrgenommen zu werden als 2016.

Nationale Ergänzungsfragen zum offenen Unterrichtsklima

Vier weitere Aussagen (NS4G16G-J) wurden unmittelbar im Anschluss im gleichen Frageblock als nationale Ergänzung in NRW und SH eingesetzt:

- G. Lehrkräfte fordern Schüler*innen bei Diskussionen dazu auf, verschiedene Sichtweisen auf ein umstrittenes Thema zu bedenken.
- H. Lehrkräfte fordern Schüler*innen dazu auf, sich mit gegensätzlichen Meinungen zu befassen.
- I. Lehrkräfte leiten Schüler*innen an, Informationen aus verschiedenen Blickwinkeln zu suchen.
- J. Lehrkräfte achten darauf, dass Schüler*innen auf Gegenargumente der anderen eingehen.

Die vier Antwortoptionen waren identisch mit denen zu den vorherigen Items. Die vier Items adressieren die Förderung von Mehrperspektivität und Kontroversität bei der Recherche (I), der Urteilsbildung (H) und der Argumentation (G und J). Item J bezieht sich spezifisch auf die Transaktivität von Argumentationen (Gronostay, 2019). Ziel war es, durch die Ergänzungen diskursive Unterrichtsgestaltung zum einen stärker auf das politische Urteilen zu beziehen, zum anderen vertiefende Analysen zu Dimensionalität des Konstrukts zu ermöglichen. Tabelle 15.2 zeigt die Ergebnisse der Ergänzungsfragen für NRW und SH und im Vergleich zwischen den Schulformen. Je Bundesland wird in der obersten Zeile aufgeführt, zu welchem prozentualen Anteil die Schüler*innen „oft“ oder „manchmal“ ausgewählt haben. Danach werden die Ergebnisse differenziert für die verschiedenen Schulformen angegeben. In SH werden die Ergebnisse für die Förderschule nicht berichtet, da die Populationsschätzung auf Antworten von weniger als 50 Schüler*innen basiert.

Inhaltliche Verortung
der nationalen
Ergänzungsfragen

Tabelle 15.2: Nationale Ergänzungsfragen zur Wahrnehmung des offenen Unterrichtsklimas im Schulformvergleich

	Anteil Schüler*innen ²	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „Manchmal“ und „Oft“							
		sich mit gegen- sätzlichen Meinungen befassen				Informationen aus ver- schiedenen Blickwinkeln			
		verschiede Sichtweisen bedenken							auf Gegen- argumente eingehen
	%	% (SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	% (SE)
Nordrhein-Westfalen	100	64.5 (1.1)	62.8	(1.2)	63.4	(1.3)	70.1	(1.2)	
Gymnasium	38	71.4 (1.7)	70.6	(2.0)	68.9	(2.4)	80.7	(1.6)	
Integrierte Gesamtschule	28	61.5 (1.8)	60.1	(2.2)	60.9	(1.6)	64.3	(2.4)	
Realschule	20	58.9 (3.2)	57.0	(2.9)	59.2	(2.1)	62.9	(3.3)	
Sekundarschule	5	58.9 (1.7)	54.5	(4.1)	59.5	(4.7)	61.1	(3.6)	
Hauptschule	5	55.2 (1.3)	52.8	(2.8)	57.5	(5.5)	58.4	(4.6)	
Förderschule	4	56.5 (4.0)	48.5	(2.4)	51.1	(17.1)	56.2	(3.0)	
Schleswig-Holstein¹	100	62.6 (1.6)	60.6	(1.3)	62.3	(1.2)	66.8	(1.4)	
Gymnasium	37	70.5 (1.7)	70.2	(1.7)	69.7	(1.7)	76.2	(2.0)	
Integrierte Gesamtschule	62	57.2 (2.3)	54.4	(1.8)	57.3	(1.6)	60.9	(1.8)	

¹ Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.

² Gewichteter Anteil Schüler*innen in Population.

Ergebnisse für Förderschule SH wird nicht berichtet, da N>50.

Multiperspektive
Urteilsbildung und
Argumentation
werden etwas seltener
wahrgenommen als
die Ermutigung zur
Meinungsbildung

Die vier Aussagen zu multiperspektivischer Urteilsbildung und Argumentation werden auf Ebene der Bundesländer von den Schüler*innen recht ähnlich eingeschätzt. Die Anteile der Schüler*innen, die angeben, dass es „manchmal“ oder „oft“ passiert, dass sie aufgefordert werden, verschiedene Sichtweisen auf ein umstrittenes Thema zu bedenken, sich mit gegensätzlichen Meinungen zu befassen und dass sie dazu angeleitet werden, Informationen aus verschiedenen Blickwinkeln zu suchen oder auf Gegenargumente einzugehen, liegen zwischen 61 % und 67 % in SH und zwischen 63 % und 70 % in NRW. Die tendenziellen Unterschiede zwischen NRW und SH setzen das bereits beobachtete Muster eines leicht diskursiveren Unterrichtsklimas in NRW fort, in der Regel können diese Unterschiede aber nicht als empirisch signifikant abgesichert werden.

Schüler*innen an
Gymnasien berichten
deutlich häufiger
eine Förderung von
Multiperspektivität und
Kontroversität.

Wesentlich deutlicher sind die Unterschiede zwischen den Schulformen: In SH und NRW berichten die Schüler*innen an Gymnasien deutlich häufiger über die Förderung von Multiperspektivität und Kontroversität. Der Unterschied zwischen Gesamtschule und Gymnasium beträgt dabei in SH jeweils mehr als 12 Prozentpunkte, im vielgliedrigen Schulsystem NRW sind es ebenfalls mindestens 8 Prozentpunkte, während der Anteil von Schüler*innen, der entsprechende Unterrichtsmerkmale manchmal oder oft wahrnimmt, in den weiteren Schulformen nochmal (meist tendenziell) niedriger ist. Besonders stark unterscheidet sich die Einschätzung der Schüler*innen hinsichtlich der Aussage, inwieweit Lehrkräfte darauf achten, dass Schüler*innen auf Gegenargumente der anderen eingehen. 76 % der Schüler*innen an Gymnasien in SH und 81 % in NRW geben an, dass dies manchmal oder oft passiert, an den Gesamtschulen ist der Anteil jeweils 15 bis 16 Prozentpunkte niedriger, hier sind es nur 61 % in SH und 64 % in NRW. Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass etwa 40 % der Schüler*innen an Schulformen jenseits des Gymnasiums selten oder nie wahrnehmen, dass Lehrkräfte darauf achten, dass Schüler*innen in Diskussionen aufeinander eingehen.

15.3 Gestaltung von Kontroversität im Unterricht aus Sicht der Lehrkräfte

Balancierung, Privilegierung,
Vermeidung und
Leugnung als Formen des
Umgangs mit Kontroversität
im Unterricht

Einstellungen zur Gestaltung von Kontroversität im Unterricht können als handlungsleitende Überzeugungen zum Lehren und Lernen und damit als Teil einer professionellen Kompetenz von Lehrkräften verstanden werden (Oberle, 2022). In Orientierung an Hess (2004) können vier typische Formen unterschieden werden, wie Lehrkräfte mit kontroversen Inhalten im Unterricht umgehen: Die (1) Balancierung verschiedener Positionen zielt auf eine ausgewogene Darstellung verschiedener Positionen. Bei der (2) Privilegierung wird zwar durch die Lehrkraft transparent gemacht, dass ein Thema kontrovers ist, einer Position wird aber in der Diskussion mehr Raum zugestanden und es wird vermittelt, dass diese Position als die wünschenswertere bewertet wird. Dabei besteht die Gefahr einer Überwältigung der Schüler*innen. Bei der (3) Vermeidung werden entweder Themen vollständig oder mit Blick auf den kontroversen Gehalt aus dem Unterricht ausgeklammert. Somit werden die Schüler*innen nicht überwältigt, aber auch nicht auf selbst begründete, mündige Entscheidungen bei kontroversen Themen vorbereitet. Bei der (4) Leugnung des kontroversen Gehalts eines Themas wird dieses nur aus einer als richtig anzunehmenden Position dargestellt. In diesem Fall ist die Unvereinbarkeit mit dem Überwältigungsverbot und dem Kontroversitätsgebot offenkundig.

Wenngleich die Balancierung kontroverser Themen als didaktisches Ideal gelten kann, hat sich in den letzten Jahren ein Diskurs darüber intensiviert, nach welchen Kriterien entschieden werden sollte, ob ein Thema kontrovers im Sinne eines offenen Ausgangs und ohne Überzeugungsabsicht innerhalb des Diskurses behandelt werden sollte. So betonen Yacek (2018) und Drerup (2021), dass nur Positionen, die grundsätzlich rational begründbar (epistemisches Kriterium) und in Rahmen grundlegender demokratischer und menschenrechtlicher Werte verortbar sind (politisch-demokratisches Kriterium) balanciert im Unterricht behandelt werden sollten. Rucker (2021) bezeichnet Streitfragen, zu denen die gegensätzlichen Positionen diese Kriterien erfüllen, als komplexe Problemstellungen. Für diese seien „keine Regeln bekannt [...], die es erlauben würden, ein gegebenes Problem erwartbar erfolgreich zu lösen“ (S. 151).

Kontroversitätskriterien

Für die Lehrkraftbefragung im Rahmen von ICCS 2022 wurde ein Instrument als nationale Ergänzung entwickelt, in dem versucht wurde, die von Hess entwickelte Typologie in Form von Aussagen zu operationalisieren. Die eingesetzten Items zielen auf Aspekte der Vermeidung, Privilegierung und Balancierung von kontroversen Themen. Wenngleich die Leugnung des kontroversen Gehalts von Themen konzeptionell als eine relevante Form des Umgangs mit Kontroversität beschrieben werden konnte, wurde auf eine Operationalisierung verzichtet, weil sie im Selbstbild der Lehrkräfte erwartbar nicht vorkommt und somit keine Varianz in den Antworten zu erwarten war.

Operationalisierung von Überzeugung zur Kontroversität von Lehrkräften in ICCS 2022

Der Frageblock wurde eingeführt mit der Formulierung: „Es gibt unterschiedliche Ansichten darüber, wie kontroverse soziale und politische Themen im Unterricht behandelt werden sollten. Welchen der folgenden Aussagen stimmen Sie zu?“. Die Lehrkräfte konnten die 13 Items (NT4G28A-M) auf einer vierstufigen Antwortskala (Stimme stark zu, Stimme zu, Stimme nicht zu, Stimme gar nicht zu) bewerten. Für die einzelnen Bereiche gibt es ungleichmäßig viele Items, weil aufgrund von Feldtestanalysen einige Items ausgeschlossen wurden.

Sechs Items formulieren Formen und Motive für die Vermeidung von kontroversen Inhalten:

Aussagen zur Vermeidung von Kontroversität

- C. Im Unterricht sollten Lehrkräfte es vermeiden, kontroverse Fragen zu besprechen, weil die Situation außer Kontrolle geraten kann.
- D. Lehrkräfte sollten kontroverse Diskussionen im Unterricht vermeiden, weil die Mehrheit der Schüler*innen die Minderheit zu sehr beeinflussen könnte.
- E. Eltern, nicht Lehrkräfte, sind dafür verantwortlich, kontroverse politische Fragen mit den Heranwachsenden zu besprechen.
- G. Aufgrund der Entwicklung der Wissenschaft können heute viele kontroverse Themen im Lehrplan gestrichen werden.
- K. Um eine klare Werteorientierung zu fördern, ist es besser, im Unterricht nicht zu viele Wertedebatten anzustoßen.
- L. Wenn Lehrkräfte bei einem kontroversen Thema stark betroffen sind, sollten sie vermeiden, dieses Thema im Unterricht zu besprechen.

Zwei Items konkretisieren Aussagen zur Privilegierung bestimmter Positionen:

- A. Wenn ungelöste politische Fragen diskutiert werden, ist es die Pflicht der Lehrkraft, Schüler*innen eine klare inhaltliche Orientierung zu bieten.
- B. Bei vielen kontroversen Fragen gibt es klare curriculare Vorgaben, welche Position unterstützt werden sollte.

Aussagen zur Privilegierung kontroverser Positionen

Aussagen zur Balancierung kontroverser Positionen

Vier Items beziehen sich auf die balancierte Darstellung von kontroversen Themen bzw. auf die aktive Balancierung von Positionen insb. bei meinungshomogenen Gruppen.

- F. Die wichtigste Aufgabe der Lehrkraft in kontroversen Diskussionen ist es, dass Schüler*innen auch etwas über wenig beachtete Positionen lernen.
- H. Wenn die Klasse sich bei einer politischen Frage einig ist, ist es die Aufgabe der Lehrkraft, eine nicht repräsentierte Position zu vertreten.
- I. Für mich ist es wichtiger alle einschlägigen Positionen in einer Diskussion zu erarbeiten als tatsächlich zu einem Ergebnis zu kommen
- M. Lehrkräfte sollten sicherstellen, dass bei kontroversen Fragen verschiedenen Positionen fair behandelt werden.

Aussage zur Gleichbehandlung extremistischer Positionen

Ein Item erfasst eine Überzeugung von Lehrkräften zum balancierten Umgang mit extremistischen Positionen.

- J. Lehrkräfte sollten auch Positionen, die außerhalb des Grundgesetzes liegen, gleichberechtigt im Unterricht behandeln.

Datenbasis und Aufbau der Tabelle zu Vermeidung und Privilegierung

Der Fragenblock zum Umgang mit Kontroversität im Unterricht wurde ausschließlich Lehrkräften angezeigt, die im Fragebogen zuvor angegeben hatten, dass sie in der Jahrgangsstufe 8 ein Fach unterrichten, das im weiteren Sinne mit politischer Bildung und Demokratieerziehung zu tun hat ($N_{\text{NRW}} = 1012$). Aufgrund der zu geringen Ausschöpfung der Lehrkraftstichprobe können die Daten aus SH nicht als repräsentativ gewertet werden und sind daher nicht in der Tabelle aufgeführt. Ebenfalls werden die Ergebnisse der Lehrkräfte an Förderschulen aufgrund der geringen Fallzahl (<50) nicht aufgeführt. Ferner werden Daten der nationalen Ergänzungsstichprobe, die Lehrkräfte umfasst, welche an den befragten Schulen außerhalb des Jahrgangs acht sozialwissenschaftliche Fächer unterrichten, in dieser Ergebnisdarstellung nicht einbezogen.

Tabelle 15.3 zeigt die Ergebnisse zu den auf Vermeidung und Privilegierung bezogenen Aussagen für Lehrkräfte in NRW. Die Anteile (starker) Zustimmung werden nach Schulform differenziert angegeben. Dabei wurden die Lehrkräfte an Real-, Sekundar- und Hauptschulen aufgrund der kleineren Fallzahlen zusammengefasst. Ebenfalls werden die Ergebnisse differenziert für Lehrkräfte ohne und mit Lehrbefähigung in den Fächern Politik, Sozialwissenschaft, Sozialkunde oder Soziologie aufgeführt. Die Aussagen sind dabei, anders als bei den vorhergehenden Tabellen, angeordnet nach dem Anteil der (starken) Zustimmung innerhalb der jeweiligen Typen, hier Vermeidung und Privilegierung.

Nur kleine Minderheit teilt Überzeugungen kontroverse Themen besser zu vermeiden.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Aussagen, die auf die explizite Vermeidung von Themen zielen, nur von einer kleinen Minderheit der Lehrkräften Zustimmung erfahren. Bei den nicht in der Tabelle abgebildeten Aussagen zur Vermeidung sind es jeweils weniger als 5 %, die den Aussagen (stark) zustimmen. Etwa jede fünfte Lehrkraft stimmt aber zu, dass Lehrkräfte bei starker eigener Betroffenheit ein kontroverses Thema vermeiden sollte. Dabei zeigen sich keine bedeutsamen Schulformunterschiede, wohl aber Unterschiede mit Blick auf die Lehrbefähigung: SoWi-Fachlehrkräfte stimmen dieser Aussage nur zu 13 % und damit deutlich seltener zu als die übrigen Lehrkräfte ohne staatliche Lehrbefähigung in sozialwissenschaftlichen Fächern. Hinsichtlich der Aussage, dass die wissenschaftliche Entwicklung viele kontroverse Themen erübrigt, liegt der Anteil der Zustimmung bei etwa 8 %; wobei Lehrkräfte an Gymnasien dem nochmal signifikant seltener zustimmen als Lehrkräfte an den beiden anderen Schulformen.

Tabelle 15.3: Einstellungen der Lehrkräfte zur Vermeidung und Privilegierung bei kontroversen Themen

	Lehrkräfte ²	Anteil Lehrkräfte für die Antwortkategorie „Stimme stark zu“ und „Stimme zu“											
		Vermeidung								Privilegierung			
		Kontroverse Themen bei Betroffenheit vermeiden		Eltern, nicht Lehrkräfte verantwortlich		nicht zu viele Wertdebatten		Wissenschaft erübrigt kontroverse Themen		Pflicht zur klaren inhaltlichen Orientierung		Vorgaben, eine Positionen zu unterstützen	
		N	% (SE)	% (SE)	% (SE)	% (SE)	% (SE)	% (SE)	% (SE)	% (SE)	% (SE)	% (SE)	
Nordrhein-Westfalen ¹	1.007	21.7 (1.1)	12.4 (1.0)	8.8 (1.0)	7.7 (0.9)	52.9 (1.7)	20.9 (1.5)						
Gymnasium	386	20.1 (1.5)	11.1 (1.6)	9.3 (1.7)	5.3 (1.1)	51.3 (2.8)	18.6 (2.2)						
Integrierte Gesamtschule	292	22.1 (3.0)	16.7 (2.0)	7.8 (1.4)	10.4 (2.1)	55.2 (2.6)	22.9 (2.5)						
Real-, Sekundar- und Hauptschule	294	24.2 (2.0)	13.0 (1.8)	10.2 (2.4)	9.6 (1.9)	59.1 (3.3)	25.8 (3.3)						
mit staatlicher Lehrbefähigung SoWi	197	13.0 (2.4)	8.2 (1.9)	5.1 (1.6)	5.7 (1.6)	52.5 (3.9)	17.0 (2.8)						
ohne staatliche Lehrbefähigung SoWi	568	24.0 (1.9)	12.9 (1.5)	9.3 (1.3)	8.6 (1.1)	51.7 (2.7)	18.7 (1.8)						

¹ Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.

² Datenbasis: Anzahl der Lehrkräfte, die die Itematterie (auf Basis von Item NT4G28M) beantwortet haben. Ergebnisse für die Förderschule werden nicht berichtet, da mit N = 38 > 50. Die Differenz zwischen der Summe der LK mit und ohne Lehrbefähigung und der Gesamtzahl ist durch fehlende Angaben bei der Frage der Lehrbefähigung begründet. Die berichteten Ergebnisse zu den Items repräsentieren die gewichteten Anteile in der Population.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

Mit Blick auf die Privilegierung von Themen stimmt etwa die Hälfte der Lehrkräfte der Aussage (stark) zu, dass es bei einer Diskussion ungelöster politischer Fragen die Pflicht der Lehrkraft sei, Schüler*innen eine klare inhaltliche Orientierung zu bieten. Hier ist der Anteil an der Aussage zustimmenden Lehrkräften an Real-, Sekundar- und Hauptschulen (aufgrund der Unsicherheit der Schätzung tendenziell) etwas erhöht.

Tabelle 15.4 folgt dem gleichen Aufbau wie die vorhergehende Tabelle. Inhaltlich werden Aussagen, die eine balancierte Darstellung kontroverser Themen konkretisieren erneut geordnet nach dem Anteil der Zustimmung vorgestellt. In der letzten Spalte wird der Anteil der Lehrkräfte berichtet, die der Aussage (stark) zustimmen, auch Positionen, die außerhalb des Grundgesetzes liegen, sollten gleichberechtigt im Unterricht behandeln werden. Die Gleichbehandlung extremistischer Positionen wird, wie in der Einleitung erläutert, in der Politikdidaktik als Ausdruck eines falsch verstandenes Neutralitätsverständnis kritisiert und könnte in Anlehnung an medienbezogene Diskurse als *false balance* bezeichnet werden (Strobl, 2021).

Einhellig stimmen die Befragten der Aussage (stark) zu, dass Lehrkräfte sicherstellen sollten, dass bei kontroversen Fragen verschiedene Positionen fair behandelt werden. Mehr als drei Viertel geben darüber hinaus ihre (starke) Zustimmung an, dass es die wichtigste Aufgabe der Lehrkraft in kontroversen Diskussionen ist, dass Schüler*innen auch etwas über wenig beachtete Positionen lernen und dass es für sie wichtiger ist, alle einschlägigen Positionen in einer Diskussion zu erarbeiten, als tatsächlich zu einem Ergebnis zu kommen. Hierbei zeigen sich keine relevanten, signifikant abgesicherten Unterschiede zwischen den Schulformen und Lehrkräften mit und ohne sozialwissenschaftliche Lehrbefähigung. Bei der

Aufbau der Tabelle zu Balancierung und zur Gleichbehandlung extremistischer Positionen

Breite Zustimmung zu balancierter Behandlung kontroverser Themen

Tabelle 15.4: Einstellungen der Lehrkräfte zur Balancierung kontroverser Themen und zur Gleichbehandlung extremistischer Positionen

	Lehrkräfte ²	Anteil Lehrkräfte für die Antwortkategorie „Stimme stark zu“ und „Stimme zu“								Gleichbe- handlung extremisti- scher Posi- tionen	
		sicherstel- len, dass Positionen fair behan- delt werden		etwas über wenig be- achtete Positionen lernen		Mehrper- spektivität wichtiger als Ergebnis		Aufgabe, nicht reprä- sentierte Position zu vertreten			
		N	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%
Nordrhein-Westfalen¹	1.007	97.4	(0.5)	77.9	(2.3)	77.7	(1.3)	53.0	(1.7)	19.9	(1.6)
Gymnasium	386	98.6	(0.6)	79.3	(2.2)	75.4	(2.5)	61.5	(2.7)	17.0	(2.3)
Integrierte Gesamtschule	292	97.3	(0.9)	75.4	(3.1)	77.6	(2.2)	48.4	(3.0)	22.6	(3.0)
Real-, Sekundar- und Hauptschule	294	95.8	(1.4)	80.1	(2.4)	76.8	(2.0)	45.9	(3.5)	21.0	(2.6)
mit staatlicher Lehrbefähigung SoWi	197	96.2	(1.1)	77.9	(5.6)	76.6	(3.0)	63.8	(4.3)	22.6	(5.1)
ohne staatliche Lehrbefähigung SoWi	568	97.7	(0.6)	76.7	(2.1)	78.4	(1.7)	52.4	(2.5)	18.9	(1.9)

¹ Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.

² Datenbasis: Anzahl der Lehrkräfte, die die Itematterie (auf Basis von Item NT4G28M) beantwortet haben.
Ergebnisse für die Förderschule werden nicht berichtet, da mit N = 38 > 50. Die Differenz zwischen der Summe der LK mit und ohne Lehrbefähigung und der Gesamtzahl ist durch fehlende Angaben bei der Frage der Lehrbefähigung begründet.
Die berichteten Ergebnisse zu den Items repräsentieren die gewichteten Anteile in der Population.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

Aussage zur aktiven Balancierung, also, ob es in meinungshomogenen Klassen die Aufgabe der Lehrkraft ist, eine nicht repräsentierte Position zu vertreten, zeigen sich demgegenüber relevante Unterschiede: Lehrkräfte an Gymnasien sowie Lehrkräfte mit sozialwissenschaftlicher Lehrbefähigung stimmen der Aussage mit deutlicher Mehrheit und damit signifikant häufiger zu als Lehrkräfte an anderen Schulformen und ohne Lehrbefähigung.

Hinsichtlich der Frage der Gleichbehandlung extremistischer Positionen bestätigt sich der in kleineren Studien aufgeführte Befund (Kindlinger & Hahn-Laudenberg, 2023; Oberle et al., 2018), dass etwa ein Fünftel bis ein Viertel der Lehrkräfte eine solche Gleichbehandlung befürworten. Dabei zeigt sich bei den Befragten kein signifikanter Unterschied zwischen den Schulformen oder Lehrkräften mit und ohne staatliche Lehrbefähigung für sozialwissenschaftliche Fächer. Der im Vergleich der Items hohe Standardfehler bei den Lehrkräften mit sozialwissenschaftlicher Lehrbefähigung verweist auf eine hohe Varianz der Antworten in dieser Gruppe. Der tendenziell sogar höhere Anteil an Zustimmung unter Lehrkräften mit Fachbefähigung kann aufgrund des heterogenen Antwortverhaltens und der geringen Fallzahl nicht empirisch abgesichert werden.

Eine von fünf Lehrkräften
befürwortet eine
Gleichbehandlung
extremistischer
Positionen.

15.4 Diskussion

Die Ergebnisse vermitteln zunächst ein positives Bild zu den Unterrichtserfahrungen der Schüler*innen in NRW und SH. Die deutliche Mehrheit berichtet, dass sich zentrale Aspekte von Kontroversität im Unterricht „manchmal“ oder „oft“ (im Unterschied zu „selten“ und „nie“) ereignen. Vor dem Hintergrund der pan-

demischen Auswirkungen auf schulische Lehr-Lernprozesse hätten auch weniger positive Ergebnisse nicht überrascht. Stattdessen vermitteln die Ergebnisse den Eindruck, dass eine politischere Schülerschaft Schule als einen Raum nutzt und wahrnimmt, in dem aktuelle politische Themen diskutiert werden können.

Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die vier auf Mehrperspektivität und Transaktivität bezogenen Items diskursiven Unterrichtsklimas, die national ergänzt wurden, etwas seltener als reguläre Praxis berichtet werden als die vorausgehenden Items aus der internationalen Skala, die sich etwa auf die eigene Meinungsbildung und das Einbringen aktueller Themen beziehen. Diese Ergebnisse unterstreichen die fachdidaktische Herausforderung, auf Grundlage von geäußerten politischem Interesse und Diskussionen im Unterricht über ein manchmal nur oberflächliches Berichten oder Meinungsbekunden hinauszugehen und die Entwicklung argumentativer und urteilsbezogener Kompetenz anzuregen (Gronostay, 2019). Dies bedarf nicht nur des guten Willens seitens der Lehrkräfte, sondern auch einer ausgebildeten fachdidaktischen Professionalität.

Besondere Beachtung erfordert die aus Perspektive der Schüler*innen zum Teil deutlich geringere Diskursivität von Unterricht an Gesamtschulen, Real-, Sekundar- und Hauptschulen. Die Ergebnisse im Schulformvergleich stehen in Übereinstimmung zu vertiefenden Analysen auf Basis von ICCS 2016, in denen ebenfalls erkennbar wurde, dass Schülerinnen in weniger privilegierten Kontexten das Unterrichtsklima weniger diskursiv wahrnehmen.

Die Selbstauskünfte der Lehrkräfte zeigen mit Blick auf die eigenen Überzeugungen in eine ähnliche Richtung. Die Ergebnisse sprechen insgesamt dafür, dass sich die Formation von Professionalität nicht nur in primären Ausbildungskontexten (Lehramtstudium) ereignet, sondern auch in der beruflichen Sozialisation, d.h. in den einzelnen Bildungsinstitutionen, die durch Schulformen und unterschiedliche soziale Zusammensetzung der Schüler*innen als differentielle Lern- und Entwicklungsmilieus strukturiert sind (Baumert et al., 2006). Auch unterschiedliche curriculare Anforderungen tragen zur Plausibilisierung von Unterschieden hinsichtlich der leitenden Überzeugungen von Lehrkräften bei der Thematisierung von kontroversen Themen bei. So könnte z.B. die allgemein stärkere Berufsorientierung in den Schularten ohne Sekundarstufe II und eine im Vergleich dazu stärkere Diskursorientierung in den Schularten mit Sekundarstufe II befördern, dass Lehrkräfte in Gymnasien es sich signifikant häufiger zur Aufgabe machen, eine nicht vertretene Position zu repräsentieren. Gleichzeitig sind die ermittelten Schulformunterschiede zu problematisieren, da sie differentielle Entwicklungskontexte bestätigen, in denen ohnehin häufiger privilegierte Schüler*innen an Gymnasien durch eine diskursivere Gestaltung des Unterrichts stärker in der Entwicklung politischer Kompetenzen gefördert werden. Die Ergebnisse unterstreichen auch die fachdidaktische Aufgabe, Methoden und Konzepte für unterschiedliche Kontexte und Voraussetzungen (weiter) zu entwickeln und zu erproben. Bestehende Konzepte sind dahingehend zu reflektieren, inwieweit sie die für diskursive Anforderungssituationen erforderlichen Kompetenzen fördern, ohne sie bereits weitgehend vorauszusetzen.

Der Überzeugung, kontroverse Themen besser zu vermeiden, stimmt nur eine sehr kleine Minderheit (stark) zu. In der Befragung der Lehrkräfte wurde „Vermeidung“ nicht auf bestimmte Themen bezogen. Bei der Interpretation muss daher berücksichtigt werden, dass auch Effekte sozialer Erwünschtheit und Begrenzungen bei der Möglichkeit der Selbstreflexion bei den Antworten zum Tragen kamen. Nichtsdestoweniger kann als Ergebnis festgehalten werden, dass der

Schüler*innen nehmen Schule mehrheitlich als Raum wahr, in dem aktuelle gesellschaftliche Kontroversen verhandelt werden können.

Diskursive Unterrichtsgestaltung ist mehr als reiner Meinungsaustausch.

Särfere Adressierung von Möglichkeiten und Herausforderungen der Gestaltung von Kontroversität im Unterricht in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften

Insgesamt breite Verankerung des Kontroversitätsgebots in der Lehrerschaft

normative Gehalt des Kontroversitätsgebot von einer sehr breiten Mehrheit der Lehrkräfte geteilt und unterstützt wird.

Relevant ist auch das Ergebnis, dass es in der vorliegenden Stichprobe keinen signifikanten Unterschied zwischen Lehrkräften mit und ohne staatliche Lehrbefähigung in den Sozialwissenschaften gibt, wenn es darum geht, Positionen außerhalb des Grundgesetzes im Unterricht (nicht) gleich zu behandeln. Hier könnte es sein, dass die aktuelle Diskussion um die Grenzen der Kontroversität noch nicht hinreichend in der Praxis rezipiert wurde. Auch wäre hierzu eine vertiefende Analyse zum Alter und der damit verbundenen Bildungs- und Berufserfahrung der Lehrkräfte aufschlussreich, um mögliche Kohorteneffekte in der Lehrerprofessionalisierung zu erkennen.

Die Ergebnisse zeigen insgesamt eine große Bereitschaft von Schüler*innen für politische Diskussionen, die als Ressource verstanden werden kann. Lehrkräfte können diese Bereitschaft nutzen, um die Entwicklung von Fähigkeiten und Bereitschaften zu fördern, die eine Voraussetzung für eine selbstbestimmte Teilnahme an gesellschaftlichen Diskursen wichtig sind. Die Möglichkeiten einer kompetenzorientierten kontroversen Gestaltung von Unterricht und die demokratisch normative Gebundenheit des Kontroversitätsgebot bedürfen einer (stärkeren) expliziteren Adressierung auch in der fachübergreifenden Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften.

Literatur

- Abs, H. J., Diedrich, M., Sickmann, H. & Klieme, E. (2007). *Evaluation im BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben: Skalen zur Befragung von Schüler/-innen, Lehrer/-innen und Schulleitungen*. Dokumentation der Erhebungsinstrumente 2006. DIPE.
- Achour, S., Frech, S., Massing, P. & Straßner, V. (Hrsg.). (2020). *Methodentraining für den Politikunterricht*. Wochenschau Verlag. <https://doi.org/10.46499/503>
- Barber, C., Sweetwood, S. O. & King, M. (2015). Creating classroom-level measures of citizenship education climate. *Learning Environments Research*, 18(2), 197–216. <https://doi.org/10.1007/s10984-015-9180-7>
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 95–188). VS / GWV. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7_4
- Cahn, N. R., Ziegler, M. E. & Eichner, M. (2023). *Erosion by Misdirection: The New Uses and Abuses of Parental Rights* (Virginia Public Law and Legal Theory Research Paper No. 2023-62). <https://ssrn.com/abstract=4552363>
- Claes, E., Maurissen, L. & Havermans, N. (2017). Let's Talk Politics: Which Individual and Classroom Compositional Characteristics Matter in Classroom Discussions? *Young*, 25(4_suppl), 18S-35S. <https://doi.org/10.1177/1103308816673264>
- Deimel, D., Hoskins, B. & Abs, H. J. (2020). How do schools affect inequalities in political participation: compensation of social disadvantage or provision of differential access? *Educational Psychology*, 40(2), 146–166. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1645305>
- Drerup, J. (2021). Demokratieerziehung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote. *Zeitschrift für Pädagogik*, 67(4), 480–496. <https://doi.org/10.3262/ZP2104480>
- Drerup, J., Zulaica y Mugica, M. & Yacek, D. W. (Hrsg.). (2021). *Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? Demokratische Bildung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote*. Kohlhammer.
- Fachverband Ethik (2006). Dresdener Konsens für den Philosophie- und Ethikunterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* (3), 106.
- Flensner, K. K. (2020). Dealing with and teaching controversial issues – Teachers' pedagogical approaches to controversial issues in Religious Education and Social Studies. *Acta Didactica Norden*, 14(4). <https://doi.org/10.5617/adno.8347>
- Geboers, E., Geijsel, F., Admiraal, W. & Dam, G. ten (2013). Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review*, 9, 158–173. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.02.001>

- Godfrey, E. B. & Grayman, J. K. (2014). Teaching Citizens: The Role of Open Classroom Climate in Fostering Critical Consciousness Among Youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(11), 1801–1817. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-0084-5>
- GPJE, DVPB & DVPW-Sektion Politikwissenschaft und Politische Bildung. (2018). *Gemeinsame Stellungnahme von GPJE, DVPB und DVPW-Sektion zur AfD-Meldeplattform „Neutrale Schulen“*. Gesellschaft für Politikdidaktik und Politische Jugend- und Erwachsenenbildung; Deutsche Vereinigung für Politische Bildung (DVPB); Sektion Politikwissenschaft und Politische Bildung der Deutschen Vereinigung für Politikwissenschaft. http://gpje.de/wp-content/uploads/2018/10/Stellungnahme_Meldeplattform_GPJE_DVPB_DVPW-Sektion_101813595.pdf
- Grammes, T. (1996). Unterrichtsanalyse: Ein Defizit in der Fachdidaktik. In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Reicht der Beutelsbacher Konsens?* (S. 143–169). Wochenschau Verlag.
- Gronostay, D. (2019). *Argumentative Lehr-Lern-Prozesse im Politikunterricht*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25671-5>
- Gronostay, D., Hahn-Laudenberg, K. & Christensen, A. S. (in Vorbereitung). *Controversiality as an element of teaching quality: A framework and its application to a Danish an German classroom case*.
- Hafeneger, B. & Jestädt, H. (2022). Jugend- und Bildungsverständnis hinter den Neutralitätsforderungen der AfD. In A. Wohnig & P. Zorn (Hrsg.), *Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung – politische Bildung* (S. 119–136). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Hahn-Laudenberg, K. (2019). Bedeutung länder- und gruppenspezifischer Unterschiede in der Wahrnehmung des offenen Unterrichtsklimas: Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study (ICCS 2016). In M. Lotz & K. Pohl (Hrsg.), *Gesellschaft im Wandel: Neue Aufgaben für die politische Bildung und ihre Didaktik* (S. 169–177). Wochenschau Verlag.
- Hahn-Laudenberg, K. (2022). Kompetenzorientiert unterrichten: Gestaltung von Anforderungssituationen und kognitiv aktivierenden Lernaufgaben. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung*. 5. Auflage (S. 543–552). Wochenschau Verlag.
- Hentges, G. & Lösch, B. (2021). Politische Neutralität vs. politische Normativität in der politischen Bildung. In M. S. Hubacher & M. Waldis (Hrsg.), *Politische Bildung für die digitale Öffentlichkeit: Umgang mit politischer Information und Kommunikation in digitalen Räumen* (S. 131–152). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33255-6_7
- Hess, D. E. (2004). Controversies about Controversial Issues in Democratic Education. *Political Science & Politics*, 37(2), 257–261. <https://doi.org/10.1017/S1049096504004196>
- Kindlinger, M. & Hahn-Laudenberg, K. (2023). German Pre-Service Teachers' Stances on Criteria for Discussing Controversial Issues in the Classroom. *Journal of Social Studies Research*, 2023(3-4), 197–209. <https://doi.org/10.1177/23522798231206194>
- KMK. (2018). *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf
- Knowles, R. T., Torney-Purta, J. & Barber, C. (2018). Enhancing citizenship learning with international comparative research: Analyses of IEA civic education datasets. *Citizenship Teaching & Learning*, 13(1), 7–30. https://doi.org/10.1386/ctl.13.1.7_1
- Kommende Dortmund. (2022). *Schwerter Konsent*. Institut für katholische Theologie, Uni Dortmund & Kommende Dortmund. <https://www.kommende-dortmund.de/aktuelles/schwerter-konsent>
- Lin, A. R. (2014). Examining Students' Perception of Classroom Openness as a Predictor of Civic Knowledge: A Cross-National Analysis of 38 Countries. *Applied Developmental Science*, 18(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/10888691.2014.864204>
- Manganelli, S., Lucidi, F. & Alivernini, F. (2015). Italian adolescents' civic engagement and open classroom climate: The mediating role of self-efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 41, 8–18. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2015.07.001>
- Müller, S. (2022). Kontroversität. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung*. 5. Auflage (S. 231–239). Wochenschau Verlag.
- Oberle, M. (2020). Beutelsbacher Konsens. In S. Achour, M. Busch, P. Massing & C. Meyer-Heidemann (Hrsg.), *Wörterbuch Politikunterricht* (S. 30–32). Wochenschau Verlag.
- Oberle, M. (2022). Kompetenzmodelle bei Politiklehrkräften. In G. Weißeno & B. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik* (S. 157–172). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29668-1_11
- Oberle, M. (2023). Wie kontrovers darf es sein? Vorstellungen von Lehrkräften zu den Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses. In S. Frech, R. Geyer & M. Oberle (Hrsg.), *Kontroversität in der politischen Bildung* (S. 88–107). Wochenschau Verlag.

- Oberle, M., Ivens, S. & Leunig, J. (2018). Grenzenlose Toleranz? Lehrervorstellungen zum Beutelsbacher Konsens und dem Umgang mit Extremismus im Unterricht. In L. Möllers & S. Manzel (Hrsg.), *Populismus und politische Bildung* (S. 53–61). Wochenschau Verlag.
- Pace, J. L. (2021). *Hard questions: Learning to teach controversial issues*. Rowman & Littlefield.
- Persson, M. (2015). Classroom Climate and Political Learning: Findings from a Swedish Panel Study and Comparative Data: Classroom Climate and Political Learning. *Political Psychology*, 36(5), 587–601. <https://doi.org/10.1111/pops.12179>
- Pohl, K. (2022). Populismus als Herausforderung – Antworten des Unterrichtsfaches Politische Bildung. In K. Pohl & M. Höffer-Mehlmer (Hrsg.), *Brennpunkt Populismus: 15 Antworten aus Fachdidaktik und Bildungswissenschaft* (S. 73–90). Wochenschau Verlag. <https://doi.org/10.46499/1946>
- Pohl, K. & Buchstein, H. (2020). Die Kontroverse als Konsens? *Journal für politische Bildung*, 10(4), 8–17. <https://doi.org/10.46499/1779.1693>
- Pohl, K., Schreiber, L. & Straßner, V. (2021). Politikunterricht während der Corona-Pandemie: Ergebnisse einer Fragebogenstudie. *POLIS*, 25(4), 7–10. <https://doi.org/10.46499/1899.2292>
- Quintelier, E. & Hooghe, M. (2013). The relationship between political participation intentions of adolescents and a participatory democratic climate at school in 35 countries. *Oxford Review of Education*, 39(5), 567–589. <https://doi.org/10.1080/03054985.2013.830097>
- Reichert, F., Chen, J. & Torney-Purta, J. (2018). Profiles of Adolescents' Perceptions of Democratic Classroom Climate and Students' Influence: The Effect of School and Community Contexts. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(6), 1279–1298. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0831-8>
- Reinhardt, S. (2018). *Politik-Didaktik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (7. [überarbeitete] Auflage). Cornelsen.
- Reinhardt, S. (2019). Jagd auf Lehrer statt Beutelsbacher Konsens. *GWP – Gesellschaft, Wirtschaft, Politik*, 68(1), 13–19. <https://doi.org/10.3224/gwp.v68i1.01>
- Rucker, T. (2021). Moderne Gesellschaft, nichtaffirmative Erziehung und das Problem der Kontroversität. *Pädagogische Rundschau*, 75(2), 135–156. <https://doi.org/10.3726/PR022021.0012>
- Scholz, L. (2020). *Methoden-Kiste: Methoden für Schule und Bildungsarbeit*. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., Ainley, J. & Friedman, T. (2023). *Education for Citizenship in Times of Global Challenge: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report*. IEA. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-20113-4>
- Strobl, N. (2021). *Radikalisierter Konservatismus: Eine Analyse*. Suhrkamp.
- Torney, J. V., Oppenheim, A. & Farnen, R. F. (1975). *Civic Education in Ten Countries*. John Wiley.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Watermann, R. (2003). Diskursive Unterrichtsgestaltung und multiple Zielerreichung im politisch bildenden Unterricht. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 23(4), 356–370.
- Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In S. Schiele & K. G. Fischer (Hrsg.), *Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung, Teil 17. Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S. 173–183). Klett.
- Weißeno, G. & Eck, V. (2013). *Wissen, Selbstkonzept und Fachinteresse: Ergebnisse einer Interventionsstudie zur Politikkompetenz*. Waxmann.
- Yacek, D. (2018). Thinking Controversially: The Psychological Condition for Teaching Controversial Issues. *Journal of Philosophy of Education*, 52(1), 71–86. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12282>
- Yacek, D. (2021). Mut zur Wut? *Zeitschrift für Pädagogik* (4), 513–527. <https://doi.org/10.3262/ZP2104513>

Bildnachweis S. 291:

Franziska Schardt, Das Redaktionsteam von AM BLOCK zu Gast im Podcast „The mermaid project“, Kinder- und Jugendzentrum Köln Meschenich 2023

Das Redaktionsteam von AM BLOCK – zu Gast im Podcast „The mermaid project“ (von Yolande Sommer). Was AM BLOCK sonst macht: Das junge Team (zwischen 14 und 18 Jahren) spricht mit Leuten aus medial unterrepräsentierten oder einseitig dargestellten Stadtteilen Kölns. Sie berichten von den Menschen und ihren Geschichten. Doku über Köln-Porz zum Beispiel hier: <https://www.youtube.com/watch?v=I8edx3NadYo&t=518s>



Kapitel 16

Schulische Sozialbeziehungen

Von Respekt bis Diskriminierungserfahrungen

Johanna F. Ziemes, Eveline Gutzwiller-Helfenfinger & Hermann Josef Abs

16.1 Einleitung

Im Kontext Schule erfahren heranwachsende Bürger*innen Formen des Zusammenlebens, in denen sich ein respektvolles Miteinander einüben lässt. Insbesondere im Jugendalter beeinflussen die interpersonellen Beziehungen die Entwicklung der eigenen Identität und der Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle in der Gesellschaft (Erikson, 1959/1994). Neben dem Umgang mit Gleichaltrigen in vornehmlich symmetrischen Beziehungen sammeln Schüler*innen Erfahrungen im Umgang mit Lehrkräften in vornehmlich asymmetrischen Beziehungen. Im Umgang mit den Lehrkräften lernen viele Schüler*innen erstmals in ihrem Leben funktional und rechtlich eingegrenzte Hierarchien kennen, die Regeleinhaltungen kontrollieren und zugleich in besonderer Weise einem respektvollen Umgang verpflichtet sind.

Schulische
Sozialbeziehungen als
Sozialisationsfaktor

Flanagan (2020) nutzt den englischen Begriff *mini-polity*, um auszudrücken, dass die Schule nicht nur ein Ort des Lernens und Austauschens ist, sondern auch ein Ort, an dem Schüler*innen die Gemeinschaft mitbestimmen und mitgestalten können, was es bedeutet Teil dieser Gemeinschaft zu sein, inklusive der Rechte, Pflichten und Formen der Partizipation (vgl. auch Dewey, 1993/2011). Wie gezeigt werden wird, beeinflussen die Formen des gemeinsamen Handelns den Aufbau und die Qualität von Beziehungen der Heranwachsenden zu größeren politischen Strukturen, etwa auf kommunaler oder nationaler Ebene. Dieses Kapitel beschäftigt sich mit drei Aspekten des schulischen Soziallebens: der Beziehung der Schüler*innen untereinander (vornehmlich horizontal, bzw. symmetrisch), der Beziehung der Schüler*innen mit den Lehrkräften (vornehmlich vertikal resp. asymmetrisch) und Erfahrungen der Diskriminierung von Schüler*innen (Erfahrungen des Entzuges von Respekt). Insgesamt bietet das Kapitel einen Überblick zu schulischen Sozialbeziehungen, die für die politische Sozialisation bedeutsam sind.

Schulen als Ort der
Gemeinschaftsbildung

In der Forschung zur Schulqualität werden schulische Sozialbeziehungen als Teil des Schulklimas betrachtet. Das Schulklima umfasst Aspekte des gegenseitigen Respekts, der Zusammenarbeit und des Gefühls sozialer, emotionaler und physischer Sicherheit (Hascher et al., 2020; NSCC, 2007). Weiter wird das Schulklima im Kontext der Schulforschung berücksichtigt, um die Qualität von Schulen oder Klassen als soziale Lernumgebung zu analysieren. Interessant ist dabei, dass Lehrkräfte und Schüler*innen das Schulklima teils deutlich unterschiedlich beurteilen (Leadbeater et al., 2015; Mitchell et al., 2010). Dies hängt möglicherweise damit zusammen, dass Lehrkräfte oft nicht gut Bescheid wissen über die Sozialbeziehungen und das Sozialleben ihrer Schüler*innen (im Englischen als „teacher attunement“ bezeichnet; Hamm et al., 2011). Da sich ein gutes Attunement posi-

Schulklima aus
Perspektive von
Schüler*innen und
Lehrkräften

Teacher attunement
als Qualitätsmerkmal

tiv auf schulische Sozialbeziehungen auswirkt, z.B. auf das Zugehörigkeitsgefühl von Schüler*innen zu ihrer Schule sowie ihr Gefühl, dass ihre Peers sie bei einer Mobbingattacke schützen würden (Norwalk et al., 2015), wird es als wichtiger Faktor des unterrichtlichen Handelns von Lehrkräften verstanden. Gerade bezüglich Mobblings zeigt sich jedoch, dass Lehrkräfte der Sekundarstufe vielfach ein schlechtes Attunement zeigen, indem sie beispielsweise Mobbingopfer oft nicht erkennen (Dawes et al., 2023; Norwalk et al., 2015). Befunde zum Attunement beruhen zumeist auf detaillierten Einschätzungen zu einzelnen Schüler*innen. Der Einbezug sowohl der Schüler*innen- als auch der Lehrkraft-Perspektive zur *globalen* Erfassung der Beziehungen zwischen Schüler*innen in ICCS 2022 verspricht daher zusätzliche Einblicke.

Respekt als zentrale
Kategorie in sozialen
Interaktionen

Gute Sozialbeziehungen beschränken sich nicht allein auf die Abwesenheit von negativen Erfahrungen, wie etwa körperlicher Gewalt oder Beleidigungen, sondern beinhalten positive Erfahrungen wie Respekt, Vertrauen oder soziale Unterstützung. Ein Aufwachsen ohne physische und psychische Gewalt in einem sicheren, Orientierung gebenden, sozial förderlichen Kontext kann als ein Recht von Heranwachsenden betrachtet werden. Zusätzlich ist die Erfahrung von Unterstützung und Respekt wichtig für die akademische und politische Entwicklung junger Menschen (Gutzwiller-Helfenfinger & Ziemes, 2017). Respekt zu erleben bedeutet, dass Menschen nicht nur in ihrer Funktion anerkannt werden, sondern dass ihre physische und psychische Integrität geachtet wird (Dillon, 2022; Lindner, 2016). Das bedeutet, dass junge Menschen nicht nur in ihrer spezifischen Rolle als Schüler*innen, sondern in der Ganzheit ihrer Person anerkannt werden, die über die spezifische Rolle als Lernende hinaus weitere Bedürfnisse, Eigenschaften und eigene politischen Interessen haben (Oevermann, 2008). Respekt kann sich durch institutionalisierte Beteiligung an Entscheidungen in der Schule ausdrücken und in der Anerkennung von Schüler*innen als Mitgestalter*innen (vgl. Kap.17) und in diesem Sinne Bürger*innen der Schule (Eidhof & Ruyter, 2022).

Zugehörigkeit
als menschliches
Grundbedürfnis.

Respektvolle Beziehungen erfüllen das menschliche Grundbedürfnis nach Zugehörigkeit und Anerkennung und stellen insofern eine Voraussetzung für die Persönlichkeitsentwicklung dar (Deci & Ryan, 2008). Die Beziehungen von Schüler*innen untereinander – als Peers respektive Gleichaltrige – sind im Idealfall von Gleichberechtigung, Kooperation und Symmetrie (als Gegenteil von Hierarchie) gekennzeichnet (Baumeister & Leary, 1995). Die Schüler*innen entscheiden zwar nicht über die Zusammensetzung der Klasse, aber die reziproken Freundschaften, die sie ggf. schließen, sind erworben und erarbeitet (Fend, 2009, S. 73). Schüler*innen können in der Schule zudem erlernen, dass allen Peers, unabhängig von Sympathie, ein Grundrespekt zusteht. Ein positives Schulklima hat sich in mehreren Meta-Analysen als wichtiger Schutzfaktor gegen Mobbing erwiesen (Zych et al., 2019), wohingegen sich stabile negative Zusammenhänge zwischen dem Schulklima und aggressivem Verhalten und Mobbing (Cornell et al., 2015) zeigen

Die Beziehung von Lehrkräften und Schüler*innen definiert sich über die klare Rollenverteilung, welche auch ein institutionalisiertes Machtgefälle enthält. Hier erlernen Schüler*innen die Grundlagen von und den Umgang mit Autorität (Fend, 2009). Die Ausgestaltung der Beziehung zu Schüler*innen steht nach Fend in einem engen Zusammenhang zu den pädagogischen Orientierungen der Lehrkräfte. Inwieweit sie Schüler*innen unterstützen und/oder in Entscheidungsprozesse mit einbeziehen, beeinflusst die politische Sozialisation der heranwachsenden Bürger*innen (Fend, 2009, S. 6869). Lehrkräfte haben die Verpflichtung

alle Schüler*innen mit Respekt zu behandeln und zu zeigen, dass auch hierarchische Verhältnisse durch beiderseitige und aufeinander bezogene Rechte und Verpflichtungen gekennzeichnet sind (Helsper et al., 2005). Lehrkräfte spielen zudem eine wichtige Rolle in der Förderung von positiven Beziehungen zwischen Schüler*innen untereinander sowie zwischen ihnen selbst und Schüler*innen (Farmer et al., 2011; Thapa et al., 2013). Positive Beziehungen zwischen Schüler*innen untereinander (Berkowitz et al., 2016) sowie zwischen Schüler*innen und Lehrkräften (McGrath & van Bergen, 2015) wirken sich wiederum förderlich auf schulische Leistungen aus, womit der Beziehungsförderung durch Lehrkräfte eine kritische Funktion zukommt. Zusammenfassend kann die Art und Qualität der schulischen Sozialbeziehungen und das damit verbundene Schulklima als Boden verstanden werden, auf dem Lehrende und Lernende stehen (Gutzwiler-Helfenfinger, 2021). Ist dieser nicht fest und stabil genug, was beispielsweise der Fall ist, wenn es in der Klasse Diskriminierung, sozialen Ausschluss und/oder Mobbing gibt, wird die psychosoziale und schulische Entwicklung der Schüler*innen negativ beeinflusst, oft in gravierendem Maße (Benner et al., 2018; Cook et al., 2010; Moore et al., 2017).

Lehrkräfte beeinflussen
die schulischen
Sozialbeziehungen

Die Sozialbeziehungen haben zudem eine eigenständige Relevanz für Demokratien. Putnam (2000) stellt in seiner paradigmatischen Analyse „Bowling Alone“ einen Zusammenhang zwischen dem Sozialkapital der Bürger*innen und der Resilienz der Demokratie her. Die vielen informellen Beziehungen sind nach Putnam die Grundlage der Zivilgesellschaft (vgl. auch Ziemes, 2022). Positive Sozialbeziehungen an der Schule stehen beispielsweise in einem positivem Zusammenhang mit der nationalen und europäischen Identität (Ziemes et al., 2019), der Unterstützung der Gleichberechtigung verschiedener Gruppen (Ziemes & Abs, 2020), dem Vertrauen in politische Institutionen von Schüler*innen (Ziemes et al., 2020) und darüber mediiert mit politischer Partizipationsbereitschaft (Deimel et al., 2022).

Bedeutung von
Sozialbeziehungen für die
Gesellschaft: Sozialkapital

Vor diesem Hintergrund sucht ICCS 2022 Antworten auf folgende Fragen: Inwieweit erleben Schüler*innen die Schule als Ort des respektvollen Miteinanders, sowohl im Hinblick auf die Interaktion der Schüler*innen untereinander als auch mit Blick auf die Beziehungen zu Lehrkräften? Wie viele Schüler*innen berichten von Erfahrungen der Diskriminierung und welche Anlässe für Diskriminierung werden benannt?

Kernfragen
des Kapitels

16.2 Sozialbeziehungen zwischen Schüler*innen aus Perspektive von Schüler*innen und Lehrkräften

Beziehungen unter Gleichaltrigen (Peers) zeichnen sich durch Symmetrie, Gleichberechtigung und Kooperation aus und werden oft als horizontale Beziehungen bezeichnet. Besonders Symmetrie und Gleichberechtigung sind im schulischen Kontext wichtig, da sie dafür sorgen, dass Schüler*innen sich auf Augenhöhe begegnen und die gleichen Rechte (und Pflichten) in ihrer Schule und Klasse in Anspruch nehmen können. Positiv erlebte Sozialbeziehungen sind gekennzeichnet durch das Gefühl von Gegenseitigkeit bezüglich der Unterstützung, des Vertrauens, des Respekts und der Fürsorge (Wang & Degol, 2016). Gerade im Erweisen von Respekt zeigen sich die Anerkennung und Wertschätzung der anderen Person als gleichwertig und gleichberechtigt (vgl. Alsaker, 2003).

Merkmale positiver
Peer-Beziehungen

Bedeutung der Peers für die individuelle Entwicklung

Im Peerkontext sind solche positiven, auf gegenseitige Anerkennung beruhenden Beziehungen zwischen Peers für die psychosoziale, schulische und politische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen bedeutsam und können als ein Aspekt des Sozialkapitals verstanden werden (Ziemes, 2022). Positive Peerbeziehungen fördern die Entwicklung des Selbstbildes sowie von Interessen, bieten soziale Unterstützung, ermöglichen das Erleben von sozialer Zugehörigkeit sowie von intimen Gefühlen im Kontext von Freundschaften und unterstützen den Erwerb von Konfliktlösungsstrategien (Hartup, 1996). Darüber hinaus zeigt sich, dass positive Beziehungen zwischen Schüler*innen Aggressionen unter Gleichaltrigen, insbesondere Mobbing verhindern (Iñiguez-Berrozpe et al., 2021). Mobbing als gezieltes, wiederholtes und schädigendes Verhalten gegenüber einer Person, die sich nur schlecht wehren kann (Olweus, 1993), stellt eine besonders schädliche Form von negativen, dysfunktionalen Peerbeziehungen dar (Lencl & Matuga, 2010). Schulisches Mobbing ist ein Gruppenprozess, der fest im sozialen Gefüge der Schule verankert ist. Es verkörpert einen Mangel an Respekt gegenüber anderen und ist oft von Erniedrigung begleitet. Findet in einer Klasse respektive an einer Schule Mobbing statt, so fühlen sich nicht nur die Opfer, sondern alle Schüler*innen dort psychisch und emotional unsicherer (Yang et al., 2021). Das Empfinden von Sicherheit auf physischer und emotionaler Ebene stellt wiederum eine zentrale Dimension des Schulklimas dar (Wang & Degol, 2016).

Mobbing als Gruppenprozess mit Auswirkung auf das Sicherheitsempfinden

Erfassung der Peer- Beziehungen in ICCS

Die Erfassung der Beziehung der Schüler*innen untereinander aus Schülersicht erfolgt in ICCS 2022 anhand eines Instruments, welches bereits in ICCS 2016 verwendet wurde. Die Items erfragen die Einschätzung der Schüler*innen bezgl. ihrer Beziehung zu ihren Mitschüler*innen sowie bezgl. des Sicherheitsgefühls in der Schule. Das vierstellige Antwortformat lautet: „Stimme stark zu“, „Stimme zu“, „Stimme nicht zu“, „Stimme gar nicht zu“. Die Skala umfasst vier Items, von denen drei neu für ICCS 2016 konstruiert wurden (Schulz et al., 2016). Zwei davon beschreiben, wie die Schüler*innen miteinander umgehen, ein weiteres beschreibt die Schule als sicheren Ort für die Schüler*innen. Das letzte Item bezieht sich auf die Angst vor Mobbing durch andere Schüler*innen und wurde schon in ICCS 2009 und ICCS 2016 verwendet (Schulz et al., 2010; Schulz et al., 2016).

F. Die meisten Schüler*innen behandeln einander mit Respekt.[#]

G. Die meisten Schüler*innen an meiner Schule kommen gut miteinander aus.[#]

H. Meine Schule ist ein Ort, an dem Schüler*innen sich sicher fühlen.[#]

I. Ich habe Angst davor, von anderen Schüler*innen gemobbt zu werden.

Aus den mit # markierten Items (ISRG18F-H) wurde die Skala (S_INTACT) gebildet. Die Skala wurde kalibriert auf den internationalen Mittelwert von 50 und einer Standardabweichung von 10 auf Basis von ICCS 2016. International hatte die Skala in ICCS 2022 eine sehr gute interne Konsistenz (Cronbachs $\alpha = .77$). Höhere Skalenwerte sind als höhere Wahrscheinlichkeit zu interpretieren, dass Schüler*innen den jeweiligen Aussagen zustimmen.

Erfassung der Peer- Beziehung aus Perspektive der Lehrkräfte

Lehrkräfte wurden zu ihrer Einschätzung der Beziehungen ihrer Schüler*innen untereinander mit folgendem Itemstamm um Antworten gebeten: „Was denken Sie: Wie viele Ihrer Achtklässler*innen ... Bitte antworten Sie unter Berücksichtigung aller Klassen der Jahrgangsstufe 8, die Sie unterrichten.“ Auch sie hatten vier, jedoch abweichende Antwortmöglichkeiten („Keine oder fast keine“, „Einige“, „Die meisten“, „Alle oder fast alle“). Folgende Items (ITRG09A-D) wurden eingesetzt:

- A. ... kommen gut miteinander aus?
- B. ... sind gut in der Klasse integriert?
- C. ... respektieren ihre Mitschüler*innen, auch wenn diese andere Meinungen vertreten?
- D. ... haben gute Beziehungen zu anderen Schüler*innen?

Die Skala (T_PCCLIM) hat international ebenfalls eine sehr gute interne Konsistenz (Cronbachs $\alpha = .86$).

Tabelle 16.1 zeigt die Qualität der Beziehungen der Schüler*innen untereinander aus Sicht von Schüler*innen und von Lehrkräften im internationalen Vergleich zu den beiden Items zum Gut-miteinander-Auskommen und zum Respekt, also den Bereichen, für welche beide Perspektiven erfragt wurden. In der ersten Spalte sind diejenigen europäischen Länder alphabetisch angeordnet, deren Werte für den Vergleich mit Nordrhein-Westfalen (NRW) und Schleswig-Holstein (SH) herangezogen werden. NRW und SH werden abgesetzt in den ersten Zeilen berichtet. Darunter sind die Mittelwerte der gesamten europäischen Vergleichsgruppe dargestellt, wobei NRW und SH nicht in die Berechnung dieses Mittelwertes einfließen. In den untersten drei Zeilen finden sich die Mittelwerte von drei außereuropäischen Vergleichsländern. In den weiß hinterlegten Spalten werden jeweils die prozentualen Zustimmungswerte aufgeführt und in der farbig hinterlegten die Skalenwerte. SH wurde bei der Analyse der Lehrkräfte nicht berücksichtigt, weil keine für Populationsschätzungen angemessene Stichprobengröße erreicht wurde.

Aufbau der
Datentabellen

Für alle Werte wird der Standardfehler angegeben. Weiter wird für die Vergleichswerte der Skala ein Indikator angegeben, ob und in welche Richtung sich ein jeweiliger Wert vom referenzierten europäischen Vergleichswert signifikant unterscheidet ($p < 0.05$). Wegen dieser Standardisierung sind die Skalenwerte nicht wie die Prozentwerte direkt als Ausmaß der Zustimmung zu werten. Sie sind geeignet, um Länderergebnisse zu einer Skala zu vergleichen, nicht aber zum Vergleich der Ergebnisse eines Landes über mehrere Skalen hinweg. Bei der Interpretation ist weiterhin zu beachten, dass bei den Schüler*innen die Antwortkategorien „Stimme stark zu“ und „Stimme zu“ zusammengefasst wurden und bei den Lehrkräften „Alle oder fast alle“ und „Die meisten“. Wegen der unterschiedlichen Antwortoptionen lassen sich die Prozentwerte nicht direkt miteinander vergleichen.

Erläuterung zur
Interpretation
der Daten

In allen Ländern wählen mindestens 75 % der Lehrkräfte die höchsten beiden Antwortkategorien. Aus ihrer Perspektive sind die schulischen Sozialbeziehungen also überwiegend gut, wobei Lehrkräfte in NRW vergleichsweise eine etwas kritischere Perspektive äußern als Lehrkräfte in anderen Ländern. Die größte Diskrepanz zur europäischen Vergleichsgruppe ergibt sich bezüglich des Respekts. So geben in der europäischen Vergleichsgruppe 87 % der Lehrkräfte an, dass die meisten Schüler*innen einander mit Respekt behandeln, während es in NRW 80 % sind.

Lehrkräfte schätzen
Beziehungen der
Schüler*innen
untereinander positiv ein.

Auch die Schüler*innen in NRW sehen mit Blick auf die Skala die Qualität der Sozialbeziehungen insgesamt als etwas schlechter an als die Schüler*innen der europäischen Vergleichsgruppe. Dies lässt sich insbesondere auf das berichtete Sicherheitsgefühl zurückführen. In NRW geben 63 % und in SH 66 % der Schüler*innen an sich sicher zu fühlen, während es in der Vergleichsgruppe immerhin 72 % sind. Die Stichprobe ist nur zum Teil mit der von ICCS 2016 in NRW zu vergleichen, auffällig ist dennoch, dass sich in ICCS 2016 noch 76 % der Schüler*innen in NRW sicher gefühlt hatten. Die Angst, von Mobbing betroffen zu

Tabelle 16.1: Beziehungen von Schüler*innen untereinander aus Perspektive von Schüler*innen, bzw. der Lehrkräfte

	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „Stimme stark zu“ und „Stimme zu“				Skalenwert			Anteil Lehrkräfte für die Antwortkategorien „Alle oder fast alle“ und „Die meisten“				Skalenwert		
	Schüler*innen kommen gut aus		gegenseitiger Respekt					kommen gut aus		respektieren Mitschüler*innen				
	%	(SE)	%	(SE)	M	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	M	(SE)		
Nordrhein-Westfalen ¹	75.0	(1.2)	59.6	(1.7)	46.0	(0.4)	↓	90.5	(0.7)	80.1	(1.2)	46.4	(0.3)	↓
Schleswig-Holstein ^{1,2}	75.6	(1.8)	62.7	(2.0)	46.8	(0.4)	●	-	-	-	-	-	-	
VG Europa	72.6	(0.3)	62.3	(0.3)	47.3	(0.1)		95.1	(0.2)	87.1	(0.4)	49.9	(0.1)	
Bulgarien	76.8	(1.3)	67.2	(1.1)	49.4	(0.3)	↑	97.1	(0.6)	88.1	(1.1)	53.0	(0.4)	↑
Dänemark ²	84.0	(1.0)	73.0	(1.3)	49.7	(0.4)	↑	93.9	(2.7)	86.9	(3.7)	52.6	(1.2)	↑
Estland	77.9	(1.2)	67.6	(1.6)	47.7	(0.4)	●	96.6	(0.5)	91.1	(0.8)	50.5	(0.4)	●
Frankreich	62.2	(1.2)	45.1	(1.2)	44.2	(0.3)	↓	94.3	(0.9)	84.6	(1.3)	47.6	(0.3)	↓
Italien	68.0	(1.3)	65.7	(1.9)	47.7	(0.4)	●	94.4	(0.6)	89.1	(0.8)	51.4	(0.4)	↑
Kroatien ⁴	71.6	(1.2)	59.0	(1.6)	47.7	(0.4)	●	97.0	(0.4)	88.8	(1.0)	49.5	(0.4)	●
Lettland ⁴	71.1	(1.0)	61.5	(1.4)	46.2	(0.3)	↓	97.1	(0.9)	90.6	(1.2)	51.6	(0.5)	↑
Litauen	75.3	(1.1)	61.6	(1.1)	47.2	(0.3)	●	98.4	(0.3)	94.4	(0.6)	50.2	(0.3)	●
Malta	71.7	(1.9)	65.5	(1.8)	48.0	(0.5)	●	94.3	(2.1)	84.2	(3.7)	50.2	(0.8)	●
Niederlande ³	80.5	(1.4)	73.7	(1.3)	48.9	(0.4)	↑	95.3	(1.3)	82.6	(2.5)	47.9	(0.5)	↓
Norwegen ^{4,5}	83.3	(0.7)	73.7	(0.8)	50.0	(0.3)	↑	96.5	(0.5)	94.4	(1.1)	50.6	(0.4)	●
Polen	68.6	(1.3)	54.6	(1.5)	45.1	(0.3)	↓	92.1	(0.9)	89.2	(1.2)	48.2	(0.4)	↓
Rumänien	69.7	(1.5)	58.7	(1.3)	47.7	(0.4)	●	95.6	(0.7)	89.4	(1.0)	53.2	(0.4)	↑
Schweden ⁴	73.1	(1.1)	65.1	(1.3)	47.2	(0.3)	●	94.6	(0.8)	88.2	(1.3)	48.7	(0.4)	↓
Serbien	67.0	(1.2)	58.5	(1.4)	47.2	(0.4)	●	98.3	(0.4)	92.2	(1.0)	52.8	(0.4)	↑
Slowakei	69.8	(1.7)	51.3	(1.4)	45.8	(0.3)	↓	92.1	(1.1)	82.0	(2.1)	47.7	(0.5)	↓
Slowenien	71.1	(1.1)	61.4	(1.2)	45.8	(0.3)	↓	94.2	(0.6)	75.7	(1.3)	45.4	(0.3)	↓
Spanien	65.9	(1.1)	63.4	(1.5)	47.8	(0.3)	●	90.0	(1.3)	78.3	(1.8)	48.7	(0.5)	↓
Zypern	72.7	(1.0)	57.5	(1.1)	44.8	(0.3)	↓	95.4	(0.7)	85.2	(1.2)	47.8	(0.3)	↓
Außereuropäische Vergleichsländer														
Brasilien ²	55.9	(1.2)	46.6	(1.0)	45.0	(0.3)		91.7	(1.1)	79.8	(1.4)	51.2	(0.5)	
Kolumbien	73.4	(1.1)	62.0	(1.4)	49.4	(0.3)		94.8	(0.9)	82.9	(2.8)	53.6	(0.6)	
Taiwan	91.7	(0.7)	87.6	(0.8)	55.5	(0.3)		97.5	(0.4)	90.9	(0.7)	49.3	(0.2)	

↑ Wert signifikant höher als VG Europa ($p < 0.05$)

● Keine signifikante Abweichung von VG Europa

↓ Wert signifikant niedriger als VG Europa ($p < 0.05$)

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.

¹ Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.² Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.³ Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.⁴ Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10 %.⁵ Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

Anmerkungen gültig für Schülerdaten, für LK-Daten siehe Kap. 20.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

Ca. ein Viertel der Schüler*innen hat Angst vor Mobbing

werden, wird von Schüler*innen in NRW (23 %) und SH (25 %) in gleichem Ausmaß zum Ausdruck gebracht wie von Schüler*innen der europäischen Vergleichsgruppe (23 %). Bedenklich ist, dass nur ca. sechs von zehn Heranwachsenden glauben, dass Schüler*innen einander mit Respekt behandeln. Immerhin drei von vier finden, dass Schüler*innen gut miteinander auskommen. In beiden Aspekten (einander mit Respekt behandeln, gut auskommen) unterscheiden sich NRW und SH jedoch nicht von der europäischen Vergleichsgruppe. Bedeutend höhere Werte bezüglich Respekts, gut miteinander auskommen und sich sicher fühlen finden sich für das außereuropäische Vergleichsland Taiwan (86–92 %). Interessanterwei-

se finden sich für Taiwan jedoch auch ein höherer Wert in Bezug auf die Angst vor Mobbing (33 %).

16.3 Beziehungen von Lehrkräften und Schüler*innen aus Perspektive von Schüler*innen

Im vorangegangenen Abschnitt wurden die Sozialbeziehungen unter Schüler*innen als idealerweise symmetrisch betrachtet. Demgegenüber werden die sozialen Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen primär als asymmetrisch aufgefasst (Hagenauer & Raufelder, 2020; Prengel, 2013). Dafür können mehrere Gründe bestimmt werden, die je nach Alter der Schüler*innen und Anforderungen des Kontexts unterschiedlich bedeutsam sind: Zunächst wird aus der generationalen Differenz abgeleitet, dass vorangehenden Generationen die Aufgabe zukommt, nachfolgende Generationen in konkrete Gesellschaften einzuführen, so dass diese in Bezug auf gemeinsame Interessen und die Gesellschaft leitende Wertvorstellungen handlungsfähig werden (Ecarius, 2009; UNICEF, 1992). Jedoch kann ein gesellschaftlicher Kontext auch so gestaltet sein, dass Generationengrenzen entdifferenziert werden oder es im Gegenteil zu Generationenkonflikten darüber kommt, worin gemeinsame Interessen bzw. eine übergeordnete Wertvorstellung bestehen (Zirfas, 2020). Dies führt dazu, dass der vertikale Charakter der Beziehung verschwimmt bzw. in Frage gestellt wird. Schon vor dieser Infragestellung einer generationalen Begründung von Asymmetrie wurde argumentiert, dass die Asymmetrie nicht aus dem Lebensalter abgeleitet werden könne, weil sie nur einen Teilbereich der Persönlichkeit des Kindes betreffe, nämlich die Wissensdifferenz. Insofern wäre die Asymmetrie nur begründet, insofern sie sich auf den Erwerb von Wissen und Kompetenzen bei den Schüler*innen richtet (Helsper et al., 2005).

Weiterhin begründet sich die Asymmetrie aus dem rechtlichen Anspruch von Kindern und Jugendlichen, durch Lehrkräfte sowohl vor anderen Erwachsenen als auch vor anderen Kindern und Jugendlichen geschützt zu werden, wenn die Rechte des einzelnen Kindes oder Jugendlichen beschnitten werden. Den Lehrkräften obliegt dann eine Garantenstellung (Bott, 2005) für die Gewährung gleicher Unterstützung in Bezug auf die individuelle Freiheit von Gewalt (CRC Art. 19) sowie Nicht-Diskriminierung (CRC Art. 2 & Art. 30). Da Schulen staatlich regulierte Institutionen sind, greift in diesen Fällen die Verpflichtung des Staates zur Beachtung der UN-Kinderrechtskonvention (UNICEF, 1992). Wenn sich symmetrische Beziehungen unter Schüler*innen nicht ohne weiteres Zutun ergeben, entsteht aus dem Rechtsanspruch von einzelnen Schüler*innen die Notwendigkeit in asymmetrischen pädagogischen Beziehungen der Verantwortung nachzukommen, die Umsetzung gleicher Rechte für alle zu gewährleisten und insbesondere die Schwächeren darin zu unterstützen, ihre Interessen zu vertreten (CRC Art. 12.1). Zur Umsetzung einer so begründeten asymmetrischen Beziehung bietet die Institution Schule in ihrer organisationalen Ausgestaltung eine rechtlich abgesicherte Struktur, welche Lehrkräfte gegenüber Schüler*innen in eine bevorrechtigte Position bringt (Avenarius & Hanschmann, 2019; Helsper & Hummrich, 2009).

Positiv ausgeprägte Beziehungen zwischen den Lehrkräften und den Schüler*innen, die menschliche Grundbedürfnisse nach Zugehörigkeit und Anerkennung von Selbstbestimmung und Kompetenz (Ryan & Deci, 2018) befriedigen, wurden in der Forschung mit unterschiedlichen positiven Effekten auf Motiva-

Begründung von asymmetrischen Beziehungen in pädagogischen Kontexten:

Generation

Wissensdifferenz

Garantenfunktion

Rechtliche Absicherung der Lehrer-Schüler-Beziehung

Vielfältige Effekte von positiven Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen

tion, Verhalten und Leistung assoziiert (Hagenauer & Raufelder, 2021). Positive Beziehungsgestaltung durch die Lehrkräfte wird weiterhin als Schutzfaktor thematisiert, durch individuelle ungünstige psychologische Voraussetzungen der Schüler*innen zum Teil kompensiert werden können (Langer, 2018). Auch in Sinne einer Kompensation negativer Voraussetzungen konnten Liu und Kolleg*innen. (2021) zeigen, dass der negative Effekt eines niedrigeren sozioökonomischen Status auf Selbstwirksamkeitseinschätzung und Schulleistung durch positive Beziehungen der Lehrkräfte zu den Schüler*innen abgemildert werden kann. Ebenso können die negativen Folgen von Diskriminierung reduziert werden (Civitillo et al., 2021). Weiterhin zeigt die empirische Studie von Obsuth und Kolleg*innen (2023), dass Schüler*innen, die ihre Lehrkräfte während der Primarstufe positiv bewerten, im Jugendalter eine geringere Delinquenz aufweisen. Schließlich konnte basierend auf früheren Zyklen von ICCS die Relevanz schulischer Sozialbeziehungen für eine Reihe politischer Einstellungen aufgezeigt werden (Deimel et al., 2022; Hahn-Laudenberg & Abs, 2020; Stals & Ziemes, 2024; Ziemes et al., 2020).

Messung der Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen in ICCS 2022

Die Erfassung der Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen (S_STUTREL, Items ISRG18A-E) folgt in ICCS einem Instrument, dass in ähnlicher Form seit PISA 2000 und ICCS 2009 verwendet wird (Abs, 2014; Prenzel et al., 2006). Gegenüber ICCS 2016 wurden einzelne Aussagen nochmals sprachlich leicht vereinfacht. Das vierstellige Antwortformat lautet: „Stimme stark zu“, „Stimme zu“, „Stimme nicht zu“, „Stimme gar nicht zu“.

- A. Die meisten Lehrkräfte behandeln mich fair.
- B. Die Schüler*innen kommen mit den meisten Lehrkräften gut aus.
- C. Den meisten meiner Lehrkräfte ist es wichtig, dass es Schüler*innen gut geht.
- D. Die meisten meiner Lehrkräfte hören mir zu, wenn ich etwas sage.
- E. Wenn ich etwas mehr Hilfe brauche, erhalte ich diese von meinen Lehrkräften.

Verortung der Items nach der Selbstbestimmungstheorie der Motivation

Im Anschluss an die Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Ryan & Deci, 2018) lassen sich die Aussagen mit tendenziell unterschiedlichen Aspekten der Unterstützung sozialer Grundbedürfnisse von Schüler*innen verbinden. Während die Aussagen A und B das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit bzw. Zugehörigkeit (social relatedness) ansprechen, beziehen sich die Aussagen C und D auch auf das Bedürfnis nach Selbstbestimmung (autonomy) und Aussage E auf das Bedürfnis, sich als handlungsmächtig zu erfahren (competence). Die Skala *Lehrer-Schüler-Beziehungen* hat international eine gute interne Konsistenz (Cronbachs $\alpha = .84$). Tabelle 16.2 stellt die Ergebnisse der Analysen dar.

Insgesamt sehr positive Bewertung der Lehrer-Schüler-Beziehung

In allen Ländern beurteilt die (meist breite) Mehrheit der Schüler*innen die Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen positiv. Zusammengefasst im Skalenwert zum Vergleich der ICCS-Teilnehmerländer beurteilen Schüler*innen in NRW die Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen etwa gleich gut wie die Schüler*innen in der europäischen Vergleichsgruppe. Schüler*innen in SH zeigen eine signifikant leicht positivere Einschätzung. Vergleichsweise negativ werden die Beziehungen in Lettland, Polen, Slowenien und Zypern betrachtet.

Vier von fünf Schüler*innen fühlen sich von Lehrkräften fair behandelt.

In beiden deutschen Bundesländern geben etwa vier von fünf Schüler*innen an, dass sie von Lehrkräften fair behandelt werden. Der größte Unterschied zwischen NRW und SH zeigt sich in Bezug auf die Frage, ob Schüler*innen allgemein gut mit Lehrkräften auskommen. Hier ist der Anteil von zustimmenden Schüler*innen in SH um 5 Prozentpunkte höher. Damit liegt NRW in der Nähe des europäischen Vergleichswertes und seines Nachbarlandes, den Niederlanden, wohingegen die Ausprägung des Wertes in SH eher mit den skandinavischen Ländern vergleichbar ist.

NRW ähnlich zu den Niederlanden, SH ähnlich zu Skandinavien.

Tabelle 16.2: Beziehung von Schüler*innen und Lehrkräften aus Perspektive der Schüler*innen

	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „Stimme stark zu“ und „Stimme zu“										Skalenwert	
	Lehrkräfte behandeln mich fair		gut auskommen		Lehrkräfte interessiert Wohlbefin- den		Lehrkräfte hören mir zu		Lehrkräfte helfen mir		Schüler*innen- Lehrkraft- Beziehung	
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	M	(SE)
Nordrhein-Westfalen¹	80.1	(0.9)	69.5	(1.5)	78.6	(1.2)	87.2	(0.9)	84.0	(1.0)	50.2	(0.3)
Schleswig-Holstein^{1,2}	83.9	(1.5)	75.2	(1.8)	81.9	(1.4)	88.3	(1.3)	86.0	(1.1)	51.3	(0.4)
VG Europa	81.4	(0.2)	68.2	(0.3)	75.4	(0.3)	77.6	(0.2)	82.5	(0.2)	49.6	(0.1)
Bulgarien	83.1	(0.9)	76.4	(1.1)	77.8	(0.9)	78.7	(1.0)	84.6	(0.9)	51.2	(0.3)
Dänemark ²	89.8	(0.8)	82.9	(1.3)	87.2	(0.9)	87.4	(0.9)	85.2	(0.8)	52.6	(0.4)
Estland	83.7	(0.9)	74.6	(1.2)	68.9	(1.2)	72.2	(1.3)	84.0	(0.9)	48.7	(0.3)
Frankreich	81.6	(0.9)	60.8	(1.2)	71.4	(1.0)	78.9	(1.0)	87.5	(0.8)	49.9	(0.3)
Italien	87.4	(0.7)	67.4	(1.1)	84.2	(0.8)	82.7	(1.0)	85.6	(0.8)	51.8	(0.3)
Kroatien ⁴	81.7	(1.1)	71.6	(1.4)	81.5	(1.1)	83.5	(0.9)	87.8	(0.9)	51.0	(0.3)
Lettland ⁴	73.5	(1.0)	51.3	(1.3)	57.4	(1.4)	69.2	(1.1)	79.2	(1.0)	45.6	(0.3)
Litauen	82.8	(1.0)	68.2	(1.5)	69.1	(1.3)	77.0	(1.0)	87.5	(0.9)	48.9	(0.4)
Malta	85.3	(0.7)	72.6	(1.6)	81.6	(1.0)	83.2	(1.1)	82.8	(0.9)	51.6	(0.3)
Niederlande ³	85.8	(1.2)	68.2	(1.6)	71.4	(1.6)	79.0	(1.4)	89.0	(1.0)	49.0	(0.4)
Norwegen ^{4,5}	84.3	(0.7)	77.3	(1.2)	85.8	(0.9)	82.0	(0.7)	83.4	(0.9)	51.9	(0.3)
Polen	70.7	(1.2)	60.9	(1.4)	71.4	(1.4)	70.0	(1.2)	79.2	(1.1)	46.4	(0.3)
Rumänien	85.5	(1.1)	73.6	(1.3)	71.3	(1.6)	78.3	(1.1)	76.4	(1.1)	49.9	(0.3)
Schweden ⁴	85.3	(0.8)	71.1	(1.4)	86.5	(0.9)	82.9	(0.9)	82.9	(0.9)	51.4	(0.3)
Serbien	82.1	(1.1)	65.1	(1.4)	80.1	(1.2)	74.0	(1.1)	78.5	(1.3)	50.2	(0.3)
Slowakei	78.8	(1.0)	67.4	(1.6)	80.5	(1.1)	74.5	(1.2)	84.4	(1.0)	48.6	(0.3)
Slowenien	72.6	(1.0)	60.9	(1.1)	60.3	(1.1)	72.4	(1.0)	82.7	(0.9)	46.8	(0.3)
Spanien	82.2	(0.8)	66.8	(1.3)	80.3	(0.9)	77.0	(0.9)	77.9	(0.8)	50.1	(0.2)
Zypern	70.5	(1.3)	59.4	(1.3)	66.6	(1.4)	70.9	(1.4)	68.5	(1.1)	46.1	(0.3)
Außereuropäische Vergleichsländer												
Brasilien ²	84.0	(0.8)	64.9	(1.2)	84.0	(0.8)	77.8	(1.1)	87.0	(0.7)	51.6	(0.3)
Kolumbien	92.0	(0.5)	75.4	(1.1)	90.0	(0.7)	83.2	(0.8)	85.7	(0.7)	54.2	(0.3)
Taiwan	90.8	(0.6)	88.6	(0.8)	88.5	(0.8)	88.6	(0.8)	93.9	(0.6)	56.3	(0.3)

↑ Wert signifikant höher als VG Europa ($p < 0.05$)

● Keine signifikante Abweichung von VG Europa

↓ Wert signifikant niedriger als VG Europa ($p < 0.05$)

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.

¹ Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.

² Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.

³ Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.

⁴ Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10 %.

⁵ Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

An dieser Stelle ist es interessant festzuhalten, dass Schüler*innen in SH ähnlich oft angeben, dass Schüler*innen untereinander gut auskommen (Tabelle 16.1) wie mit Lehrkräften. In NRW wird das gute Auskommen mit Mitschüler*innen von einem 5 Prozentpunkte höherem Anteil wahrgenommen als das gute Auskommen mit Lehrkräften. Im Hinblick auf die Frage, ob Lehrkräfte an dem Wohlbefinden von Schüler*innen interessiert sind, liegt die Zustimmung in SH (82 %) deutlich über dem europäischen Vergleichswert (75 %). NRW liegt zwischen diesen Werten (79 %). Sowohl in NRW als auch SH stimmen Schüler*innen besonders häufig (stark) zu, dass Lehrkräfte ihnen zuhören, wenn sie etwas sagen (87–88 %). In

Die häufigsten positiven
Einschätzungen gibt
es zu Lehrkräften als
Zuhörer*innen und als
Unterstützer*innen.

keinem anderen europäischen Vergleichsland wird diese Aussage so häufig unterstützt; allein in Taiwan – wo die Sozialbeziehungen allgemein als sehr positiv eingeschätzt werden – ist es ein ähnlich hoher Anteil (89 %). Ebenso stimmen viele Schüler*innen (NRW 84 %, SH 86 %) der Aussage zu, dass Lehrkräfte ihnen helfen, wenn sie Hilfe brauchen. Die Analyse der Einzelitems weist darauf hin, dass die meisten Schüler*innen sich von Lehrkräften unterstützt und fair behandelt fühlen. Bemerkenswert ist, dass mit Blick auf die relativ vergleichbare formulierte Frage des Gut-miteinander-Auskommens, die asymmetrischen Beziehungen zu Lehrkräften von den Schüler*innen in SH nicht schlechter eingeschätzt wird als die symmetrischen Beziehungen zu Mitschüler*innen.

16.4 Diskriminierungserfahrungen von Schüler*innen in der Schule

Diskriminierung als
ungerechtfertigte
Ungleichbehandlung

Erfahrungen von Diskriminierung beeinflussen die Sozialisation von heranwachsenden Bürger*innen. In der sozialwissenschaftlichen Forschung wird zumeist subjektive Diskriminierung gemessen, also die wahrgenommene Ungleichbehandlung aufgrund einer (zugeschriebenen) Gruppenzugehörigkeit und die Bewertung dieser Ungleichbehandlung als illegitim (Beelmann & Jonas, 2009). Um Diskriminierung als solche zu identifizieren, müssen Menschen also eine Ungleichbehandlung nicht nur erkennen, sondern auch auf Gruppenzugehörigkeiten zurückführen und bewerten, ob die Ungleichbehandlung ungerechtfertigt sein könnte. Im schulischen Kontext können sich diskriminierende Erfahrungen auf (Leistungs-)Bewertungen in der Schule durch Lehrkräfte beziehen, aber auch auf alle zwischenmenschlichen Interaktionen, in denen Ungleichbehandlung möglich ist. Dies umfasst auch zurückgehaltene Unterstützung durch Lehrkräfte, die anderen gewährt wird, oder soziale Ausgrenzung durch Mitschüler*innen.

Diskriminierung bezieht
sich auf Gruppen

Das deutsche Recht verbietet die Diskriminierung aufgrund von Religion, Weltanschauung, Behinderung, Alter, sexueller Identität, Rasse¹ oder ethnischer Herkunft (AGG, 2006). Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive ist aber anzunehmen, dass Diskriminierung sich nicht nur auf bestimmte, juristisch festgelegte Gruppen beziehen kann. Vielmehr können ganz verschiedene Eigenschaften und Zuschreibungen als Grundlage von Diskriminierung dienen; hierzu gehört etwa die soziale Klassen und das Aussehen von Menschen (IiP, 2015).

Diskriminierung ist auch für schulpädagogische Forschung relevant. Gruppenunterschiede werden nicht als gegeben betrachtet, sondern es wird untersucht, wie diese Unterschiede durch die Schule als System und die Praxis der in der Schule handelnden Akteure hervorgebracht werden und welche Machtstrukturen dabei wirken (Pfaff & Tervooren, 2020). Diskriminierungserfahrung kann mit vielen negativen Folgen für Schüler*innen in Zusammenhang gebracht werden: So bedroht Diskriminierung die psychische und physische Gesundheit und erschwert den akademischen Erfolg (Civitillo et al., 2023; Schmitt et al., 2014). Schulische Akteure haben hier die Aufgabe und Möglichkeiten, präventive Arbeit zu leisten (Tippet et al., 2010; Ziemes & Gutzwiller-Helfenfinger, 2019).

Präventionsmaßnahmen können über Schutzkonzepte hinausgehend für Diskriminierung sensibilisieren. Wie beschrieben haben Schüler*innen, die zu einer marginalisierten Gruppe gehören, also beispielsweise als queer oder nicht *weiß* wahrgenommen werden, eine erhöhte Gefahr, an der Schule diskriminiert zu

1 Der Begriff der „Rasse“ ist in diesem Zusammenhang umstritten, weil es zwar rassistisch motivierte Diskriminierung gibt, aber keine Menschenrassen; vgl. Berghahn et al. (2016).

werden (Mulvey et al., 2018)². Eine längsschnittliche Studie konnte zeigen, dass Aktivismus von Jugendlichen mit einer gesteigerten Wahrnehmung von Diskriminierung einhergeht (Ballard, 2016). Dies zeigt, dass Aktivismus und der Kontakt zu anderen politisierten Menschen das Bewusstsein für (die eigenen) Diskriminierungserfahrungen erhöhen kann.

Die Erfahrungen der eigenen Diskriminierungen wurden in früheren ICCS-Zyklen noch nicht erfasst, stattdessen wurde ein Frageblock zur Wahrnehmung von Diskriminierung im eigenen Land ohne direkten Bezug zur eigenen Biografie verwendet. Die Ergebnisse der aktualisierten Skala werden in Kapitel 6 (Pluralismus) vorgestellt. Im europäischen Modul von ICCS 2022 wurde eine Definition von Diskriminierung eingeführt: „Diskriminierung liegt vor, wenn jemand nur aufgrund eines bestimmten persönlichen Merkmals, wie z. B. Alter, Geschlecht oder Hautfarbe, ungerecht benachteiligt wird.“ Daraufhin sollten die Schüler*innen einschätzen, in welchem Ausmaß verschiedene Gruppen in Deutschland diskriminiert werden.

Erfassung von
Diskriminierung
in ICCS 2022

Im Anschluss an diese Frage wurde den Schüler*innen in NRW und SH eine nationale Ergänzung präsentiert, in der sie zunächst gebeten wurden anzugeben, ob sie sich in den letzten 12 Monaten an der Schule diskriminiert gefühlt haben (NS4G06BA). Dazu wurden vier Auswahlmöglichkeiten angeboten: „Nein“, „Ja, von Mitschüler*innen“, „Ja, von Lehrkräften“ und „Ja, von Mitschüler*innen und Lehrkräften“. Im nächsten Schritt wurden Schüler*innen gebeten, in einem offenen Antwortformat das oder die Merkmale und/oder Zuschreibungen anzugeben, aufgrund derer sie sich diskriminiert gefühlt haben. Die Hinzufügung des Wortes „Zuschreibung“ erlaubt es, auch Gruppenzuschreibungen zu nennen, welche Schüler*innen für sich selbst als unpassend empfinden, aber von der diskriminierenden Partei aufgerufen werden.

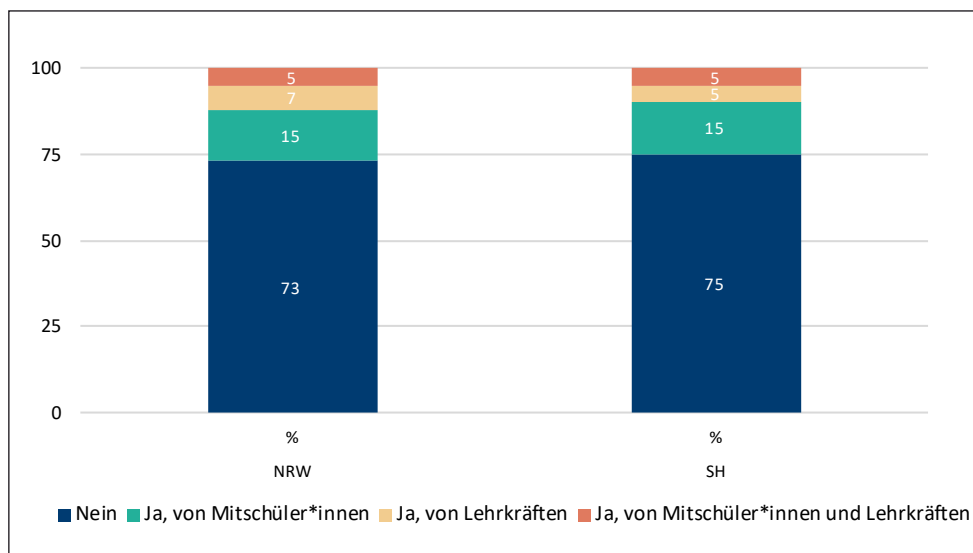


Abbildung 16.1: Diskriminierungserfahrungen von Schüler*innen

2 Mädchen sind nach Kljakovic und Hunt (2016) nicht unbedingt häufiger Opfer von Mobbing, jedoch spielen bei dem Mobbing von Mädchen geschlechterbezogene Stereotype häufig eine Rolle.

Ca. jede*r vierte
Schüler*in berichtet
über Diskriminierung

Die Ergebnisse für NRW und SH ähneln sich stark: In beiden Bundesländern berichten etwa ein Viertel der Schüler*innen in den letzten 12 Monaten in der Schule Diskriminierungserfahrungen gemacht zu haben. Jede*r fünfte Schüler*in berichtet von Diskriminierung durch Mitschüler*innen und etwa jede*r zehnte von Diskriminierung durch Lehrkräfte. Die Gruppen überschneiden sich, so dass etwa jede*r zwanzigste Schüler*in von Diskriminierung durch beide Gruppen berichtet. In NRW haben 773 Schüler*innen von Diskriminierung aus mindestens einer Quelle berichtet und in SH waren es 347. Diese absoluten Zahlen sind relevant für die Interpretation des Anteils der Schüler*innen, die die Möglichkeit des offenen Antwortformats nutzten.

Kategorisierung der
offenen Antworten

Die offenen Antworten zu Merkmalen und Zuschreibungen bieten einen Einblick in die Diskriminierungsanlässe, von denen sich Jugendliche betroffen sehen. Es erfolgte eine Kodierung in Anlehnung an die Kategorien des AGG und einer pädagogischen Handreichung zur Diskriminierung in pädagogischen Kontexten (IiP, 2015). Wo notwendig, wurden induktiv neue Kategorien gebildet oder zusammengefasst. Zwei Personen codierten anhand des Leitfadens unabhängig die Ergebnisse, bei Abweichungen entschied eine dritte Codiererin. Die Ergebnisse der Auswertung sind in Tabelle 16.3 dokumentiert. Folgende Diskriminierungsanlässe konnten unterschieden werden:

1. *Lookismus*: Am häufigsten nannten Schüler*innen Aussehensmerkmale in Bezug auf Diskriminierung. Dick sein, einen auffälligen Kleidungsstil haben oder ähnliches wurden hier codiert. Es wurde versucht, Überschneidungen mit anderen Kategorien zu vermeiden. Wenn Schüler*innen etwa angaben, ein Kopftuch zu tragen oder wenn das Aussehen in Zusammenhang mit Herkunft oder Fremdheit gebracht wurde, so wurde kein Lookismus-Code vergeben.
2. *Rassismus oder ethnische Herkunft*: Hier stellten Schüler*innen einen direkten Bezug zu rassifizierten Merkmalen oder rassistischen Erlebnissen her. Neben anderem wurde auch die Diskriminierung aufgrund der Zugehörigkeit zu einer russischen Familie hier zugeordnet; wobei von einigen Betroffenen ein direkter Bezug zum Ukraine-Krieg hergestellt wurde.
3. *Adulthoodismus*: Diese Kategorie umfasst die schlechtere Behandlung aufgrund des Status als Kind. Hier wurden entsprechend codiert, wenn Lehrkräfte aus Perspektive der Schüler*innen ihre Machtposition unangemessen ausgenutzt haben. Mehrere Schüler*innen berichten beispielsweise, angeschrien oder wegen Kleinigkeiten bestraft worden zu sein.
4. *Behinderung / Ableismus*: Hier wurde immer dann ein Code vergeben, wenn sich die negativen Erfahrungen auf psychische, physische Gesundheit oder Leistungsfähigkeit bezogen. Aspekte wie negative Erfahrungen aufgrund einer Leserechtschreibschwäche kommen hier genauso vor wie schlechtere Behandlungen wegen einer Angststörung oder Selbstverletzungsnarben.
5. *Religion und Weltanschauung*: Hierunter wurden alle Formen der Diskriminierungserfahrungen aufgrund von Religion gefasst. Empirisch waren es vor allem Berichte von Schüler*innen über konkret negative Erfahrungen aufgrund ihres muslimischen Glaubens. Diskriminierung in Bezug auf das Kopftuchtragen wurde auch hier codiert und nicht bei Lookismus, selbst wenn der Antworttext das Kopftuch nicht unmittelbar mit Religiosität in Verbindung bringt. Diskriminierung aufgrund von weiteren Religionszugehörigkeiten wurde nur sehr vereinzelt berichtet; häufig berichteten Schüler*innen „Religion“, ohne diese zu spezifizieren.
6. *Homophobie / Sexuelle Identität*: Hier wurden Kategorien zur Homo-, Bi- und Transfeindlichkeit zusammengefasst. Die entsprechende Diskriminierung wur-

Tabelle 16.3: Auswertung der offenen Antworten der Schüler*innen

Kategorie	Beispiel	NRW	SH
Lookismus	„ausehen wie pikel und mehr“ „Gewicht“	157	82
Rassismus oder ethnische Herkunft	„das wort N***a und rasisteische beleidigungen“ „Als Asiate ist man schnell ein Opfer von Vourteilen“	139	51
Adultismus	„das mich eine lehrerin ganze zeit ignoriert und mich nicht dran nimmt obwohl ich ganz vorne sitze“ „Ich wurde von einem Lehrer angeschrien obwohl ich es nicht gemacht hab.“	51	10
Behinderung / Ableismus	„weil ich eine krankheit hab“ „meine narben“	28	19
Religion oder Weltanschauung	„wurde aufgrund meines aussehens und religion mit terrorgruppen vergleicht.“ „Wegen meinem Kopftuch“	27	20
Sexuelle Identität / Homophobie	„weil ich homosexuell bin“ „weil ich zur lgbtq+ gehöre“	27	22
Sexismus	„Ich habe mir als Mädchen meine Haare ganz kurz geschnitten“ „Von manchen Lehrkräften werden die Jungen sehr diskriminiert. Von Vorteilen für Mädchen im Sportunterricht bis Jungen die Ärger kriegen wenn geredet wird wo die Lehrer bei Mädchen 1 oder 10 Augen zudrücken.“	25	14
Klassismus	„die beleidigen mich weil mein vater landwirt ist“ „ich habe mich auf dem schulhof von mehreren mitschülern diskriminiert gefühlt weil ich keine teuren marken klammotten getragen haben weil ich damals aus ärmeren verhältnissen gekommen bin.“	5	1
Weitere Angaben / Witze	„bis jetzt habe ich mich nicht diskriminiert gefühlt“ „ich bin der king“	270	103
Anzahl Schüler*innen, die mindestens eine Form der Diskriminierung angegeben haben (Ausgenommen der Kategorie Weitere Angaben/Witze)		398	198
Anzahl Schüler*innen, die etwas in das offene Antwortfeld eingetragen haben		668	301

Anmerkungen: Mehrfachkategorisierungen waren möglich; Formulierungen der Schüler*innen wurde übernommen; Ungewichtete Angaben; Gesamtstichprobe Schüler*innen NRW = 3 269, SH = 1 488

de in der Regel über die Abkürzung LGBTQ+ (oder ähnlich) zum Ausdruck gebracht. Dies erschwert eine genauere Kategorisierung, zugleich scheint das Akronym für Schüler*innen eine funktionale Kategorie zu sein.

7. *Sexismus*: Hier wurden alle Fälle codiert, die sich auf das Geschlecht, aber sich nicht explizit auf Transfeindlichkeit beziehen. Hier wurden auch einige Beschwerden hinsichtlich der Schlechterbehandlung von Jungen aufgenommen.
8. *Klassismus*: Diese Kategorie bezieht sich auf die schlechtere Behandlung aufgrund der sozialen Herkunft. Hier wurden auch Codes vergeben, wenn Schüler*innen angaben sich keine Markenklamotten leisten zu können. Wenn sie jedoch nur „Aussehen“ angaben, wurde das unter „Lookismus“ codiert.
9. *Weitere Angabe / Witze*: Diese Kategorie umfasst Antworten, die offensichtlich nicht zu Aspekten der Diskriminierung passen. Diese Kategorie wurde nur dann vergeben, wenn keine der oben genannten Kategorien gepasst haben.

Die vielen Codes in Bezug auf Aussehen könnten teilweise darauf zurückgeführt werden, dass den Schüler*innen die Sprache fehlt, um die andere Ursache ihres Diskriminierungserlebens auszumachen, wie beispielsweise armutsbedingte weniger populäre Kleidung oder stark kulturell geprägte Kleidungsstile. Die Häufig-

Lookismus und Rassismus
als häufig genannte
Kategorien

keitsrangfolge unterscheidet sich zwischen NRW und SH nicht. In SH wurden etwa halb so viele Antworten gegeben, was sich vor allem über die kleinere realisierte Stichprobe erklären lässt (vgl. Kapitel 20). Bei den Schüler*innen, die Diskriminierungsanlässe im offenen Antwortformat beschreiben, gibt der größte Anteil Schlechterbehandlung aufgrund des Aussehens und aufgrund von Rassifizierung an, dabei stehen unfaire Behandlung durch Lehrkräfte im Vordergrund. Obgleich den Schüler*innen eine Definition von Diskriminierung gegeben wurde, scheinen sie ein sehr breites Verständnis dieses Konzeptes zu haben. Interessant ist hier die seltene Nennung von Klassismus. Die soziale Herkunft wirkt sich stark auf die politische Sozialisation in der Schule aus und führt etwa dazu, dass es in NRW und SH große Unterschiede im politischen Wissen gibt, die sich auf den sozioökonomischen Status zurückführen lassen (vgl. Kap. 3). Dieser systematische Effekt scheint sich hier nicht in den interpersonellen Erfahrungen widerzuspiegeln oder zumindest von den Schüler*innen nicht so wahrgenommen zu werden. Weiter zu untersuchen wäre, inwieweit politisches Wissen Schüler*innen dabei helfen kann, erlebte Diskriminierung als solche zu erkennen.

16.5 Diskussion

Zusammenfassung der
zentralen Ergebnisse

Soziale Erfahrungen in der Schule beeinflussen die allgemeine psychosoziale und akademische Entwicklung von Schüler*innen. Zusätzlich sind sie aber auch ein Aspekt der politischen Sozialisation, weil in der Schule Formen des Zusammenlebens, des Umgangs mit Autorität und Diversität eingeübt werden (Flanagan, 2013). Schüler*innen in NRW und SH schätzen die Sozialbeziehungen an ihrer Schule mehrheitlich gut ein und fühlen sich von Lehrkräften unterstützt. Interpersonelle Probleme zeigen sich eher auf der Ebene der Schüler*innen untereinander; etwa vier von zehn Schüler*innen sind nicht der Meinung, dass die meisten Schüler*innen an ihrer Schule sich gegenseitig respektvoll behandeln. Zwei von zehn haben Angst vor Mobbing und etwa ebenso viele haben das Gefühl, dass Lehrkräfte sie ungerecht behandeln. Zusätzlich gibt ein Viertel der Schüler*innen an, an der Schule im letzten Jahr diskriminiert worden zu sein. Das Verständnis von Diskriminierung von Schüler*innen ist dabei eher breit und beschränkt sich nicht auf ein in der Regel engeres Verständnis in der Wissenschaft oder gesetzlichen Regelungen der Antidiskriminierung. Unter den offenen Angaben werden nach negativen Erfahrungen aufgrund des generellen Aussehens von Schüler*innen rassistische Diskriminierung am zweithäufigsten berichtet.

Geringeres sozialen
Vertrauen (Kap. 7)
spiegelt sich nicht in
diesem Kapitel wider

Die Schule ist eine Institution, die den Aufbau von Sozialkapital bei Individuen und in der Gesellschaft fördern kann. In Kapitel 7 wird berichtet, dass das Vertrauen in Menschen der Schüler*innen deutlich gesunken ist. Im vorliegenden Kapitel zeigt sich, dass Schüler*innen in NRW sich etwas seltener sicher fühlen als noch 2016, jedoch keine dramatische Verschlechterung der Sozialbeziehungen an Schulen insgesamt. Zeitvergleiche mit ICCS 2016 müssen dabei aufgrund der Unterschiede in Stichprobendesign und -ausschöpfung mit Vorsicht interpretiert werden. Die Analysen insgesamt verweisen gleichwohl auf mögliche Ansatzpunkte zur Intervention für Fachdidaktik, Schulpädagogik und Schulorganisation.

Probleme im Attunement
der Lehrkräfte?

Die sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken können (angehenden) Lehrkräften das Handwerkszeug geben, das konzeptuelle Verständnis von Diskriminierung bei Schüler*innen zu erweitern und mit ihnen produktive Handlungsoptionen als Antwort auf diskriminierende Strukturen und Praxen erarbeiten. Die Fähigkeit, Diskriminierung als solche benennen zu können, kann ein wichtiger Schritt in

der politischen Entwicklung sein (Godfrey & Grayman, 2014; Schwarzenthal et al., 2022). Jedoch scheint dieses Ziel schwer zu erreichen zu sein, wenn Lehrkräfte Diskriminierung unter Schüler*innen oft selbst nicht wahrnehmen. Das ist aber leider zu befürchten, wenn in NRW 80 % und in der europäischen Vergleichsgruppe 87 % der Lehrkräfte davon ausgehen, dass es den Schüler*innen im Allgemeinen gelingt, für einander Respekt bei Meinungsunterschieden zu zeigen, während bei den Schüler*innen, der Anteil der Wahrnehmung des gegenseitigen Respekts jeweils über 20 Prozentpunkte niedriger ausfällt. Hier zeigt sich ein mögliches mangelndes Attunement von Lehrkräften auf der Ebene der Einschätzung der Sozialbeziehungen zwischen den Schüler*innen. Dies verweist auf die Notwendigkeit einer stärkeren Berücksichtigung im Rahmen der allgemeinen und fachspezifischen Lehrkräfteaus- und -weiterbildung.

Ein weiteres Ziel kann darin gesehen werden, Schüler*innen zu unterstützen, die eigene Situation besser analysieren zu können und sowohl an der eigenen Schule als auch im politischen System auf weniger Diskriminierung und mehr Respekt hinzuwirken. Hier sind Lehrkräfte dazu aufgerufen, strukturelle Benachteiligungen von Schüler*innen zu reflektieren; eine Parteinahme mit diesen Schüler*innen durch Lehrkräfte kann hier gerechtfertigt sein (Hedtke, 2020; Heinemann & Mecheril, 2023). Denn die vertikale Sozialbeziehung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen ist demokratietheoretisch auch dadurch gerechtfertigt, dass die Lehrkräfte, die Diskriminierung, die Schüler*innen von anderen Schüler*innen erfahren, wahrnehmen und durchbrechen. Insofern ist die hohe Diskrepanz zwischen Schüler*innen- und Lehrkraftperspektive in der Wahrnehmung ausbleibenden Respekts unter Schüler*innen hoch problematisch: Die Diskrepanz lässt offensichtlich werden, dass Lehrkräfte ihrem Auftrag, Diskriminierung unter Schüler*innen zu durchbrechen, schon deshalb oft nicht nachkommen können, weil sie diese nicht bemerken. Diese Vermutung kann zur Forschung im Bereich des teacher attunement in Verbindung gebracht werden, welche u. a. aufzeigt, dass ein niedriges Attunement bezüglich aggressiven Verhaltens und Mobblings dazu führt, dass die Schüler*innen weniger oft eingriffen, wenn jemand in der Klasse gemobbt wurde (Norwalk et al., 2015).

Ungleichheiten in der Schule können pädagogisch bearbeitet werden. Es gibt immerhin 20 % unter den Schüler*innen, die sich von Lehrkräften nicht fair behandelt fühlen. Es gilt mit Schüler*innen zu erarbeiten, was jeweils (un-)gerechtfertigte Formen von Ungleichbehandlung sind. Obgleich jede Diskriminierung abzulehnen und abzubauen ist, ist nicht jede ungleiche (und auch nicht jede unfaire) Behandlung durch Lehrkräfte an sich diskriminierend. Ungleichheit kann pädagogisch oder gesellschaftlich gerechtfertigt sein. Vielmehr ist auch die Asymmetrie zwischen Lehrkräften und Schüler*innen an gegenseitige Rechte und Verpflichtungen gebunden. Die Auswertungen der qualitativen Ergebnisse verdeutlichen einen hohen Äußerungsbedarf einiger Schüler*innen im Hinblick auf negative, als unfair erlebte Situationen mit Lehrkräften. Dies verweist zunächst auf den Bedarf professioneller Qualifizierung und eventuell besserer Schlichtungsmöglichkeiten an Schulen.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse weitere Forschungs- und Entwicklungsbedarfe auf, jedoch lassen sie auch konkrete Ansatzpunkte erkennen, an denen Lehrkräfte, Schulleitungen sowie verantwortliche Akteure der Bildungsadministration ansetzen können, um die Rechte von Schüler*innen in einen sicheren, ihre Entwicklung fördernden Kontext umzusetzen.

Schlussfolgerung:
Bearbeiten des Konzeptes
Diskriminierung in
Schulen

Ungleichheit, Unfairness
und Diskriminierung an
Schulen

Literatur

- Abs, H. J. (2014). Kinderrechte und pädagogische Beziehungen in Ansätzen des internationalen Qualitätsmonitorings. In A. Prengel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen: Band 2: Forschungszugänge* (Bd. 2, S. 61–74). Budrich.
- AGG = Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz, BGBl (2006).
- Alsaker, F. D. (2003). *Quälgeister und ihre Opfer: Mobbing unter Kindern – und wie man damit umgeht*. Huber.
- Avenarius, H. & Hanschmann, F. (2019). *Schulrecht: Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft* (9., neu bearb. Aufl., abgeschlossen nach dem Rechtsstand vom 30. Juni 2018). *Handbuch Schulrecht*. Carl Link.
- Ballard, P. J. (2016). Longitudinal links between discrimination and civic development among Latino and Asian adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 26(4), 723–737. <https://doi.org/10.1111/jora.12221>
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.117.3.497>
- Beelmann, A. & Jonas, K. J. (Hrsg.). (2009). *Diskriminierung und Toleranz: Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91621-7>
- Benner, A. D., Wang, Y., Shen, Y., Boyle, A. E., Polk, R. & Cheng, Y.-P. (2018). Racial/ethnic discrimination and well-being during adolescence: A meta-analytic review. *The American Psychologist*, 73(7), 855–883. <https://doi.org/10.1037/amp0000204>
- Berghahn, S., Egenberger, V., Klapp, M., Klose, A., Liebscher, D., Supik, L. & Tischbirek, A. (2016). *Evaluation des AGG: erstellt im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes vom Büro für Recht und Wissenschaft GbR mit wissenschaftlicher Begleitung von Prof. Dr. Christiane Brors*. Nomos.
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A. & Benbenishty, R. (2016). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research*, 87(2), 425–469. <https://doi.org/10.3102/0034654316669821>
- Bott, W. (2005). Die Garantstellung der Lehrkräfte. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 53, 506–512.
- Civitillo, S., Göbel, K., Preusche, Z. & Jugert, P. (2021). Disentangling the effects of perceived personal and group ethnic discrimination among secondary school students: The protective role of teacher-student relationship quality and school climate. *New Directions for Child and Adolescent Development*, (177), 77–99. <https://doi.org/10.1002/cad.20415>
- Civitillo, S., Mayer, A.-M. & Jugert, P. (2023). A systematic review and meta-analysis of the associations between perceived teacher-based racial-ethnic discrimination and student well-being and academic outcomes. *Journal of Educational Psychology*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.1037/edu0000818>
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E. & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65. <https://doi.org/10.1037/a0020149>
- Cornell, D., Shukla, K. & Konold, T. (2015). Peer victimization and authoritative school climate: A multilevel approach. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 1186.
- Dawes, M., Starrett, A., Norwalk, K., Hamm, J. & Farmer, T. (2023). Student, classroom, and teacher factors associated with teachers' attunement to bullies and victims. *Social Development*, 32(3), 922–943. <https://doi.org/10.1111/sode.12669>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Deimel, D., Hahn-Laudenberg, K., Ziemes, J. F. & Abs, H. J. (2022). Civic education and social interactions at school as drivers of intended electoral participation: Similarities and differences in four European school systems. *Education, Citizenship and Social Justice*, 174619792211145. <https://doi.org/10.1177/17461979221114549>
- Dewey, J. (1993/2011). *Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik* (5. Aufl.). Beltz.
- Dillon, R. S. (2022). *Respect*. Stanford encyclopedia of philosophy. <https://plato.stanford.edu/archives/fall2022/entries/respect/>
- Ecarius, J. (2009). Generationen. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 350–364). Beltz.

- Eidhof, B. & Ruyter, D. de (2022). Citizenship, self-efficacy and education: A conceptual review. *Theory and Research in Education*, 20(1), 64–82. <https://doi.org/10.1177/14778785221093313>
- Erikson, E. H. (1959/1994). *Identity and the life cycle*. Norton.
- Farmer, T. W., McAuliffe Lines, M. & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 247–256. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.04.006>
- Fend, H. (2009). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2., durchges. Aufl.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7>
- Flanagan, C. A. (2013). *Teenage citizens: The political theories of the young*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674067233>
- Flanagan, C. A. (2020). Civic engagement and community consciousness. In S. Hupp & J. Jewell (Hrsg.), *The Encyclopedia of Child and Adolescent Development* (S. 1–11). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119171492.wecad469>
- Godfrey, E. B. & Grayman, J. K. (2014). Teaching citizens: The role of open classroom climate in fostering critical consciousness among youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(11), 1801–1817. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-0084-5>
- Gutzwiler-Helfenfinger, E. (2021). The very ground they stand on: Social relationships in educational settings as a basis for students' learning and development. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 53(1-2), 58–69. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000237>
- Gutzwiler-Helfenfinger, E. & Ziemes, J. F. (2017). Qualität schulischer Sozialbeziehungen. In H. J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen: Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016* (S. 297–305). Waxmann. <https://www.waxmann.com/buch3737>
- Hagenauer, G. & Raufelder, D. (2020). Lehrer-Schüler-Beziehung. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–19). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_47-1
- Hagenauer, G. & Raufelder, D. (Hrsg.). (2021). *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und LehrerInnenbildung: Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992660>
- Hahn-Laudenberg, K. & Abs, H. J. (2020). Schule als Kontext für die Entstehung von supranationaler politischer Unterstützung bei 14-Jährigen in Europa. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(6), 1125–1147. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00976-4>
- Hamm, J. V., Farmer, T. W., Dadisman, K., Gravelle, M. & Murray, A. R. (2011). Teachers' attunement to students' peer group affiliations as a source of improved student experiences of the school social-affective context following the middle school transition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 267–277. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.06.003>
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child development*, 67(1), 1–13. <https://doi.org/10.2307/1131681>
- Hascher, T., Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2020). Schulklima und Schulkultur. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–30). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_24-1
- Hedtke, R. (2020). Interessen- statt Urteilsbildung? Ungleichheit, Partizipation und politische Bildung. In A. Szukala & T. Oeftering (Hrsg.), *Protest und Partizipation: Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 69–84). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845296357-69>
- Heinemann, A. M. B. & Mecheril, P. (2023). Erziehungswissenschaftliche Diskriminierungsforschung. In A. Scherr, A. C. Reinhardt & A. El-Mafaalani (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 115–130). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-42800-6_6
- Helsper, W. & Hummrich, M. (2009). Lehrer-Schüler-Beziehung. In K. Lenz & F. Nestmann (Hrsg.), *Handbuch. Handbuch persönliche Beziehungen* (S. 605–630). Juventa.
- Helsper, W., Sandring, S. & Wiezorek, C. (2005). Anerkennung in pädagogischen Beziehungen Ein Problemaufriss. In W. Heitmeyer (Hrsg.), *Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft* (S. 179–206). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80502-7_6
- IIP (2015). *Intersektionale Pädagogik: Handreichung für Sozialarbeiter_innen, Erzieher_innen, Lehrkräfte und die, die es noch werden wollen*. <https://i-paed-berlin.de/wp-content/uploads/I-paed-Broschuere-2015-upload.pdf>
- Íñiguez-Berrozpe, T., Orejudo-Hernández, S., Ruiz-Eugenio, L. & Elboj-Saso, C. (2021). School networks of positive relationships, attitudes against violence, and prevention of relational bullying in victim, bystander, and aggressor agents. *Journal of School Violence*, 20(2), 212–227. <https://doi.org/10.1080/15388220.2021.1875842>

- Kljakovic, M. & Hunt, C. (2016). A meta-analysis of predictors of bullying and victimisation in adolescence. *Journal of Adolescence*, 49, 134–145. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.03.002>
- Langer, J. (2018). *Bindung in der Schule: Psychologische und physiologische Mechanismen bei der Transmission von Bindung*. Dissertation.
- Leadbeater, B. J., Sukhawathanakul, P., Thompson, K. & Holfeld, B. (2015). Parent, child, and teacher reports of school climate as predictors of peer victimization, internalizing and externalizing in elementary school. *School Mental Health*, 7(4), 261–272. <https://doi.org/10.1007/s12310-015-9154-z>
- Lencl, M. & Matuga, J. (2010). The lifetime bully: Investigating the relationship between adolescent bullying and depression in early adulthood. *Journal of School Counseling*, 8(7).
- Lindner, L. (2016). Respekt. In D. Frey (Hrsg.), *Psychologie der Werte: Von Achtsamkeit bis Zivilcourage – Basiswissen aus Psychologie und Philosophie* (S. 168–176). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-48014-4_15
- Liu, H., Liu, Q., Du, X., Liu, J., Hoi, C. K. W. & Schumacker, R. E. (2021). Teacher-student relationship as a protective factor for socioeconomic status, students' self-efficacy and achievement: a multilevel moderated mediation analysis. *Current Psychology*, 42(4), 3268–3283. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01598-7>
- McGrath, K. F. & van Bergen, P. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student–teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review*, 14, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.12.001>
- Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P. & Leaf, P. J. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: a multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal of School Health*, 80(6), 271–279. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00501.x>
- Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D. & Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World journal of psychiatry*, 7(1), 60–76. <https://doi.org/10.5498/wjp.v7.i1.60>
- Mulvey, K. L., Hoffman, A. J., Gönültaş, S., Hope, E. C. & Cooper, S. M. (2018). Understanding experiences with bullying and bias-based bullying: What matters and for whom? *Psychology of Violence*, 8(6), 702–711. <https://doi.org/10.1037/vio0000206>
- Norwalk, K. E., Hamm, J. V., Farmer, T. W. & Barnes, K. L. (2015). Improving the school context of early adolescence through teacher attunement to victimization: Effects on school belonging. *The Journal of Early Adolescence*, 36(7), 989–1009. <https://doi.org/10.1177/0272431615590230>
- NSCC. (2007). *What is School Climate?* National School Climate Council. <https://www.school-climate.org/about/our-approach/what-is-school-climate>
- Obsuth, I., Murray, A. L., Knoll, M., Ribeaud, D. & Eisner, M. (2023). Teacher-student relationships in childhood as a protective factor against adolescent delinquency up to age 17: A propensity score matching approach. *Crime and Delinquency*, 69(4), 727–755. <https://doi.org/10.1177/00111287211014153>
- Oevermann, U. (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen* (S. 55–77). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90777-2_4
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing Ltd.
- Pfaff, N. & Tervooren, A. (2020). Differenztheoretische Ansätze. In H.-H. Kruger, C. Grunert & K. Ludwig (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 1–33). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24801-7_8-1
- Prenzel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0dnv>
- Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rost, J., Schiefele, U., Rolff, H.-G. & Ramm, G. (2006). *PISA 2003: Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Waxmann. https://pure.mpg.de/pubman/faces/viewitemoverviewpage.jsp?itemid=item_2100965
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster. <https://doi.org/10.1145/358916.361990>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2018). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Schmitt, M. T., Branscombe, N. R., Postmes, T. & Garcia, A. (2014). The consequences of perceived discrimination for psychological well-being: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 140(4), 921–948. <https://doi.org/10.1037/a0035754>

- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 international report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-39357-5>
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B. & Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 assessment framework*. Springer International Publishing.
- Schwarzenthal, M., Juang, L. P., Moffitt, U. & Schachner, M. K. (2022). Critical consciousness socialization at school: Classroom climate, perceived societal islamophobia, and critical action among adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 32(4), 1452–1469. <https://doi.org/10.1111/jora.12713>
- Stals, L. & Ziemes, J. F. (2024). The origins of political trust: Im Review. *KU Leuven*.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Tippet, N., Houlston, C. & Smith, P. K. (2010). *Prevention and response to identity-based bullying among local authorities in England, Scotland and Wales* (Research report Nr. 64). Equality and Human Rights Commission. https://www.equalityhumanrights.com/sites/default/files/64_identity_based_bullying.pdf
- UNICEF. (1992). *Die UN-Kinderrechtskonvention: Regelwerk zum Schutz der Kinder weltweit*. <https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention>
- Wang, M.-T. & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315–352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Yang, C., Lin, X. & Stomski, M. (2021). Unequally safe: Association between bullying and perceived school safety and the moderating effects of race/ethnicity, gender, and grade level. *School Psychology Review*, 50(2-3), 274–287. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1860427>
- Ziemes, J. F. (2022). *Zur Relevanz der schulischen Sozialbeziehungen für die politische Unterstützung im Jugendalter*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-38059-5>
- Ziemes, J. F. & Abs, H. J. (2020). Welche schulischen Bedingungen sind geeignet um Toleranz zu fördern? Eine Analyse auf Basis der International Civic and Citizenship Education Study 2016. *Die Deutsche Schule*, 112(2), 157–177.
- Ziemes, J. F. & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2019). Children's rights and educational psychology. *European Psychologist*, 24, 169–179.
- Ziemes, J. F., Hahn-Laudenberg, K. & Abs, H. J. (2019). From connectedness and learning to European and national identity: Results from fourteen European countries. *Journal of Social Science Education*, 3(18), 5–28. <https://doi.org/10.4119/JSSE-1144>
- Ziemes, J. F., Hahn-Laudenberg, K. & Abs, H. J. (2020). The impact of schooling on trust in political institutions – Differences arising from students' immigration backgrounds. *Learning, Culture and Social Interaction*, 26. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100429>
- Zirfas, J. (2020). Generativität und Generationalität. In T. Fuchs, A. Schierbaum & A. Berg (Hrsg.), *Jugend, Familie und Generationen im Wandel* (S. 267–283). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24185-8_17
- Zych, I., Farrington, D. P. & Ttofi, M. M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and violent behavior*, 45, 4–19. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008>



Kapitel 17

Partizipation in der Schule

Ungleiche Angebote und ungleiche Nutzung?

Daniel Deimel, Nils Berkemeyer & Katrin Hahn-Laudenberg

17.1 Einleitung

Partizipation ist als Begriff im pädagogischen Diskurs unscharf – „ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist“ (Oser & Biedermann, 2006). In diesem Kapitel beziehen wir Partizipation in der Schule auf alle Aspekte in Schule und Unterricht, in denen sich Schüler*innen aktiv in Gestaltungs- und Entscheidungsprozesse einbringen können. Entsprechend werden vier Sichtweisen auf Partizipation untersucht: *zurückliegende schulische Partizipation* (Kapitel 17.2), die *Bewertung schulischer Partizipationsmöglichkeiten* (Kapitel 17.3), *beabsichtigte schulische Partizipation* (Kapitel 17.4) sowie *schulische Partizipation von Schüler*innen aus Perspektive der Lehrkräfte* (Kapitel 17.5).

Aufbau des Kapitels

Schulen haben vielfältige Möglichkeiten, Schüler*innen in Entscheidungsprozessen zu beteiligen, etwa im Rahmen gesetzlich vorgesehener Partizipationsmodi, projektbezogen oder einzelschulisch. Gleichwohl besteht eine offene Herausforderung darin, diese Möglichkeiten angesichts von zum Teil antinomischen Anforderungen auch konkret an Schulen zu realisieren und auszugestalten (Helsper et al., 2006). Dabei werden strukturelle Disparitäten deutlich: Je geringer etwa der sozioökonomische Status, desto seltener berichten Schüler*innen, in der Vergangenheit partizipiert zu haben (Hoskins et al., 2017). Insbesondere erweisen sich schulische Merkmale als relevant für den Zugang zu Partizipationserfahrungen, etwa die sozioökonomische Zusammensetzung einer Klasse, die Trägerschaft der Schule oder die Schulgröße (Hahn-Laudenberg & Deimel, 2022). Auch innerhalb von Schulen zeigen sich systematische Unterschiede des Zugangs zu und der Wahrnehmung von Partizipationsmöglichkeiten (Taylor & Robinson, 2009). Neben dieser grundlegenden Herausforderung können für die letzten Jahre die langen Schulschließungen mit Formen von Distanz und Hybridunterricht als besondere Hürde für die Aufrechterhaltung und Entwicklung partizipativer Strukturen und Prozesse gesehen werden.

Schulische Partizipation
als strukturelle
Herausforderung

Für die Relevanz einer partizipativen Gestaltung von Schule gibt es mehrere relevante Begründungslinien: Im Folgenden werden verschiedene rechtliche, demokratiepädagogische, motivationspsychologische und gesellschaftspolitische Argumente aufgeführt. Darauf aufbauend werden Leitfragen formuliert, die dann anhand ausgewählter Datenpunkte von ICCS 2022 beantwortet werden.

Zunächst kann die Beteiligung von Schüler*innen an der Gestaltung von Schule und Unterricht als Gewährung grundlegender Rechte betrachtet werden. Die UN-Kinderrechtskonvention verankert Rechte auf Berücksichtigung des Kindeswillens und das Recht gehört zu werden (Art. 12, United Nations, 1989) sowie die Meinungs- und Informationsfreiheit des Kindes (Art. 13, ebd.). Hieraus lassen sich Mitspracherechte junger Menschen in der Schule ableiten (Lundy & Cook-Sather, 2015). Ein solcher Anspruch schließt sowohl die schulische Orga-

Rechtliche
Begründungslinie für
schulische Partizipation

nisationsebene als auch die Ebene des Unterrichts ein, in welchem den Stimmen der Schüler*innen Gehör verschafft werden kann (Cook-Sather, 2020). Konkreter spiegeln sich Rechte der Mitbestimmung in unterschiedlicher Ausprägung beispielsweise in den Schulgesetzen der Bundesländer wider (Hahn-Laudenberg, 2022; Hahn-Laudenberg et al., 2020). So finden sich sowohl in Nordrhein-Westfalen als auch in Schleswig-Holstein Regelungen zur Mitberatung und Mitbestimmung von Schüler*innen, etwa im Rahmen der Schülervertretung, Schulkonferenz und Fachkonferenzen (SchulG SH; SchulG NRW).

Auch jenseits rechtlicher Verpflichtung partizipativer Mindeststandards ergeben sich Partizipationsansprüche für Schüler*innen aus einer demokratietheoretischen Perspektive. Zwar begegnen sich schulische Akteure angesichts der hierarchischen Grundkonstruktion nicht in dem Sinne als Gleiche, wie dies für Bürger*innen in einer Demokratie gilt. Nichtsdestoweniger entfalten die von Honneth (1997) differenzierten Dimensionen der Anerkennung – der Achtung und Fürsorge, der Anerkennung als Träger*in von Rechten (Respekt) und der sozialen Wertschätzung – ihre Relevanz für die Institution Schule als eine demokratisch legitimierte und zu legitimierende Institution und in ihrer Funktion der Erziehung zu Mündigkeit (Graham et al., 2017).

Demokratiepädagogische
Begründungslinie für
schulische Partizipation

Zusätzlich unterstreichen pädagogische Argumente die Relevanz partizipativer Schulkultur. Dewey (1916/2008) begriff Demokratie nicht nur als Regierungsform, sondern als gemeinsame, geteilte Erfahrung des Zusammenlebens (S. 80). Diese Erfahrung („*experience*“) als Grundlage des Lernens (S. 124) lässt sich bereits im schulischen Umfeld vermitteln; einem Umfeld, in dem komplexe soziale Zusammenhänge vereinfacht werden können (S. 24). Schule sollte demzufolge nicht als entkoppelter Raum, sondern bereits als eine Art gesellschaftlicher Mikrokosmos verstanden werden, der ähnlichen Logiken des Zusammenlebens unterliegt wie der größere gesellschaftliche Zusammenhang, der ihn umgibt. Damit bereitet die soziale Erfahrung innerhalb der Schule auf die soziale Erfahrung außerhalb der Schule vor (S. 307). Aktives Handeln entlang realer Probleme, wie die Beteiligung an schulbezogenen Entscheidungen, ermöglicht daher gesellschaftlich relevantes Lernen. Partizipation kann in dieser Perspektive gleichermaßen als Mittel und als Ziel schulischer Bildung begriffen werden. Ob dies noch in gleicher Weise für stark segregierte und pluralisierte Gesellschaften gilt, ist allerdings zu überprüfen: Es ist streitbar, inwieweit die idealtypischen Vorstellungen Deweys (1916/2008) in Schulsystemen zutreffen, in denen asymmetrische Machtverhältnisse zwischen Lehrenden und Lernenden konstituierend sind und denen ein Streben nach Homogenisierung von Lerngruppen zugeschrieben werden kann (Böhme & Hermann, 2011).

Motivationspsycho-
logische Begründungs-
linie für schulische
Partizipation

Reisenauer (2020) verweist in Anlehnung an Deci und Ryan (1993) auf die motivationalen Konsequenzen schulischer Partizipation. Diese ermöglicht die Befriedigung der menschlichen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz sowie sozialer Eingebundenheit, wodurch (lernförderliche) intrinsische Motivation entsteht. Hierfür sind Erfahrungsräume notwendig, in denen eigene Entscheidungen getroffen und verantwortet sowie selbstbestimmte Handlungen möglich werden (vgl. Reisenauer, 2020, S. 8). Insbesondere die Einbindung von Schüler*innen in die Auswahl konkreter Lerninhalte und die zeitliche, räumliche und personelle Organisation der Lernaktivitäten ist geeignet, um affektiv-motivationale Aspekte des Lernens wie Einsatzbereitschaft und Beteiligung, Lernfreude und Selbstwirksamkeit zu fördern (Hauk & Gröschner, 2022). Auf diese Weise kann schulische Partizipationserfahrung zur Entwicklung politischer Selbstwirksamkeit von Schüler*innen beitragen, welche eine zentrale Rolle in der politischen Identitätsentwicklung spielt (siehe Kapitel 4).

Damit rückt gleichzeitig die gesellschaftliche Bedeutung der Beteiligung von Schüler*innen in der Schule in den Fokus. So zeigen Befragungen, dass schulische Partizipationserfahrungen, auch unter statistischer Kontrolle von sozioökonomischen Variablen, mit häufigerer späterer politischer Beteiligung einhergehen, und zwar sowohl mit der Teilnahme an Wahlen, als auch dem politischen Engagement innerhalb und außerhalb politischer Organisationen (Keating & Janmaat, 2016; Kiess, 2022). Dies stützt die Annahme, dass mittels schulischer Beteiligungsprozesse relevante Fähigkeiten vermittelt werden können, die für spätere politische Beteiligung relevant sind. Politische Beteiligung wird somit gewissermaßen erlernt, im Sinne einer Bildung *durch* Bürgerschaft (Kerr, 1999). Dennoch muss festgehalten werden, dass diese Generalisierung von Beteiligungserfahrung im Sinne eines direkten Transfers keine zwangsläufige Folge schulischer Beteiligung sein muss. Vielmehr wird es als notwendig diskutiert, Erfahrungen, die Schüler*innen im partizipativen Nahraum der Schule sammeln, pädagogisch angeleitet zu reflektieren (Reinhardt, 2010; Sander, 2021). Eine Reflexion schulischer Partizipationserfahrungen im Vergleich zu politischer Sozialisation außerhalb der Schule erscheint besonders relevant, da politische Sozialisationsprozesse im schulischen Kontext bewusster und direkter gestaltbar sind als etwa Erfahrungen im weiteren, sozialräumlichen Umfeld (Deimel & Abs, 2022; Fobel & Kolleck, 2022).

Trotz der vielfältigen hier nur kurz skizzierten Begründungslinien, die die Bedeutung von schulischer Partizipation unterstreichen, bleibt sie durch strukturelle Grenzen gekennzeichnet. Eine vollkommene, geteilte Verantwortung, mit der Schüler*innen in sämtlichen Belangen umfänglich und gleichberechtigt beteiligt sind, ist im rechtlich verankerten schulischen Organisationsrahmen nicht möglich (Oser & Biedermann, 2006). Doch auch bestehende Partizipationsrechte und -versprechungen sind in ihrer Realisation oft durch deren Brechungen gekennzeichnet. Gleichzeitig stimmen bei Partizipationsfeldern und -formen Wunsch und Wirklichkeit nicht immer überein (Abs & Moldenhauer, 2021). Umso wichtiger erscheint es, das Ausmaß der realen Beteiligungsmöglichkeiten kritisch zu reflektieren und als Mindestmaß einen transparenten Zugang zu Informationen sicherzustellen (Abs, 2006, 2010). Transparenz gegenüber Schüler*innen, hinsichtlich der Grundlagen, auf denen Entscheidungen getroffen werden, und auch hinsichtlich der Grenzen der Partizipation und Verantwortungsübergabe werden von Oser und Biedermann (2006, S. 33) als zentrale Aspekte genannt, um „Pseudo-partizipation“ zu vermeiden, bei der junge Menschen über das reale Ausmaß ihrer Beteiligungsmöglichkeiten getäuscht werden.

Partizipation von Schüler*innen erfüllt damit eine Doppelfunktion, in einem sich ergänzenden Spannungsverhältnis zwischen einem gestaltbaren Rahmen für Demokratie-Lernen sowie einer legitimen Interessenvertretung von Schüler*innen, welche auch jenseits von Lerneffekten ihre Berechtigung entfaltet und mindestens als Vorstufe oder wenn nicht als Facette *politischer* Partizipation betrachtet werden kann.

Im Folgenden werden auf Grundlage der Befragung von Schüler*innen und Lehrkräften in ICCS 2022 fünf Fragen beantwortet:

- A. Welche schulischen Partizipationsmöglichkeiten nutzen Schüler*innen?
- B. Inwiefern zeigen sich systematische Unterschiede des Zugangs zu Partizipationserfahrung im segregierten Schulsystem in NRW?
- C. Wie bewerten Schüler*innen schulische Partizipationsmöglichkeiten?
- D. Welche Partizipationsformen würden Schüler*innen in Zukunft nutzen?
- E. Welche schulischen und unterrichtlichen Partizipationsmöglichkeiten haben Schüler*innen aus Sicht der Lehrkräfte?

17.2 Zurückliegende schulische Partizipation

Partizipation durch
Schüler*innen
in den Schulgesetzen
von NRW und SH

Ungleicher Zugang zu
schulischer Partizipation

Operationalisierung
zurückliegender
schulischer Partizi-
pationserfahrung

In einem ersten Schritt wird die Nutzung schulischer Partizipationsmöglichkeiten durch Schüler*innen betrachtet. Schulen haben verschiedenartige Instrumente zur Verfügung, um Schüler*innen Partizipation zu ermöglichen. Dabei lassen sich grob projektbezogene Beteiligungsmöglichkeiten und institutionalisierte Möglichkeiten etwa im Rahmen der Schülervertretung unterscheiden (Hahn-Laudenberg et al., 2020). Ein Ergebnis von ICCS 2016 war, dass institutionalisierte Partizipationsmöglichkeiten, die rechtlich verankert waren, von Schüler*innen in NRW signifikant häufiger genutzt wurden als von Schüler*innen in der europäischen Vergleichsgruppe, projektbezogene hingegen meist seltener (Hahn-Laudenberg et al., 2020). Das Schulrecht sowohl in NRW als auch in SH sieht eine Reihe von Mitbestimmungsrechten vor, etwa im Rahmen der Schülervertretung (SV; §74 SchulG NRW; §79 SchulG SH). Die SV hat dabei die Aufgabe der Interessenvertretung von Schüler*innen, die sie beispielsweise in Gremien wie dem Schülerrat oder der Klassensprecherversammlung (§74 SchulG NRW, §81 SchulG SH) entwickeln. In beiden Bundesländern entsenden diese Gremien sodann auch Schüler*innen zur Mitwirkung in der Schulkonferenz, dem obersten schulischen Mitwirkungsorgan (§65 SchulG NRW; §62 SchulG SH). Wahlen finden in der Regel schuljährlich statt (§34 SchulG NRW, §84 SchulG SH). Vor diesem Hintergrund ist es auffällig, dass 2016 lediglich 57 % der Achtklässler*innen in NRW angaben, innerhalb der letzten 12 Monate eine*n Klassensprecher*in gewählt zu haben (Deimel & Hahn-Laudenberg, 2017). Zudem ist dieser Anteil der Schüler*innen abhängig von der Schulform, die Schüler*innen besuchten. In Zusammenschau mit weiteren Ergebnissen (Deimel et al., 2020) ergibt sich ein Bild eines faktisch ungleichen Zugangs zu schulischer Partizipation, wobei die Anlage von ICCS 2022 als Large-Scale-Assessment keinen Aufschluss darüber geben kann, welche Gründe hinter dieser ungleichen Nutzung des eigentlich rechtlich verankerten Partizipationsangebots liegen. Weiter berichten insbesondere an Gymnasien Schüler*innen auch vermehrt einen Zugang zu nicht institutionalisierten und projektbezogenen Formaten der Demokratiebildung (Achour & Wagner, 2020). Hinsichtlich solcher Mitwirkungsmöglichkeiten muss festgehalten werden, dass diese durchaus innerhalb des schulrechtlichen Rahmens möglich sind, etwa im Rahmen des individuellen pädagogischen Gestaltungsrahmens der Lehrkräfte (§29 SchulG NRW; §34 SchulG SH). Hier ist zudem erwartbar, dass diese in europäischen Vergleichsländern häufiger ausgeführt werden, Gründe können unterschiedliche Auffassungen und Partizipationskulturen sein (exemplarisch Deimel et al., 2020). Auch hier ist eine Interpretation im Sinne eines ungleichen Zugangs zu Partizipationserfahrung denkbar, der sich nicht primär auf Unterschiede innerhalb eines Bildungssystems, sondern auf Unterschiede zwischen (institutionellen und kulturellen Kontexten von) Bildungssystemen erstreckt.

Zurückliegende schulische Partizipationserfahrung wurde mit insgesamt sieben Items erfasst (IS4G15A-G). Die Schüler*innen sollten mit einem dreistufigen Antwortformat Auskunft geben, ob und wann sie zuletzt an diesen Aktivitäten teilgenommen haben („Ja, ich habe das in den letzten zwölf Monaten getan“, „Ja, ich habe das getan, aber es ist mehr als ein Jahr her“, „Nein, ich habe das nie getan“). Die Items A bis F sind im Wesentlichen inhaltsgleich zu den entsprechenden Items in ICCS 2016, Item G erfasst in ICCS 2022 mit der Mitwirkung an Schulpublikationen einen neuen Aspekt. Diese Items werden genutzt, um die Skala *zurückliegende schulische Partizipation* (S_SCHPART) zu bilden:

- A. Bei einer organisierten Debatte mitdebattiert
- B. Eine*n Klassensprecher*in oder eine*n SV-Vertreter*in gewählt
- C. Eine Entscheidung darüber mit getroffen, wie die Schule geführt wird
- D. An einer Diskussion in einer Schülerversammlung teilgenommen
- E. Dich als Kandidat*in zur Wahl als Klassensprecher*in oder SV-Vertreter*in aufstellen lassen
- F. An einer Aktion teilgenommen, um die Schule umweltfreundlicher zu machen
- G. Einen Beitrag über ein soziales oder politisches Thema für die Schülerzeitung oder Schul-Homepage geschrieben

Die Skala (S_SCHPART) erzielt über die teilnehmenden Länder hinweg eine zufriedenstellende Reliabilität (Cronbachs $\alpha = 0.71$; zur Diskussion der Skalenbildung: Hahn-Laudenberg et al., 2020). Die Skala eignet sich insbesondere zum Vergleich zwischen Ländern und über die Zeit und ist auf einen Mittelwert von 50 und einer Standardabweichung von 10 auf Basis des internationalen Mittelwerts in ICCS 2016 standardisiert.

Tabelle 17.1 zeigt die Anteile der Schüler*innen, die auf die jeweiligen Fragen mit „Ja, ich habe das in den letzten zwölf Monaten getan“ geantwortet haben, sowie den Skalenwert der zurückliegenden schulischen Partizipation. Eine höhere Ausprägung des Skalenwertes geht mit einer höheren Wahrscheinlichkeit einher, dass die jeweiligen Schüler*innen durchschnittlich häufiger berichten, in der Vergangenheit an entsprechenden Aktivitäten teilgenommen zu haben (vgl. Kap. 20). Für alle Werte wird der Standardfehler der Populationsschätzung angegeben. Weiter wird für die Skalenwerte ein Indikator (als Pfeil oder Punkt) angegeben, ob und in welche Richtung sich ein jeweiliger Wert vom europäischen Vergleichswert signifikant unterscheidet ($p < 0.05$). Alle weiteren Tabellen in diesem Kapitel folgen diesem Aufbau. Nach den Anteilen für Nordrhein-Westfalen (NRW) und Schleswig-Holstein (SH) wird als europäischer Vergleichswert der Mittelwert der darunter aufgeführten europäischen Bildungssysteme angegeben. Zuletzt werden die außereuropäischen Vergleichsländer aufgeführt.

Zunächst zeigt sich, dass sowohl in NRW als auch in SH Schüler*innen durchschnittlich häufiger von schulischer Partizipationserfahrung berichten als der europäische Durchschnitt. Dennoch lohnt sich ein differenzierter Blick. Insbesondere wird die Wahl zur/zum Klassensprecher*in bzw. der Schülervertreter*innen sowohl in NRW als auch SH häufiger ausgeübt als in anderen europäischen Ländern, und ein größerer Anteil der Schüler*innen berichtet zudem eine zurückliegende Kandidatur für ein entsprechendes Amt. Auch in weiteren Schulsystemen mit einem überdurchschnittlichen Skalenwert, etwa Frankreich, Polen oder Spanien hat diese Wahl für die Schüler*innen eine vergleichsweise hohe Bedeutung. Im europäischen Vergleich fallen insbesondere die Niederlande auf, in denen diese Form der Mitbestimmung für Schüler*innen den Daten zu Folge nicht institutionalisiert ist. Dort findet sich gleichermaßen auch der geringste Skalenwert für zurückliegende schulische Partizipation in ICCS 2022. Aber auch in NRW und SH lassen sich auch für diesen Studienzyklus „unausgeschöpfte Potenziale“ (Deimel & Hahn-Laudenberg, 2023) markieren, insbesondere im Kontrast zwischen institutionalisierten und eher projektbezogenen schulischen Partizipationsmöglichkeiten: In keinem der Vergleichsländer berichten weniger Schüler*innen, in den letzten zwölf Monaten an einer organisierten Debatte teilgenommen zu haben. Auch die Teilnahme an schulischen Aktionen zum Umweltschutz liegt zumindest für NRW deutlich unter dem europäischen Durchschnitt.

Exemplarischer
Tabellenaufbau

Durchschnittlich
häufigere Partizipations-
erfahrung in NRW und SH

Institutionalisierte
und projektbezogene
schulischen Partizipation
im Kontrast

Tabelle 17.1: Zurückliegende schulische Partizipation

	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorie „Ja, ich habe das in den letzten zwölf Monaten getan“								Skalenwert								
	Teilnahme organisier- te Debatte		Klassen- spreche- r*in/ SV-Ver- treter*in gewählt		Beteili- gung an Entschei- dung über Schule		Teilnahme Diskussion Schüler- versamm- lung		Kandidatur Klassen- spreche- r*in/SV		schulische Aktion zum Umwelt- schutz		Beitrag Schüler- zeitung/ Schul- Home- page		zurückliegen- de schulische Partizipation		
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	M	(SE)			
Nordrhein-Westfalen ¹	11.5	(0.9)	65.8	(1.0)	15.7	(0.8)	16.6	(0.8)	26.6	(0.9)	11.3	(0.9)	3.7	(0.4)	50.1	(0.2)	↑
Schleswig-Holstein ^{1,2}	11.8	(1.2)	71.6	(1.6)	19.9	(1.2)	19.3	(1.4)	32.1	(1.5)	17.0	(1.7)	3.1	(0.6)	51.1	(0.3)	↑
VG Europa	30.4	(0.3)	50.2	(0.5)	17.3	(0.2)	18.0	(0.2)	20.6	(0.2)	18.4	(0.3)	6.6	(0.2)	49.6	(0.1)	
Bulgarien	34.6	(1.3)	29.3	(1.6)	10.9	(0.7)	18.3	(0.9)	16.5	(0.9)	18.5	(1.1)	6.8	(0.6)	47.7	(0.3)	↓
Dänemark ²	36.9	(1.3)	46.0	(1.5)	19.8	(1.0)	9.1	(0.7)	17.5	(0.9)	12.8	(1.1)	4.8	(0.7)	49.7	(0.3)	●
Estland	22.0	(1.2)	29.2	(2.7)	13.9	(1.0)	15.2	(0.9)	10.7	(0.8)	14.0	(1.0)	4.2	(0.7)	45.6	(0.4)	↓
Frankreich	35.7	(1.6)	87.8	(0.8)	18.0	(0.9)	22.0	(0.9)	24.9	(0.7)	13.5	(0.9)	7.3	(0.7)	51.8	(0.2)	↑
Italien	60.0	(1.4)	33.1	(3.3)	22.0	(1.2)	29.7	(1.6)	11.3	(1.8)	24.7	(2.0)	16.3	(1.3)	50.4	(0.6)	●
Kroatien ⁴	25.0	(1.9)	77.9	(1.2)	7.2	(0.6)	10.2	(0.6)	29.1	(1.1)	15.4	(1.3)	4.5	(0.6)	50.3	(0.2)	↑
Lettland ⁴	32.4	(1.2)	22.6	(1.6)	11.7	(0.8)	10.9	(0.7)	10.8	(0.8)	19.5	(1.1)	4.3	(0.5)	45.8	(0.3)	↓
Litauen	15.5	(1.1)	50.1	(2.0)	20.7	(1.0)	20.4	(0.9)	19.4	(0.8)	23.6	(1.0)	3.5	(0.4)	49.3	(0.3)	●
Malta	24.1	(1.5)	36.4	(5.0)	15.7	(1.2)	13.1	(0.7)	11.8	(1.6)	18.6	(0.9)	5.6	(0.6)	49.0	(0.5)	●
Niederlande ³	25.0	(1.7)	18.4	(2.0)	8.1	(0.8)	3.9	(0.6)	6.5	(0.6)	5.2	(0.6)	1.8	(0.3)	42.6	(0.3)	↓
Norwegen ^{4,5}	46.7	(1.2)	59.7	(1.2)	30.4	(0.9)	19.3	(0.7)	17.1	(0.5)	21.0	(0.9)	8.9	(0.6)	52.7	(0.2)	↑
Polen	23.1	(1.1)	81.0	(1.1)	23.8	(1.0)	16.3	(0.7)	29.5	(0.9)	18.0	(0.9)	4.6	(0.4)	51.4	(0.2)	↑
Rumänien	25.4	(1.7)	48.0	(3.6)	15.2	(1.6)	5.9	(1.1)	21.6	(2.0)	29.5	(3.2)	8.0	(1.5)	50.0	(0.5)	●
Schweden ⁴	31.1	(1.5)	43.6	(1.7)	29.0	(1.1)	22.1	(0.9)	14.3	(0.7)	9.0	(0.8)	4.4	(0.4)	50.9	(0.3)	↑
Serbien	17.0	(1.1)	53.7	(1.5)	12.3	(0.8)	44.3	(1.3)	30.9	(1.3)	13.9	(1.0)	6.2	(0.7)	50.4	(0.3)	↑
Slowakei	27.9	(1.2)	39.9	(1.8)	15.6	(0.9)	20.5	(1.0)	21.7	(1.2)	26.5	(1.3)	5.7	(0.7)	49.4	(0.3)	●
Slowenien	16.8	(0.8)	55.5	(1.2)	11.1	(0.6)	12.5	(0.5)	26.2	(0.9)	16.0	(0.8)	7.5	(0.6)	48.7	(0.2)	↓
Spanien	43.1	(1.5)	85.1	(1.0)	23.7	(1.0)	23.3	(1.2)	25.8	(0.8)	24.8	(1.1)	8.1	(0.6)	54.2	(0.2)	↑
Zypern	34.9	(0.9)	56.7	(1.0)	20.1	(0.8)	24.6	(0.8)	45.1	(0.8)	24.6	(0.9)	12.0	(0.6)	53.5	(0.2)	↑
Außereuropäische Vergleichsländer																	
Brasilien ²	36.1	(1.4)	48.8	(2.2)	23.5	(1.0)	17.4	(0.8)	18.9	(1.0)	26.4	(1.1)	12.0	(0.5)	49.4	(0.4)	
Kolumbien	34.9	(1.1)	74.7	(1.6)	32.3	(0.8)	18.5	(0.8)	21.7	(0.8)	29.0	(0.9)	10.5	(0.5)	52.8	(0.2)	
Taiwan	15.7	(0.8)	71.0	(1.3)	30.0	(1.1)	38.3	(1.0)	51.9	(1.2)	24.3	(0.9)	6.1	(0.4)	53.5	(0.2)	

↑ Wert signifikant höher als VG Europa ($p < 0.05$)

● Keine signifikante Abweichung von VG Europa

↓ Wert signifikant niedriger als VG Europa ($p < 0.05$)

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.

¹ Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.² Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.³ Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.⁴ Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10 %.⁵ Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

Vertiefender Vergleich
in NRW und SH

Zudem ist es relevant, NRW und SH vertiefend zu vergleichen. Insbesondere der Anteil der Schüler*innen, die eine*n Klassensprecher*in bzw. Schülervertreter*in gewählt haben, wirft Fragen auf. Im Vergleich zu ICCS 2016 ist dieser Anteil – bei eingeschränkter Vergleichbarkeit der Stichproben (siehe Kapitel 20) – in NRW zwar deutlich gestiegen (von 57 % auf 66 %). Die eindeutige schulrechtliche Verankerung einer jährlichen Wahl sowohl in NRW als auch in SH (s.o.) würde aber einen noch höheren Wert erwarten lassen. Insbesondere treten Unterschiede weiter im Schulformvergleich hervor. Tabelle 17.2 bildet die zuvor genannten Items

zur zurückliegenden schulischen Partizipationserfahrung erneut ab, differenziert nun aber verschiedene Schulformen in beiden Bundesländern.

Konsistent mit den Befunden für ICCS 2016 zeigt sich in NRW wieder eine höhere „Wahlaktivität“ bezüglich der Wahlen zu Klassensprecher*innen und zur SV an Gymnasien. Realschulen erreichen hier einen durchschnittlichen Wert, an den weiteren Schulformen berichtet ein unterdurchschnittlicher Anteil der Schüler*innen von solchen Aktivitäten. In SH zeigt sich ein vergleichbares Bild. Der Anteil der Schüler*innen an Gymnasien, die berichten, im vergangenen Jahr eine*n Klassensprecher*in oder Schülervertreter*in gewählt zu haben, ist deutlich (15 Prozentpunkte) höher als in integrierten Gesamtschulen. An Förderschulen berichten nur etwa 45 % der Schüler*innen in NRW und 57 % in SH, an entsprechenden Wahlen teilgenommen zu haben.

Häufigere schulische
Partizipation an
Gymnasien

Ein ähnliches schulformspezifisches Bild zeigt sich für beide Bildungssysteme bei der Teilnahme an einer organisierten Debatte. Diese steht zwar insgesamt nur wenigen Schüler*innen offen, ist aber häufiger an Gymnasien beobachtbar. Eine Ausnahme von diesem Muster bilden Hauptschulen in NRW, an denen ebenfalls ein vergleichsweise höherer Anteil der Schüler*innen von einer Teilnahme an einer Debatte berichtet. Demgegenüber steht aber der deutlich unterdurchschnittliche Anteil von Jugendlichen an integrierten Gesamtschulen sowie Realschulen in NRW, die durch aktives Mitdebattieren beteiligt worden sind – Schulformen, die im Bundesland zusammen von fast der Hälfte der Schüler*innen besucht werden.

Bei den anderen Items zeigt sich hingegen etwas weniger Varianz über die Schulformen hinweg, mit der Ausnahme von Förderschulen: Hier berichten die Schüler*innen in beiden Bundesländern tendenziell häufiger, eine Entscheidung darüber mit getroffen zu haben, wie die Schule geführt wird, dass sie an einer Schülerversammlung oder an einer Umweltschutzaktion teilgenommen sowie einen Beitrag für schulische Publikationen verfasst haben. Auch eine häufigere Kandidatur als Klassensprecher*in ist an Förderschulen zu beobachten. Insgesamt können sich hier einerseits Effekte der Schulgröße zeigen (Hahn-Laudenberg et al., 2020), andererseits kann sich hierin eine schulpädagogische Konzeption auswirken, die von sonderpädagogischen Ideen des Vorrangs von gesellschaftlicher Teilhabe getragen wird (Gomolla, 2017). Dies steht allerdings im Widerspruch zur hier beobachteten vergleichsweise geringen Beteiligung an Wahlen von Interessensvertreter*innen. Alle Werte für die Förderschulen in beiden Bildungssystemen müssen vorsichtig interpretiert werden: die relativ geringe Anzahl der befragten Schüler*innen und gleichzeitig hohe Varianz der Schülerantworten schränkt eine eindeutige empirische Absicherung entsprechender Ergebnisse ein, dies wird auch durch die im Vergleich höheren Standardfehler deutlich. Insgesamt zeichnet sich hier vertiefter Forschungsbedarf ab. Unabhängig davon bleibt es weiter relevant, entsprechende Fragen der Beteiligung auch als *systematische* zu stellen: In segregierten Schulsystemen stellt die Verschränkung von Schulform und sozialer Herkunft letztlich auch eine Barriere für gleichberechtigte Teilhabe dar (Deimel et al., 2020).

Partizipationsmuster
unterscheiden
sich tendenziell
zwischen Regel- und
Förderschulen.

Tabelle 17.2: Zurückliegende schulische Partizipation differenziert nach Schulformen

		Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorie „Ja, ich habe das in den letzten zwölf Monaten getan“															
		Anteil Schüle- r*innen ²		Teilnahme organisier- te Debatte		Klassen- spreche- r*in/ SV-Ver- treter*in gewählt		Beteiligung an Ent- scheidung über Schule		Teilnahme Diskussion Schüler- versamm- lung		Kandidatur Klassen- spreche- r*in/SV		schulische Aktion zum Umwelt- schutz		Beitrag Schüler- zeitung/ Schul- Homepage	
				%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)
Nordrhein- Westfalen	100	11.5	(0.9)	65.8	(1.0)	15.7	(0.8)	16.6	(0.8)	26.6	(0.9)	11.3	(0.9)	3.7	(0.4)		
Gymnasium	38	16.4	(1.8)	75.8	(1.4)	16.3	(1.5)	15.7	(1.2)	27.1	(1.6)	12.3	(1.8)	4.3	(0.8)		
Integrierte Gesamtschule	28	7.4	(1.1)	58.1	(1.8)	13.7	(1.1)	16.0	(1.7)	23.4	(1.7)	9.7	(1.4)	3.0	(0.7)		
Realschule	20	7.5	(1.5)	64.6	(2.0)	15.4	(1.6)	19.1	(2.1)	28.4	(2.0)	12.7	(2.0)	3.3	(0.9)		
Sekundarschule	5	6.9	(2.4)	56.9	(4.2)	18.8	(2.5)	13.7	(2.4)	24.9	(2.2)	8.0	(1.9)	2.7	(0.9)		
Hauptschule	5	14.0	(3.1)	51.7	(2.2)	16.4	(4.4)	16.8	(3.5)	31.8	(2.9)	10.0	(1.8)	3.9	(1.6)		
Förderschule	4	8.0	(2.2)	44.6	(17.8)	20.3	(7.0)	22.6	(4.0)	31.1	(9.8)	11.2	(2.2)	5.9	(1.4)		
Schleswig- Holstein ¹	100	11.8	(1.2)	71.6	(1.6)	19.9	(1.2)	19.3	(1.4)	32.1	(1.5)	17.0	(1.7)	3.1	(0.6)		
Gymnasium	37	16.0	(1.9)	81.3	(1.9)	20.2	(1.4)	13.9	(1.8)	32.1	(1.6)	18.8	(2.1)	2.5	(0.8)		
Integrierte Gesamtschule	62	9.4	(1.5)	66.1	(2.3)	19.1	(1.6)	21.7	(1.9)	31.5	(2.2)	15.5	(2.3)	3.1	(0.8)		
Förderschule	1	7.5	(10.4)	57.4	(4.4)	50.0	(5.0)	62.4	(11.0)	64.9	(7.3)	42.4	(18.7)	17.5	(11.9)		

¹ Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.

² Gewichteter Anteil Schüler*innen in Population

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

17.3 Bewertung schulischer Partizipationsmöglichkeiten

Während die zuvor beschriebene Skala das quantitative Ausmaß der Nutzung schulischer Partizipationsmöglichkeiten beschreibt, ist die Skala zur *Bewertung schulischer Partizipationsmöglichkeiten* geeignet, die Qualität der Prozesse zur Mitgestaltung und -bestimmung aus Schülersicht zu beschreiben. Entsprechende Aspekte werden in ICCS bereits seit dem Zyklus 2009 erfasst (Schulz et al., 2010), für ICCS 2022 aber grundlegend überarbeitet, da die Formulierungen sich zuvor sprachlich etwas ungenau auf schulische Partizipation im Allgemeinen bezogen und damit offen blieb, ob Schüler*innen Partizipationsmöglichkeiten generell oder bezogen auf ihre Schule bewerteten (Deimel & Hahn-Laudenberg, 2017). Auf Grundlage von Vorschlägen des deutschen nationalen Studienzentrums konnte eine Weiterentwicklung des Instruments für ICCS 2022 erzielt werden, die sich auf zwei Aspekte erstreckt. Erstens wurde der Bezugspunkt eindeutiger formuliert – alle Items beziehen sich nun auf die Schule, welche die Schüler*innen besuchen. Zweitens wurde angestrebt, die Items näher an das politikwissenschaftliche Konzept des Responsivitätsgefühls anzubinden, also die subjektiv wahrgenommene Responsivität des Systems gegenüber den Interessen von Bürger*innen (Oberle & Leunig, 2018). Dies wird besonders deutlich in den neu entwickelten Items D und F, welche die Wahrnehmung erfassen, inwieweit Schüler*innen einen Einfluss auf schulweite Entscheidungen haben, bzw. inwieweit sie wahrnehmen, dass ihre eigenen Interessen bei Entscheidungen Berücksichtigung finden. Auch Item B ist eine Neuentwicklung und bezieht sich auf die Klarheit der Re-

Weiterentwicklung
des Instruments zur
Bewertung schulischer
Partizipations-
möglichkeiten

geln, nach denen Schüler*innen in Entscheidungen einbezogen werden können. Ein solches Informiertsein über das Ausmaß der eigenen Entscheidungsspielraumes wird in theoretischen Konzeptionen zur Bestimmung der Qualität von Partizipation in der Regel als Minimum definiert, um überhaupt von Partizipation sprechen zu können (Abs, 2006; Oser & Biedermann, 2006; Ziemes et al., 2016). Die Schüler*innen konnten jeweils mit einem vierstufigen Antwortformat („Stimme stark zu“, „Stimme zu“, „Stimme nicht zu“, „Stimme gar nicht zu“) verschiedene Aspekte schulischer Partizipationsmöglichkeiten bewerten. Folgende sechs Items wurden im internationalen Schülerfragebogen genutzt (IS4G19A-F):

- A. Die Mitbestimmung von Schüler*innen bei Entscheidungen macht meine Schule besser
- B. Es gibt an meiner Schule klare Regeln, wie Schüler*innen bei Entscheidungen einbezogen werden können
- C. Meine Schule ermutigt Schüler*innen dazu, sich in Gruppen zusammenzutun, um ihre Meinung auszudrücken
- D. Schüler*innen können Entscheidungen beeinflussen, die die ganze Schule betreffen
- E. Die Klassensprecherwahlen oder SV-Wahlen haben einen Einfluss darauf, was an meiner Schule passiert
- F. Die Anliegen der Schüler*innen werden bei Entscheidungen an meiner Schule in der Regel berücksichtigt

Operationalisierung der
Bewertung schulischer
Partizipationsmöglich-
keiten

Die genannten Items wurden zu einer international vergleichbaren Skala *Bewertung schulischer Partizipationsmöglichkeiten* (S_INFDEC) zusammengefasst, die über die teilnehmenden Länder hinweg eine hohe Reliabilität (Cronbachs $\alpha = 0.88$) erzielt. Aufgrund der Neukonzeption der Skala lässt sich kein Vergleich zu vorangegangenen Studienzyklen ziehen. Tabelle 17.3 zeigt den Anteil der Schüler*innen, welche in den jeweiligen Bildungssystemen die Antwortkategorien „Stimme stark zu“ und „Stimme zu“ gewählt haben, sowie den Skalenwert zur Bewertung schulischer Partizipationsmöglichkeiten.

Zunächst zeigen sich auch hier im europäischen Vergleich leicht überdurchschnittliche Ergebnisse für NRW und SH. Die Schüler*innen sind mit großer Mehrheit der Ansicht, dass ihre Schulen durch Mitbestimmung verbessert werden können. Einen großen Wert messen sie auch den Klassensprecher- bzw. SV-Wahlen bei, denen sie im europäischen Vergleich deutlich häufiger einen Einfluss darauf zuschreiben, was an der eigenen Schule passiert. Andere Werte verwundern allerdings auch trotz relativ hoher Ausprägung: Wenn in NRW und SH etwa 70 % der Schüler*innen berichten, ihre Anliegen würden bei Entscheidungen an ihrer Schule berücksichtigt, bedeutet das einen nicht unerheblichen Anteil von Schüler*innen, die diese Aussage nicht teilen können. Dies gilt ähnlich für die Aussage zur Klarheit der Regeln zur Mitbestimmung. Denn wie in diesem Kapitel skizziert, ist Mitbestimmung von Schüler*innen in klaren Verfahren in verschiedenartigen Bereichen vorgesehen.

Schüler*innen in NRW
und SH bewerten ihre
Partizipationsmöglich-
keiten positiv.

Der internationale Vergleich ist ebenfalls interessant: Im europäischen Vergleich tun sich hier etwa Bulgarien, Rumänien und Malta hervor; Länder, in denen sich Schüler*innen deutlich häufiger ermutigt sehen, sich in Gruppen zu organisieren, um ihre Meinung auszudrücken. Dies ist politikdidaktisch vor allem vor dem Hintergrund einer Interessenorientierung relevant (Hedtke, 2020). Mit Abstand am kritischsten bewerten Schüler*innen in den Niederlanden ihre schulischen Partizipationsmöglichkeiten, die zudem im europäischen Vergleich am seltensten von einer Klarheit der Regeln zur Mitbestimmung berichten. Auch

Bewertung schulischer
Partizipation im inter-
nationalen Vergleich

Tabelle 17.3: Bewertung schulischer Partizipationsmöglichkeiten

	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „Stimme stark zu“ und „Stimme zu“												Skalenwert		
	Mitbestimmung macht meine Schule besser		klare Regeln zur Mitentscheidung an Schule		meine Schule ermutigt Gruppen- bildung		Einfluss auf Ent- scheidungen an Schule		SV-Wahlen haben Einfluss auf Schule		Anliegen der Schüler*innen werden berücksichtigt		Bewertung schulischer Partizipations- möglichkeiten		
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	M	(SE)	
Nordrhein-Westfalen ¹	81.4	(1.1)	71.0	(0.9)	56.9	(1.2)	55.2	(1.5)	74.9	(1.2)	68.0	(1.1)	50.2	(0.3)	↑
Schleswig-Holstein ^{1,2}	82.0	(1.1)	72.7	(1.6)	58.2	(1.5)	62.7	(1.5)	76.1	(1.5)	70.9	(1.3)	50.9	(0.3)	↑
VG Europa	79.3	(0.2)	67.5	(0.3)	57.1	(0.3)	56.4	(0.3)	60.0	(0.3)	64.1	(0.3)	49.2	(0.1)	
Bulgarien	82.3	(1.0)	76.5	(1.1)	67.7	(1.3)	62.7	(1.2)	73.7	(1.0)	71.3	(1.2)	51.9	(0.3)	↑
Dänemark ²	78.9	(1.0)	57.2	(1.2)	36.6	(1.1)	56.3	(1.4)	56.3	(1.6)	61.3	(1.4)	47.1	(0.2)	↓
Estland	79.8	(1.2)	65.3	(1.3)	57.1	(1.3)	54.2	(1.7)	70.4	(1.2)	70.7	(1.4)	49.3	(0.3)	●
Frankreich	76.5	(1.1)	75.9	(1.1)	62.0	(1.1)	63.9	(0.9)	53.6	(1.1)	62.6	(1.1)	49.8	(0.2)	↑
Italien	83.7	(1.1)	66.7	(1.3)	66.2	(1.2)	55.3	(1.7)	54.3	(1.6)	61.7	(1.2)	49.5	(0.3)	●
Kroatien ⁴	76.1	(1.1)	67.7	(1.3)	56.5	(1.2)	46.9	(1.4)	61.6	(1.2)	57.3	(1.5)	48.5	(0.3)	↓
Lettland ⁴	81.6	(0.9)	67.3	(1.1)	54.5	(1.3)	56.6	(1.3)	60.9	(1.3)	67.9	(1.3)	49.1	(0.3)	●
Litauen	81.1	(1.0)	68.9	(1.0)	51.8	(1.2)	63.8	(1.4)	70.9	(1.0)	66.4	(1.3)	49.6	(0.3)	●
Malta	85.2	(1.1)	73.3	(1.4)	71.5	(1.7)	69.1	(1.6)	64.2	(2.1)	70.7	(1.3)	52.0	(0.4)	↑
Niederlande ³	73.6	(1.2)	50.9	(1.6)	42.5	(1.4)	47.9	(1.5)	45.0	(1.5)	65.2	(1.4)	45.9	(0.3)	↓
Norwegen ^{4,5}	74.6	(0.8)	65.8	(0.9)	43.5	(1.0)	63.0	(1.0)	68.4	(1.0)	68.4	(1.0)	49.6	(0.2)	●
Polen	79.3	(1.0)	66.3	(1.1)	47.0	(1.3)	59.5	(1.2)	80.4	(1.0)	55.4	(1.1)	49.1	(0.3)	●
Rumänien	89.2	(1.1)	65.7	(1.9)	68.5	(2.1)	54.7	(2.3)	58.8	(2.5)	67.7	(1.9)	50.9	(0.5)	↑
Schweden ⁴	83.4	(1.0)	63.0	(1.3)	59.1	(1.1)	59.8	(1.2)	53.4	(1.3)	64.2	(1.2)	49.4	(0.3)	●
Serbien	79.2	(1.0)	72.2	(1.2)	64.6	(1.4)	46.1	(1.3)	47.2	(1.7)	56.7	(1.4)	48.8	(0.3)	●
Slowakei	79.8	(0.9)	69.0	(1.2)	49.3	(1.4)	45.4	(1.2)	48.3	(1.4)	66.1	(1.1)	47.8	(0.2)	↓
Slowenien	65.2	(1.1)	69.5	(1.0)	64.5	(1.0)	55.5	(1.2)	54.3	(1.2)	62.8	(1.2)	48.2	(0.3)	↓
Spanien	80.0	(0.8)	73.6	(0.9)	65.4	(1.1)	52.7	(1.0)	61.2	(1.1)	64.1	(1.1)	50.0	(0.2)	↑
Zypern	77.2	(1.0)	68.1	(1.0)	57.4	(1.1)	57.0	(0.9)	58.0	(1.1)	57.2	(1.1)	48.6	(0.2)	↓
Außereuropäische Vergleichsländer															
Brasilien ²	85.4	(0.7)	76.6	(0.8)	68.6	(0.9)	59.2	(0.9)	68.8	(0.9)	66.4	(0.9)	52.3	(0.2)	
Kolumbien	90.8	(0.5)	90.0	(0.6)	81.2	(0.9)	72.6	(0.9)	81.7	(0.8)	81.0	(0.8)	56.5	(0.3)	
Taiwan	90.7	(0.6)	81.2	(0.9)	73.6	(1.1)	76.1	(1.0)	81.6	(0.9)	85.5	(0.9)	55.7	(0.3)	

↑ Wert signifikant höher als VG Europa ($p < 0.05$)

● Keine signifikante Abweichung von VG Europa

↓ Wert signifikant niedriger als VG Europa ($p < 0.05$)

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.

¹ Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.

² Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.

³ Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.

⁴ Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10%.

⁵ Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

in Dänemark fällt die Bewertung schulischer Partizipation vergleichsweise kritisch aus. Besonders selten wird dort der Aussage zugestimmt, dass die Schule Gruppenbildungen unterstützt. Dort wird Partizipation eher auf Ebene der Einzelschule statt auf der Ebene des Schulsystems reguliert (Deimel et al., 2022), was möglicherweise eine Diffusion der Regelklarheit nach sich zieht. Weiter bieten die außereuropäischen Vergleichsländer das Potenzial für Erkenntnisgewinn in der schulischen Partizipationsforschung: Sowohl in Kolumbien als auch Taiwan berichten Schüler*innen mit großem Abstand zu allen europäischen Ländern deutlich häufiger, dass ihre Anliegen bei Entscheidungen der Schule berücksichtigt würden. Dies kann zudem ein interessanter Faktor der politischen Kompetenzentwicklung sein, die in Taiwan besonders hoch ausgeprägt ist (vgl. Kapitel 3).

17.4 Bereitschaft zu schulischer Partizipation

Neben schulischer Partizipationserfahrung und -bewertung wurde auch die Bereitschaft der Schüler*innen erfasst, sich zukünftig an Formen schulischer Partizipation zu beteiligen. Die Schüler*innen wurden mit Hilfe eines vierstufigen Antwortformats gefragt, an welchen der genannten schulischen Aktivitäten sie teilnehmen würden, sofern sie die Möglichkeit dazu hätten („Sehr wahrscheinlich“, „Ziemlich wahrscheinlich“, „Nicht so wahrscheinlich“, „Gar nicht wahrscheinlich“). Die Antwortmöglichkeiten sind damit analog zur denen der Items, welche die politische Partizipationsbereitschaft erfassen (vgl. Kapitel 10). Eine Handlungsintention ist eine zentrale Vorbedingung für das Ausführen einer Handlung; je wahrscheinlicher Personen einschätzen, bestimmte Handlungen auszuführen, desto wahrscheinlicher wird die Ausführung (Fishbein & Ajzen, 2010). Handlungsintentionen sind jedoch nicht gleichzusetzen mit Handlungen. Sie haben einen Wert als eigenständiges Konstrukt, da sich in ihnen handlungsbezogene Einstellungen, normative Überzeugungen und Kontrollüberzeugungen spiegeln (Deimel, 2023). Somit ist die schulische Partizipationsbereitschaft gleichermaßen als prädiktive Variable wie auch als Ergebnisdimension zu begreifen: Welche persönlichen und schulischen Merkmale führen zur Ausbildung einer Handlungsintention? Welche tragen dazu bei, diese in Partizipationshandlungen umzusetzen? Eine offene Diskussion ist, inwieweit schulische Partizipation bereits als politische Partizipation gelten kann. Angelehnt an Kaase (1997) begreifen wir solche Handlungen als politische Partizipation, die von Bürger*innen freiwillig durchgeführt werden, um Entscheidungen auf beliebigen Ebenen des politischen Systems zu beeinflussen. Versteht man die Entscheidungen auf Ebene der Schule, die etwa durch SV beeinflussbar sind, als Entscheidungen auf einer (wenn auch niedrigen) Ebene des politischen Systems, dann wäre hier konsequenterweise eine Einordnung als eine Variante der politischen Partizipationsbereitschaft notwendig (zu deren Bedeutung siehe Kapitel 10). Hinsichtlich der Beteiligung in informellen Gruppen ist die Zielsetzung jedoch als diffuser zu begreifen. Um der Konsistenz dieses Bandes Sorge zu tragen, haben wir uns entschieden, die beabsichtigte schulische Partizipation in diesem Kapitel einzuschließen, ohne das Ergebnis einer differenzierten Auseinandersetzung vorwegnehmen zu wollen, inwieweit die Wahrnehmung schulischer Partizipationsmöglichkeiten als Facette von politischer Partizipation begriffen werden kann.

Die Itembatterie entspricht im Wesentlichen derjenigen aus ICCS 2016, wurde jedoch um ein Item zur Beteiligung an Schulpublikationen gekürzt; ein Aspekt, der dafür nun im Rahmen zurückliegender schulischer Partizipation erfasst wird (siehe Abschnitt 17.2). Die Fragen umfassen sowohl Aspekte der institutionalisierten Mitwirkung in Gremien und Versammlungen, als auch die informelle Partizipation in Schülergruppen. Folgende vier Items (IS4G30A-D) fanden Eingang in den internationalen Schülerfragebogen:

- A. Eine*n Klassensprecher*in oder eine*n SV-Vertreter*in wählen
- B. Einer Schülergruppe beitreten, die sich um ein Thema kümmert, das dir wichtig ist
- C. Dich als Kandidat*in zur Wahl als Klassensprecher*in oder SV-Vertreter*in aufstellen lassen
- D. An einer Diskussion in einer Schülerversammlung teilnehmen

Operationalisierung
der Bereitschaft zu
schulischer Partizipation

Schulische Partizipations-
bereitschaft sowohl
prädiktive Variable als
auch Ergebnisdimension

Alle vier Items fließen in die Skala *Bereitschaft zu schulischer Partizipation* (S_SCACT) ein. Diese erzielt über die teilnehmenden Länder hinweg eine hohe Reliabilität (Cronbachs $\alpha = 0.80$). Tabelle 17.4 zeigt den Anteil der Schüler*innen, welche in den jeweiligen Bildungssystemen die Antwortkategorien „Sehr wahrscheinlich“ und „Ziemlich wahrscheinlich“ gewählt haben, sowie den Skalenwert zur Bereitschaft zu schulischer Partizipation.

Tabelle 17.4: Bereitschaft zu schulischer Partizipation

	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „Sehr wahrscheinlich“ und „Ziemlich wahrscheinlich“								Skalenwert	
	Klassen- sprecher*in/ SV-Vertreter*in wählen		themen- bezogener Schülergruppe beitreten		Kandidatur Klassenspre- cher*in/SV- Vertreter*in		Teilnahme Diskussion Schülerver- sammlung		Bereitschaft schulische Partizipation	
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	M	(SE)
Nordrhein-Westfalen¹	80.1	(1.0)	59.3	(1.2)	43.3	(1.1)	47.3	(1.2)	48.7	(0.3)
Schleswig-Holstein^{1,2}	85.6	(1.2)	59.8	(1.7)	44.5	(1.5)	48.6	(1.7)	49.3	(0.3)
VG Europa	73.9	(0.2)	62.4	(0.2)	43.2	(0.3)	49.0	(0.3)	48.2	(0.1)
Bulgarien	69.2	(1.2)	69.9	(1.1)	47.2	(1.4)	57.7	(1.0)	48.9	(0.3)
Dänemark ²	74.1	(1.0)	50.3	(1.1)	28.6	(1.1)	33.9	(1.0)	45.4	(0.2)
Estland	69.0	(1.4)	55.1	(1.2)	28.7	(1.2)	40.4	(1.2)	45.6	(0.3)
Frankreich	81.4	(0.7)	52.6	(1.1)	39.5	(1.0)	48.3	(0.9)	48.1	(0.2)
Italien	84.0	(0.8)	74.0	(1.0)	44.8	(1.1)	69.4	(1.0)	51.5	(0.3)
Kroatien ⁴	79.5	(0.8)	62.2	(1.1)	37.2	(1.2)	45.3	(1.2)	48.2	(0.3)
Lettland ⁴	62.0	(1.3)	64.8	(0.9)	44.9	(1.1)	48.2	(1.2)	46.0	(0.3)
Litauen	80.2	(1.0)	66.6	(1.2)	44.8	(1.1)	52.8	(1.2)	49.2	(0.3)
Malta	73.0	(1.3)	63.4	(0.9)	43.6	(1.4)	45.7	(1.5)	47.9	(0.3)
Niederlande ³	52.0	(1.3)	41.3	(1.2)	29.9	(1.2)	36.9	(1.5)	42.7	(0.3)
Norwegen ^{4,5}	81.1	(0.6)	43.7	(1.0)	39.5	(0.9)	42.1	(1.0)	47.3	(0.2)
Polen	86.6	(0.6)	83.4	(0.8)	50.3	(0.9)	44.9	(1.0)	51.2	(0.2)
Rumänien	87.7	(1.2)	81.4	(1.2)	65.7	(2.3)	53.9	(2.6)	52.4	(0.4)
Schweden ⁴	70.7	(1.1)	48.8	(1.2)	33.3	(1.2)	47.2	(1.1)	46.1	(0.3)
Serbien	71.7	(1.3)	65.1	(1.1)	53.3	(1.2)	57.0	(1.2)	49.4	(0.3)
Slowakei	59.5	(1.0)	62.0	(1.2)	38.0	(1.2)	47.4	(1.2)	46.5	(0.2)
Slowenien	63.8	(0.9)	64.7	(1.0)	42.0	(1.1)	46.8	(0.9)	47.3	(0.2)
Spanien	81.4	(0.8)	65.2	(1.1)	46.5	(1.0)	52.6	(1.2)	49.9	(0.2)
Zypern	77.1	(0.9)	71.7	(1.1)	62.8	(0.8)	60.2	(1.0)	51.6	(0.3)
Außereuropäische Vergleichsländer										
Brasilien ²	80.2	(0.6)	78.4	(0.7)	55.3	(1.0)	59.8	(0.9)	51.6	(0.2)
Kolumbien	84.8	(0.9)	77.0	(0.8)	59.2	(0.9)	60.8	(1.0)	52.7	(0.2)
Taiwan	88.0	(0.6)	57.5	(1.1)	71.8	(0.8)	83.8	(0.8)	54.0	(0.2)

↑ Wert signifikant höher als VG Europa ($p < 0.05$)

● Keine signifikante Abweichung von VG Europa

↓ Wert signifikant niedriger als VG Europa ($p < 0.05$)

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.

¹ Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.

² Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.

³ Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.

⁴ Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10 %.

⁵ Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

Schüler*innen in NRW und SH möchten im europäischen Vergleich leicht überdurchschnittlich häufig in der Schule partizipieren. Am ehesten relevant erscheint für sie die Wahl zur/zum Klassensprecher*in bzw. der Schülervertretung. Das ist insofern bemerkenswert, da dieser Wert in den beiden Bundesländern jeweils etwa 15 Prozentpunkte höher liegt als der Anteil der Schüler*innen, die berichten, in den letzten zwölf Monaten an einer entsprechenden Wahl teilgenommen zu haben (vgl. Tabelle 17.1). Gleichzeitig muss dazu festgehalten werden, dass das Auseinanderfallen von Partizipationsintention und Partizipationshandlung auch in anderen Bereichen politischer Partizipation nicht ungewöhnlich ist (Achen & Blais, 2016). Gleichzeitig würden fast die Hälfte der Schüler*innen an einer Diskussion in einer Schülerversammlung teilnehmen, wenn sie die Gelegenheit dazu hätten. Dies sind jeweils etwa 30 Prozentpunkte mehr im Vergleich zu dem Anteil der Schüler*innen, die eine solche Teilnahme in jüngerer Zeit berichten können.

Auseinanderfallen von
Partizipationsintention
und Partizipations-
handlung

Im europäischen Vergleich fallen, neben Estland und Lettland, erneut wieder besonders Schüler*innen in den Niederlanden und Dänemark auf. In beiden Ländern ist die Bereitschaft zu schulischer Partizipation deutlich unterdurchschnittlich ausgeprägt. Vor dem Hintergrund der Ausprägung der zurückliegenden schulischen Partizipation (durchschnittlich in Dänemark, unterdurchschnittlich in den Niederlanden) wird aber fraglich, welche Wirkmechanismen hinter den jeweiligen Zusammenhängen stehen. Das Ausbleiben von gewährter Beteiligung in der Schule kann etwa die Bereitschaft zu Partizipation abschwächen. Im europäischen Vergleich tritt insbesondere Polen positiv hervor. Die Bereitschaft, sich in themenbezogenen Schülergruppen zu engagieren, ist in keinem Land höher ausgeprägt und nur in Rumänien ähnlich hoch.

Bereitschaft zu
Partizipation in der
Schule im internationalen
Vergleich

Auch in der außereuropäischen Vergleichsgruppe berichten Schüler*innen überdurchschnittlich oft von schulischer Partizipationsbereitschaft, allerdings mit unterschiedlichen Mustern. Während in Brasilien und Kolumbien neben Wahlen der Wunsch nach Selbstorganisation in Gruppen vorherrscht, wollen Schüler*innen in Taiwan besonders oft in Schülerversammlungen diskutieren – und zwar deutlich häufiger als Jugendliche in allen anderen Teilnehmerländern.

17.5 Beteiligung von Schüler*innen aus Perspektive der Lehrkräfte

Partizipation von Schüler*innen in der Schule ist auch davon abhängig, dass diese Partizipation von Seiten der Lehrenden gewährleistet oder gewährt wird (Feichter, 2020). Während kritische Stimmen darauf verweisen, schulische Partizipation würde vor allem im informellen Raum ermöglicht, in denen die Konzeption der Schule mit ihren tradiert eher hierarchisch angelegten Entscheidungsstrukturen nicht berührt wird (Gamsjäger et al., 2013), muss gleichermaßen anerkannt werden, dass gerade die Schulgesetze in NRW sowie SH Partizipation von Schüler*innen in Bereichen ermöglichen, die direkt Unterricht und damit die Kernaufgabe von Schule adressieren. Eine zentrale Institution sind hier die Fachkonferenzen (§70 SchulG NRW; §66 SchulG SH). In diesen beraten Lehrkräfte, Eltern und Schüler*innen unter anderem über fachspezifische Lerninhalte, Fachdidaktik, Methodik, Lernmittel und Grundsätze zur Leistungsbewertung. Dies geschieht in der Regel subsidiär zur Schulkonferenz (§65 SchulG NRW; §62 SchulG SH), welche diese Themen überfachlich beraten kann. Zudem ist hier erneut der individuelle pädagogische Gestaltungsrahmen der Lehrkräfte (§29 SchulG NRW;

Interessenvertretung
von Schüler*innen
zum unterrichtlichen
Kerngeschehen in den
Schulgesetzen von
NRW und SH

Partizipation in
der Schule ist
voraussetzungsreich

§34 SchulG SH) relevant; in dem Schüler*innen an der Auswahl konkreter Unterrichtsinhalte und Methoden beteiligt werden und ko-konstruktive Elemente von Unterricht stärken können (Gröschner & Israel, 2022). Allerdings muss festgehalten werden, dass eine prinzipielle rechtliche Ermöglichung von Partizipation (auch) auf unterrichtlicher Ebene nicht zwangsläufig in realer Mitgestaltung münden muss. Insbesondere, wenn diese Partizipationsmöglichkeiten von hoher Selbstständigkeit geprägt sein sollen, muss dies als voraussetzungsreich betrachtet werden und somit auch in der Bereitstellung von (zeitlichen) Ressourcen für die Entwicklung von Kompetenzen der Schüler*innen münden (Jungkunz et al., 2023; Quenzel & Ott, 2023). Eine niedrigschwelligere Möglichkeit zur Beteiligung von Schüler*innen besteht darin, sie in der Mitgestaltung von Regeln im Sinne einer effektiven Klassenführung zu beteiligen, die auf einen relativ störungsarmen Unterricht abzielt (Seidel, 2009). In dieser Form der Mitgestaltung zeigt sich exemplarisch die Ambivalenz schulischer Partizipation. So kommen darauf bezogene empirische Analysen zu der Schlussfolgerung, dass gerade Klassenregeln oft nicht ergebnisoffen verhandelt würden, sondern sich zumeist auf internalisierte Verhaltenserwartungen im Sinne eines *doing student* beschränken (Budde, 2010; Budde et al., 2016). Wenn bei der Diskussion von Klassenregeln unausgesprochen und unreflektiert bleibt, worin (wenn überhaupt) der Entscheidungsspielraum der Schüler*innen besteht, birgt diese Form die Beteiligung in besonderer Weise die Gefahr von Pseudopartizipation (Oser & Biedermann, 2006).

Klassenregeln und
schulische Partizipation

Operationalisierung
von Partizipations-
möglichkeiten durch
Schüler*innen aus
Perspektive der
Lehrkräfte

Resümierend kann festgehalten werden, dass Lehrkräfte in NRW und SH sich in einem institutionellen Rahmen bewegen, der umfangreiche Mitwirkungsmöglichkeiten vorsieht oder eröffnet. Im Folgenden wird berichtet, welche Partizipationsmöglichkeiten durch Schüler*innen aus Sicht der Lehrkräfte genutzt werden. Lehrkräfte konnten dabei bewerten, in welchem Ausmaß sie Schüler*innen der Jahrgangsstufe 8 in die nachfolgend aufgeführten sechs verschiedenen Aktivitäten (Items IT4G10A-F) einbinden („In großem Ausmaß“, „In mittlerem Ausmaß“, „In geringem Ausmaß“, „Gar nicht“):

- A. Schüler*innen wirken an Entscheidungen über die Lerninhalte mit
- B. Schüler*innen beteiligen sich an der Planung von Unterrichtsaktivitäten
- C. Schüler*innen wirken an der Aufstellung von Beurteilungskriterien mit
- D. Schüler*innen wirken an Prozessen der schulischen Selbstevaluation mit
- E. Schüler*innen beteiligen sich an der Auswahl der Unterrichtsmaterialien (z. B. Unterrichtsbücher, Lernsoftware, multimediale Inhalte ...)
- F. Schüler*innen wirken an der Aufstellung von Klassenregeln mit

Die Antworten der genannten Items wurden zu einer international vergleichbaren Skala *Beteiligung von Schüler*innen aus Perspektive der Lehrkräfte* (T_STDINV) zusammengefasst, die über die teilnehmenden Länder hinweg eine hohe Reliabilität (Cronbachs $\alpha = 0.80$) erzielt. Tabelle 17.5 zeigt den Anteil der Lehrkräfte, die auf bei den benannten Items die Antwortkategorien „In großem Ausmaß“ und „In mittlerem Ausmaß“ gewählt haben, sowie den Skalenwert zur Beteiligung von Schüler*innen aus Perspektive der Lehrkräfte. Die Ausschöpfung Stichprobe der Lehrkräfte in SH war leider zu gering, um populationsbasierte Schätzungen für den internationalen Vergleich zu ermöglichen und dies im Rahmen der Tabelle zu berichten.

Schüler*innen in NRW
deutlich seltener an
Aspekten beteiligt, die
den Unterricht betreffen

Lehrkräfte in NRW sehen Schüler*innen in Jahrgangsstufe 8 deutlich seltener an Aspekten beteiligt, die direkt den Unterricht betreffen, wie die Entscheidung über Lerninhalte, Unterrichtsaktivitäten und Auswahl von Materialien; aber auch an der Aufstellung von Beurteilungskriterien und der schulischen Selbstevaluation

Tabelle 17.5: Beteiligung von Schüler*innen aus Perspektive der Lehrkräfte

	Anteil Lehrkräfte für die Antwortkategorien „In großem Ausmaß“ und „In mittlerem Ausmaß“								Skalenwert	
	Entschei- dungen über Lern- inhalte	Planung von Un- terrichts- aktivitäten	Aufstellung von Beur- teilungskri- terien	schulische Selbst- evaluation	Auswahl der Unter- richtsmate- rialien	Aufstellung von Klas- senregeln			Lehrer- perspektive: Beteiligung von Schüler*innen	
	% (SE)	% (SE)	% (SE)	% (SE)	% (SE)	% (SE)	% (SE)	% (SE)	M (SE)	
Nordrhein-Westfalen^{1,2}	40.0 (1.2)	39.8 (1.2)	28.2 (0.9)	31.1 (1.2)	20.2 (0.8)	82.5 (0.8)			45.8 (0.2)	↓
VG Europa	59.0 (0.4)	60.7 (0.5)	41.7 (0.4)	50.6 (0.4)	31.1 (0.4)	73.7 (0.4)			48.6 (0.1)	
Bulgarien ³	64.0 (1.5)	75.1 (1.7)	46.8 (1.5)	62.6 (1.8)	37.1 (1.4)	83.3 (1.1)			51.6 (0.4)	↑
Dänemark ²	57.9 (3.9)	53.1 (6.9)	27.9 (3.9)	42.4 (2.9)	21.8 (3.4)	90.0 (2.5)			48.3 (0.6)	●
Estland ²	58.2 (1.3)	69.6 (1.4)	28.7 (1.2)	39.9 (1.5)	24.1 (1.2)	64.8 (1.4)			47.3 (0.2)	↓
Frankreich ²	29.3 (1.5)	26.4 (1.7)	23.6 (1.2)	15.7 (1.3)	13.3 (1.2)	28.1 (1.6)			37.1 (0.4)	↓
Italien	78.3 (0.9)	75.0 (1.1)	47.1 (1.1)	68.2 (1.2)	43.0 (1.5)	90.6 (0.7)			52.9 (0.2)	↑
Kroatien	50.2 (1.6)	66.1 (1.4)	50.7 (1.3)	55.5 (1.1)	40.0 (1.7)	81.8 (1.0)			50.4 (0.2)	↑
Lettland ^{2,4}	65.6 (1.2)	56.8 (1.9)	64.4 (1.3)	50.7 (1.5)	44.2 (1.4)	61.8 (1.2)			50.5 (0.3)	↑
Litauen	79.4 (1.4)	70.2 (1.4)	74.3 (1.6)	63.3 (1.5)	54.6 (1.2)	78.5 (1.3)			53.9 (0.3)	↑
Malta	47.7 (3.8)	42.4 (4.4)	30.4 (2.4)	36.9 (3.5)	25.2 (3.3)	57.7 (3.6)			44.4 (0.9)	↓
Niederlande ²	50.0 (1.9)	42.4 (2.3)	13.2 (1.6)	36.4 (3.0)	18.4 (1.2)	63.5 (1.8)			43.2 (0.4)	↓
Norwegen ⁵	83.3 (1.2)	73.3 (1.7)	55.2 (1.9)	55.3 (1.6)	21.7 (1.6)	87.3 (1.6)			50.9 (0.3)	↑
Polen	63.8 (1.3)	72.5 (1.2)	54.8 (1.4)	67.4 (1.2)	34.7 (1.1)	91.0 (0.7)			53.2 (0.3)	↑
Rumänien	67.9 (1.7)	66.1 (1.9)	50.3 (2.0)	50.7 (1.8)	51.4 (1.5)	90.1 (0.9)			52.0 (0.4)	↑
Schweden ^{2,4}	60.3 (1.5)	60.4 (1.5)	9.0 (0.9)	69.4 (2.0)	25.5 (1.1)	68.4 (1.7)			47.1 (0.2)	↓
Serbien	66.9 (2.6)	84.5 (1.3)	61.8 (2.4)	70.4 (2.1)	49.3 (3.1)	87.4 (1.5)			54.0 (0.5)	↑
Slowakei	44.4 (1.5)	53.1 (1.4)	48.8 (1.7)	51.2 (1.6)	28.3 (1.3)	65.7 (1.6)			47.1 (0.3)	↓
Slowenien	57.0 (1.1)	63.2 (1.3)	47.7 (1.6)	39.9 (1.4)	20.0 (1.0)	75.5 (1.0)			48.1 (0.3)	↓
Spanien	44.2 (1.5)	44.4 (1.4)	14.4 (1.0)	46.2 (1.3)	16.6 (1.3)	64.2 (1.8)			44.8 (0.3)	↓
Zypern ²	52.4 (1.8)	59.1 (1.6)	43.0 (1.9)	39.7 (1.6)	22.3 (1.4)	70.5 (1.8)			47.5 (0.4)	↓
Außereuropäische Vergleichsländer										
Brasilien ²	72.7 (1.6)	74.7 (1.6)	60.0 (2.7)	68.7 (2.2)	47.5 (2.3)	82.8 (1.5)			53.7 (0.6)	
Kolumbien ²	74.1 (2.6)	65.1 (2.3)	69.9 (3.1)	76.2 (3.1)	44.0 (3.0)	86.4 (2.1)			55.0 (0.7)	
Taiwan	44.8 (1.4)	58.0 (1.3)	45.6 (1.0)	35.3 (1.3)	33.7 (1.3)	61.2 (1.2)			46.8 (0.3)	

↑ Wert signifikant höher als VG Europa ($p < 0.05$)

● Keine signifikante Abweichung von VG Europa

↓ Wert signifikant niedriger als VG Europa ($p < 0.05$)

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.

¹ Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.² Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.³ Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.⁴ Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10%.⁵ Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

werden Schüler*innen in NRW nach Einschätzung ihrer Lehrkräfte in geringerem Ausmaß beteiligt als Schüler*innen in den meisten anderen Bildungssystemen. Dabei sind dies Aspekte, die einen positiven Einfluss auf motivationale Aspekte haben können (Hauk & Gröschner, 2022). Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu berücksichtigen, dass diese Aspekte zur Mitsprache durch Schüler*innen in NRW als Mitwirkung in entsprechenden Gremien formell geregelt sind, es also rechtlich nicht vorgeschrieben ist, einen größeren Anteil der Schüler*innen auf diese Weise zu beteiligen. Bei der Aufstellung von Klassenregeln berichtet hingegen ein im europäischen Vergleich überdurchschnittlicher Anteil von Lehrkräften in NRW, dass sich Schüler*innen an dieser beteiligt hätten.

Fehlende Autonomie von
Lehrkräften als Hemmnis
für Partizipation?

Auch in anderen Bildungssystemen, wie etwa in Frankreich, berichten Lehrkräfte zu deutlich unterdurchschnittlichen Anteilen, Schüler*innen an insbesondere der unterrichtsbezogenen Gestaltung zu beteiligen, obwohl sich gleichzeitig dort hinsichtlich anderer Aspekte der Schülerpartizipation aus Schülersicht überdurchschnittliche Ausprägungen gezeigt haben. Vertiefende Analysen hierzu müssten auch in Betracht ziehen, inwieweit einzelne Schulen sowie einzelne Lehrkräfte über die notwendige Autonomie verfügen, entsprechende Beteiligung zum unterrichtlichen Kerngeschehen zu gewähren. Andere Aspekte, wie die Beteiligung an schulischen Selbstevaluationsprozessen, bieten aber sicherlich auch jenseits formeller Regeln eine Möglichkeit zur Beteiligung: Besonders häufig geben im europäischen Vergleich Lehrkräfte in Italien, Schweden, Polen oder Serbien an, Schüler*innen in entsprechende Evaluationsprozesse einzubinden.

17.6 Diskussion

Beteiligung in NRW
und SH vor allem im
institutionalisierten
Rahmen

Die untersuchten Aspekte von schulischer Partizipation in NRW und SH zeigen ein kontrastreiches Bild. Auf der einen Seite berichten Schüler*innen in den beiden Bundesländern über eine im europäischen Vergleich überdurchschnittliche Beteiligung und Bereitschaft zur Partizipation, insbesondere bei der Wahl von Klassensprecher*innen und Schülervertreter*innen. Auf der anderen Seite wird deutlich, dass über Wahlen hinausgehende Partizipationserfahrung nur von einer (kleinen) Minderheit gemacht wird: Zum Beispiel bei projektbezogenen und diskursiven Aktivitäten gibt deutlich weniger als jede*r Fünfte an, dies im letzten Jahr erlebt zu haben. Gerade mit Blick auf organisierte Debatten und Umweltschutzaktionen bleiben Beteiligungserfahrungen hinter dem europäischen Durchschnitt zurück; ebenfalls steht hier eine hohe Bereitschaft zur Partizipation einer deutlich selteneren tatsächlichen Beteiligung gegenüber.

Interessant ist auch die Diskrepanz zwischen der hohen Partizipationsbereitschaft der Schüler*innen und der berichteten Einbindung durch Lehrkräfte. Lehrer*innen in NRW sehen Schüler*innen im europäischen Vergleich seltener an der Gestaltung von Unterrichtsinhalten und -methoden beteiligt, obwohl solche Beteiligungen nicht zuletzt unter motivationaler Perspektive relevant sind. Eine Ausnahme bildet die bereits zuvor diskutierte Beteiligung an der Aufstellung von Klassenregeln, die in NRW überdurchschnittlich ist.

Ungleiche
Partizipationschancen

Zusätzlich verweisen die Ergebnisse auch innerhalb der fokussierten Bildungssysteme auf mögliche Ungleichheiten in den Partizipationschancen. Insbesondere institutionalisierte und diskursbezogene Partizipationserfahrungen berichten Schüler*innen an Gymnasien häufiger als an anderen Schulformen. Diese Ungleichheit kann durch die schulische Struktur und Lehrmethoden weiter verstärkt werden, insbesondere, wenn Partizipationsmöglichkeiten lediglich in formellen Gremien konzentriert sind und sich weniger auf alltägliche Unterrichtsprozesse oder Projektkontexte erstrecken. Diese Ergebnisse decken sich prinzipiell mit älteren Befunden (Achour & Wagner, 2020; Hahn-Laudenberg et al., 2020), konnten aber nun vor dem Hintergrund verschiedener Bildungssysteme mitsamt spezifischer Schulgesetzgebung repräsentativ abgesichert werden.

Nichtbeteiligung
als Ergebnis einer
individuellen Abwägung?

Kritisch zu diskutieren ist, inwieweit die Nichtbeteiligung von Schüler*innen auch als das Ergebnis einer individuellen Abwägung betrachtet werden kann, sich nicht in den entsprechenden Partizipationsrahmen einzufügen, welcher auch als Ausdruck von schulischer und gesellschaftlicher Machtproduktion verstanden werden kann. Auch der Blick auf die in der Forschung zu schulischer Partizipati-

onserfahrungen nachgezeichneten Brechungen sowie Verschiebungen von Mitbestimmungsmöglichkeiten auf Randaspekte lässt eine umfassende (Auf-)Forderung nach Partizipation in der Schule mindestens als ambivalent erscheinen (Berkemeyer & May, 2023; Helsper et al., 2006). Insofern bilden unsere empirischen Ergebnisse nicht zuletzt einen Anhaltspunkt für eine vertiefte Auseinandersetzung auch in der einzelschulisch gelebten pädagogischen Praxis, die eigenen Mechanismen von Einschluss und Ausschluss in Beteiligung zu analysieren.

Auf der Ebene jeder Einzelschule gilt es somit weniger, die umfassende Beteiligung der Schüler*innen zu fordern, sondern schulische Partizipationsmöglichkeiten zu gewährleisten und (weiter) zu entwickeln, welche sich an den Interessen und Bedarfe der Schüler*innen orientieren (Langner, 2021) und von allen Schüler*innen gleichermaßen genutzt werden können. In den betrachteten Bundesländern NRW und SH ist es etwa über repräsentativdemokratische Verfahren zwar grundsätzlich möglich, dass auch Interessen von Schüler*innen ohne deren direkte Beteiligung berücksichtigt werden können. Umso wichtiger ist es dann, dass diese Verfahren entsprechend den gesetzlichen Regelungen umgesetzt und Mitbestimmung auf diese Weise sichergestellt wird. Dies impliziert unter anderem, dass Schüler*innen auch ohne Mandat in einem solchen System ihre Einflussmöglichkeiten und Ansprechpersonen kennen. Auch an dieser Stelle lässt sich ein deutlicher Bedarf in den betrachteten Schulsystemen herausarbeiten.

Weiter ist nicht auszuschließen, dass eine mangelnde Partizipationsbereitschaft auch eine Folge mangelnder Partizipationserfahrung sein kann. Längsschnittuntersuchungen verdeutlichen, dass Partizipationsbereitschaft nicht nur mit späterer Partizipation in positivem Zusammenhang steht, sondern ein Wunsch nach und die Bereitschaft zu Partizipation durch Partizipationserfahrungen selbst gefördert werden kann (Quintelier & van Deth, 2014). Hieraus lässt sich als Anforderung an pädagogisches Handeln ableiten, Schüler*innen aktiv in Erprobungsräume einzubinden, in denen sie etwa in stärker projektbezogenen oder spielerischen Kontexten partizipative Praxis erfahren können. Dabei könnten dann stärker auch solche Formen der Partizipation beobachtet werden, die bislang womöglich weniger diskutiert werden. Gemeint sind hier etwa Sprachspiele, die so angelegt sind, dass sie Akteuren Gelegenheit zu unterschiedlichen Anschlüssen in der Kommunikation bieten, quasi eine sprachpragmatische Inklusion (Berkemeyer, 2020). So könnten *en passant* und performativ Werte gefördert werden, die für unsere Demokratie eine Grundlage bilden. Eine niedrigschwellige Einbindung muss nicht im simulativen oder spielerischen Raum verbleiben, sondern kann wiederum eine Vorstufe zu stärkerer institutioneller Beteiligung sein: etwa mit Beiträgen in Schülerzeitungen oder auf Schulhomepages oder mit der Beteiligung an größeren Diskussionen auf Schulebene, denn dies erfordert zuerst die Ausformulierung von eigenen Perspektiven und Standpunkten, die dann sichtbargemacht und einer (begrenzten) Öffentlichkeit zur Debatte gestellt werden können.

Letztlich bleibt auch die kritische Reflexion der Partizipationsziele von Lehrenden und Schulleitung relevant – geht es um die Bereitstellung von Partizipation als Anerkennung von individueller Selbstbestimmung oder wird Partizipation genutzt, um andere instrumentelle Ziele zu erreichen (Heid et al., 2023)? Insbesondere die weit verbreitete Einbindung von Schüler*innen in die Aufstellung von Regeln könnte ein Einfallstor für einen Zielkonflikt dieser Art sein. Lehrkräfte sind gefragt zu reflektieren, warum und wie sie Schüler*innen an dieser Stelle einbinden. Wenn Lehrkräfte hier Partizipation umsetzen wollen, die auf Selbstbestimmung ausgerichtet ist, besteht ohne adäquate Begleitung mitsamt Transparenz über Entscheidungsspielräume und Erwartungen die Gefahr, dass Schüler*innen

Forderung nach Umsetzung des rechtlichen Rahmens schulischer Partizipation

Einbindung von Schüler*innen in niedrigschwellige Partizipationsarrangements als Perspektive

Zielkonflikte schulischer Partizipation?

in einem Prozess des *doing students* lediglich bereits gegebene Hierarchieverhältnisse reproduzieren (Budde, 2010). In diesem Zusammenhang wird Partizipation dann lediglich als Sozialtechnik genutzt, die Accountability hervorbringen kann, aber nicht konfliktbasierte Anerkennung. Diese wären eine auf Streit und Debatte basierte Form der Selbstentwicklung, die neben den auf Anpassung basierten Formen als hochgradig relevant anzusehen ist (Berkemeyer & Glanz, 2024, i. E.). Eine Fokussierung und Stärkung der in NRW und SH wenig ausgeprägten Debatte-tenkultur könnte hier ein wertvoller Baustein sein.

Die vorausgehenden Absätze fokussieren auf die partizipativen Gestaltungsmöglichkeiten der Einzelschule und Lehrkräfte vor dem Hintergrund einer kritischen konzeptionellen Auseinandersetzung mit Partizipationspraktiken. Die Systematik der Ergebnisse verweist jedoch auf einen darüber hinaus gehenden strukturellen Entwicklungsbedarf. Dies betrifft zum einen die Notwendigkeit einer stärkeren Berücksichtigung partizipativer Schul- und Unterrichtsgestaltung in den verschiedenen Phasen der Lehrpersonenbildung und insbesondere auch in der Professionalisierung von Schulleitungen. Nicht weniger wesentlich erscheint, partizipative Schul- und Unterrichtsgestaltung bei der Aufstellung von Kriterien und Prozessen der Qualitätsanalyse von Schulen stärker zu berücksichtigen. Zu einer umfassenderen Beurteilung der Qualität schulischer Partizipation erscheint weiterhin ein differenzierter Blick auf Ziele der Partizipation aus Sicht von Schüler*innen und Lehrpersonen als ein vielversprechender Ansatz (Kärner et al., 2023), um ein vertieftes Verständnis zu Mechanismen der Nutzung und Gewährung verschiedener Partizipationsformen zu erhalten.

Insbesondere vor dem Hintergrund befürchteter Verstärkung sozialer Ungleichheit durch ungleiche Startchancen auch für politische Teilhabe erweist sich die Einbeziehung junger Menschen in den schulische Partizipationsrahmen als ein relevanter und niedrigschwelliger Weg, diese auch langfristig in gesellschaftliche und politische Prozesse einzubinden. Es wird deutlich, dass die Förderung von Partizipation in Bildungseinrichtungen nicht nur auf die Entwicklung individueller Kompetenzen abzielt, sondern auch eine wichtige Rolle bei der Stärkung demokratischer Strukturen und der Förderung einer (aktiven) Bürgerschaft spielt. Hierfür ist es entscheidend, dass Schulen und Bildungssysteme als Ganzes ein Umfeld schaffen, in dem partizipative Praktiken gefördert und wertgeschätzt werden, um eine inklusive und demokratisch engagierte Gesellschaft zu unterstützen.

Struktureller
Entwicklungsbedarf von
schulischer Partizipation
in Professionalisierung
von schulischen Akteuren
und Prozessen der
Qualitätsanalyse

Ausblick

Literatur

- Abs, H. J. (2006). *Der Partizipationswürfel: Ein Modell zur Beobachtung und Begleitung demokratiepädagogischer Praxis*. http://www.ingo-veit.de/blk/pdf_doc/publik/partwue.pdf
- Abs, H. J. (2010). Gelegenheitsstrukturen zur Partizipation in Schulen und Partizipationsbereitschaft von Schülern/Schülerinnen. In W. Schubarth, K. Speck & H. Lynen von Berg (Hrsg.), *Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune: Bilanz und Perspektiven* (S. 177–188). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92551-6_10
- Abs, H. J. & Moldenhauer, A. (2021). Partizipation in Schule und Unterricht. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_67-1
- Achen, C. H. & Blais, A. (2016). Intention to vote, reported vote and validated vote. In J. A. El-kink & D. M. Farrell (Hrsg.), *The act of Voting: Identities, institutions and locale* (S. 195–209). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315725222-11>
- Achour, S. & Wagner, S. (2020). Ungleicher Zugang zur politischen Bildung: „Wer hat, dem wird gegeben“. *DDS – Die Deutsche Schule*, 112(2), 143–158. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.02.03>

- Berkemeyer, N. (2020). Demokratisierung der Schule durch eine deliberative Profession? Konzeption und Forschungsperspektiven. In H.-P. Burth & V. Reinhardt (Hrsg.), *Wirkungsanalyse von Demokratie-Lernen: Empirische und theoretische Untersuchungen zur Demokratiedidaktik in Schule und Hochschule* (S. 207–242). Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv12sdvq5.12>
- Berkemeyer, N. & Glanz, P. (2024, i. E.). Konflikte der Demokratie – Demokratiepädagogik ohne Konflikt? Perspektiven der schulischen Demokratieerziehung im Anschluss an Klafki und Forst. In W. Beutel & M. Gloe (Hrsg.), *Jahrbuch für Demokratiepädagogik und Demokratiebildung*. Wochenschau.
- Berkemeyer, N. & May, M. (2023). Demokratiepädagogik und Demokratietheorie – Problemzonen eines schwierigen Verhältnisses. In O. Bokelmann (Hrsg.), *Demokratiepädagogik: Theorie und Praxis der Demokratiebildung in Jugendhilfe und Schule* (S. 13–33). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-42649-1_2
- Böhme, J. & Hermann, I. (2011). *Schule als pädagogischer Machtraum: Typologie schulischer Raumwürfe*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93389-4>
- Budde, J. (2010). Inszenierte Mitbestimmung?! Soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(3), 384–401. <https://doi.org/10.25656/01:7153>
- Budde, J., Kansteiner, K. & Bossen, A. (2016). *Zwischen Differenz und Differenzierung*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-02698-1>
- Cook-Sather, A. (2020). Student voice across contexts: Fostering student agency in today's schools. *Theory Into Practice*, 59(2), 182–191. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1705091>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.
- Deimel, D. (2023). *Kontexte der Genese politischer Partizipationsbereitschaft*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-40625-7>
- Deimel, D. & Abs, H. J. (2022). Local characteristics shape the intended political behaviours of adolescents. *Social Indicators Research*, 162(2), 619–641. <https://doi.org/10.1007/s11205-021-02852-y>
- Deimel, D. & Hahn-Laudenberg, K. (2017). Schulische Lerngelegenheiten und Partizipationsmöglichkeiten. In H. J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen: Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016* (S. 255–278). Waxmann.
- Deimel, D. & Hahn-Laudenberg, K. (2023). Unausgeschöpfte Potenziale? Demokratiepädagogische Schlussfolgerungen aus der International Civic and Citizenship Education Study 2016. In O. Bokelmann (Hrsg.), *Demokratiepädagogik: Theorie und Praxis der Demokratiebildung in Jugendhilfe und Schule* (S. 131–143). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-42649-1_10
- Deimel, D., Hahn-Laudenberg, K., Ziemes, J. F. & Abs, H. J. (2022). Civic education and social interactions at school as drivers of intended electoral participation: Similarities and differences in four European school systems. *Education, citizenship and social justice*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.1177/17461979221114549>
- Deimel, D., Hoskins, B. & Abs, H. J. (2020). How do schools affect inequalities in political participation: Compensation of social disadvantage or provision of differential access? *Educational Psychology*, 40(2), 146–166. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1645305>
- Dewey, J. (1916/2008). *Democracy and education*. Wilder Publications. (Erstveröffentlichung 1916)
- Feichter, H. J. (2020). Die Grammatik der Schule als Partizipationshindernis. Organisationstheoretische und schulkulturelle Überlegungen. In S. Gerhartz-Reiter & C. Reisenauer (Hrsg.), *Partizipation und Schule: Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen* (S. 25–40). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29750-3_2
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203838020>
- Fobel, L. & Kolleck, N. (2022). Regional patterns of access and participation in non-formal cultural education in Germany. *Education Sciences*, 12(1), 13. <https://doi.org/10.3390/educsci12010013>
- Gamsjäger, M., Langer, R. & Altrichter, H. (2013). Schulentwicklung durch Partizipation von SchülervertreterInnen? In S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer, C. Fahrenwald & H. Macha (Hrsg.), *Organisation und Partizipation* (S. 149–156). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00450-7_12
- Gomolla, M. (2017). Strukturelle Veränderungen der regulären schulischen Institutionen in Richtung sozialer Gerechtigkeit? Spannungsverhältnisse zwischen Neuer Steuerung und Inklusion. In D. Laubenstein & D. Scheer (Hrsg.), *Sonderpädagogik zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik* (S. 63–82). Klinkhardt.
- Graham, A., Powell, M. A., Thomas, N. & Anderson, D. (2017). Reframing 'well-being' in schools: the potential of recognition. *Cambridge Journal of Education*, 47(4), 439–455. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1192104>

- Gröschner, A. & Israel, A. (2022). Die Sekundarstufe: Zur Rolle von Student Agency im Unterricht. In W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt & A. Seifert (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik* (S. 539–551). Wochenschau.
- Hahn-Laudenberg, K. (2022). Die Schülervertretung. In W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt & A. Seifert (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik* (S. 724–736). Wochenschau.
- Hahn-Laudenberg, K. & Deimel, D. (2022). Ungleicher Zugang zur schulischen Partizipationserfahrung. Vergleichende Perspektiven auf Grundlage der International Civic and Citizenship Education Study 2016. In M. Oberle & M.-M. Stamer (Hrsg.), *Politische Bildung in internationaler Perspektive* (S. 23–33). Wochenschau.
- Hahn-Laudenberg, K., Deimel, D. & Abs, H. J. (2020). Partizipation von Schüler*innen: Differenzierungen im Anschluss an die International Civic and Citizenship Education Study 2016. In H.-P. Burth & V. Reinhardt (Hrsg.), *Wirkungsanalyse von Demokratie-Lernen: Empirische und theoretische Untersuchungen zur Demokratiedidaktik in Schule und Hochschule* (S. 93–113). Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv12sdvq5.7>
- Hauk, D. & Gröschner, A. (2022). How effective is learner-controlled instruction under classroom conditions? A systematic review. *Learning and Motivation*, 80, 101850. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2022.101850>
- Hedtke, R. (2020). Interessen- statt Urteilsbildung? Ungleichheit, Partizipation und politische Bildung. In A. Szukala & T. Oeffering (Hrsg.), *Protest und Partizipation: Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 69–84). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845296357-69>
- Heid, H., Jüttler, M. & Kärner, T. (2023). Participation in the classroom as a basis for democracy education? A conceptual analysis of the concept of student participation. *Frontiers in Political Science*, 5, Artikel 1225620. <https://doi.org/10.3389/fpos.2023.1225620>
- Helsper, W., Böhm-Kasper, O. & Sandring, S. (2006). Die Ambivalenzen der Schülerpartizipation — Partizipationsmaße und Sinnmuster der Partizipation im Vergleich. In W. Helsper (Hrsg.), *Analysen zu gesellschaftlicher Integration und Desintegration. Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik* (S. 319–339). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90103-9_13
- Honneth, A. (1997). Anerkennung und moralische Verpflichtung. *Zeitschrift für Philosophische Forschung*, 51(1), 25–41.
- Hoskins, B., Janmaat, J. G. & Melis, G. (2017). Tackling inequalities in political socialisation: A systematic analysis of access to and mitigation effects of learning citizenship at school. *Social Science Research*, 68, 88–101. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2017.09.001>
- Jungkunz, S., Lehnerer, E. & Renna, A. (2023). Strukturelle und gesetzliche Rahmenbedingungen schulischer Mitbestimmung. In G. Quenzel, M. Beck & S. Jungkunz (Hrsg.), *Bildung und Partizipation: Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 21–44). Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv362chsf.4>
- Kaase, M. (1997). Vergleichende Politische Partizipationsforschung. In D. Berg-Schlosser & D. Müller-Rommel (Hrsg.), *Vergleichende Politikwissenschaft: Ein einführendes Studienhandbuch* (3., überarb. und erg. Aufl, S. 159–174). Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97392-4_10
- Kärner, T., Jüttler, M., Fritzsche, Y. & Heid, H. (2023). Partizipation in Lehr-Lern-Arrangements: Literaturreview und kritische Würdigung des Partizipationskonzepts. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01171-x>
- Keating, A. & Janmaat, J. G. (2016). Education through citizenship at school: Do school activities have a lasting impact on youth political engagement? *Parliamentary Affairs*, 69(2), 409–429. <https://doi.org/10.1093/pa/gsv017>
- Kerr, D. (1999). Citizenship education in the curriculum: An international review. *The School Field*, 10(3/4), 5–32.
- Kiess, J. (2022). Learning by doing: The impact of experiencing democracy in education on political trust and participation. *Politics*, 42(1), 75–94. <https://doi.org/10.1177/0263395721990287>
- Langner, F. (2021). Schülervertretung und Politische Bildung. In D. Lange & V. Reinhardt (Hrsg.), *Basiswissen politische Bildung: Band 2. Basiswissen politische Bildung: Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht* (S. 218–225). Schneider Verlag.
- Lundy, L. & Cook-Sather, A. (2015). Children's rights and student voice: Their intersections and the implications for curriculum and pedagogy. In D. Wyse, L. Hayward & J. Pandya (Hrsg.), *The SAGE Handbook of curriculum, pedagogy and assessment* (S. 263–277). SAGE Publications.
- Oberle, M. & Leunig, J. (2018). Wirkungen politischer Planspiele auf Einstellungen, Motivationen und Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern zur Europäischen Union. In B. Ziegler & M. Waldis (Hrsg.), *Politische Bildung in der Demokratie: Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 213–237). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18933-4_14

- Oser, F. & Biedermann, H. (2006). Partizipation – ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist. In C. Quesel & F. Oser (Hrsg.), *Die Mühen der Freiheit: Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen* (S. 17–37). Rüegger.
- Quenzel, G. & Ott, M. (2023). Beteiligung auf Unterrichtsebene: „... weil ich glaube, man lernt so besser, wenn einen irgendwas interessiert“. In G. Quenzel, M. Beck & S. Jungkunz (Hrsg.), *Bildung und Partizipation: Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 205–228). Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv362chsf.11>
- Quintelier, E. & van Deth, J. W. (2014). Supporting democracy: Political participation and political attitudes. Exploring causality using panel data. *Political Studies*, 62(1), 153–171. <https://doi.org/10.1111/1467-9248.12097>
- Reinhardt, S. (2010). Was leistet Demokratie-Lernen für die politische Bildung? Gibt es empirische Indizien zum Transfer von Partizipation im Nahraum auf Demokratie-Kompetenz im Staat? Ende einer Illusion und neue Fragen. In D. Lange & G. Himmelmann (Hrsg.), *Demokratiedidaktik: Impulse für die politische Bildung* (S. 125–141). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92534-9_10
- Reisenauer, C. (2020). Kinder- und Jugendpartizipation im schulischen Feld – 7 Facetten eines vielversprechenden Begriffs. In S. Gerhartz-Reiter & C. Reisenauer (Hrsg.), *Partizipation und Schule: Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen* (S. 3–22). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29750-3_1
- Sander, W. (2021). Politische Bildung als fächerübergreifende Aufgabe in der Schule. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (5. Auflage, S. 152–159). Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/1694>
- Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz vom 24. Januar 2007 mit Stand vom 22.03.2023.
- Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102) mit Stand vom 15.03.2023.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 international report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary students in 38 countries*. IEA.
- Seidel, T. (2009). Klassenführung. In M. Retz (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 135–148). Springer.
- Taylor, C. & Robinson, C. (2009). Student voice: Theorising power and participation. *Pedagogy, Culture & Society*, 17(2), 161–175. <https://doi.org/10.1080/14681360902934392>
- United Nations. (1989). *Convention on the rights of the child*. Treaty no. 27531, 1577, S. 3–178. https://treaties.un.org/doc/Treaties/1990/09/19900902%2003-14%20AM/Ch_IV_11p.pdf
- Ziemes, J. F., Deimel, D. & Abs, H. J. (2016). Demokratie an Schulen: Partizipation als Herzstück der demokratischen Schule. *Lernende Schule*, 19(74), 18–20.



Kapitel 18

Umgang mit sozialen Differenzkategorien

Katrin Hahn-Laudenberg, Igor Birindiba Batista, Rukiye Ateş & Johanna F. Ziemes

18.1 Einleitung

Als international vergleichende Schulleistungsstudie fragt die International Civic and Citizenship Education Study (ICCS), wie Schüler*innen in unterschiedlichen Bildungssystemen auf die Rolle als Bürger*innen vorbereitet werden. Damit steht nicht die Diagnose von Individuen im Vordergrund, sondern die Untersuchung dieses gesellschaftlichen Teilsystems sowie Unterschiede zwischen verschiedenen Ländern oder Gruppen. Letztere werden in Teilen über individuelle Merkmale operationalisiert und erfasst. Die Bedeutsamkeit von Personenmerkmalen kann als Ergebnis gesellschaftlicher Macht- und Aushandlungsprozesse verstanden werden. Differenzkategorien wie etwa „Geschlecht“, „Race/Ethnizität/Nation“, „Klasse“ und „Körper“ sind damit nicht essenziell als unveränderliche oder inhärente Merkmale gegeben, sondern werden durch soziale Interaktion(en) und gesellschaftliche Praktiken geformt, aufrechterhalten und verändert (Walgenbach, 2017, S. 593 u. 597). Differenzkategorien begegnen uns als soziale Tatbestände, sie spiegeln sich in Strukturen, Institutionen und Diskursen, sie erfüllen Funktionen wie etwa die Stabilisierung von Gesellschaft und bestehender gesellschaftlicher (Macht-)Verhältnisse und sie strukturieren unsere Wahrnehmung, unser Denken und Handeln.

Differenzkategorien als
Ausdruck sozialer Praxis

Die*das*der *Andere* (z. B. *weiblich, queer, fremd, arm, behindert*) wird dabei einer als selbstverständlich angenommenen Normalität gegenübergestellt bzw. entsteht diese Normalität erst durch die Markierung des Anderen (Hall, 1992). Der Ausdruck *doing differences* verweist auf soziale interaktive Praktiken als Quelle der Herstellung von Differenz (West & Fenstermaker, 1995, S. 8), in der ein erwartungsgerechtes Verhalten, wie eine zu erbringende Leistung, mit der Anerkennung als Subjekt belohnt und abweichendes bestraft wird. Die Autonomie der Einzelnen, ihr Handeln und gesellschaftliche Strukturen stehen dabei in einem dynamischen Verhältnis zueinander. Das „Subjekt wird von den Regeln, durch die es erzeugt wird, nicht determiniert, weil die Bezeichnung kein fundierter Akt, sondern eher ein regulierter Wiederholungsprozeß ist, [...] daher ist die ‚Handlungsmöglichkeit‘ in der Möglichkeit anzusiedeln, diese Wiederholung zu variieren“ (Butler, 1991, S. 213).

doing differences:
Herstellung von
Unterschiedlichkeit durch
interaktive Praxis

Differenz wird in dieser Perspektive nicht ausschließlich von außen an die Schule herangetragen, sondern in der Schule u. a. in pädagogischen Praktiken zwischen Lernenden und Lehrenden hervorgebracht, stabilisiert (Walgenbach, 2017, S. 588) und variiert (Butler, 1991, S. 213). Die Auseinandersetzung mit herangetragen Kategorien und Rollen gehört zu der Entwicklungsaufgabe der Identitätsentwicklung im Jugendalter (Erikson, 1959/1994). Heranwachsende sind von Differenz hervorbringender sozialer Praxis beeinflusst und tragen gleichzeitig zu ihrer Reproduktion oder Veränderung bei. Dies ist als Teil des Aufwachsens

Reproduktion, Reflexion
und Veränderungen
von Rollen als
Entwicklungsaufgabe

nicht per se negativ, gleichwohl kann es als eine Aufgabe politischer Bildung betrachtet werden, diesen Prozess politischer Sozialisation zu reflektieren. Auch auf politische Bildung und Demokratieerziehung bezogene Forschung sollte berücksichtigen, dass Heranwachsende unterschiedlich in der Gesellschaft positioniert sind, in Teilen Marginalisierung erfahren und systematisch ihre Bildungserfahrungen variieren (Achour, 2022).

Stereotypisierungen in der schulischen Praxis

Zahlreiche Studien bestätigen die negative Wirkung von Stereotypisierungen in der Schule (Glock et al., 2020). Institutionelle Diskriminierung führt häufig dazu, dass die Leistung von Schüler*innen aus als anders markierten Gruppen unterschätzt wird (Gomolla, 2012; Helsper et al., 2010). Zusätzlich führt das Aufrufen von Stereotypen zu einer Stereotypenbedrohung: Stereotypisierte Schüler*innen werden verunsichert und so daran gehindert ihr volles Leistungspotenzial zu zeigen (Spencer et al., 2016). Dabei scheinen Stereotype insbesondere dann eine Rolle zu spielen, wenn Menschen unter Stress und Zeitdruck Urteile fällen müssen: Für Urteile im Arbeitsalltag von Lehrkräften, die mit vielen Aufgaben gleichzeitig konfrontiert sind, trifft dies in besonderer Weise zu (Tobisch & Dresel, 2020). Analysen aus ICCS 2016 zeigen, dass Schüler*innen *mit Migrationshintergrund* (zur Definition siehe unten) ihre Beziehungen zu Lehrpersonen und den Wert schulischer Partizipation etwas skeptischer einschätzen als andere Schüler*innen. Gleichzeitig zeigt sich gerade für diese Gruppe, dass die Beziehungen zu Lehrpersonen besonders bedeutsam für die Entwicklung politischen institutionellen Vertrauens sind (Ziemes et al., 2020).

Relevanz repräsentativer Studien zur Analyse struktureller Auswirkungen gesellschaftlicher Differenzkonstruktionen

Die Berücksichtigung von Differenzkategorien in repräsentativen (international vergleichenden) Schulleistungstudien sind ungeeignet für und zielen nicht auf eine Beschreibung von individuellen Schüler*innen oder Lehrpersonen (vgl. Kap. 20). Stattdessen ermöglicht die Nutzung von Differenzkategorien, strukturelle Auswirkungen von gesellschaftlichen Differenzkonstruktionen in der schulischen Praxis zu erfassen und sichtbar zu machen. Gleichzeitig können querschnittliche quantitative Studien die zugrundeliegenden Mechanismen und Prozesse bei den Individuen nicht kausal erklären (Emmerich & Hormel, 2017). Auch die Erfassung und Berücksichtigung von (wahrgenommenen) Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten erlauben keine kausalen Erklärungen im engeren Sinne. Jedoch können theoretisch entwickelte Zusammenhangs- und Erklärungsmodelle auf ihre Übereinstimmung mit empirischen Daten geprüft werden. Die Ergebnisse und Analysen können Fragen aufwerfen und Begründungsnotwendigkeiten erzeugen, die politisch und schulisch aufgegriffen werden (etwa durch Monitoring/ frühe Interventionen, Reformen) oder/und daran anknüpfende vertiefende wissenschaftliche Forschung anstoßen (Diehm et al., 2017, S. 3).

Kritiker*innen der Nutzung von Differenzkategorien in quantitativen Untersuchungen problematisieren, dass die zugrundeliegende Erhebungs- und Analyselogik die Beschreibung einer Person durch vorher festgelegte, oft dichotomisierte Merkmale reduziert und damit einer Merkmalsträgerlogik folgt (Emmerich & Hormel, 2017, S. 115), die ein Denken in diesen Kategorien forciert. Vielfältige, individuelle Eigenschaften und Voraussetzungen würden so vernachlässigt. Hinzu kommt, dass Personen sich nicht notwendigerweise über die Kategorien identifizieren, die im Zuge wissenschaftlicher Untersuchungen zur Konstruktion von sozialen Vergleichen entwickelt wurden (Yildiz, 2016). Durch die Nutzung (binärer) Kategorien kann der Eindruck entstehen, dass so eingeteilte Schüler*innen mehr Gemeinsamkeiten mit dieser Gruppe teilen als mit anderen Personen. Jeglicher Versuch, die z.B. migrationsbezogene Herkunft einer Familie zu operationalisieren, reproduziert eine Vorstellung von „Fremdheit“ (Scarvaglieri & Zech, 2013).

Dies lässt sich weniger auf eine verfehlte Wahl passender Begriffe zurückführen als auf die Verwendungen und Bedeutungszuschreibungen der Begriffe in gesellschaftlichen Diskursen.

Trotz der vorgebrachten Kritik ist es wichtig, die Relevanz der vorliegenden Daten und der durch diese ermöglichten Analysen zur Sichtbarmachung von struktureller Benachteiligung, wie auch von Kritiker*innen selbst betont wird, anzuerkennen (Diehm et al., 2017; Emmerich & Hormel, 2017). Hierbei besteht jedoch ein schwer aufhebbares Dilemma: Einerseits ist es notwendig, auf mit Differenzkategorien verbundene Marginalisierungen hinzuweisen und ihnen Aufmerksamkeit zu schenken, andererseits kann gerade diese Thematisierung zur Verstärkung und Festigung dieser Kategorien führen. Die Konsequenzen auf Diskurse und Entscheidungen, die auf wissenschaftlichen Berichten beruhen, können für andere Teilsysteme „unabsehbar“ sein, wie Stošić (2017, S. 96) am Beispiel des *Migrationshintergrunds* nachzeichnet.

Dilemma der
Thematisierung von
Differenzkategorien

Als Konsequenz der Überlegungen werden folgende Schlussfolgerungen im Rahmen dieses Berichtes beachtet: Eine wissenschaftliche Berichterstattung und Analyse von repräsentativen Schulleistungstudien sollte die Entscheidungen für die (Art der) Erfassung und der (Nicht-)Berücksichtigung von Differenzkategorien theoretisch begründen, die verbundenen normativen Implikationen reflektieren und bei der Interpretation der Ergebnisse soweit relevant auf die Gefahr der Essentialisierung und Stigmatisierung verweisen.

Schlussfolgerungen für
die Berichtslegung

Im vorliegenden Bericht zu ICCS 2022 werden drei als im Schulkontext bedeutsam anerkannte Differenzkategorien verarbeitet: *Geschlecht*, *sozioökonomischer Status* (SES) und *internationale Geschichte*. Die Messung wird nachfolgend in drei Abschnitten reflektiert. Dabei werden auch alternative Möglichkeiten der Operationalisierung der Kategorien auf Grundlage der in ICCS 2022 verfügbaren Daten angesprochen. Eine Entscheidung, wann im Bericht Ergebnisse differenziert nach Differenzkategorien berichtet werden, erfolgt aufgrund theorie- und forschungsbasierter Überlegungen. Unterschiede unter Berücksichtigung der *internationalen Geschichte* von Schüler*innen werden zudem nur berichtet, soweit sich diese nicht auf allgemeine Effekte sozialer Ungleichheit zurückführen lassen (d.h. Unterschiede, die auch nach Kontrolle von SES relevant sind).

Aufbau des Kapitels

18.2 Geschlecht

Geschlecht umfasst soziale und psychologische Dimensionen, die komplex miteinander interagieren (Vries et al., 2014). Die lange vorgenommene Unterscheidung zwischen körperlichem Geschlecht („Sex“) und sozialem Geschlecht („Gender“) wird bereits lange problematisiert (West & Zimmerman, 1987), weil hier die Gefahr besteht, dass Biologie als eindimensional, binär und „natürlich“ betrachtet wird, anstatt multidimensional, multipel und abhängig von sozialen Konstruktionsprozessen (Degele, 2008). Fragebogenstudien stehen vor der Herausforderung, Geschlecht auf wenige Kategorien zu reduzieren, die für die Teilnehmenden verständlich sind. Bei der Erhebung von Geschlecht sind historische und generationale Veränderungen im Verständnis von Geschlecht zu berücksichtigen (Brown, 2022). Die Berücksichtigung der Nicht-Binarität von Geschlecht gewinnt damit für die Forschung an Bedeutung.

Geschlecht als
multidimensionales
Konstrukt

In ICCS 2022 wurde das *Geschlecht* der Schüler*innen international unter der Fragestellung „Was bist du?“ mit den Antwortoptionen „Mädchen“, „Junge“ und „Weiteres Geschlecht“ erfasst. Die Lehrkräfte in Nordrhein-Westfalen (NRW) und

Die Erfassung von
Geschlecht in ICCS 2022

Schleswig-Holstein (SH) erhielten die Frage: „Welchem Geschlecht fühlen Sie sich zugehörig?“ mit den Antwortoptionen „Weiblich“, „Männlich“ und „Weiteres Geschlecht“.

„weiteres Geschlecht“ als dritte Antwortkategorie

Anders als ICCS 2016 wird neben „Mädchen“ und „Junge“ die Option „weiteres Geschlecht“ genutzt, welche als offene Kategorie eine Zuordnung jenseits der binären Geschlechtseinteilung ermöglicht. Dadurch wird über ein Einzelitem, im Rahmen einer nominalskalierten Variablen, die die Kriterien der Eindeutigkeit, Exklusivität und Exhaustivität erfüllen soll, eine dritte Antwortoption für Personen eröffnet, welche in der zweigeschlechtlichen Ordnung sonst keinen Platz haben (Döring, 2013). Die Formulierung „weiteres Geschlecht“ wurde anstelle von „anderes Geschlecht“ gewählt, um eine Assoziation von Personen als anders im Sinne von „nicht normal“ zu vermeiden (Griffith et al., 2017). Neben NRW und SH wurde eine dritte Geschlechtskategorie in etwas weniger als der Hälfte der Bildungssysteme angeboten. Die absolute Anzahl der Schüler*innen unter Berücksichtigung der Geschlechtskategorien wird in Kapitel 20 berichtet.

Erfassung von Geschlecht dient u. a. der Qualitätssicherung.

Nach Döring (2013) dient eine routinemäßige Erfassung von Geschlecht in der Sozialforschung als soziodemografische Variable zur Stichprobenbeschreibung, als Filtervariable zur Auswahl passender Fragen, als Kontrollvariable, um bedeutsame geschlechtsbezogene Effekte auf die (politische) Sozialisation nicht unberücksichtigt zu lassen, sowie als theoretisch relevante Variable zur Hypothesenprüfung oder -bildung. Auch in ICCS 2022 ist Geschlecht in verschiedener Hinsicht forschungsrelevant: Etwa werden die Fragen des Wissenstests als ein Aspekt der Qualitätsprüfung auf geschlechtsbezogene Schwierigkeitsdifferenzen (Genderbias) geprüft. Dabei wird geprüft, ob bestimmte Items für Mädchen schwieriger zu beantworten sind als für Jungen oder umgekehrt. Im internationalen Bericht wird u. a. das politische Wissen geschlechtsspezifisch ausgewiesen (Schulz et al., 2023), in Bezug auf NRW und SH zudem im vorliegenden nationalen Bericht in Kapitel 3. Zu ICCS 2016 wurden geschlechtsspezifische Unterschiede u. a. in Bezug auf politisches Wissen (Hahn-Laudenberg & Abs, 2017) und in Bezug auf Toleranz (Ziemes & Abs, 2020) untersucht.

18.3 Sozioökonomischer Status

Der sozioökonomische Status (SES) eines Haushalts bzw. einer Familie kann dazu genutzt werden, ihre Stellung innerhalb eines als hierarchisch angenommenen sozialen Klassen- oder Schichtsystems zu schätzen. Sowohl in theoretischen als auch empirischen Werken wird der soziale Status, verstanden als das soziale und kulturelle Kapital von Personen und Familien, als wichtiger Erklärungsfaktor für die Entwicklung und den Bildungserfolg von Personen betrachtet (Ditton & Maaz, 2022).

Indikatoren des sozioökonomischen Status in ICCS 2022

Im Fragebogen der Schüler*innen wurden in ICCS 2022 drei Indikatoren des SES genutzt:

- *Beruf der Eltern:* Die Berufe der Eltern wurden für jedes Elternteil durch zwei offene Fragen erfasst, von denen die erste auf die Benennung und die zweite auf die Tätigkeit im Hauptberuf zielt.¹ Die Antworten wurden anhand des

1 „Was ist der Hauptberuf deines 1. Elternteils (z. B. Mutter, im Folgenden „sie“)? (z. B. Lehrerin, Küchenhilfe, Verkäuferin) Falls sie derzeit nicht arbeitet, schreib uns bitte den letzten Hauptberuf auf. Wenn sie nie einen Beruf hatte, schreib bitte, was sie aktuell macht. Bitte schreibe die Berufsbezeichnung auf.“ und „Was macht dein 1. Elternteil (z. B. Mutter) in ihrem Hauptberuf? (z. B. unterrichtet in der Grundschule, hilft im Restaurant beim Kochen, leitet ein Verkaufsteam) Bitte beschreibe in einem Satz, was sie genau in dem Hauptberuf macht oder gemacht hat.“

ISCO-08 Berufsklassifizierungssystems (ILO, 2012) codiert. Die Codes können in intervallskalierte Variablen überführt werden, in dem höhere Werte einem höheren beruflichen Status repräsentieren. In den Analysen wird ein Index (S_HISEI) berücksichtigt, der dem höchsten Wert der für beide Elternteile gemachten Angaben entspricht.

Berufe wurden anhand des ISCO-08-Systems codiert.

- *Bildung der Eltern:* Der höchste Bildungsabschluss der Eltern oder Erziehungsberechtigten wurde für zwei Elternteile getrennt durch eine je fünfstufige Multiple-Choice-Frage „Was ist der höchste Bildungsabschluss, den dein 1. Elternteil (z. B. Mutter) gemacht hat?“ mit den Antwortmöglichkeiten „Hochschulabschluss“, „Meisterin, Technikerin oder ähnliches“, „Abitur, Fachabitur, schulische oder betriebliche Berufsausbildung“, „Einfacher Schulabschluss (z. B. von einer Haupt- oder Realschule, Mittlere Reife“ und „Sie hat keinen Schulabschluss“ erfasst. In den Analysen wird in der Regel ein Index (S_HISCED) berücksichtigt, der der Angabe des höchsten Bildungsabschlusses von beiden Elternteilen entspricht.
- *Anzahl der Bücher zu Hause:* Die Anzahl der Bücher wurde über die Frage „Wie viele Bücher gibt es ungefähr bei dir zuhause?“ mit einer fünfstufigen Antwortmöglichkeit erfasst: „Keine oder ein paar (0–10 Bücher)“, „Genug, um ein halbes Regal zu füllen (11–25 Bücher)“, „Genug, um ein Bücherregal zu füllen (26–100 Bücher)“, „Genug, um zwei Bücherregale zu füllen (101–200 Bücher)“, und „Genug um drei oder mehr Bücherregale zu füllen (mehr als 200 Bücher)“.

Die elterliche Bildung bezieht sich auf formale Abschlüsse.

Bücher im Haushalt gelten weiter als wichtiger Indikator.

Die Indikatoren geben Auskunft über unterschiedliche Aspekte des SES: Der berufliche Status der Eltern gibt eher Auskunft über die finanziellen Ressourcen des Elternhauses, während die Frage nach den Büchern zu Hause mehr über das kulturelle Kapital (Bourdieu, 1983), akademische Orientierung und Zugänglichkeit von Bildungsressourcen aussagt. Der Bildungshintergrund der Eltern ist mit beiden Variablen korreliert, gibt aber eher Auskunft über das Potenzial der Eltern, Bildungsprozesse und -entscheidungen im Hinblick auf ein erfolgreiches Bewältigen der Ausbildung und soziale Mobilität zu unterstützen (Ditton & Maaz, 2022). Bei der Interpretation der Angaben muss beachtet werden, dass diese die Einschätzung der 14-Jährigen Schüler*innen widerspiegeln. Insbesondere die freien Angaben zum Beruf der Eltern stellen für manche Schüler*innen eine Herausforderung dar. Dies wird durch einen Anteil von 13 % (NRW) bzw. 4 % (SH) als nicht codierbaren klassifizierten Antworten und jeweils 4 % fehlenden Antworten in Bezug auf den Index sichtbar.

Einschätzung der Schüler*innen als Indikator für SES

In vertiefenden Analysen wird daher oft eine alle drei Indikatoren integrierende Skala genutzt, die die Unschärfen der Einzelangaben teilweise ausgleichen kann und sich robust hinsichtlich länderspezifischen Antworttendenzen zeigt (Wendt et al., 2017). Die Skala selbst wird dann für jedes Land z-standardisiert, hat also jeweils einen Mittelwert von 0 und eine Standardabweichung von 1 auf der Ebene der teilnehmenden Länder. Auch die einzelnen Indikatoren werden für Analysen genutzt, weil sie, wie insbesondere die Anzahl der Bücher zu Hause, anschaulicher sind. Durch die starke soziale Segregation des Schulsystems in Deutschland kann darüber hinaus die Schulform und die Lage der Schule als ein weiterer Indikator genannt werden, der für die Analyse sozialer Disparitäten relevant ist.

Integration der drei Indikatoren in Skala zum SES

Class, die sozialökonomische Positionierung in der Gesellschaft wird in den letzten Jahren als versteckte, aber wirkmächtige Differenzkategorie diskutiert (Bachsleitner et al., 2022; Stevenson, 2023). Der Berücksichtigung des SES bei der Betrachtung von Lerngelegenheiten, -prozessen und -ergebnissen kommt daher

Relevanz von *Class* für
Lerngelegenheiten,
-prozesse und -ergebnisse
im Kontext von
politischer Bildung und
Demokratieerziehung

in der vergleichenden empirischen Bildungsforschung eine besondere Relevanz zu. Im internationalen wie im vorliegenden Bericht werden Unterschiede des sozialen Status etwa beim politischen Wissen (Kap. 3) betrachtet. Mehrere Analysen von ICCS-2016-Daten bestätigen die Wirkmächtigkeit der familiären sozialen Positionierung für politische Partizipations- und Lerngelegenheiten sowie für die Entwicklung von politischem Wissen, Einstellungen und Handlungsbereitschaften (Deimel et al., 2020; Hahn-Laudenberg & Abs, 2017). In diesem Bericht wird, wie in vielen anderen Forschungsarbeiten, bei einer Dichotomisierung die Bezeichnung hoher und niedriger sozioökonomischer Status verwendet. Das hoch bzw. niedrig drückt hierbei die relative Positionierung der Gruppe im gesellschaftlichen System aus.

18.4 Internationale Geschichte

Erfassung internationaler
Geschichte in ICCS 2022

In ICCS 2022 wurden die Schüler*innen gefragt, in welchem Land sie und ihre Eltern oder Erziehungsberechtigten geboren sind, jeweils mit den Antwortoptionen „Deutschland“, „In einem Land der Europäischen Union (EU)“ und „In einem Land außerhalb der Europäischen Union (EU)“. Für die Berichtslegung wird eine *internationale Geschichte von Schüler*innen* angenommen, wenn diese angeben, in einem anderen Land als Deutschland geboren zu sein, und/oder angeben, dass beide Elternteile in einem anderen Land als Deutschland geboren wurden. Die absolute Anzahl der Schüler*innen unter Berücksichtigung internationaler Geschichte wird in Kapitel 20 berichtet.

Veränderung des Begriffes
und der Definition in ICCS
2022 gegenüber dem
nationalen Bericht zu
ICCS 2016

Die Operationalisierung der Variable orientiert sich an dem aktuellen Vorschlag der Fachkommission Integrationsfähigkeit (2020). Sie stimmt auch mit der internationalen Definition in ICCS 2022 (S_IMMIG) überein. Die Definition ist damit enger als die Definition für *Schüler*innen mit Migrationshintergrund*, welche in ICCS 2016 verwendet wurde. Dort wurde (analog zu nationalen Berichten anderer Large-Scale-Assessments) auch Schüler*innen ein Migrationshintergrund zugeschrieben, bei denen nur ein Elternteil im Ausland geboren wurde (Stanat et al., 2010). Diese Studie wählt bewusst den Terminus „*Schüler*innen mit internationaler Geschichte*“ und orientiert sich dabei an einer alternativen Formulierung zum *Migrationshintergrund*, wie sie etwa von den Neuen deutschen Medienmachern (2015) vorgeschlagen und im wissenschaftlichen Kontext repliziert wird (El-Mafaalani, 2019; Kemper, 2022).

Begründung für die
Ablösung des Begriffs
„Migrationshintergrund“

Neben der Anpassung der Kennzeichnung im Vergleich zu ICCS 2016 reflektiert die aktuelle Begriffswahl auch die Kritik an der Bezeichnung des *Migrationshintergrunds*: Seit Beginn der 2000er Jahre fand der Begriff Anwendung für Schüler*innen, bei denen entweder sie selbst oder zumindest ein Elternteil im Ausland geboren waren (Stanat & Christensen, 2006). In PISA 2018 wurde der Begriff „Zuwanderungshintergrund“ bei gleichbleibender Operationalisierung verwendet (Weis et al., 2020). Ab dem Jahr 2005 werden im Mikrozensus mehr Fragen zur Bestimmung des Migrationshintergrunds genutzt, während zuvor basierend auf das Merkmal der vorhandenen Staatsangehörigkeit nur zwischen „Deutschen“ und „Ausländern“ unterschieden wurde (Will, 2022). Dies wurde zunehmend als unterkomplex wahrgenommen.

Wissenschaftliche
Begriffe sind historischem
Wandel unterworfen.

Spezifizierte Operationalisierungen ermöglichen eine verbesserte empirische Betrachtung von gesellschaftlichen Diversitätsdimensionen und damit auch eine differenzierte Darstellung der damit verbundenen Aspekte sozialer Integration und Marginalisierung. Ab der Jahrtausendwende setzte sich zunächst der Begriff

Migrationshintergrund in der Bildungs- und Sozialforschung (Wendt et al., 2020) im politischen und administrativen Bereich (KMK, 2007) sowie im medialen und gesellschaftlichen Diskurs als dominante migrationsbezogene Differenzkategorie durch (Stošić, 2017). Dabei unterscheiden sich die konkreten Operationalisierungen etwa in Bezug auf den Einbezug von Sprache, Staatsangehörigkeit oder der berücksichtigten Generationen. Die politische Bedeutung des Konstrukts stand und steht jedoch weiterhin in Verbindung mit nationalstaatlichen Vorstellungen, die sich oft im Verhältnis zum kulturell „Fremden“ (Stošić, 2017, S. 93) manifestieren. Bereits frühere Untersuchungen wie die von Supik (2014) diskutieren kritische Aspekte der Datenerhebung zur Ethnizität von Menschen und deren rassifizierende Auswirkungen.

Vielfalt an Indikatoren erschwert Kategorienbildung

Ein zentrales Argument im aktuellen Bericht der „Fachkommission Integrationsfähigkeit“ der Bundesregierung ist die zunehmende stigmatisierende Konnotation des Begriffs *Migrationshintergrund* im öffentlichen Diskurs. Auch deswegen soll das statistische Konzept und der Begriff des *Migrationshintergrunds* im Mikrozensus schrittweise abgelöst werden. Zukünftig sollen „Eingewanderte und ihre (direkten) Nachkommen“ erfasst werden, d. h. Menschen, die entweder selbst oder deren beide Elternteile seit 1950 in das Gebiet der heutigen Bundesrepublik eingewandert sind (Statistisches Bundesamt, 2023). Jedoch bleiben auch bei veränderter Definition und Benennung grundlegende Probleme einer kategorialen, dichotomen Erfassung migrationsbezogener Merkmale erhalten: Die Kategorie „internationale Geschichte“ umfasst sehr heterogene Gruppen von Menschen. Die duale Unterscheidung zwischen Schüler*innen mit und ohne internationale Geschichte erhebt daher nicht den Anspruch, die Vielfalt der Lebensrealitäten und Selbstbilder von Jugendlichen, die durch hybride Identitäten geprägt sind, sichtbar zu machen.

Reflexion des öffentlichen Diskurses in der Wissenschaft

Das Vorhandensein einer internationalen Geschichte bedeutet also nicht automatisch, dass damit bestimmte Zugehörigkeitsempfindungen verbunden sind. In Teilen der Forschung wird als alternativer Ansatz eine *subjektive* Selbstkategorisierung in bestimmte Gruppen diskutiert, wie es beispielsweise im US-amerikanischen Zensus der Fall ist. Vor dem Hintergrund deutscher Geschichte der menschenverachtenden nationalsozialistischen Rassenideologie und kolonialer Gewalt im 19./20. Jahrhundert sind Fragen ethnischer Selbstzuordnung im deutschen Kontext besonders problematisch. In ICCS 2016 konnte durch die Auswertung einer nationalen Ergänzungsfrage die subjektive Bedeutsamkeit raumbezogener Kategorien der Zugehörigkeit (Jasper et al., 2017) nachgewiesen werden, der Schüler*innen auf verschiedenen Ebenen (Stadt, Land, Europa) mehrheitlich eine mindestens mittlere bis hohe Bedeutsamkeit beimessen. Die höchste subjektive Bedeutung wird mit der Zugehörigkeit zu einem Land verbunden (ebd., S. 130). Eine *objektive*, an Merkmalen des Geburtsorts oder des Status orientierte Kategorisierung bietet je nach Fragestellung den wissenschaftlichen Vorteil, dass sie die Erfassung von Marginalisierungen ermöglicht, und zwar selbst dann, wenn die Personen sich nicht selbst aktiv einer/dieser marginalisierten Gruppe zuordnen. Dies ist bedeutsam, weil die Zugehörigkeit zu stigmatisierten Gruppen aversiv sein kann, so wie auch die Identifikation mit einer bestimmten marginalisierten Gruppe, die Sensitivität für Marginalisierungsprozesse erhöhen kann. Objektive Maße erlauben die Sichtbarmachung von Ungleichbehandlung unabhängig von Selbstkategorisierungsprozessen.

Vor- und Nachteile von Selbstkategorisierungen als alternative Form der Erfassung

Vorteile objektiver Indikatoren für die Forschung.

Vor diesem Hintergrund spiegeln die Erfassung und Benennung von migrationsbezogenen Differenzkategorien in ICCS 2022 das Ergebnis einer Abwägung

wider: Neben der eingangs eingeführten Erfassung internationaler Geschichte anhand des eigenen Geburtsorts sowie des Geburtsorts beider Elternteile wird nachfolgend aufgeführt, welche weiteren migrationsbezogenen Schülermerkmale im Studienverlauf erfasst wurden.

Anteil der Schüler*innen
mit internationaler
Geschichte als
Stratifizierungsmerkmal

Für die stratifizierte Stichprobenziehung von Schüler*innen in NRW und SH wurde neben der Schulform auch der Anteil der Schüler*innen mit internationaler Geschichte als Stratifizierungsmerkmal der Schulen berücksichtigt (vgl. Kap. 20). Die Entscheidung für diese Stratifizierungsstrategie erfolgte mit dem Ziel der verbesserten Repräsentation der Grundgesamtheit. Zudem ermöglicht sie einen Abgleich mit den jährlich detaillierten schulamtsstatistischen Informationen über den besuchten Schultyp und die Zusammensetzung aller Schüler*innen in beiden Bundesländern. Dadurch erlangt die Stratifizierungsstrategie eine besondere Relevanz für eine umfassende Bildungsberichterstattung. Allerdings unterscheidet sich die Definition des Migrationsstatus zwischen den beiden Bundesländern und weicht von der obigen Definition von internationaler Geschichte ab.

Definition in Bildungs-
statistiken NRW und SHs

Schüler*innen gelten in Bildungsstatistiken von NRW als „Personen mit Zuwanderungsgeschichte“, wenn diese entweder außerhalb Deutschlands geboren sind oder mindestens ein Elternteil im Ausland geboren ist oder die Verkehrssprache in der Familie nicht Deutsch ist (Große-Venhaus, 2012). In SH liegt hingegen ein „Migrationshintergrund“ dann vor, wenn mindestens eine der folgenden Bedingungen auf eine*n Schüler*in zutrifft (Schleswig-Holsteiner Landtag, 2021): nicht deutsche Staatsangehörigkeit, nicht in Deutschland geboren oder nicht deutsche Verkehrssprache (Sprache, die im Elternhaus gesprochen wird). Das Geburtsland der Eltern ist hier wiederum im Unterschied zu NRW kein Kriterium. In diesem Zusammenhang hat u. a. Kemper (2017) die spezifischen Fallstricke und Besonderheiten der oben genannten Operatoren herausgearbeitet.

Erfassung der
Staatsangehörigkeit in
ICCS 2022

Ergänzend zum Geburtsland der Schüler*innen und ihrer Eltern wurde in ICCS 2022 als nationale Ergänzung in NRW und SH die Staatsangehörigkeit(en) der Schüler*innen erfragt („Deutsche Staatsangehörigkeit“ und „Andere Staatsangehörigkeit(en)“) verbunden mit einer anschließenden Aufforderung, mögliche andere Staatsangehörigkeiten in einem offenen Feld einzutragen. Dieses Merkmal wurde aufgenommen, weil sich mit der Staatsangehörigkeit politische Beteiligungsrechte verbinden und ihr Einfluss auf politische Partizipation in Analysen kontrolliert werden kann. Da die Angaben zur Staatsbürgerschaft erst etwas verzögert für Analysen bereitgestellt werden konnten, können sie noch nicht im Rahmen des Berichtes, sondern später für vertiefende Analysen genutzt werden.

Erfassung von
Mehrsprachigkeit in
ICCS 2022

Ebenfalls wurde erfragt, welche Sprache die Schüler*innen zuhause die meiste Zeit sprechen („Deutsch“ oder „Eine andere Sprache“). Darauf folgte eine Frage danach, wie viele Sprachen zuhause gesprochen werden („Eine einzige Sprache“ oder „Mehr als eine Sprache“). Die Frage wurde als nationale Ergänzung mit der Bitte kombiniert, weitere zuhause gesprochene Sprachen neben Deutsch in ein offenes Antwortfeld einzutragen. Die Frage nach den gesprochenen Sprachen ist relevant, weil sie als Indikator für den Zugang zu einer Vielfalt an kulturellen Ressourcen dienen kann, gleichzeitig aber gelebte Mehrsprachigkeit (je nach Ansehen der Sprache) mit (schulischen) Marginalisierungserfahrungen einhergehen kann (Bjegač, 2020).

Erfassung von subjektiven
Zugehörigkeiten in
ICCS 2022

Die oben berichteten Analysen zu ICCS 2016 weisen darauf hin, dass die subjektiven Zugehörigkeiten für Schüler*innen bedeutsam sind. Daher wurde als nationale Ergänzung für NRW und SH in ICCS 2022 eine gegenüber ICCS 2016 weiterentwickelte Fragestellung nach subjektiven Zugehörigkeiten eingeführt: Unter der Frage „Inwieweit fühlst du dich als Teil der folgenden Gemeinschaften?“

konnten Schüler*innen ihre subjektiven Zugehörigkeiten angeben u. a. zu „Deiner Schule“, „Einer religiösen Gemeinschaft“ zu „Deutschland“, „Einem anderen Land als Deutschland“ und „Europa“. Ergebnisse dazu werden in Kapitel 4 berichtet. Unterschiede unter der Berücksichtigung der internationalen Geschichte von Schüler*innen werden u. a. in Bezug auf das politische Wissen (Kap. 3) betrachtet.

Aus den beschriebenen Überlegungen ergibt sich für Studien wie ICCS die Notwendigkeit zu betonen, dass die verwendeten Differenzkategorien nicht darauf abzielen, Einzelpersonen zu beschreiben, sondern vielmehr eine möglichst präzise Deskription von Ungleichheit in Prozessen der politischen Sozialisation und Bildung zu ermöglichen. Dennoch betont eine Analyse, die Differenzkategorien nutzt, immer auch diese Kategorien selbst, was zu einer Verstärkung von Zuschreibungen und Reproduktion dieser Kategorien und einer möglichen Essentialisierung der Unterschiede beitragen kann. Dies gilt sowohl für den innerwissenschaftlichen als auch für den an diesen anknüpfenden gesellschaftlichen Diskurs. Mit diesem Kapitel wollen wir Lesenden eine Grundlage für einen kritischen und produktiven Umgang von nachfolgenden berichteten Ergebnissen unter Berücksichtigung von Differenzkategorien ermöglichen.

Literatur

- Achour, S. (2022). Gesellschaftliche Diversität: Herausforderungen und Ansätze. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 365–373). Wochenschau Verlag.
- Bachsleitner, A., Lämmchen, R. & Maaz, K. (2022). *Soziale Ungleichheit des Bildungserwerbs von der Vorschule bis zur Hochschule. Eine Forschungssynthese zwei Jahrzehnte nach PISA*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996248>
- Bjegač, V. (2020). *Sprache und (Subjekt-)Bildung: Selbst-Positionierungen mehrsprachiger Jugendlicher im Bildungskontext*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv16zjzv2>
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Schwartz.
- Brown, A. (2022). *About 5% of young adults in the U.S. say their gender is different from their sex assigned at birth*. <https://www.pewresearch.org/short-reads/2022/06/07/about-5-of-young-adults-in-the-u-s-say-their-gender-is-different-from-their-sex-assigned-at-birth/>
- Butler, J. (1991). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Suhrkamp.
- Degele, N. (2008). *Gender / Queer Studies*. utb. <https://doi.org/10.36198/9783838529868>
- Deimel, D., Hoskins, B. & Abs, H. J. (2020). How do schools affect inequalities in political participation: compensation of social disadvantage or provision of differential access? *Educational Psychology*, 40(2), 146–166. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1645305>
- Diehm, I., Kuhn, M. & Machold, C. (2017). Differenz und Ungleichheit in der Erziehungswissenschaft.: Einleitende Überlegungen. In I. Diehm, M. Kuhn & C. Machold (Hrsg.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft: Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären* (S. 1–26). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10516-7_1
- Ditton, H. & Maaz, K. (2022). Sozioökonomischer Status, Bildungserfolg und Bildungsteilhabe. In H. Reinders, D. Bergs-Winkels, A. Prochnow & I. Post (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 1083–1103). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27277-7_57
- Döring, N. (2013). Zur Operationalisierung von Geschlecht im Fragebogen: Probleme und Lösungsansätze aus Sicht von Mess-, Umfrage-, Gender- und Queer-Theorie. *GENDER*(2), 94–113.
- El-Mafaalani, A. (2019). Teilhabe und Konflikte in der Migrationsgesellschaft. *Forschungsjournal Soziale Bewegungen*, 32(3), 430–438. <https://doi.org/10.1515/fjsb-2019-0048>
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2017). Soziale Differenz und gesellschaftliche Ungleichheit: Reflexionsprobleme in der erziehungswissenschaftlichen Ungleichheitsforschung. In I. Diehm, M. Kuhn & C. Machold (Hrsg.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft: Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären* (S. 103–121). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10516-7_6
- Erikson, E. H. (1959/1994). *Identity and the life cycle*. Norton.
- Fachkommission Integrationsfähigkeit. (2020). *Gemeinsam die Einwanderungsgesellschaft gestalten: Bericht der Fachkommission der Bundesregierung zu den Rahmenbedingungen der Integrationsfähigkeit*. <https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/veroeffentlichungen/>

- chungen/themen/heimat-integration/integration/bericht-fk-integrationsfaehigkeit.pdf?__blob=publicationFile&v=2
- Glock, S., Kleen, H., Krischler, M. & Pitten Cate, I. (2020). Die Einstellungen von Lehrpersonen gegenüber Schüler*innen ethnischer Minoritäten und Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Ein Forschungsüberblick. In S. Glock & H. Kleen (Hrsg.), *Stereotype in der Schule* (S. 225–279). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27275-3_8
- Gomolla, M. (2012). Leistungsbeurteilung in der Schule: Zwischen Selektion und Förderung, Gerechtigkeitsanspruch und Diskriminierung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel* (S. 25–50). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18846-1_2
- Griffith, C., Akers, W., Dispenza, F., Luke, M., Farmer, L. B., Watson, J. C., Davis, R. J. & Goodrich, K. M. (2017). Standards of care for research with participants who identify as LGBTQ+. *Journal of LGBT Issues in Counseling*, 11(4), 212–229. <https://doi.org/10.1080/15538605.2017.1380549>
- Große-Venhaus, G. (2012). Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte. *Statistik Kompakt*(3), 1–3.
- Hahn-Laudenberg, K. & Abs, H. J. (2017). Politisches Wissen und Argumentieren. In H. J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen: Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016* (S. 77–111). Waxmann.
- Hall, S. (1992). The West and the rest: Discourse and power. In S. Hall & B. Gieben (Hrsg.), *Formations of modernity* (S. 275–331). Polity Press.
- Helsper, W., Kramer, R.-T., Thiersch, S. & Ziemes, C. (2010). Bildungshabitus und Übergangserfahrungen bei Kindern. In J. Baumert, K. Maaz & U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen* (S. 126–152). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92216-4_6
- ILO. (2012). *International Standard Classification of Occupations 2008: ISCO-08*. International Labour Office.
- Jasper, J., Ziemes, J. & Abs, H. J. (2017). Identität und politische Selbstwirksamkeit. In H. J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen: Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016* (S. 112–134). Waxmann.
- Kemper, T. (2017). Die schulstatistische Erfassung des Migrationshintergrundes in Deutschland. *Journal for educational research online*, 9(1), 144–168. <https://doi.org/10.25656/01:12972>
- Kemper, T. (2022). Ergänzung, Spezifikation oder Ersatz des ‚Migrationshintergrundes‘ und damit verbundene Folgen. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111->
- KMK. (2007). *Integration als Chance – gemeinsam für mehr Chancengerechtigkeit: Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz und der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund* [Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2007]. Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_12_13-Integration.pdf
- Neue deutsche Medienmacher. (2015). *Glossar der Neuen deutschen Medienmacher: Formulierungshilfen für die Berichterstattung im Einwanderungsland*. Berlin. https://neuemedienmacher.de/wp-content/uploads/2015/04/NdM_Glossar_www.pdf
- Scarvaglieri, C. & Zech, C. (2013). „ganz normale Jugendliche, allerdings meist mit Migrationshintergrund“: Eine funktional-semantische Analyse von „Migrationshintergrund“. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*(58), 201–227. <https://doi.org/10.1515/zfal-2013-0008>
- Schleswig-Holsteiner Landtag. (2021). *Bericht der Landesregierung – Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Bericht über die Unterrichtssituation im Schuljahr 2020/21 (Drucksache 19/3330)*.
- Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Ainley, J., Damiani, V. & Friedman, T. (2023). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 assessment framework*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-20113-4>
- Spencer, S. J., Logel, C. & Davies, P. G. (2016). Stereotype threat. *Annual review of psychology*, 67, 415–437. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-073115-103235>
- Stanat, P. & Christensen, G. (2006). *Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich: Eine Analyse von Voraussetzungen und Erträgen schulischen Lernens im Rahmen von PISA 2003*. BMBF.
- Stanat, P., Rauch, D. & Segeritz, M. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Waxmann.

- Statistisches Bundesamt. (2023). *Statistischer Bericht. Bevölkerung nach Einwanderungsgeschichte*. Statistisches Bundesamt. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/statistischer-bericht-einwanderungsgeschichte-erst-5122126227005.html?nn=208952>
- Stevenson, N. (2023). *Class*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003252603>
- Stošić, P. (2017). Kinder mit ‚Migrationshintergrund‘: Reflexionen einer (erziehungs-)wissenschaftlichen Differenzkategorie. In I. Diehm, M. Kuhn & C. Machold (Hrsg.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft: Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären* (S. 81–99). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10516-7_5
- Supik, L. (2014). Statistik und Rassismus: Das Dilemma der Erfassung von Ethnizität. *Soziologische Revue*, 40(1), 130–135. <https://doi.org/10.1515/srsr-2017-0016>
- Tobisch, A. & Dresel, M. (2020). Fleißig oder faul? Welche Einstellungen und Stereotype haben angehende Lehrkräfte gegenüber Schüler*innen aus unterschiedlichen sozialen Schichten? In S. Glock & K. Hannah (Hrsg.), *Stereotype in der Schule* (S. 133–158). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27275-3_5
- Vries, A. L. C. de, Kreukels, B. P. C., Steensma, T. D. & McGuire, J. K. (2014). Gender identity development: A biopsychosocial perspective. In B. P. Kreukels, T. D. Steensma & A. L. de Vries (Hrsg.), *Focus on sexuality research. Gender dysphoria and disorders of sex development* (S. 53–80). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-7441-8_3
- Walgenbach, K. (2017). Doing Difference: Zur Herstellung sozialer Differenzen in Lehrer-Schüler-Interaktionen. In M. K. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 578–605). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15083-9_26
- Weis, M., Mang, J., Baumann, B. & Reiss, K. (2020). Zuwanderung und Erfolg aus Sicht der PISA-Studie: Ein Gesamtüberblick von 2000 bis 2015. In A. Riecken & P. Genkova (Hrsg.), *Handbuch Migration und Erfolg: Psychologische und sozialwissenschaftliche Aspekte*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18236-6_27
- Wendt, H., Kasper, D. & Trendtel, M. (2017). Assuming measurement invariance of background indicators in international comparative educational achievement studies: a challenge for the interpretation of achievement differences. *Large-Scale Assessments in Education*, 5(10). <https://doi.org/10.1186/s40536-017-0043-9>
- Wendt, H., Schwippert, K., Stubbe, T. & Jusufi, D. (2020). Kapitel 10 Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund. In K. Schwippert, D. Kasper, O. Köller, N. McElvany, C. Selter, M. Steffensky & H. Wendt (Hrsg.), *TIMSS 2019: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 291–313). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993193>
- West, C. & Fenstermaker, S. (1995). Doing difference. *Gender and Society*, 9(1), 8–37. <https://doi.org/10.1177/089124395009001002>
- West, C. & Zimmerman, D. H. (1987). Doing gender. *Gender and Society*, 1(2), 125–151. <https://doi.org/10.1177/0891243287001002002>
- Will, A.-K. (2022). Migrationshintergrund. In I. Bartels, I. Löhr, C. Reinecke, P. Schäfer & L. Stielike (Hrsg.), *Inventar der Migrationsbegriffe*. <https://doi.org/10.48693/22>
- Yildiz, M. (2016). *Hybride Alltagswelten*. transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839433539>
- Ziemes, J. F. & Abs, H. J. (2020). Welche schulischen Bedingungen sind geeignet, um Toleranz zu fördern? Eine Analyse auf Basis der International Civic and Citizenship Education Study 2016. *Die Deutsche Schule*, 112(2), 159–177. <https://doi.org/10.31244/ddi.2020.02.04>
- Ziemes, J. F., Hahn-Laudenberg, K. & Abs, H. J. (2020). The impact of schooling on trust in political institutions: Differences arising from students' immigration backgrounds. *Learning, Culture and Social Interaction*, 26(100429), 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100429>



Kapitel 19

ICCS als international vergleichende Studie

Entwicklung der Instrumente und Durchführung der Erhebung

Johanna F. Ziemes & Beatriz Matafora

19.1 Einleitung und Organisationsstruktur

International vergleichende Schulleistungstudien, oft auch *International Large Scale Assessments* (ILSAs) genannt, sind Studien, die bestimmte Altersgruppen oder Klassenstufen im Hinblick auf Leistung oder andere Merkmale in verschiedenen Bildungssystemen untersuchen und vergleichen (vgl. Johansson, 2016). ILSAs haben verschiedene Potenziale für Politiker*innen, Praktiker*innen und Forscher*innen. Zuvorderst erlauben sie durch die gewonnenen Daten und durchgeführten Analysen, Annahmen über das eigene Bildungssystem in Frage zu stellen. Zum Beispiel zeigen Studien wie ICCS (Hahn-Laudenberg & Abs, 2017), TIMSS (Stubbe et al., 2020) und PISA (Weis et al., 2019), dass in den Teilnahmeländern deutliche Leistungsunterschiede zwischen Schüler*innen mit niedrigerem und höherem sozioökonomischen Status bestehen. Die Größe des Unterschiedes variiert aber deutlich zwischen den Systemen. Durch den internationalen Vergleich bietet sich die Möglichkeit, Einblicke in die Variabilität von Bildungsprozessen zu gewinnen. Dabei ermöglichen ILSAs die Identifikation von *Best Practices* aus Bildungssystemen. Bei der Interpretation der Analysen und vor einem Transfer muss berücksichtigt werden, dass sich (gesetzliche) Regelungen oder Lehrstrategien nur selten unbesehen auf andere Bildungssysteme übertragen lassen. Vielmehr müssen die institutionellen und kulturellen Begebenheiten und Besonderheiten der jeweiligen Bildungssysteme berücksichtigt werden (Johansson, 2016; Niemann, 2015).

Potenziale international vergleichender Schulleistungstudien

Der Transfer von Praktiken ist an das Wissen um kulturelle und politische Gegebenheiten gebunden ...

Um ihre Funktion zu erfüllen, sind ILSAs angewiesen auf die Berücksichtigung anspruchsvoller Erhebungs- und Auswertungsmethoden. Nationale und regionale Besonderheiten sind auch für die Durchführung von ILSAs bedeutsam. Diesen Besonderheiten als Herausforderungen produktiv zu begegnen, legt die Grundlage für die internationale Vergleichbarkeit und die Möglichkeit des Transfers. Dieses Methodenkapitel bietet einen Einblick in Maßnahmen, welche in der Vorbereitung der Erhebungsinstrumente und Durchführung der Erhebung in ICCS 2022 getroffen wurden, um eine möglichst hohe internationale Vergleichbarkeit der Ergebnisse sicherzustellen. Eine allgemeinere Darstellung von Maßnahmen, die die internationale Vergleichbarkeit von Bildungsstudien verbessern, kann an anderer Stelle nachgelesen werden (z. B. Rutkowski & Rutkowski, 2019). Zunächst werden die beteiligten Organisationen vorgestellt. Es folgt ein Unterkapitel über die Adaptation und Übersetzung der Erhebungsinstrumente (19.2) und abschließend ein Unterkapitel, indem die Durchführung der Erhebung und ihrer Qualitätssicherung beschrieben werden (19.3).

... und stellt hohe Anforderungen an die Methoden der Studien.

ICCS 2022 versteht sich als der dritte Zyklus der *International Civic and Citizenship Education Study* (nach ICCS 2009 und ICCS 2016). ICCS ist die Nachfolgestudie der *Civic Education Study* 1999 (CivEd). Alle Studien wurden von

Ein Netzwerk von Institutionen war für die Studiendurchführung verantwortlich.

der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) initiiert. Die IEA hat für ICCS 2022 den *Australian Council for Educational Research* (ACER) in Kooperation mit dem *Laboratorio di Pedagogia Sperimentale* (ROMA TRE) als internationales Studienzentrum beauftragt. Diese Organisationen waren für die nähere Konzeption der Studie und die Vorbereitung der Befragungsinstrumente verantwortlich. In der konkreten Ausgestaltung arbeiteten sie eng mit den Forschungszentren der Teilnahmeländer zusammen.

Neuerung für den
Zyklus ICCS 2022:
Computerbasierte
Erhebung in vielen
Ländern.

Im Unterschied zu ICCS 2016 wurde im ICCS 2022er Zyklus die Erhebung in den meisten teilnehmenden Bildungssystemen computerbasiert durchgeführt. ACER beauftragte das Unternehmen RM mit der Erstellung und Verwaltung der digitalen Übersetzungsplattform, sowie der Programmierung des digitalen *Players*, also der Software, die an Schulen zur Erhebung mittels Computern eingesetzt wurde. Für den Prozess der Adaptation, Übersetzung, Erhebung, Codierung und Feldarbeiten wurden von ACER Anleitungen zur Verfügung gestellt, die bei Bedarf übersetzt worden sind. Diese wurden zum Teil von IEA Hamburg und IEA Amsterdam mitverfasst.

Die IEA unterstützt bei
der Qualitätskontrolle
aller Prozesse.

Die IEA ist in Teilorganisationen gegliedert, die in unterschiedlicher Funktion in ICCS 2022 involviert waren: Die Mitarbeiter*innen von IEA Amsterdam waren etwa verantwortlich für die Überprüfung der Übersetzungen, die Qualitätssicherung auf internationaler Ebene, sowie für die Veröffentlichung und weiteren Verbreitung des internationalen Studienberichts. Mitarbeitende aus IEA Hamburg haben die Stichprobenplanung, Datenverarbeitung und Verwaltung durchgeführt. Auch Richtlinien zur Qualitätsüberwachung und der Feldarbeit wurden hier entwickelt.

Nationale Studien-
zentrum unterstützen
Fragebogenkonstruktion
und führen Daten-
erhebung durch.

Die nationalen Studienzentren der teilnehmenden Bildungssysteme hatten bei der Entwicklung der Studie eine eigene Rolle: Sie haben die Entwicklung der Fragebögen unterstützt und waren u. a. für die Übersetzung der Erhebungsmaterialien und die Erhebung in den Bildungssystemen verantwortlich. Darüber hinaus lieferten sie im Rahmen der nationalen Kontextbefragung Informationen hinsichtlich ihrer Bildungssysteme und dem Stand der politischen Bildung und Demokratieerziehung, sowohl im Allgemeinen, als auch speziell in Bezug auf die ICCS-Zielgruppe (Jahrgangsstufe 8, bzw. der Jahrgangsstufe, in der Schüler*innen mit 13,5 Jahren am ehesten sind). Das nationale Studienzentrum in Deutschland besteht aus einem Konsortium mehrerer Organisationen: Hierzu gehören die Abteilung *Educational Research and Schooling* der Universität Duisburg-Essen, die Abteilung Bildung und Demokratiepädagogik im Kontext von Migration und Integration an der Universität Leipzig, sowie das DIPF Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation in Frankfurt. Für die Durchführung der Erhebung hat das nationale Studienzentrum eine Abteilung von IEA Hamburg beauftragt, die sich auf die Durchführung von Feldarbeiten internationaler und nationaler *Large-Scale-Assessments* in Deutschland spezialisiert hat. IEA Hamburg übernahm damit für Nordrhein-Westfalen (NRW) und Schleswig-Holstein (SH) das Training der Testleiter*innen, den direkten Schulkontakt, die Organisation der Testungen sowie die Sammlung der Daten. Das nationale Studienzentrum hat hier eigene Beobachtungen zur Qualitätssicherung durchgeführt.

19.2 Adaptation und Übersetzung

Die Erhebungsinstrumente mit Wissenstest und Fragebögen waren die Grundlage für die Befragung in ICCS 2022. ILSAs können nur dann zu vergleichbaren Ergebnissen führen, wenn Konstrukte ausgewählt werden, die in verschiedenen Ländern und Kulturen ähnlich verankert sind (van de Vijver et al., 2019). Für ICCS stellt das Vorhandensein einer repräsentativen Demokratie einen wesentlichen gemeinsamen kulturellen Anker dar. Wenn Items innerhalb von Fragebatterien z. B. in einzelnen Ländern unterschiedlich funktionieren, wird dies als *different item functioning* (DIF), kurz DIF, bezeichnet. Dieses Phänomen kann mit kulturellen und regionalen Besonderheiten zusammenhängen (Cuellar et al., 2021; Klieme & Baumert, 2001). Auch Übersetzungs- und Adaptationsmethoden, die Auswahl der Übersetzer*innen, unübersetzbare sprachliche Eigenheiten und Inkongruenzen bei Abkürzungen können DIF auslösen (El Masri et al., 2016). DIF kann durch die Anwendung verschiedener Maßnahmen minimiert werden.

Zunächst brauchen Studien ein theoretisches Fundament: Die konzeptuelle Grundlage der Erhebungsinstrumente war das *Assessment Framework* (Schulz et al., 2023). In diesem wurden Konstrukte definiert, die erhoben werden sollten, und in einen theoretischen Zusammenhang eingeordnet. In der Entwicklung des Assessment Frameworks und der Instrumente wurde Feedback der aktuellen nationalen Forschungszentren berücksichtigt. Auch Rückmeldungen zu der letzten Studie konnten hier Eingang finden. Auf Grundlage der ausgewählten Konstrukte wurden Instrumente entwickelt, adaptiert und übersetzt. Dabei waren in manchen der Bildungssysteme Übersetzungen in mehrere Sprachen erforderlich; z. B. werden für polnisch- und russischsprachige Schulen in Litauen auch Erhebungsinstrumente in Polnisch und Russisch angeboten. Ziel der Adaptation und Übersetzung war es nicht, eine exakte Wort-für-Wort-Übersetzung zu erreichen, sondern eine angemessene Übertragung der Konzepte in die Zielsprache und den Zielkontext (Rutkowski & Rutkowski, 2019). Die Vorbereitung der Testinstrumente bestand aus mehreren Schritten, die teils nacheinander und teils gleichzeitig durchlaufen wurden. Der Prozess war hochstandardisiert, um sicherzustellen, dass die Fragen in allen Sprachen möglichst ähnliche Bedeutungen, Leseschwierigkeit und Itemschwierigkeiten aufwiesen. Zudem sollte er dazu beitragen, dass kulturelle Verzerrungen (biases) vermieden werden (Koršňáková et al., 2020).

Begriffe, die im Studienkontext besonders sensibel für kulturelle Unterschiede waren, wurden vor der eigentlichen Übersetzung adaptiert. Der Prozess der Adaptation geht über die einfache Übersetzung hinaus: Beispiele dafür sind Begriffe wie der Name des nationalen Parlaments oder die angemessenen Bezeichnungen für international anerkannte Bildungsabschlüsse (ISCED-Stufen). Für die Adaptation wurden die Erhebungsinstrumente auf Englisch zunächst als *National Adaptation Form* (NAF) mit den nationalen Studienzentren geteilt. Die zu adaptierenden Begriffe waren gekennzeichnet. Die nationalen Studienzentren achteten bei der Adaptation nicht nur auf die Wortbedeutung, sondern auch auf die kulturellen und politischen Besonderheiten des Erhebungslandes. Nachdem die Dokumente zurück an das ACER und an das internationale Studienzentrum geschickt wurden, wurden die vorgenommenen Adaptationen überprüft und das nationale Studienzentrum erhielt Rückmeldungen. Diese Schritte konnten nach Bedarf mehrfach durchlaufen werden bis alle Beteiligten den Adaptationen zustimmten. Abbildung 19.1 verdeutlicht diesen Prozess anhand des Begriffs „*local government*“. Das Ziel bestand darin, Begriffe zu finden, die nicht nur international äquivalent sind, sondern auch von den Schüler*innen der beiden teilnehmenden

Zu untersuchende Konzepte müssen in den verschiedenen Ländern ähnlich verankert sein.

Fragebögen werden so konstruiert, dass sie in allen Ländern möglichst ähnlich funktionieren.

Das Assessment Framework dient der inhaltlichen Verankerung der zu messenden Konzepte.

Übersetzungen orientieren sich stärker an der Bedeutung als am genauen Wortlaut.

In der Adaptation werden Begriffe angemessen in den Zielkontext übertragen.

deutschen Bundesländer gut verstanden werden. Das zweite Beispiel beschreibt den Entwicklungsprozess der Formulierung eines Items nach Rückmeldungen aus dem Feldtest. Eine detailliertere Beschreibung des Feldtests erfolgt weiter unten.

In den Items des Wissenstests wurden auch Namen für fiktive Personen adaptiert. Das nationale Studienzentrum adaptierte in diesem Fall mit dem Ziel, verschiedene Namen einzusetzen, die bestmöglich die real vorhandene Diversität der Schülerschaft berücksichtigen. Hierzu führten Mitarbeitende eine Durchsicht von Namen in deutschen standesamtlichen Quellen und weiterer Listen u. a. arabischer, slawischer und romanischer Vornamen durch. Bevorzugt wurden Namen, die in verschiedenen sprachlichen und kulturellen Kontexten verwendet wurden. Zentral bei der Auswahl war die Zugänglichkeit der Namen für die Schüler*innen. Weiterhin wurden geschlechterneutrale Namen bevorzugt (z. B. Sammy). Die Namen wurden zufällig auf die Items verteilt, um die Gefahr kulturalistischer Zuschreibungen zu minimieren.

Die eigentliche Übersetzung fand in mehreren Schritten statt.

Die Übersetzung der Test- und Fragebogenmaterialien fand anschließend in mehreren Schritten statt: Das gesamte Material wurde unabhängig von mindestens zwei Mitgliedern des nationalen Forschungszentrums aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt. Im Anschluss wurden die Übersetzungen miteinander verglichen. Zusätzlich fand, soweit die Fragen unverändert waren, ein Abgleich mit dem Material statt, welches für ICCS 2016 in NRW eingesetzt worden war. Die Instrumente von ICCS 2016 und 2022 haben, wie es für international vergleichende Studien üblich ist, große Überschneidungen. In Teamgesprächen wurde die beste Übersetzung ausgewählt oder auf Grundlage der verschiedenen Vorschläge eine neue entwickelt, welche die Stärken verschiedener Übersetzungen kombinierte. Die Übersetzungen wurden anschließend von IEA Amsterdam überprüft und kommentiert. Der Austausch mit externen Übersetzer*innen wird als *Translation Verification* bezeichnet. Wie im Falle der Adaptation, konnte es mehrere Feedbackschleifen geben. Die letzten Entscheidungen über die Übersetzungen wurden vom nationalen Studienzentrum getroffen. Die Übersetzung und das Feedback fanden in einem von RM entwickeltem Online-Tool statt.

Hier kontrollierten sich mehrere Personen und Institutionen gegenseitig.

Zusätzlich wurde ein Pilot und ein Feldtest durchgeführt, um die Instrumente zu erproben.

Die Erhebungsinstrumente wurden vor ihrer Verwendung in der Hauptstudie von Schüler*innen in einem Piloten und einem Feldtest erprobt. Der Pilot wurde in Deutschland vollständig vom nationalen Forschungszentrum durchgeführt. Nach beiden Durchgängen wurde das Fragebogenmaterial überarbeitet. Zum Teil gaben Schüler*innen explizite Rückmeldungen zu den Instrumenten, z. B. bei nicht verstandenen Begriffen. Nach dem Feldtest fanden auf internationaler Ebene Berechnungen zur Dimensionalität, zur internationalen Invarianz der Skalen, sowie dazu statt, inwiefern einzelne Aufgaben des Tests in einzelnen Ländern aus der ansonsten beobachteten Rangfolge der Schwierigkeit herausfielen (DIF). Die betroffenen Items wurden durch das nationale Studienzentrum überprüft und sofern möglich angepasst, um die internationale Vergleichbarkeit zu verbessern. Anderes Erhebungsmaterial wurde nach dem Feldtest aussortiert, weil es die erforderlichen Gütekriterien nicht hinreichend erfüllte.

Abbildung 19.1: Austausch zu Übersetzung und Adaptation

Beispiel für Veränderungen im Adaptationsprozess

Im englischen Fragebogen findet sich eine Frage zum Vertrauen in verschiedene Institutionen, Medien und Gruppen. Im Item „The [local government] of your town or city“ wurde [local government] für ICCS 2016 mit „Stadtrat oder Gemeinderat“ adaptiert. Für den Zyklus 2022 schlug das deutsche Übersetzungsteam zunächst „Verwaltung“ vor, mit der Überlegung, dass Schüler*innen eher mit Verwaltungsstellen als den gewählten Gremien interagieren und die gewählten Gremien in NRW (ICCS intern = DNW) und SH (= DSH) unterschiedlich bezeichnet werden.

Sie kommentierte den Adaptationsvorschlag mit: *“Verwaltung” implies administration more than legislation. We are unsure which part of the administration is meant here. “Stadtparlament” is not the technical term but could be understood in DSH and DNW.*

Das internationale Studienzentrum antwortete: *“Again this is a hard question, we note that “Stadttrat oder Gemeinderat” was used in 2016, could this not be adapted here as well?”*

Das *“again”* bezieht sich hier auf einen Kommentar zu einem anderen Item, in welchem ebenfalls [local government] adaptiert werden musste. Zu dieser (hier nicht abgedruckten) Frage hatte das internationale Studienzentrum geschrieben: *“This is a hard question, we would recommend using the level that would most likely have the power to enact the changes described in the responses.”*

Das deutsche Übersetzungsteam antwortete: *Concerning “Stadtverwaltung”: The problem is that the same word has different legal meanings in DNW and DSH. “Stadttrat” (DSH) is the deputy mayor and head of the city administration. Stadttrat (DNW) or Gemeindevertretung (DSH) would be the legislation; Stadtverwaltung the administration in both constituent states. On which aspect of local government shall the item focus on? Following our understanding of local government, we would propose: Stadtverwaltung oder Gemeindeverwaltung.*

Und das internationale Studienzentrum stimmte dem Vorschlag zu: *“what you propose is fine as it sounds like this will cater for both DSH and DNW.”*

Die finale Adaptation war schließlich „Deiner Stadtverwaltung oder Gemeindeverwaltung“.

Beispiel für Veränderungsprozesse der internationalen Items durch Rückmeldung aus den Teilnahmeländern

Im Feldtest wurde in europäischem Fragebogen ein Item vorgeschlagen (ES4G12E):

- [EU] policies are influenced by the richest member states.
(Die Politik der EU wird von den reichsten Mitgliedsstaaten beeinflusst.)

Aus den Teilnahmeländern wurde die Rückmeldung gegeben, dass das Item unpräzise formuliert sei, da formal alle Mitgliedsstaaten die EU Politik beeinflussen und die Aussage daher unabhängig von der Bewertung des relativen Einflusses in Bezug auf die reichsten Mitgliedsstaaten zugestimmt werden müsste. Die überarbeitete Version macht in der Hauptstudie die Intention deutlicher:

- [EU] policies are too strongly influenced by the richest member states.
Die Politik der EU wird zu stark von den reichsten Mitgliedsstaaten beeinflusst.

In diesem ICCS Zyklus stand das internationale Studienzentrum vor der zusätzlichen Herausforderung, die Vergleichbarkeit der Ergebnisse der zwei Erhebungsmodi (computerbasiert oder papierbasiert) sicherzustellen, sowohl im Vergleich mit 2016, als auch im Vergleich zwischen den Bildungssystemen. Die computergestützte Erfassung war im Zyklus ICCS 2022 eine Neuerung und einige Länder verzichteten auf die computerbasierte Erfassung und nutzten stattdessen Papierfragebögen. Die Gewährleistung der Vergleichbarkeit der Ergebnisse zwischen der papierbasierten und der computergestützten Befragung ist notwendig, wenn für Länder ein Trend oder wenn Unterschiede zwischen Ländern berichtet werden sollen, die teilweise computerbasiert und teilweise papierbasiert ihre Befragungen durchführten (Schulz et al., 2023). In Bildungssystemen mit einer hinlänglich

Nicht in allen Ländern wurde computerbasiert erhoben.

Analysen stellten die Vergleichbarkeit von papier- und computerbasierten Instrumenten fest.

Die computerbasierte Erhebung erforderte eine genaue Überprüfung des Erhebungsprogrammes.

abgesicherten repräsentativen Teilnahme in ICCS 2016 und computerbasierter Erhebung im Jahr 2022 wurde daher zusätzlich zur regulären Erhebung eine *Bridging-Study* durchgeführt. In diesen Ländern wurden sowohl Papierinstrumente als auch Computer eingesetzt. Mit den so gewonnenen Daten wurden Analysen durchgeführt, um die Äquivalenz der Erhebungsformate abzusichern. Aufgrund der eingeschränkten Repräsentativität der Daten für NRW in ICCS 2016 wurde für die deutschen Bildungssysteme keine *Bridging-Study* durchgeführt.¹

Die *Layout Verification* folgte der Übersetzung und Adaptation und war gefolgt von der Überprüfung der Funktionalität des *Players* (bei computer-basierten Assessment, wie in NRW und SH) oder einer Überprüfung der Seitenformatierung (bei der papierbasierten Erhebung, wie in Dänemark). Im computerbasierten Modus waren alle Elemente, die nicht übersetzt oder verändert werden sollten, vor Änderungen geschützt. Übersetzer*innen konnten nur die Texte bearbeiten, aber keine Positionen oder Layoutelemente verändern (Koršňáková et al., 2020). In der *Layout Verification* wurden in mehreren Schleifen Fehler identifiziert und behoben, um eine möglichst fehlerfreie Präsentation der Befragung sicherzustellen. Beispielsweise wurde im Rahmen dieses Arbeitsschritts daraufhin gewirkt, dass die Antwortformate bei längeren Itembatterien auch dann sichtbar bleiben, wenn ein*e Teilnehmer*in nach unten scrollt. Durch Verzögerungen in dem Prozess musste der Beginn der Haupterhebung verschoben werden. Ein letztes Item mit einer verpixelten Grafik erhielt zwei Wochen nach dem Start der Haupterhebung ein Update, welches den Grafikfehler behob.

19.3 Beschreibung der Erhebung

ICCS 2022 setzt sich aus verschiedenen Modulen zusammen, an denen nicht nur Schüler*innen, sondern auch Lehrkräfte und Schulleitungen teilnehmen. Tabelle 20.1 stellt die Fragebögen dar, die im Rahmen der Studie eingesetzt wurden, mit Angaben zu ihrer Dauer, den Befragten und der Art der Durchführung (Schulz et al., 2023, S. 96).

Der Pilot dient der ersten Erprobung der Instrumente.

Im Feldtest werden die Instrumente bereits international statistisch verglichen.

Der Pilot, in dem einige neu entwickelte Fragebögen zum ersten Mal getestet wurden, fand (eingeschränkt durch die Auswirkungen der Pandemie) von Februar bis Mai 2020 an fünf Schulen in NRW statt. Der Pilot wurde noch mit Papierinstrumenten mit einer Gelegenheitsstichprobe von Schüler*innen der Zielklasse (Jahrgangsstufe 8) durchgeführt. Mit dem Feedback aus den Daten und dem der Schüler*innen wurden die Fragebögen überarbeitet. Dann wurde vom April 2021 bis zum Juni 2021 der Feldtest durchgeführt. An ihm nahmen 23 Schulen in NRW und SH mit insgesamt 1,175 Schüler*innen teil. In Deutschland war die IEA Hamburg für die Durchführung der Erhebung verantwortlich, bei der entweder von IEA Hamburg vorbereitete Laptops oder Schulcomputer mit USB-Sticks verwendet wurden. Im Feldtest nahmen trotz pandemiebezogener Einschränkungen fast alle Bildungssysteme mit einer ausreichenden Anzahl von Schulen teil, sodass erste vergleichende Skalen- und Faktorenanalysen durchgeführt werden konnten, um die Qualität der Messinstrumente zu analysieren.

¹ Teilgenommen an der *Bridging-Study* haben: Bulgarien, Estland, Italien, Kolumbien, Litauen, Lettland, Malta, Norwegen, Schweden, Slowenien und Taiwan.

Auf Grundlage der Analysen wurde das Test- und Fragebogenmaterial verfeinert und reduziert. Die Haupterhebung fand in Deutschland vom 14.03.2022 bis zum 23.06.2022 statt, wobei bis zum 05.10.2022 vereinzelte Nacherhebungen an wenigen Schulen stattfanden, um eine hohe Teilnahmequote sicherzustellen. Nacherhebungen wurden durchgeführt, wenn bei einer ersten Erhebung weniger als 50% der Schüler*innen einer Klasse anwesend waren. Nur Klassen, bei denen mindestens 50% der Schüler*innen, welche diese Klasse besuchten, teilgenommen haben, wurden in den Datensatz mit aufgenommen.

Die teilnehmenden Schulen wurden zufällig ausgewählt (vgl. Kap. 20). Jede teilnehmende Schule bestimmte eine Schulkoordination. Schulkoordinator*innen waren zumeist Lehrkräfte, die als Kontaktperson an der Schule fungierten. Sie standen im Kontakt zu IEA Hamburg, planten die Erhebungszeiten, organisierten die Elterngenehmigungen und den Raum für die Erhebung an der Schule. Schließlich gaben sie auch die *Login*-Daten für die Lehrkraft- und Schulfragebögen an die jeweiligen Personen weiter. Bei der Bewältigung dieser Aufgaben wurden sie von einem Manual, IEA Hamburg und dem nationalen Studienzentrum unterstützt.

Die Erhebungen selbst wurden nicht von den Schulkoordinator*innen, sondern von Testleiter*innen durchgeführt. Die Testleiter*innen wurden von IEA Hamburg für die Durchführung der Erhebung an den Schulen ausgewählt, trainiert und eingeteilt. In der Regel handelte es sich hierbei um Lehramtsstudierende oder andere Personen mit einem akademischen pädagogischen oder psychologischen Hintergrund. Zu ihren Aufgaben gehörte das Bereitstellen von Laptops oder die Vorbereitung von Schulcomputern für die Erhebung. Sie erklärten den Schüler*innen die Abläufe der Erhebung, glichen die Teilnahmelisten ab und sorgten dafür, dass die Schüler*innen die Fragebögen ohne Einfluss von Dritten innerhalb der vorgegebenen Zeiten beantworten konnten. Die Testleiter*innen folgten bei den Erhebungen strengen, international einheitlichen Vorgaben und sie dokumentierten besondere Ereignisse und Störungen.

Die Haupterhebung in NRW und SH fand im zweiten Schulhalbjahr statt.

Lehrkräfte unterstützten die Organisation an den Schulen.

Dies gilt auch für die Befragung der Lehrkräfte und Schulleitungen.

Die Testleiter*innen waren trainierte Personen mit einem pädagogischem Hintergrund.

Tabelle 19.1: Übersicht über die ICCS 2022 Testinstrumente und Erhebung

Instrument	Durchführungsart	Dauer	Zielgruppe
Internationaler Wissenstest (StT)	Computer- oder Papierbasiert	genau 45 Minuten	Schüler*innen
Pause		5 Minuten	
Internationaler Schülerfragebogen (StQ)	Computer- oder Papierbasiert	40-50 Minuten	
Pause		10 Minuten	
Europäischer Fragebogen (StE)	Computer- oder Papierbasiert	ca. 20 Minuten	
Oder			
Lateinamerikanischer Fragebogen (StL)	Computer- oder Papierbasiert	ca. 10 Minuten	Lehrkräfte
Lehrkräftefragebogen (TcQ)	Online oder Papier	ca. 30 Minuten	
Schulfragebogen (ScQ)	Online oder Papier	ca. 30 Minuten	Schulleitung

Anmerkung: Fett markiert ist die in NRW und SH genutzte Durchführungsart; Schüler*innen wurden in folgenden Ländern mit Papierinstrumenten befragt: Dänemark, Kroatien, Niederlande, Polen, Serbien, Rumänien.

Schüler*innen
bearbeiteten einen
Test und zwei
Fragebögenanteile.

Im Wissenstest wurden
auch interaktive Items
eingesetzt.

Das europäische
Modul wurde in 18
Bildungssystemen
eingesetzt.

In NRW fand zusätzlich
eine Befragung zum
ökonomischen Wissen
und Einstellungen statt.

Lehrkräfte und
Schulleitungen nahmen
über Online-Fragebögen
teil.

Die Befragung der Schüler*innen bestand in NRW und SH aus drei Teilen: Dem Wissenstest (StT), dem internationalen Fragebogen (StQ) und dem europäischen Fragebogen (StE). Der Wissenstest umfasste elf reguläre Cluster von Items mit *Single-Choice*-Fragen und offenen Items. In Ländern mit computerbasierter Erhebung wurden drei zusätzliche digitale Cluster eingesetzt. Digitale Cluster enthielten auch Items mit interaktiven Elementen, die in einer papierbasierten Erhebung so nicht realisiert werden könnten. (siehe Kap. 3). Es wurden also insgesamt 14 Cluster eingesetzt. Aus jeweils drei Clustern wurde in unterschiedlicher Zusammenstellung eines von 14 Testheften gebildet (rotiertes Booklet-Design, vgl. Kap. 20.3). Testhefte wurden Schüler*innen zufällig zur Bearbeitung zugewiesen. Nach dem kognitiven Test hatten Schüler*innen eine kurze Pause, bevor sie den internationalen Fragebogen bearbeiteten. Dieser enthielt Fragen zum Elternhaus der Schüler*innen, deren Erfahrungen u. a. in der Schule und Fragen zum politischem Mindset. Neben den kognitiven Dimensionen wurden auch Aspekte der Identität und Selbstwirksamkeit, der Partizipation und verschiedener politischer Einstellungen berücksichtigt.

Der Europäische Fragebogen wurde in NRW, SH und den anderen 18 teilnehmenden europäischen Bildungssystemen eingesetzt. Ein lateinamerikanischer Fragebogen wurde in Brasilien und Kolumbien durchgeführt. Diese regionalen Module enthielten Fragen, denen eine besondere Relevanz in den jeweiligen Regionen beigemessen wurde. Das europäische Modul umfasste z. B. Fragen zur europäischen Identität der Schüler*innen und zu europäischen Institutionen. In SH war die Erhebung mit dem europäischen Modul abgeschlossen. In NRW wurde nach der ICCS 2022 Befragung eine Pause von 20 Minuten eingelegt und im Anschluss die ECON-Befragung durchgeführt. ECON ist eine Studie zum ökonomischen Wissen und Einstellungen von Schüler*innen in NRW mit einem Wissenstest von 60 Minuten und einem Fragebogen von 25 Minuten. Als eigenständige Studie werden die ECON-Ergebnisse in einem eigenen Berichtsband aufgearbeitet.

Die Befragung der Lehrkräfte und Schulleitungen erfolgte ausschließlich online. Die Anschreiben zum Lehrkraftfragebogen (TcQ) enthielten *Login*-Daten für eine *online* Plattform, auf der Lehrkräfte anonym Fragen zu ihrer Schule und auf politische Bildung und Demokratieerziehung bezogene Aktivitäten, zu darauf bezogenen Einstellungen sowie zu ihrer Ausbildung beantworten sollten. Der Lehrkräftefragebogen richtete sich in NRW und SH an zwei Zielgruppen: Die internationale Stichprobe und die nationale Ergänzungsstichprobe. Die internationale Stichprobe umfasst alle regulären Lehrkräfte, die in der 8. Jahrgangsstufe einer teilnehmenden Schule unterrichten, unabhängig davon, ob die unterrichtete Klasse für die Befragung ausgewählt wurde oder nicht. Die nationale Ergänzungsstichprobe umfasst zusätzlich alle Lehrkräfte, die an der Schule keine achte Klasse, aber ein Fach mit Bezug zu politischer Bildung und Demokratieerziehung unterrichten. In NRW zählten hierzu Lehrkräfte der Fächer Gesellschaftslehre, Wirtschaft und Arbeitswelt, Politik, Wirtschaft oder Wirtschaft-Politik. In SH waren es Lehrkräfte, die die Fächer Wirtschaft-Politik, Weltkunde, Verbraucherbildung und/oder Wirtschaftslehre unterrichteten. Zusätzlich wurden Schulleitungen gebeten, online einen kompakten Fragebogen (ScQ) zu Kontextinformationen der Schule auszufüllen, also beispielsweise die Größe der Schule, deren Urbanität und kulturelle Angebote im Umfeld. Zudem wurden auf politische Bildung und Demokratieerziehung bezogene Aktivitäten an der Schule erfragt.

Das nationale Studienzentrum selbst hat einen *National Context Questionnaire* (NCQ) ausgefüllt. Dieser ermöglicht einen ausführlichen Überblick über die

Struktur der verschiedenen teilnehmenden Bildungssysteme und deren Ansätze in der politischen Bildung und Demokratieerziehung.

Qualitätssicherung

Um die Qualität der Erhebungen vor Ort an den Schulen sicherzustellen, haben sowohl Mitglieder des nationalen Forschungszentrums als auch unabhängige Beobachter*innen ausgewählte Erhebungen beobachtet und protokolliert. Die Beobachter*innen des nationalen Studienzentrums werden als *National Quality Observer* (NQO) bezeichnet und die externen Beobachter*innen als *International Quality Observer* (IQO). Die IQOs hatten auch die Aufgabe, die finalen Übersetzungen zu lesen und zu diesen Stellung zu beziehen.

Einige Erhebungen wurden beobachtet, um die Qualität sicherzustellen

Beobachtungen der Erhebungen wurden der Schulkoordination angekündigt. Die Testleiter*innen wurden nicht vorab informiert. Die Beobachtungen fanden sowohl in NRW als auch in SH statt. Es wurden systematisch unterschiedliche Schulformen besucht (Gymnasien, Realschulen, Hauptschulen, Förderschulen und Gesamtschulen) und sowohl ländliche wie städtische Regionen abgedeckt. Insgesamt wurden 28 NQO-Beobachtungen durchgeführt. Die Beobachter*innen füllten einen standardisierten Beobachtungsbogen aus, in dem sie unterschiedliche Aspekte der Testung dokumentierten. Hierzu gehörte der sichere Transport der Testmaterialien, das korrekte Ausfüllen der Teilnehmerlisten, die genaue Einhaltung der vorgegebenen Zeiten für die Durchführung jedes Testteiles und die präzise Erklärung über die Durchführung der Studie an die Schüler*innen seitens der Testleiter*innen basierend auf dem Manual für die Erhebungsleiter*innen. Darüber hinaus notierten die Beobachter*innen, ob es Störungen während der Durchführung gab (z.B. Lärm, unruhige Schüler*innen), ob Schüler*innen zu spät angekommen waren oder die Erhebung früher verlassen mussten. Es wurde darauf geachtet, wie Testleiter*innen auf Fragen der Schüler*innen reagierten. Während des Wissenstests waren beispielsweise Begriffserklärungen und andere Formen von Hilfe nicht gestattet, während der anderen Fragebögen waren Begriffserläuterungen jedoch erlaubt. Nach den Erhebungen wurden kurze Interviews mit den Testleiter*innen und den Schulkoordinator*innen durchgeführt. Sie wurden u. a. gefragt, wie sie die Vorbereitung und Durchführung der Erhebung wahrgenommen hatten und ob sie Verbesserungsvorschläge an die IEA hätten. Alle Informationen wurden an die IEA zurückgemeldet. Die Beobachtungen dienen der Einschätzung und Sicherung der Qualität der erhobenen Daten sowie der Evaluation der Prozesse, um eine gute Zusammenarbeit mit Testleiter*innen und reibungslosen Erhebungsdurchführungen sicherzustellen oder zu verbessern.

Die Beobachter*innen berichteten von keinen schwerwiegenden Problemen.

Die IQO folgte dem gleichen Prozess, jedoch waren die Beobachter*innen nicht mit dem nationalen Studienzentrum assoziiert. Sowohl die NQO als auch die IQO kamen zu ähnlichen Ergebnissen: Die Erhebungen wurden in der Regel vollständig den vorgeschriebenen Prozeduren folgend durchgeführt und die Erhebungsleiter*innen reagierten kompetent auf unvorhergesehene Herausforderungen. Selten wurde von Störungen der Erhebungen von außen berichtet und einige Schüler*innen nutzten ihr Handy nach dem Abschluss eines Testteils. Einzelfall berichteten Beobachter*innen einen unzureichenden diskriminierungssensiblen Sprachgebrauch der Testleiter*innen in Interaktionen außerhalb des Skriptes.

Alle in diesem Kapitel beschriebenen Prozesse dienen der Sicherung von Qualität und möglichst hoher Invarianz, also der Sicherstellung der internationalen Vergleichbarkeit der Ergebnisse. Die Prozeduren sichern ab, dass sich gefundene Unterschiede zwischen den Ländern auf tatsächliche Unterschiede in der

Die beschriebenen Methoden dienen der internationalen Vergleichbarkeit der Ergebnisse.

Konstruktausprägung in der Population zurückführen lassen und nicht auf verschiedene Messmethoden oder Erfassungssituationen. Die Gefahr für Kontexteffekte auf die Daten ist für sprachbasierte Instrumente größer als für mathematisch orientierte Tests (Kankaraš & Moors, 2014; Laschke & Blömeke, 2016), daher sind die Anforderungen an die Methoden von ICCS besonders hoch.

Dieser nationale Bericht legt einen Fokus auf den Vergleich mit europäischen Bildungssystemen.

Der vorliegende Bericht fokussiert den Vergleich der Ergebnisse in NRW und SH mit den europäischen Teilnahmeländern (vgl. Kap. 20). Ergebnisse der drei nicht europäischen Länder werden in der Regel ebenfalls berichtet, diese Länder gehen jedoch nicht in die Berechnung des europäischen Vergleichswertes mit ein und werden auch nicht mit ihm verglichen.

Literatur

- El Masri, Y. H., Baird, J.-A. & Graesser, A. (2016). Language effects in international testing: the case of PISA 2006 science items. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 23(4), 427–455. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1218323>
- Hahn-Laudenberg, K. & Abs, H. J. (2017). Politisches Wissen und Argumentieren. In H. J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen: Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016* (1. Auflage, S. 77–111). Waxmann.
- Johansson, S. (2016). International large-scale assessments: what uses, what consequences? *Educational Research*, 58(2), 139–148. <https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1165559>
- Kankaraš, M. & Moors, G. (2014). Analysis of cross-cultural comparability of PISA 2009 scores. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45(3), 381–399. <https://doi.org/10.1177/0022022113511297>
- Koršňáková, P., Dept, S. & Ebbs, D. (2020). Translation: The preparation of national language versions of assessment instruments. In H. Wagemaker (Hrsg.), *IEA Research for Education. Reliability and Validity of International Large-Scale Assessment* (Bd. 10, S. 85–111). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-53081-5_6
- Laschke, C. & Blömeke, S. (2016). Measurement of job motivation in TEDS-M: testing for invariance across countries and cultures. *Large-scale Assessments in Education*, 4(1). <https://doi.org/10.1186/s40536-016-0031-5>
- Niemann, D. (2015). PISA in Deutschland: Effekte auf Politikgestaltung und -organisationen. *Die Deutsche Schule*, 107(2), 141–157.
- Rutkowski, L. & Rutkowski, D. (2019). Methodological challenges to measuring heterogeneous populations internationally. In L. Suter, E. Smith & B. D. Denman (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Comparative Studies in Education*. Sage Publications.
- Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Ainley, J., Damiani, V. & Friedman, T. (2023). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 assessment framework*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-20113-4>
- Stubbe, T., Krieg, M., Beese, C. & Jusufi, D. (2020). Soziale Disparitäten in den mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen von Viertklässlerinnen und Viertklässlern. In K. Schwippert, D. Kasper, O. Köller, N. McElvany, C. Selter, M. Steffensky & H. Wendt (Hrsg.), *TIMSS 2019: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 263–290). Waxmann Verlag GmbH.
- van de Vijver, F. J. R., Jude, N. & Kruger, S. (2019). Challenges in international large-scale educational surveys. In L. Suter, E. Smith & B. D. Denman (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Comparative Studies in Education* (S. 83–102). Sage Publications.
- Weis, M., Müller, K., Mang, J., Heine, J.-H., Mahler, N. & Reiss, K. (2019). Soziale Herkunft, Zuwanderungshintergrund und Lesekompetenz. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2018*. Waxmann Verlag GmbH.



Kapitel 20

ICCS als repräsentative Schulleistungsstudie

Daniel Deimel & Nina Johanna Welsandt

20.1 Einleitung

Die International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) versteht sich als *internationales Large-Scale-Assessment* (ILSA) und somit als Untersuchung, welche domänenspezifisch kognitive Kompetenzen erhebt, die für gesellschaftliche Teilhabe als erforderlich erachtet werden. Die Befunde können psychometrischen Standards entsprechend für eine definierte Kohorte in größeren Gebietseinheiten repräsentativ abgebildet und zufallskritisch abgesichert werden (Baumert et al., 2019). Neben der Erfassung der kognitiven Kompetenzen (vgl. Kap. 3) wird die Erfassung nicht vorrangig kognitiver Ergebnisse in ILSAs als gleichrangig betrachtet (Levin, 2013). Zusätzlich bildet ICCS als ILSA Kontexte ab, welche die relevanten Betrachtungsgrößen beeinflussen oder mit denen sie in Wechselwirkung stehen (Kuger et al., 2016).

Erläuterung Large-Scale-Assessment

In diesem Kapitel werden die Methoden erläutert, mit denen die repräsentativen Stichproben von ICCS konstruiert wurden. Weiter werden die Verfahren umrissen, die zur Datenaufbereitung und -skalierung genutzt wurden. Methodische Herausforderungen, die sich aus den genutzten Verfahren ergeben, und die für ICCS 2022 gewählten Lösungsansätze werden vorgestellt. ICCS 2022 wurde als direkte Nachfolgestudie zu ICCS 2009 und ICCS 2016 konzipiert. Aus Deutschland beteiligten sich mit Nordrhein-Westfalen (NRW) und Schleswig-Holstein (SH) zwei Bildungssysteme mit jeweils repräsentativen Erhebungen an ICCS 2022. Als Studie unter Gesamtverantwortung der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) beachtet ICCS 2022 etablierte technische Standards für diese Art von Studien (Martin et al., 1999).

Kapitelaufbau

20.2 Stichprobe

Repräsentativität in der Sozialforschung bedeutet, dass nicht nur Aussagen über die spezifische Stichprobe der Studie getroffen werden können, sondern reliable (zuverlässige) Schätzungen für die Population im Sinne der Gesamtheit einer Gruppe gemacht werden. Die Zielpopulation der Schüler*innen von ICCS 2022 umfasst Schüler*innen der 8. Jahrgangsstufe, sofern dies die Stufe ist, die von 13.5 Jahre alten Schüler*innen zum Erhebungszeitpunkt durchschnittlich am häufigsten besucht wird. Ergänzt wird diese Stichprobe durch Lehrkräfte, welche zum Erhebungszeitraum in dem entsprechenden Jahrgang unterrichten, sowie durch Schulleitungen der teilnehmenden Schulen.

Zielpopulation von ICCS 2022

Ziel von ICCS ist es, mithilfe der Stichprobe möglichst genaue und repräsentative Aussagen über die Zielpopulationen der teilnehmenden Länder bzw. Bil-

dungssysteme machen zu können. Hierzu werden verschiedene Verfahren des Stichprobendesigns angewendet, die im Folgenden kurz umrissen werden. Darauf aufbauend werden die geplanten und realisierten Stichproben für Schüler*innen, Lehrkräfte und Schulleitungen in den beiden aus Deutschland an ICCS 2022 beteiligten Bildungssysteme vorgestellt: Nordrhein-Westfalen (NRW) und Schleswig-Holstein (SH).

20.2.1 ICCS 2022 – teilnehmende Bildungssysteme

Erläuterung der
Vergleichsgruppe Europa

ICCS 2022 wurde in insgesamt 24 Bildungssystemen durchgeführt. Tabelle 20.1 führt die teilnehmenden Bildungssysteme und ausgewählte makrosystemische Rahmenbedingungen auf. **Fett** hervorgehoben sind die Länder und Regionen, die neben NRW und SH am europäischen Modul teilgenommen haben. In diesen 20 Bildungssystemen wurde aufgrund geografischer und politischer Nähe zusätzlich zu den allgemeinen Erhebungsinstrumenten der Europäische Schülerfragebogen eingesetzt. Diese Länder, beziehungsweise Regionen, sowie Serbien werden in diesem Bericht als „Vergleichsgruppe Europa“ (VG Europa) bezeichnet. Die europäische Vergleichsperspektive wird in diesem nationalen Bericht ausgewählt, weil bei aller Heterogenität die Kontexte der einbezogenen Schulsysteme in einem politisch und kulturell stärker vergleichbaren und (etwa über den Europarat oder der EU) verbundenen Rahmen verortet sind als die weiteren drei in ICCS 2022 repräsentierten internationalen Teilnahmeländer.

NRW und SH als
Benchmark-Teilnehmer

In Tabelle 20.1 *kursiv* aufgeführt sind die Teilnahmeländer, die nicht bei der internationalen Kalibrierung von Skalen berücksichtigt wurden. Dies gilt einerseits für Benchmark-Teilnehmer sowie für Länder, deren Teilnahmequoten auf Ebene der Schulen und/oder Schüler*innen nicht die internationalen Vorgaben erreichen. Benchmark-Teilnehmer (vgl. Anmerkung 1) sind in dieser IEA-Studie ausschließlich NRW und SH. Das bedeutet, dass die beiden Bundesländer kein eigenständiges Mitglied der IEA sind, sondern eine abgrenzbare Teilregion innerhalb eines IEA-Mitgliedslandes (Deutschland). Anmerkung 2 bezieht sich auf das Erreichen der angestrebten Stichprobe und die Anmerkungen 3 bis 5 beziehen sich auf Aspekte, welche aufgrund des Stichprobendesigns einer besonderen Aufmerksamkeit in der Dateninterpretation für die jeweiligen Länder bedürfen.

20.2.2 Stichprobendesign

Der Ansatz von ICCS 2022 (wie in vielen anderen ILSAs) ist es, Schüler*innen als Teil ihrer Klasse bzw. Lerngruppe repräsentativ für ihre Schule zu erfassen. Zusätzlich ist es aufgrund der Komplexität von Schulrealitäten, welche sich etwa durch ein mehrgliedriges Bildungssystem und eine ungleiche Verteilung von Schüler*innen mit internationaler Geschichte (zur Definition vgl. Kap. 18) konkretisiert, nicht hinreichend, eine einfache Zufallsstichprobe zu ziehen. Um diese Komplexität zu berücksichtigen und die Genauigkeit der Parameterschätzungen zu erhöhen, entspricht das Stichprobendesign einer stratifizierten zweistufigen Cluster-Stichprobe (Bortz & Döring, 2016, S. 310–317). Die Stichprobe wurde auf Grundlage gemeinsamer Planungen mit dem nationalen Studienzentrum durch die Sampling-Unit der IEA Hamburg gezogen.

Genutzte
Stratifizierungsverfahren
in ICCS 2022

In einem ersten Schritt wurde die Zielpopulation der Schülerschaft in mehrere Untereinheiten eingeteilt (*Stratifizierung*). In der *expliziten Stratifizierung* wurden Schulen mit ähnlichen Merkmalen zu sinnvollen Einheiten (*Strata*) zusammengefasst. Die *Strata* ergeben sich in NRW und SH zunächst durch die Schulformen der gegliederten Schulsysteme. Als weiteres Stratum wurde der Anteil der Schüler*innen mit Migrationshintergrund herangezogen; hier wurde der *cut-off*-Wert von 33 % innerhalb der Schülerschaft gewählt.¹ In anderen Ländern wurden häufig andere *Strata* implementiert, wie beispielsweise Regionen innerhalb eines Landes (vgl. Schulz et al., 2018). Ziel der Stratifizierung ist es, die Verteilung der Schüler*innen in der Zielpopulation auf die verschiedenen Schultypen innerhalb der Stichprobe abzubilden. Innerhalb dieser *Strata* erfolgte in einem zweiten Schritt eine Zufallsauswahl von Schulen unter Berücksichtigung der Anzahl der Schüler*innen im jeweiligen Jahrgang (*probability proportional to size, PPS sampling*). Dies soll ausgleichen, dass Schüler*innen an großen Schulen eine geringere Wahrscheinlichkeit haben, Teil der Stichprobe zu sein, als Schüler*innen an kleinen Schulen. Bei Gymnasien in SH sowie bei den Förderschulen in SH und NRW wurde die explizite Stratifizierung nach Migrationshintergrund aufgrund der geringen Größe von manchen sich daraus ergebenden *Strata* durch eine implizite Stratifizierung ersetzt, in der neben Schulgröße auch Migrationsanteil laut Schulstatistik bei der Sortierung der Schulen für die Ziehung nach PPS-Verfahren berücksichtigt wurde.

Oversampling zur
Präzisionserhöhung
einzelner Teilstichproben

Um Effekte, die in Zusammenhang mit der internationalen Geschichte von Schüler*innen stehen können, mit höherer Genauigkeit schätzen zu können, wurde zudem ein *Oversampling* von Schulen mit einem hohen Anteil an Schüler*innen mit internationaler Geschichte vorgenommen. Von diesen Schulen wurden also mehr erhoben, als eine rein proportionale Stichprobe vorgesehen hätte. Die beschriebenen Verfahren werden im Prozess der Gewichtung so berücksichtigt, dass Aussagen für die Population repräsentativ sind.

In einem letzten Schritt der Stichprobenziehung erfolgte eine zufällige Auswahl einer 8. Klasse innerhalb jeder der ausgewählten Schulen. In dieser Klasse werden alle Schüler*innen erhoben, welche keine Ausschlusskriterien erfüllen. An Förderschulen in NRW und SH wurden zudem, aufgrund der geringeren Anzahl von Schüler*innen pro Klasse, alle Klassen eines Jahrgangs zu *Pseudo-Klassen* zusammengefasst und für alle weiteren Verfahren wie die Schüler*innen derselben Klasse behandelt.

¹ Maßgeblich sind hier die spezifischen Definitionen der beiden Bundesländer im Rahmen ihrer Schulstatistik, zur vertieften Auseinandersetzung siehe Kapitel 18.

Aufgrund der Clusterung der Schüler*innen in Schulen und Schulklassen, sowie der daran anschließenden genutzten Verfahren der Stichprobenziehung, ist eine größere Stichprobe erforderlich, um eine ähnliche statistische Aussagekraft wie eine einfache Zufallsstichprobe geringerer Größe zu erreichen. Die angestrebte Präzision des Samples soll derselben Präzision einer hypothetischen einfachen Zufallsstichprobe (*effective sample size*) von 400 Schüler*innen entsprechen; mit einem 95 % Konfidenzintervall von ± 0.1 Standardabweichungen (Martin et al., 1999). Übertragen auf die Metriken von ICCS bedeutet dies, dass der Standardfehler nicht mehr als 5 Skalenpunkte für den Wissenstest bzw. 0.5 Punkte für die Skalenwerte der Fragebogenmodule übersteigen soll. Als angestrebter Wert für IEA-Studien hat sich hierfür eine intendierte Stichprobengröße von 150 Schulen pro Bildungssystem etabliert, da diese in der Regel in einer realisierten Stichprobe von mindestens 3.000 Schüler*innen mündet.

Angestrebte
Stichprobengröße

In jeder empirischen Studie ist davon auszugehen, dass die *realisierte Stichprobe* der *intendierten Stichprobe* nicht vollständig entspricht. Verweigert eine Schule ihre Teilnahme, kann hierfür in einer hinsichtlich der Größe ähnlichen Ersatzschule desselben Stratum eine zufällig ausgewählte Klasse erhoben werden. Steht eine Schule überhaupt nicht zur Verfügung (etwa aufgrund einer Schulschließung oder weil keine Klasse im entsprechenden Jahrgang vorhanden ist), wird sie nicht ersetzt. Während die öffentlichen Schulen in NRW aus Gründen der schulischen Qualitätssicherung zur Teilnahme verpflichtet waren, stand es Schulen in nicht öffentlicher Trägerschaft frei. In SH war die Teilnahme an ICCS 2022 für alle Schulen freiwillig.

Intendierte und
realisierte Stichprobe

Für ICCS 2022 wurden internationale Vorgaben definiert, inwieweit die realisierte Stichprobe von der intendierten Stichprobe abweichen darf. Diese internationalen Vorgaben betreffen die Quote der realisierten Stichprobe bezüglich der gezogenen Stichprobe. In Bezug auf die Erhebung der Schüler*innen müssen mindestens 85 % der Schulen und 85 % der Schüler*innen erreicht werden. Alternativ darf das Produkt aus der Erfassungsquote von Schulen und Schüler*innen 75 % nicht unterschreiten. Länder, die diese Anforderungen erfüllen, werden der *Kategorie 1* zugeordnet, etwa NRW. Für diese Länder wird davon ausgegangen, dass Verzerrungen, die durch Unterschiede von realisierter und intendierter Stichprobe entstehen, vernachlässigbar klein sind.

Bestimmung der Güte
einer realisierten
Stichprobe

Länder, die diese Anforderungen lediglich unter Berücksichtigung der Ersatzschulen erreichen und in denen mindestens 50 % der Schulen und Schüler*innen der ursprünglich gezogenen Stichprobe (also ohne Berücksichtigung der Ersatzschulen) erreicht werden, wie die Niederlande, werden *Kategorie 2* zugeordnet. Hier wird eine gewisse Verzerrung befürchtet, jedoch erwartet, dass diese durch den Einsatz von Gewichten ausreichend ausgeglichen werden kann.

Liegt die kombinierte Schul- und Schülerbeteiligungsquote trotz regelkonformer Umsetzung des Erhebungsprozesses auch nach Einbeziehung der Ersatzschulen bei unter 75 %, wird auf internationaler Perspektive eine eingeschränkte Vergleichbarkeit angenommen und entsprechend gekennzeichnet (z. B. Dänemark und Brasilien). Die Ergebnisse in diesen Ländern werden bei der Kalibrierung von Skalen nicht berücksichtigt und werden der *Kategorie 3* zugeordnet. SH ist in dieser Kategorie eingeordnet, wäre als Benchmark-Teilnehmer aber auch bei höherer Ausschöpfung nicht in den Kalibrierungsprozessen berücksichtigt worden.

Die Teilnahmeentscheidung für individuelle Schüler*innen erfolgte in den verschiedenen Schulsystemen unterschiedlich. Für die Teilnahme an dem internationalen sowie dem europäischen Schülerfragebogen war in NRW und SH jeweils eine Elterngenehmigung erforderlich; zusätzlich konnten auch Schüler*innen mit

Freiwilligkeit und
Verpflichtung der
Teilnahme für
Schüler*innen

dieser Genehmigung die Teilnahme verweigern. In SH galten diese Bedingungen auch für den kognitiven Test, während dieser in NRW als Maßnahme der schulischen Qualitätssicherung verpflichtend gemacht wurde. Im internationalen Datensatz werden nur Klassen berücksichtigt, bei denen die Teilnahmequote auf Schülerebene über 50 % lag, weil dort ansonsten systematische Verzerrungseffekte zu befürchten sind. Der Grund hierfür besteht darin, dass die Verweigerung der Teilnahme, etwa bei fehlenden Elterngenehmigungen, möglicherweise nicht zufällig, sondern systematisch ist. Der Ausschluss hängt möglicherweise mit Merkmalen der Schüler*innen zusammen, die ebenfalls Einfluss auf die Bearbeitung des Fragebogens oder auf die im Fragebogen erfragten Inhalte haben.

Darüber hinaus bestehen internationale Vorgaben darüber, unter welchen Bedingungen und in welchem Ausmaß Schulen oder Klassen bereits im Vorfeld der Zufallsauswahl ausgeschlossen werden dürfen. Auf Schulebene dürfen spezielle Schulformen (wie Förderschulen) ausgeschlossen werden, soweit sie sich curricular und unterrichtsmethodisch von Regelschulen bedeutsam unterscheiden. Dies betrifft in Deutschland die Förderschwerpunkte *Geistige Entwicklung*, *Hören & Kommunikation*, *Sehen*, *Körperliche Entwicklung* sowie *Schulen für Kranke*. Auf Klassenebene sind weitere Ausschlussgründe international definiert: Sofern eine Klasse ausschließlich aus Schüler*innen besteht, die aus körperlichen, emotionalen oder kognitiven Gründen nicht befähigt sind, an der Studie teilzunehmen, oder ausschließlich aus Schüler*innen besteht, die die Sprache der Erhebungsinstrumente seit weniger als einem Jahr sprechen, wird diese Klasse vor der Zufallsauswahl ausgeschlossen. Innerhalb der ausgewählten Klassen wurden Schüler*innen ausgeschlossen, denen eine Teilnahme aufgrund der vorgenannten Merkmale nicht möglich war. Auch testökonomische Aspekte spielen hier eine Rolle, da für eine relativ geringe Anzahl von Schüler*innen ein hohes Ausmaß von Anpassungen erforderlich wäre, ohne dass die Vergleichbarkeit der Materialien hinreichend empirisch abgesichert werden kann. Dies muss bei der Interpretation der Daten berücksichtigt werden.

Die internationalen Vorgaben legen fest, dass die Ausschlussquote 5 % der Schüler*innen für eine uneingeschränkte Vergleichbarkeit nicht übersteigen darf. In ICCS 2022 weisen Kroatien, Lettland, Norwegen und Schweden eine höhere Ausschlussquote von 5 bis 10 % auf, was hinsichtlich der Vergleichbarkeit bei der Ergebnisinterpretation berücksichtigt werden muss. In NRW liegt die Ausschlussquote bei 3,4 %, in SH bei 2,1 %. Der Unterschied ist durch den Ausschluss von anthroposophisch ausgerichteten Schulen erklärbar: In NRW bildeten diese aufgrund der Anzahl ein eigenes Stratum. Als Schulen in privater Trägerschaft war ihnen die Teilnahme freigestellt. Es entschieden sich so viele Schulen gegen eine Teilnahme, dass sich die Teilpopulation in diesem Stratum nicht mehr adäquat abbilden lies und das gesamte Stratum als „ausgeschlossen“ behandelt werden musste. In SH ist die Anzahl entsprechender Schulen so klein, dass sie im Stratum „integrierte Gesamtschule“ eingeschlossen waren.

Eingeschränkte
Vergleichbarkeit zu
ICCS 2016

NRW hat als einziges Bundesland in Deutschland bereits an ICCS 2016 teilgenommen, jedoch unterscheidet sich die Stichprobe von der in ICCS 2022 in NRW: Damals lag die Ausschlussquote insgesamt bei 7 %, u. a. wurden alle Förderschulen unabhängig vom Förderschwerpunkt ausgeschlossen. Weiter zeigte die intendierte Stichprobe im internationalen Vergleich mit 35 % eine wesentlich geringe Ausschöpfung und somit weniger Präzision der Populationsschätzungen. Aufgrund der darin resultierenden geringeren Vergleichbarkeit, insbesondere im unteren Leistungsbereich (Ziemes et al., 2017), erscheint es als wenig sinnvoll, Unterschiede im Zeitvergleich (ICCS 2022 zu ICCS 2016) statistisch systematisch

auswerten und absichern zu wollen. Gleichwohl wird an einzelnen Stellen in diesem Bericht auf Ergebnisse von ICCS 2016 verwiesen, wenn sich grundlegende oder deutliche Unterschiede zeigen. Zeitreihenvergleiche in anderen Schulsystemen sind im internationalen Bericht dokumentiert (Schulz et al., 2023b).

20.2.3 Intendierte und realisierte Stichproben in NRW und SH

Die intendierte und realisierte Stichprobe von Schüler*innen, Lehrkräfte und Schulleitung in NRW und SH findet sich in Tabelle 20.2. Im Folgenden wird diese zusammenfassend dargestellt sowie die Aussagekraft der jeweiligen Stichproben erläutert. Schulen gelten als „teilnehmend“ für die Schülerstichprobe, wenn wenigstens zu 50 % der Schülerschaft in der gezogenen Klasse Daten des kognitiven Tests oder der Fragebogenmodule vorliegen, bzw. für die Stichprobe der Lehrkräfte, wenn mindestens für 50 % der Lehrkräfte in Jahrgangsstufe 8 gültige Daten vorliegen. Sollte diese Schwelle unterschritten werden, wird die jeweilige Schule für die Stichprobe der Schüler*innen bzw. Lehrkräfte so behandelt, als hätte sie nicht an ICCS 2022 teilgenommen, d. h., eventuell vorliegende Daten werden von weiteren Analysen ausgeschlossen.

Kriterien für den
Einschluss von Fällen in
den Datensatz

Tabelle 20.2: Stichproben und geschätzte Population für NRW und SH

	Nordrhein-Westfalen			Schleswig-Holstein		
	intendiert	realisiert	geschätzte Population	intendiert	realisiert	geschätzte Population
Schüler*innen	3 998	3 269	166 438	2 312	1 488	27 485
Lehrkräfte in Jahrgang 8 ^{1,2}	-	2 916	46 349	-	173	-
Lehrkräfte in Jahrgang 8 (Sozialwissenschaften) ^{1,2,3}	-	1 012	16 230	-	53	-
Schulleitungen ⁴	152	141	1 945	121	75	491
Schulen (gültige Schülerdaten) ⁵	152	145	1 875	121	84	376
Schulen (gültige Lehrerdaten) ⁵	152	129	1 875	121	13	-

¹ Listung der Anzahl der Lehrkräfte der Zielpopulation erfolgt erst durch die Schulen und ist nicht Teil der Stichprobenplanung.

² Aufgrund unzureichender Stichprobenausschöpfung der Lehrkräfte in SH erfolgt für diese keine Schätzung der Population.

³ Filterfrage: „Unterrichten Sie in der Jahrgangsstufe 8 ein Fach, das im weiteren Sinne mit politischer Bildung und Demokratieerziehung zu tun hat“

⁴ Die Samplingprozesse streben eine repräsentative Stichprobe für Schüler*innen an. Gewichtete Schätzungen der Population der Schulleitungen sind daher von größerer Ungenauigkeit betroffen.

⁵ Die realisierte Stichprobe bezieht sich auf Schulen mit mindestens 50 % Teilnahme auf Ebene der Schüler*innen bzw. Lehrkräfte.

Die Stichprobe der Schüler*innen in NRW wurde zufriedenstellend ausgeschöpft. Insgesamt 145 Schulen zählen als „teilnehmend“, für 3 269 Schüler*innen liegen gültige Daten vor. Dies entspricht einer kombinierten Erfassungsquote von 85 % und damit der Kategorie 1. Sie ist ohne Einschränkung geeignet, repräsentative Aussagen über Schüler*innen der 8. Jahrgangsstufe der entsprechenden Schulformen zu treffen. Eine schlechtere Ausschöpfung war aufgrund der freiwilligen Teilnahme für Schulen in SH erwartbar. In SH liegen für insgesamt 84 Schulen Daten von 1 488 Schüler*innen vor. Die Schülerstichprobe SH erreicht damit eine Erfassungsquote von 61 % und wurde in Kategorie 3 eingeordnet. Das heißt, dass mit ihr unter Berücksichtigung der geringeren Ausschöpfung repräsentative Aussagen

Aussagekraft der
Schülerstichproben in
NRW und SH

über die Zielpopulation möglich sind, diese aber nicht in der gleichen Weise abgesichert werden können.

Vertiefende Betrachtung
der realisierten
Stichproben SH

Erste Analysen zeigen, dass alle Strata in SH durch die realisierte Stichprobe abgedeckt wurden. Förderschulen, denen allerdings nur ein sehr kleiner Anteil (geschätzt 1,2 %) der Schüler*innen in SH zuzuordnen sind, haben vergleichsweise seltener teilgenommen (45 % Ausschöpfung der Stichprobe), während an Gymnasien die intendierte Stichprobe mit 95 % fast vollständig ausgeschöpft wurde. In den beiden Strata der integrierten Gesamtschulen wurde mit 66 % (Schulen mit < 33 % Anteil Schüler*innen mit Migrationshintergrund) bzw. 70 % (Schulen mit > 33 % Anteil Schüler*innen mit Migrationshintergrund) der größere Teil der Schülerschaft erreicht. Insgesamt könnte dies darauf verweisen, dass insbesondere bei nicht gymnasialen Schulformen in SH aufgrund der weniger zur Verfügung stehenden Schülerdaten nur etwas ungenauere Schätzungen vorgenommen werden können, was sich in höheren Standardfehlern (siehe Abschnitt 20.2.4) widerspiegelt. Tabelle 20.3 gibt ergänzend den Anteil der Schüler*innen sowie die geschätzte Population in den verschiedenen Referenzkategorien für Geschlecht und internationale Geschichte für NRW und SH an.

Aussagekraft
der Lehrerstichproben
in NRW und SH

Die Stichprobe der Lehrkräfte in NRW ist geeignet, um repräsentative Aussagen über Lehrkräfte, die in Jahrgangsstufe 8 unterrichten, zu treffen, wenn auch mit kleineren Einschränkungen. Die Stichprobe umfasst 2.916 Lehrkräfte an 129 Schulen und wurde mit einer kombinierten Erfassungsquote von 71 % der Kategorie 3 zugeordnet. Hier zeigt sich hinsichtlich der Ausschöpfungslücken nur wenig Systematik: Während beispielsweise in beiden gymnasialen Strata, im Stratum Hauptschule mit einem Anteil von über 33 % Schüler*innen mit Migrationshintergrund sowie im Stratum Förderschulen eine nahezu vollständige Teilnahme vorliegt (jeweils 90–100 %), zählen in beiden Strata der Sekundarschulen sowie der Realschulen mit einem Anteil von über 33 % Schüler*innen mit Migrationshintergrund etwa 71 % bis 75 % der Schulen als teilnehmend. Auch dies kann im Vergleich zu höheren Standardfehlern führen. An der Lehrkräftebefragung in SH haben insgesamt 580 Lehrkräfte teilgenommen, allerdings wurde nur an 13 Schulen (mit 173 teilgenommenen Lehrkräften) eine Teilnahmequote von über 50 % erreicht. Die erhobenen Daten können damit lediglich als große Gelegenheitsstichprobe gelten, aber keinen Anspruch auf Repräsentativität erheben. Daher haben wir uns entschieden, in diesem Bericht keine Daten für Lehrkräfte in SH in Tabellen zu berichten.

Ausschöpfung der
Stichproben für
Schulleitungen in NRW
und SH

Für die Befragung der Schulleitungen war jeweils ein Mitglied der Schulleitung dazu aufgefordert, den Fragebogen zu bearbeiten. Die intendierte Stichprobe wurde in NRW – wo die Teilnahme verpflichtend war – fast vollständig (93 %) ausgeschöpft. In SH beteiligten sich – unter der Bedingung einer freiwilligen Teilnahme – immerhin 62 % der Schulleitungen. Es ist zu beachten, dass die Stichprobenplanung vor allem eine Repräsentativität für Schüler*innen anstrebt und alle Schätzungen für Schulleitungen durch eine größere Unsicherheit und größere Standardfehler äußert.

Nationale Zusatz-
stichprobe Lehrkräfte

In NRW und SH wurde weiter eine ergänzende Lehrerstichprobe definiert. Diese nationale Zusatzstichprobe umfasst Lehrkräfte in sozialwissenschaftlichen Fächern, die nicht in Jahrgang 8 unterrichten haben und somit nicht Teil der internationalen Stichprobe sind. Da der Fokus in diesem Bericht auf dem internationalen Vergleich liegt, erfolgt keine Darstellung von Ergebnissen der Zusatzstichprobe in diesem Band.

Tabelle 20.3: Schüler*innen der achten Jahrgangsstufe in NRW und SH

	Schüler*innen Nordrhein-Westfalen			Schüler*innen Schleswig-Holstein		
	N ¹	Est ²	% ³	N ¹	Est ²	% ³
Geschlecht						
Weiblich	1 434	74 607	45	678	12 318	45
Männlich	1 776	88 917	54	764	14 325	52
Weiteres	53	2 616	2	44	825	3
Internationale Geschichte⁴						
Min. ein Elternteil in DE geboren	1 954	100 145	67	1 203	22 258	84
Schüler*in in DE geboren, Eltern zugewandert	619	32 870	22	147	2 493	9
Schüler*in und Eltern zugewandert	319	15 606	11	94	1 893	7

¹ Absolute Fallzahl.² Gewichteter Anteil der Schüler*innen an der Population.³ Anteil an der gewichteten Population in Prozent.⁴ Zur Definition in diesem Bericht siehe Kapitel 18.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

20.2.4 Gewichtung und Schätzung von Stichproben und Messfehlern

Durch die IEA-Sampling-Unit wurden den Datensätzen Gewichte hinzugefügt. Bei einer Gewichtung werden für statistische Auswertungen Antworten von Schüler*innen in dem Maße stärker berücksichtigt, in dem sie in der realisierten Stichprobe im Vergleich zur intendierten Stichprobe unterrepräsentiert sind. Hierdurch können anhand der Daten eher Aussagen über die Population als nur die spezifische Stichprobe gemacht werden. Eine Gewichtung verbessert dadurch auch die internationale Vergleichbarkeit von Daten, da hier Effekte von unterschiedlich realisierten Stichproben – begrenzt – ausgeglichen werden können. Für jede Klasse wurde ein individueller Gewichtungsfaktor anhand eines Basisgewichts (inverse Selektionswahrscheinlichkeit separat für jeden Schritt der Stichprobenziehung) und eines Adjustierungsfaktors generiert, welcher anhand der tatsächlich teilgenommenen Schüler*innen aus allen Selektionsstrata berechnet wurde. Im Gewichtungsprozess wurde angenommen, dass fehlende Werte sich über die berücksichtigten Strata hinaus nicht systematisch erklären lassen (*missing completely at random*).

Gewichtung als Verfahren
zur Absicherung von
Repräsentativität

Durch Gewichtungen, stratifizierte Stichprobenziehung und Unterschiede zwischen der intendierten und realisierten Stichprobe droht eine Unterschätzung der Varianzen und damit der Standardfehler. Einige statistische Verfahren versuchen, das Maß der Verzerrung anhand der realisierten Stichprobe zu schätzen und realistischere Standardfehler zu präsentieren: Die *Jackknife*-Methode nutzt die Selektionsstrata, die eingangs beschrieben worden sind. Innerhalb der expliziten Strata werden Schulen in Paaren angeordnet, die sich ähneln im Hinblick auf vordefinierte Merkmale wie etwa Schulform und Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund. Im ICCS-2022-Datensatz zu NRW entstanden so 75 *Jackknife*-Zonen, in SH 43 Zonen. Zur Schätzung des Standardfehlers wird jede Berechnung 75 Mal (bzw. 43 Mal) durchgeführt. In jeder Durchführung der Berechnung wird eine Schule ausgeschlossen und die gepaarte Schule dafür doppelt gewichtet. Aus der Varianz der Ergebnisse werden die Standardfehler der Populationschätzung berechnet.

Schätzung von
Standardfehlern

Zusammenhang zwischen Ausschöpfung von Stichproben, Gewichtung und Standardfehlern

Umso mehr die realisierte Stichprobe von der intendierten abweicht, desto intensiver muss dies im Gewichtungsprozess berücksichtigt werden (durch höhere Gewichte) und desto größer wird der Standardfehler. Der größere Standardfehler bedeutet eine größere Ungenauigkeit der Schätzung und führt weiterhin dazu, dass Unterschiede zwischen den Ergebnissen von (Teil-)Gruppen größer sein müssen, um statistisch signifikant zu werden. Wenn in ICCS 2022 internationale höhere Standards für die Zuverlässigkeit der Schätzung gelten, als in einzelnen Teilstichproben erreicht werden, wird in jeder Ergebnistabelle dieses Berichts darauf hingewiesen, wenn die Repräsentativität der Ergebnisse nicht in der gleichen Weise abgesichert ist. Weiter werden für geschätzte Mittelwerte stets die Standardfehler dieser Mittelwerte berichtet. Der Standardfehler (SE) ist ein Maß für die Genauigkeit einer Schätzung und wird insbesondere bedeutsam, wenn etwa die Signifikanzen von Gruppenunterschieden berechnet werden sollen. Mit einer 95 % Wahrscheinlichkeit liegt der wahre Wert einer Messung (also hier der tatsächliche Wert in der Population) innerhalb des Intervalls von 1.96 Standardfehlern über oder unter dem berichteten Wert. Ein Unterschied wird als statistisch signifikant bezeichnet, wenn es sehr wahrscheinlich ist, dass sich dieser von einem vorher festgelegten Wert, beispielsweise Null oder dem Wert einer Vergleichsgruppe, unterscheidet. In der Regel wird in den Sozialwissenschaften eine maximale Irrtumswahrscheinlichkeit von 5 % als Richtwert genommen. Dies bedeutet, dass es eine Wahrscheinlichkeit von weniger als 5 % gibt, dass das beobachtete Ergebnis in der Stichprobe zufällig auftritt, wenn kein tatsächlicher Effekt vorliegt.

Um Prozesse der Gewichtung zum Ausgleich der heterogenen Abdeckung einzelner Strata zu rechtfertigen, wird davon ausgegangen, dass die vergleichsweise geringere Beteiligung in einzelnen Strata nicht auf einer systematischen und inhaltlich bedeutsamen Beeinflussung beruht. Inhaltlich relevant und systematisch wäre etwa, wenn an bestimmten Schulen innerhalb nur eines Stratus deutlich mehr finanzielle Mittel zur Verfügung stehen, die dazu führen, dass diese Schulen eher teilnehmen und Schüler*innen gleichzeitig besser vorbereitet sind. Für ICCS 2022 liegen weder in NRW noch in SH Hinweise auf eine solche Beeinflussung der Teilnahmeentscheidung von Schulen vor.

20.3 Datenauswertung und Skalierung

Soweit nicht anders dargestellt entsprechen die Methoden der Skalierung, Gewichtung, und Schätzung der Standardfehler den in ICCS 2016 genutzten Methoden (Schulz et al., 2018). Vertiefende Informationen werden internationalen technischen Bericht zu ICCS 2022 vorgestellt, dessen Erscheinen für Mitte 2024 erwartet wird. In den folgenden Abschnitten werden Konzepte vorgestellt, die für ein Verständnis der quantitativ-empirischen Berechnungen in diesem Bericht unmittelbar relevant sind. Für die Berechnungen aller Ergebnisse wurde der IDB-Analyzer Version 5 der IEA (IEA, 2023) in Verbindung mit R Version 4.3.1 (R Core Team, 2023) sowie SPSS Version 29 (IBM, 2022) genutzt. Der IDB Analyzer ist eine frei zugängliche Analysesoftware, die Makros und einen Syntax-generator zur Verfügung stellt, mit denen notwendige Verfahren zur Berechnung von Schätzungen und Standardfehlern korrekt angewendet werden. Grundlage aller hier berichteten Ergebnisse ist die Datenversion, die von IEA Hamburg am 14.9.2023 für die Berichtslegung freigegeben wurde.

20.3.1 Umgang mit fehlenden Daten

Fehlende Werte erhöhen die Unsicherheit beim Schätzen von Testergebnissen oder anderen Skalenwerten für (Teil-)Populationen. Im Wissenstest wurden unterschiedliche Formen von fehlenden Werten unterschieden: Eine fehlende Antwort entsteht etwa, wenn eine Aufgabe nicht Teil des Testmaterials der konkreten Person war, beispielsweise, weil die Aufgabe in einem anderen *Booklet* ist. Weiter entsteht ein ausgelassenes Item, wenn Schüler*innen eine Aufgabe übersehen oder bewusst ausgelassen haben. Für den Wissenstest existierte die zusätzliche Kategorie „nicht erreicht“, wenn Schüler*innen Aufgaben am Ende des Tests aus Zeitmangel nicht bearbeiten konnten. Für unterschiedliche Bereiche der Fragebögen gab es schließlich die Kategorie „logisch nicht zutreffend“: Wenn sich beispielsweise bestimmte Fragen nur an Lehrkräfte mit einem bestimmten Unterrichtsfach richteten, erhielten andere Lehrkräfte für die betreffenden Fragen diesen Wert.

Verschiedene Kategorien
fehlender Werte in ICCS

In diesem Bericht wurden fehlende Werte in Hintergrundvariablen, wie Geschlecht, Alter oder sozioökonomischer Status der Eltern, nicht imputiert, also nicht anhand anderer vorhandener Werte geschätzt und ersetzt. Dies führt dazu, dass bei Berechnungen, die Unterschiede zweier Schülergruppen hinsichtlich eines bestimmten Merkmals betrachten, die Schüler*innen nicht berücksichtigt werden, die keine Angaben zu dieser Hintergrundvariable gemacht haben (Ausschluss *listwise*).

20.3.2 Skalierungsmodelle

Die Überführung von Antworten zu einzelnen Items in eine gemeinsame Skala hat mehrere Vorteile: Erstens wird vermieden, dass ein sprachlich oder kulturell bedingt anderes Verständnis oder ein Lesefehler bei einem einzelnen Item sich in gleicher Weise in der Bewertung des Konstrukts widerspiegelt, wie dies bei einem Einzelitem der Fall wäre. Zweitens werden Konstrukte erfassbar, die abstrakter sind, als es die Formulierung konkreter Items zulässt. Durch Skalenwerte wird eine genauere Schätzung von Konstrukten ermöglicht, als dies durch einzelne Fragen möglich wäre. Neben der Berechnung eines Summen- oder Mittelwertes gibt es auch andere Methoden, die statistisch aufwendiger, jedoch gerade in Schulleistungsstudien verbreitet sind (van de Vijver et al., 2019), da sie präzisere Schätzungen für die Verteilung von Merkmalen in der Population bieten. Dazu wird unter anderem berechnet, wie gut die einzelnen Items das Konstrukt repräsentieren, für das sie eingesetzt wurden, oder wie wahrscheinlich eine bestimmte Antwort auf ein Item ist, wenn die Information zu den anderen Items einer Skala vorliegen. Solche Berechnungen könnten dazu genutzt werden, auch bei Vorliegen fehlender Werte genaue Schätzungen für die Population zu erzielen.

Vorteile von
Skalierungsverfahren

In ICCS 2022 werden zur Skalierung Verfahren der Item-Response-Theorie (IRT) genutzt. Die Grundannahme ist, dass sich für jede Person ein Fähigkeitswert schätzen lässt und für jede Aufgabe, beziehungsweise jedes Item, ein Schwierigkeitswert. Je schwerer ein Item ist, desto seltener wird die richtige Antwort (Leistungstests) oder eine bestimmte Antwortoption (Einstellungsfragebogen) gewählt. Nach diesem Modell beeinflusst die Fähigkeit von Personen die Wahrscheinlichkeit, ein Item auf eine bestimmte Art zu bearbeiten. Die IRT erlaubt es, Schüler*innen und Items auf der gleichen Skala anzuordnen (vgl. auch Abbildung 3.5 in Kapitel 3). Vertiefend zur IRT siehe auch Moosbrugger (2012). Für ILSAs wie ICCS 2022 basiert die Verwendung von IRT-Modellen auf der Annah-

Nutzung von IRT-
Verfahren in ICCS

me, dass die Schwierigkeitsrangfolge der Wissensitems zueinander über Gruppen hinweg relativ einheitlich ist (Äquidistanz). Inwieweit diese Annahme erfüllt wird, lässt sich durch komplexe Verfahren überprüfen. Je ähnlicher die Abstände zwischen den Aufgaben zwischen verschiedenen Teilgruppen (z. B. nach Schulsystem, Land oder Geschlecht) sind, desto eher kann davon ausgegangen werden, dass das gleiche Merkmal, wie etwa politisches Wissen, mit den gleichen Items in gleicher Weise gemessen werden kann.

Metrik von ICCS 2022

Im Unterschied zur Berechnung eines arithmetischen Mittels ergibt sich die Metrik einer Skala nicht aus der Anzahl der Antwortoptionen eines Items. Der Mittelwert und eine Standardabweichung können beliebig festgelegt werden. Unabhängig vom festgelegten Mittelwert und der Standardabweichung bleiben die Relationen zwischen den Werten der Länder, Klassen und Schüler*innen erhalten. In ICCS ist die Skala des Leistungstests für den internationalen Vergleich auf einen Mittelwert von 500 und eine Standardabweichung 100 skaliert, für Ergebnisse der Fragebögen auf einen Mittelwert von 50 mit einer Standardabweichung von 10. Die Werte sind weiter jeweils an den Werten von ICCS 2009 bzw. ICCS 2016 kalibriert, um eine Vergleichbarkeit über die Studienzyklen hinweg zu ermöglichen.

Kalibrierung des Wissenstests und der Skalen der ICCS-2022-Fragebögen

Die Kalibrierung des Wissenstests von 2022 (und zuvor ICCS 2016) erfolgte an den Werten von ICCS 2009. Gruppenmittelwerte von ICCS 2022 können im Verhältnis zur Vergleichsgruppe 2009 sowie 2016 interpretiert werden. Weiterhin können Länder, die 2009 und/oder 2016 schon teilgenommen haben, reliabel Veränderungen im politischen Wissensbestand ihrer 14-jährigen Schüler*innen einschätzen (*Multikohortenvergleich*). Eine Kalibrierung erfolgte weiter für Einstellungsskalen, die schon in ICCS 2009 und/oder 2016 eingesetzt wurden. Die Mittelwerte und die Standardabweichungen wurden in Hinblick auf die Werte von 2009 (bei unveränderten Skalen seit 2009) bzw. 2016 (bei neuen oder veränderten Skalen in 2016) kalibriert. Somit können Abweichungen vom Skalenwert 50 für ICCS 2022 als Abweichungen vom Gesamtmittel von 2009 und/oder 2016 interpretiert werden. Ob eine Skala hiervon betroffen ist, wird im jeweiligen Kapitel berichtet. Aufgrund der Stichprobengüte von NRW in ICCS 2016, das als einziges deutsches Bundesland teilgenommen hatte, ist ein Zeitvergleich nicht in gleicher Form möglich (siehe 20.2.1). Genaue Angaben zur Analyse und Kalibrierung des Wissenstests und der weiteren Skalen werden ausführlich im internationalen technischen Bericht dargelegt.

Die internationale Nutzung von IRT Modellen ist herausfordernd, da länderspezifische Abweichungen einerseits durch ein fehlerhaftes oder unvollständiges Modell der Fähigkeit, andererseits durch kulturelle, sprachliche oder curriculare Unterschiede verursacht werden können (Schulz & Fraillon, 2011). Die Analyse dieser Abweichungen von Modellen stellt einen komplexen Forschungsbereich für sich da und ist Teil der Qualitätssicherungsprozesse der Studie (vgl. Kap. 19 zu Invarianz und DIF).

20.3.3 Schätzung des politischen Wissens und latenter Konstrukte des Einstellungsfragebogens

Für die Erfassung politischen Wissens in ICCS 2022 wurden alle Items aus dem Wissenstest in insgesamt vierzehn Clustern zusammengefasst. Jede*r Schüler*in erhielt eines von 14 sogenannten *Booklets*. In jedem *Booklet* waren drei Cluster mit Testaufgaben sequentiell angeordnet; dieses Testdesign ist in Tabelle 20.4 ab-

gebildet. Gekennzeichnet sind hier die Testcluster, die lediglich in Ländern mit computerbasierter Testung eingesetzt wurden (siehe Kap. 19). Jede*r Schüler*in bearbeitete so nur einen Teil des gesamten Tests von ICCS 2022, nämlich 3/14. Dieses Booklet-Rotationsdesign hat den Vorteil, dass mögliche Reihungseffekte statistisch kontrolliert werden können. Zusätzlich kann eine größere Zahl an Aufgaben eingesetzt werden, wodurch der Fähigkeitsraum, in dem die Schüler*innen eingeordnet werden, präziser geschätzt werden kann, ohne dass sich die Bearbeitungslänge des Tests erhöht. Aufgrund der unterschiedlichen *Booklets* wird die Schätzung für den Vergleich von Populationen und für hinlänglich große Teilpopulationen angemessener.

Rotationsdesign
von ICCS 2022

Tabelle 20.4: Booklet-Design des kognitiven Tests

Booklet Nummer	alle Booklets	Position 1	Position 2	Position 3
1		C1	C12*	C9
2		C2	C13*	C10
3		C3	C14*	C11
4		C4	C1	C12*
5		C5	C2	C13*
6		C6	C3	C14*
7	Einleitung, Anleitung, Übungsfragen	C7	C4	C1
8		C8	C5	C2
9		C9	C6	C3
10		C10	C7	C4
11		C11	C8	C5
12		C12*	C9	C6
13		C13*	C10	C7
14		C14*	C11	C8

*Module mit Computer-Enhanced Items (CEI) (vgl. Kap. 3.2.2)

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

Zur Schätzung des politischen Wissens wurde ein *Plausible-Value*-Ansatz verwendet (Kaplan & Su, 2016). Für die Berechnung von plausiblen Werten wird anhand der bearbeiteten Aufgaben und Hintergrundvariablen zunächst für jede*n Schüler*in eine Verteilung des politischen Wissens bzw. die auf alle Items bezogene Fähigkeit geschätzt (vgl. Schulz et al., 2018, S. 133). Somit kann auf Grundlage des Antwortverhaltens in den drei der 14 bearbeiteten Clustern die auf alle Items bezogene Fähigkeit geschätzt werden. Anschließend wurden aus dieser Verteilung für jede*n Schüler*in fünf plausible Werte (*Plausible Values*) zufällig ausgewählt, die für alle Berechnungen, die politisches Wissen beinhalten, genutzt werden. Durch die fünffache Wiederholung der Analysen und die Zusammenführung der Ergebnisse kann die Unsicherheit der Schätzung mit einbezogen und die Präzision der Populationsschätzung insgesamt erhöht werden, gleichzeitig sind sie zur Individualdiagnostik einzelner Schüler*innen nicht geeignet. Die Nutzung plausibler Werte wird mit der *Jackknife*-Methode (siehe 20.2.4) verbunden. Die Berechnungen werden damit bis zu 375 Mal durchgeführt, um einen möglichst genauen Schätzer des Standardfehlers der Populationsschätzung zu erhalten.

Schätzung des politischen
Wissens in ICCS 2022

Umfang und Aufbau des ICCS-2022-Wissenstests

Der Wissenstest besteht aus insgesamt 141 Items. Von diesen wurden 121 in den elf Clustern angeordnet, die sowohl in papier- als auch computerbasierten Varianten vorhanden waren. Die 20 übrigen Items wurden als *Computer-Enhanced-Items* (siehe Kap. 3) ausschließlich computerbasiert erhoben. In NRW und SH wurden ausschließlich computerbasierte Testungen durchgeführt (siehe Kap. 19). Ein größerer Teil des Testmaterials wurde auf Grundlage angepasster Inhaltsbereiche für ICCS 2022 neu entwickelt (Schulz et al., 2023a). Zur Absicherung der Vergleichbarkeit der Tests zu ICCS 2009 und ICCS 2016 wurde ein Teil der Aufgaben aus vorherigen Zyklen übernommen: Insgesamt 55; 26 davon wurden in 2009 und 2016 eingesetzt; 29 Aufgaben wurden erstmalig in ICCS 2016 genutzt.

Antwortformate der ICCS-2022-Fragebögen

Antworten im Wissenstest werden zumeist dichotom interpretiert; sie werden entweder als richtig oder falsch gewertet (einzelne Aufgaben weichen hiervon ab und vergeben bis zu zwei Punkte, siehe Kap. 3.2.1). Einstellungsfragen hingegen haben keine richtigen oder falschen Antworten. Antworten können nur im Hinblick auf ein bestimmtes Kriterium mehr oder weniger wünschenswert sein. In der Regel wurden in ICCS 2022 sogenannte Likert-Formate eingesetzt. Diese bestehen aus einer Aussage und einer balancierten Antwortskala, von der eine Antwortmöglichkeit gewählt werden kann. Balanciert bedeutet, dass es gleichviele zustimmende wie ablehnende Antwortmöglichkeiten gibt. In den Sozialwissenschaften gilt die Annahme, dass es bei Likert-Formaten wenig problematisch ist, die Antworten für die Auswertung in einen numerischen Wert zu überführen.

Skalierung mit Items der ICCS-2022-Fragebögen

Über polytome Raschanalysen (*Partial-Credit-Modelle*) wird zusätzlich eine präzisere Einschätzung über die Stärke der Einstellung angestrebt, indem die Annahme berücksichtigt wird, dass für die Wahl der nächst stärkeren Antwort nicht immer das gleiche Maß an stärkerer Zustimmung notwendig ist (Schulz, 2017). Beispielsweise vermeiden bisweilen Menschen (teilweise kulturabhängig) extreme Antworten. Für die Skalen wurde also nicht nur jedes Item auf einer Skala angeordnet, sondern alle Antwortoptionen jedes Items. Dem gleichen Prinzip des Wissenstests folgend können nun Merkmalsausprägungen der Schüler*innen, also Einstellungen, auf der gleichen Skala angeordnet werden. Eine höhere Ausprägung der Einstellung geht dann einher mit einer höheren Wahrscheinlichkeit, die stärker zustimmende Antwortoption zu wählen. Die Übergangspunkte zwischen zwei Antwortabstufungen, die mit einem bestimmten Maß von Einstellungen korrespondieren, sind die sogenannten Thurstone-Grenzwerte. Ebenfalls kann die Einstellung relativ gut geschätzt werden, selbst wenn nicht jede Einstellungsfrage beantwortet wurde. Die Skalenwerte basieren auf den Weighted Likelihood Estimate (WLE) Scores, die aus den Antwortmustern und Itemparametern (Schwierigkeit) berechnet werden.

Fragebogenitems und Skalen als Manifestierung latenter Konstrukte

Als Grundlage für die Durchführung der IRT-Analysen wurden für die Einstellungsskizzen konfirmatorische Faktorenanalysen durchgeführt. Konfirmatorische Faktorenanalysen überprüfen, ob die Items eine gemeinsame Varianz teilen. Wenn dies im ausreichenden Maß der Fall ist, so lässt sich begründen, dass sich alle Items auf ein gemeinsames dahinterliegendes latentes Konstrukt beziehen und darum in einer Skala zusammengeführt werden können. Diese Analysen werden ausführlich im technischen Report beschrieben. Sie geben jedoch keine Information darüber, ob sich das Zusammenfassen der Items auch theoretisch begründen lässt. Die theoretische Basis für den Wissenstest sowie Einstellungsskalen wird jeweils im *Assessment Framework* kurz hergeleitet (Schulz et al., 2023a). Weiter werden die Konstrukte auch in den jeweiligen Kapiteln dieses Berichts in einen ausführlicheren Theoriekontext eingebettet. Zusätzlich geben wir im Bericht jeweils die interne Konsistenz einer Skala an. Diese wird mit *Cronbach's Alpha*

numerisch abgebildet, wobei Werte nahe 1 eine hohe Reliabilität anzeigen und darauf hinweisen, dass die Items einer Skala gut miteinander korrelieren und ein einheitliches Konstrukt messen. Zunächst wurde die interne Konsistenz der Skalen in den jeweiligen Teilnahmeländern berechnet, wir berichten den Mittelwert aller Länder der Kategorie 1 und 2, die keine Benchmarking-Teilnehmer sind.

Interne Konsistenz der
Skalen in ICCS 2022

Literatur

- Baumert, J., Maaz, K., Lühe, J. & Schulz, S. (2019). Bildungsungleichheit und Bildungsarmut – Der Beitrag von Large-Scale-Assessments. In Quenzel (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (S. 261–285). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19573-1_10
- Bortz, J. & Döring, N. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (5. vollständig überarbeitete, aktualisierte Auflage). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- IBM. (2022). *IBM SPSS statistics for Windows, Version 29.0*. IBM Corp.
- IEA. (2023). *IEA IDB Analyzer (Version 5.0)*. IEA.
- Kaplan, D. & Su, D. (2016). On matrix damping and iImputation of context questionnaires with implications for the generation of plausible values in large-scale assessments. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 41(1), 57–80. <https://doi.org/10.3102/1076998615622221>
- Kuger, S., Klieme, E., Jude, N. & Kaplan, D. (Hrsg.). (2016). *Assessing contexts of learning: An international perspective*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-45357-6>
- Levin, H. M. (2013). The utility and need for incorporating noncognitive skills into large-scale educational assessments. In M. von Davier & E. Gonzalez (Hrsg.), *The role of international large-scale assessments: Perspectives from technology, economy, and educational research* (S. 67–86). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4629-9_5
- Martin, M. O., Rust, K. & Adams, R. J. (1999). *Technical standards for IEA studies*. IEA.
- Moosbrugger, H. (2012). Item-Response-Theorie (IRT). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 227–274). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-20072-4_10
- R Core Team. (2023). *R: A language and environment for statistical computing: Version 4.3.1*. <https://www.R-project.org>
- Schulz, W. (2017). Scaling of questionnaire data in international large-scale assessments. In R. D. Adams (Hrsg.), *Implementation of large-scale education assessments* (S. 384–410). John Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118762462.ch15>
- Schulz, W., Carstens, R., Losito, B. & Fraillon, J. (Hrsg.). (2018). *ICCS 2016 technical report*. IEA.
- Schulz, W. & Fraillon, J. (2011). The analysis of measurement equivalence in international studies using the Rasch model. *Educational Research and Evaluation*, 17(6), 447–464. <https://doi.org/10.1080/13803611.2011.630559>
- Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Ainley, J., Damiani, V. & Friedman, T. (2023a). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 assessment framework*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-20113-4>
- Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., Ainley, J. & Friedman, T. (2023b). *Education for Citizenship in Times of Global Challenge: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report*. IEA.
- UNDP. (2022). *Human Development Report 2021–22*. United Nations Development Programme. <http://report.hdr.undp.org>
- van de Vijver, F. J. R., Jude, N. & Kuger, S. (2019). Challenges in International LargeScale Educational Surveys. In L. Suter, E. Smith & B. D. Denman (Hrsg.), *The SAGE handbook of comparative studies in education* (S. 83–102). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781526470379.n6>
- Ziemes, J. F., Jasper, J., Deimel, D., Hahn-Laudenberg, K. & Abs, H. J. (2017). ICCS 2016. Design und methodisches Vorgehen. In H. J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen: Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016* (S. 47–76). Waxmann.

Bildnachweis S. 375:

Fotogruppe Die Bilderkammer Max-Brauer-Schule, Frau mit Fisch, Deutscher Jugendfotopreis 2014/DHM

Autor*innen

Prof. Dr. Hermann Josef Abs ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik (Educational Research and Schooling) an der Universität Duisburg-Essen

E-Mail: h.j.abs@uni-due.de

Rukiye Ateş ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der Arbeitsgruppe Educational Research and Schooling an der Universität Duisburg-Essen.

E-Mail: rukiye.ates@uni-due.de

Prof. Dr. Nils Berkemeyer ist Professor für Schulsystementwicklungsforschung an der Universität Jena.

E-Mail: nils.berkemeyer@uni-jena.de

Igor Birindiba Batista war wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Arbeitsgruppe Bildung und Demokratiepädagogik im Kontext von Integration und Migration der Universität Leipzig und ist Fachreferent für Antidiskriminierung und Gleichstellung der Stadt Wuppertal.

E-Mail: Igor.BirindibaBatista@stadt.wuppertal.de

Dr. Jana Costa ist Postdoktorandin am Leibniz-Institut für Bildungsverläufe in Bamberg.

E-Mail: jana.costa@lifbi.de

Dr. Daniel Deimel ist Postdoktorand der Arbeitsgruppe Educational Research and Schooling an der Universität Duisburg-Essen.

E-Mail: daniel.deimel@uni-due.de

PD Dr. Kerstin Drossel ist Akademische Oberrätin in der Arbeitsgruppe Schulpädagogik an der Universität Paderborn.

E-Mail: kerstin.drossel@upb.de

Prof. Dr. Frank Goldhammer ist Professor für Pädagogisch-Psychologische Diagnostik mit dem Schwerpunkt auf technologiebasierten Anwendungen am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation und an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main.

E-Mail: f.goldhammer@dipf.de

Prof. Dr. Eveline Gutzwiller-Helfenfinger ist Dozentin für Entwicklungspsychologie und Heilpädagogik sowie Fachkernleiterin für Pädagogische Psychologie an der Pädagogischen Hochschule Schwyz in Goldau.

E-Mail: eveline.gutzwiller@phsz.ch

Jun.-Prof. Dr. Katrin Hahn-Laudenberg ist Juniorprofessorin für Bildung und Demokratiepädagogik im Kontext von Integration und Migration der Universität Leipzig.

E-Mail: katrin.hahn-laudenberg@uni-leipzig.de

Lucy Huschle ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der Arbeitsgruppe Educational Research and Schooling an der Universität Duisburg-Essen.

E-Mail: lucy.huschle@uni-due.de

Prof. Dr. Sabine Manzel ist Professorin für die Didaktik der Sozialwissenschaft an der Universität Duisburg-Essen und Leiterin der CIVES! School of Civic Education.

E-Mail: sabine.manzel@uni-due.de

Beatriz Matafora ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der Arbeitsgruppe Educational Research and Schooling an der Universität Duisburg-Essen.

E-Mail: beatriz.matafora@uni-due.de

Prof. Dr. Monika Oberle ist Professorin für Politikwissenschaft / Didaktik der Politik an der Universität Göttingen.

Mail: monika.oberle@sowi.uni-goettingen.de

Nina Johanna Welsandt ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der Arbeitsgruppe Educational Research and Schooling an der Universität Duisburg-Essen.

E-Mail: nina.welsandt@uni-due.de

Dr. Johanna F. Ziemes ist Postdoktorandin der Arbeitsgruppe Educational Research and Schooling an der Universität Duisburg-Essen.

E-Mail: johanna.ziemes@uni-due.de