Hermann Josef Abs,
Katrin Hahn-Laudenberg
(Hrsg.)

Das politische Mindset von 14-Jährigen

Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016

WAXMANN

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Hermann Josef Abs, Katrin Hahn-Laudenberg (Hrsg.)

Das politische Mindset von 14-Jährigen

Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016

Waxmann 2017
Münster • New York

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Kofinanziert durch das Lifelong Learning Programm und Erasmus+
der Europäischen Union und durch die Landeszentrale für politische
Bildung Nordrhein-Westfalen

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.

ISBN 978-3-8309-3737-1

© Waxmann Verlag GmbH, 2017
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster
www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Düsseldorf
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster
Druck: Pustet GmbH & Co KG, Regensburg

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706

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

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Inhalt

Vorwort **7**

Kapitel 1
Einleitung **9**
Hermann Josef Abs, Katrin Hahn-Laudenberg, Daniel Deimel & Johanna F. Ziemes

Kapitel 2
Politische und zivilgesellschaftliche Bildung in Kernlehrplänen **27**
Ewa Bacia & Hermann Josef Abs

Kapitel 3
ICCS 2016 – Design und methodisches Vorgehen **47**
Johanna F. Ziemes, Janina Jasper, Daniel Deimel, Katrin Hahn-Laudenberg & Hermann Josef Abs

Kapitel 4
Dimensionen des politischen Mindsets **77**

4.1 Politisches Wissen und Argumentieren **77**
Katrin Hahn-Laudenberg & Hermann Josef Abs

4.2 Identität und politische Selbstwirksamkeit **112**
Janina Jasper, Johanna F. Ziemes & Hermann Josef Abs

4.3 Gruppenbezogene Einstellungen **135**
Johanna F. Ziemes & Janina Jasper

4.4 Institutionenbezogene Einstellungen **161**
Johanna F. Ziemes, Katrin Hahn-Laudenberg, Igor Birindiba Batista & Hermann Josef Abs

4.5 Gesellschaftliche Partizipationsbereitschaft **205**
Daniel Deimel & Katrin Hahn-Laudenberg

4.6 Zukunftsperspektiven der 14-Jährigen **233**
Daniel Deimel & Monika Buhl

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Kapitel 5
Erfahrungen der Jugendlichen 255

5.1 Schulische Lerngelegenheiten und Partizipationsmöglichkeiten 255
Daniel Deimel & Katrin Hahn-Laudenberg

5.2 Qualität der schulischen Sozialbeziehungen 279
Eveline Gutzwiller-Helfenfinger & Johanna F. Ziemes

5.3 Erfahrungen im familiären und räumlichen Umfeld 306
Helen Baykara-Krumme & Daniel Deimel

Kapitel 6
Lehrervoraussetzungen 325
Sabine Manzel, Katrin Hahn-Laudenberg & Frank Eike Zischke

Kapitel 7
Zukunftsfragen 354
Hermann Josef Abs & Katrin Hahn-Laudenberg

Autorinnen und Autoren 365

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Vorwort

Der vorliegende Bericht zur *International Civic and Citizenship Education Study 2016* verdankt sich der Kooperation einer Vielzahl von Akteur*innen, deren Einsatz besondere Worte des Dankes verdienen.

Danken möchten wir dem Ministerium für Schule und Weiterbildung (heute: Ministerium für Schule und Bildung) des Landes Nordrhein-Westfalen, das die Durchführung der Studie an Schulen in Nordrhein-Westfalen gestattet hat. Die Genehmigung eröffnete den Schulen die Freiheit, selbst über eine Teilnahme zu entscheiden. Deshalb gebührt ein mindestens ebenso großer Dank den Schulen, die sich freiwillig zur Teilnahme bereit erklärt haben. Ohne die Beteiligung und Unterstützung von Schüler*innen, Eltern, Lehrkräften und Schulleitungen wäre die Durchführung in den Schulen nicht möglich gewesen.

Unser Dank gilt sodann den verschiedenen Institutionen, die finanziell oder materiell die Durchführung der Studie in Nordrhein-Westfalen unterstützt haben. Dabei ist an erster Stelle die Europäische Kommission zu nennen, die den überwiegenden Teil des internationalen Kostenanteils finanziert hat. Ebenso gilt unser Dank der Stiftung Mercator, die sich ebenfalls an diesen Kosten beteiligt hat. Sodann danken wir der Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen, welche die Feldarbeiten im Rahmen der Datenerhebung unterstützt hat, bei Schulen mit einem Schreiben um Teilnahme warb und die den teilnehmenden Schulen nach der Erhebung kostenfrei zusätzliche Materialien zukommen ließ. Weiterhin danken wir dem Interdisziplinären Zentrum für Bildungsforschung an der Universität Duisburg-Essen, an dem alle Arbeiten zum Einscannen von Fragebögen erfolgten. Wir bedanken uns bei Heike Wendt für die weiterführenden Hinweise und Einblicke in die Prozesse zur Berichtslegung von TIMSS und IGLU.

Ein besonders herzlicher Dank gebührt auch im Namen aller Autor*innen dieses Berichtsbandes den Studierenden, die neben ihrem Studium die Durchführung der Studie mit ungewöhnlichem Engagement und zum Teil über lange Zeit unterstützt haben. Mit der größten Kontinuität waren Sabine Menne und Lea Pißarreck (beide von 2014–2017) in allen Phasen für ICCS 2016 aktiv. Weiterhin über längere Abschnitte waren Theresa Schlamann, Patricia Trosien (2014–2016) und Marco Schäfer (2016–2017) dabei. Für jeweils kürzere Abschnitte unterstützten Mehmet Bolat, Isabell Derksen, Jannis Gluth und Beatriz Matafora die Datenerhebung und -kodierung (2016). Während der Berichtslegung stieß noch Jasmin Pieper zum Team der Hilfskräfte hinzu (2017).

Dr. Michael Filsecker hat in den ersten beiden Jahren das Projekt als *Data-Manager* unterstützt. Dafür danken wir ihm besonders, wie auch Barbara Frede, die die Verwaltung des Projekts im Arbeitsbereich leistet.

Im Zentrum aller unserer Bemühungen standen und stehen die Schüler*innen, von denen viele dankenswerterweise durch ihre Teilnahme die Grundlage für die nachfolgend berichteten Ergebnisse gelegt haben.

Essen, im September 2017

Hermann Josef Abs und Katrin Hahn-Laudenberg

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Kapitel 1
Einleitung

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

Ein demokratischer Staat ist ein beständig unvollendetes Projekt (Habermas, 1992, S. 464). Er hat nur Bestand, solange er durch seine Bürger*innen immer wieder neu hervorgebracht und erneuert wird. Welche Konzepte, Einstellungen, Identitäten und Handlungsdispositionen die heranwachsende Generation der Bürger*innen in Bezug auf Demokratie und Bürgerschaft entwickelt, ist daher von besonderer Relevanz für die Zukunft von Demokratien.

Die *International Civic and Citizenship Education Study* 2016 (ICCS 2016) bietet die Chance, Jugendliche im Alter von 14 Jahren international vergleichend zu befragen. Leitend ist bei dieser Studie die Fragestellung, inwieweit Schüler*innen auf ihre Rolle als Bürger*innen einer Demokratie vorbereitet sind. Die Ergebnisse können in zweierlei Hinsicht gelesen werden, erstens auf die Frage hin, welche Kompetenzen und Dispositionen 14-jährige Jugendliche bis zur achten Klasse bereits erworben haben, und zweitens in Hinsicht auf Frage, welche dieser Eigenschaften von den Schüler*innen in den kommenden Schuljahren noch aufgebaut werden sollten, um sich kompetent und wirksam als Bürger*innen bewegen zu können. Dabei ist zu bedenken, dass die Vollzeitschulpflicht für die meisten der befragten Schüler*innen zehn Schuljahre umfasst. Es bleiben also nur zwei Jahre, um noch fehlende Kompetenzen abzusichern, die als erforderlich für eine gesellschaftliche Teilhabe als mündige*r Bürger*in angesehen werden und Fehlkonzeptionen produktiv zu bearbeiten.

14-jährige Jugendliche sind von den Wahlen und damit von der in einer repräsentativen Demokratie zentralen Form der politischen Partizipation ausgeschlossen. Damit besteht die Gefahr, dass ihre Auffassungen politisch relativ wenig beachtet werden. In diesem Zusammenhang ist ICCS auch eine Chance, dass die schon heute vollverantwortlichen (volljährigen) Bürger*innen ihre Vorstellungen über Wissen, Identitäten, Einstellungen, Partizipationsbereitschaft, Zukunftserwartungen und -ängsten von Jugendlichen reflektieren und erweitern. In diesem Sinne ist ICCS nicht nur eine Studie über 14-Jährige, sondern eine Studie, mit der die Sichtweisen von 14-Jährigen ins Gespräch gebracht und damit als relevant wahrgenommen werden können.

In dieser Einleitung zur ersten deutschsprachigen Veröffentlichung aus ICCS 2016 wird die Studie zunächst in den Zusammenhang der vorauslaufenden IEA-Studien eingeordnet, um sodann zu reflektieren, welche Funktion die Institutionen Schule und (inter-)nationales Bildungsmonitoring im Hinblick auf politische und zivilgesellschaftliche Bildung entfalten kann. Die Einleitung schließt mit einer Darstellung des konzeptionellen Rahmens der Studie.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

1.1 IEA-Studien zur politischen und zivilgesellschaftlichen Bildung und gesellschaftliche Entwicklungen

Die *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) führt mit der *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS 2016) zum vierten Mal eine internationale Schülervergleichsstudie auf dem Gebiet der politischen und zivilgesellschaftlichen Bildung durch. In den Jahren 1971, 1999 und 2009 fanden Studien zu *Civic Education* beziehungsweise *Civic and Citizenship Education* statt. In Deutschland ist das Bildungsmonitoring wie auch die kontinuierliche Bildungsberichterstattung weitgehend auf die Domänen Lesekompetenz, Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT) fokussiert. Angesichts dieser Begrenzung erscheint es aus deutscher Sicht als Besonderheit des internationalen bildungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurses, dass *Civic and Citizenship Education* als weitere Domäne langfristig Beachtung fand. Aus internationaler Perspektive erscheint es im Umkehrschluss auffällig, dass politische und zivilgesellschaftliche Bildung in Deutschland bislang nicht Teil des Bildungsmonitorings war und die betreffenden Bildungsergebnisse selten in international vergleichender Perspektive diskutiert wurden.

Das allgemeine Ziel der IEA-Studien zur politischen und zivilgesellschaftlichen Bildung besteht darin, die Bedeutung von schulischen und außerschulischen Lerngelegenheiten für die politische Sozialisation und das politische Lernen von Jugendlichen differenziert herauszuarbeiten. Dazu wird die Domäne der politischen und zivilgesellschaftlichen Bildung vor dem normativen Hintergrund der Anerkennung von Demokratie, Menschenrechten und Rechtsstaatlichkeit konzeptionell entfaltet. Es werden unterschiedliche Merkmale definiert und operationalisiert, die bei Individuen als Ergebnisse von Bildungsprozessen erfasst werden können. Weiterhin werden für die Vorbereitung auf die Rolle als Bürger*in möglicherweise förderliche beziehungsweise hinderliche Merkmale von Schulen, weiteren Sozialisationskontexten und Lerngelegenheiten als Antezedenzien bestimmt und ebenfalls operationalisiert, um sie international vergleichend zu betrachten und zu berichten.

Die Motivation für die bislang erfolgten vier Studien unterlag einem zeitgeschichtlichen Wandel, aus dem sich – trotz der Kontinuität von zentralen Fragestellungen und einzelnen Operationalisierungen – veränderte Schwerpunkte oder Ergänzungen ergaben. Zur Erhebung im Jahr 1971 bildete die wachsende politische Aktivität der späten sechziger und frühen siebziger Jahre einen politisch bedeutungsstiftenden Kontext: In Deutschland führte das Drängen nach mehr Demokratie zu Veränderungen in der Schulkultur und in Schulgesetzen (Gass-Bolm, 2005). Wissenschaftlich wurde damals diskutiert, inwiefern sich generell ein Einfluss von Schule auf Bildungsergebnisse empirisch nachweisen lässt (Rutter, Maughan, Mortimore & Ouston, 1979). Aus der politisch-normativen und der empirischen Debatte wurden Konzepte zur Organisation von Schule und Lerngelegenheiten im Unterricht entwickelt.

Diese 1971er-Studie, die als Pionierleistung der vergleichenden Bildungsforschung zu Schülerleistungen gelten kann, betrachtete drei Altersstufen. Neben der Domäne *Civic Education* wurden auch Naturwissenschaften, Leseverständnis und Literatur in

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

der Muttersprache, Englisch als Fremdsprache und Französisch als Fremdsprache einbezogen. Politische Bildung wurde folglich als Teil einer Studie erforscht, die sechs für das kompetente Agieren in den Gesellschaften als relevant erachtete Fächer umfasst (Oppenheim & Torney-Purta, 1974). Deutschland nahm neben *Civic Education* in den Domänen Naturwissenschaften und Englisch an der Studie teil.

Im Rahmen dieser ersten international vergleichenden Studie zu politischer und zivilgesellschaftlicher Bildung wurde auf der Basis umfangreicher Feldanalysen eine Reihe von Skalen entwickelt, die teilweise heute noch in IEA-Studien zu *Civic Education* eingesetzt werden (Hahn-Laudenberg, Jasper & Abs, 2017). Die Hauptstudie wurde in drei verschiedenen Altersgruppen mit 10-Jährigen, 14-Jährigen sowie Schüler*innen im letzten Jahr auf weiterführenden Schulen durchgeführt. Die Ergebnisse des internationalen Berichts zu *Civic Education* (Torney, Oppenheim & Farnen, 1975) fanden allerdings kaum wissenschaftliche oder politische Beachtung in Deutschland. Eine verkürzte Rezeption der bundeslandspezifischen Ergebnisse für Naturwissenschaften und Englisch und eine daran anschließende Kontroverse führte im damalig bildungspolitisch polarisierten Kontext in Verbindung mit der „eher geisteswissenschaftlichen Tradition deutscher Pädagogik" (Bos & Postlethwaite, 2001, S. 253) dazu, dass bis in die 1990er Jahre Deutschland nicht nochmals an internationalen *Large-Scale*-Studien mit mehreren tausend Schüler*innen der IEA teilnahm. Es bestand lediglich eine Kooperation bei zwei kleineren empirische Studien Mitte der 1980er Jahre (Helmke, Schneider & Weinert, 1986; vgl. die Übersichten bei Lehmann, 2011; van Ackeren, 2002).

Erst die Veröffentlichung der für das deutsche Schulsystem eher ernüchternden Ergebnisse der IEA-Studie TIMSS im Jahr 1996 erfuhr eine starke mediale und politische Aufmerksamkeit, die in der Prägung des Ausdrucks „TIMSS-Schock" mündete, so dass seitdem internationale Vergleichsstudien als *Monitoring* des Schulsystems für die bildungspolitische Entscheidungsfindung relevant werden können (vgl. Lehmann, 2011). In den Konstanzer Beschlüssen entschied sich die Kultusministerkonferenz (KMK) 1997 grundsätzlich für die Teilnahme an internationalen Schülervergleichsstudien in sogenannten zentralen Fächern unter Einbeziehung des Vergleiches der einzelnen Bundesländer. Die politische und zivilgesellschaftliche Bildung zählte weder in der damaligen noch in der jüngsten Strategieerklärung der KMK zu den Kompetenzbereichen, die in das nationale Bildungsmonitoring einbezogen werden (vgl. KMK, 2016a, S. 19).

Eine zweite internationale IEA-Studie zu *Civic Education* wurde erst nach dem Fall der Berliner Mauer, dem Zusammenbruch der Sowjetunion und der Gründung junger Demokratien in Mittel- und Osteuropa durchgeführt. Hiermit hatte sich der politische Kontext in vielen Ländern grundlegend geändert und es wurde ein Bedarf nach empirisch fundierten Kenntnissen zur politischen Bildung in den Staaten gesehen, die sich auch selbst als „Transformationsstaaten" betrachteten. Zugleich wurde der Rückgang von politischem und zivilgesellschaftlichem Engagement in den etablierten Demokratien als ein Problem wahrgenommen, zu dessen Bearbeitung Forschung beitragen könnte (Putnam, 1993; vgl. auch Oser, 2003). Schließlich erschien es im politischen Kontext der 1990er Jahren bedeutsam, die Arbeit (inter-)nationaler Organisationen wie den Vereinten Nationen als Gegenstand von Einstellungen in die Studie einzubeziehen. Wegen der geringen international vergleichenden Durchdringung der

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Bildungsforschung wurde entschieden, die Studie in zwei Phasen zu unterteilen: Der quantitativen Erhebungen wurde eine qualitative Vergleichsstudie (1994–1998) vorgeschaltet, die System und Inhalte der politischen und zivilgesellschaftlichen Bildung in den teilnehmenden Bildungssystemen beschrieb (Malak-Minkiewicz, 2005, S. 7). Die quantitative Schülervergleichsstudie wurde für zwei Altersstufen konzipiert, erstens für 14-Jährige und zweitens als freiwillige Zusatzstudie für Schüler*innen der Sekundarstufe II. Deutschland befand sich in der besonderen Situation, dass beide Motive – sowohl das der politischen Veränderungen nach 1989 als auch das der veränderten Zivilgesellschaft in den länger bestehenden Demokratien – für die neue Studie zutrafen. Zusätzlich hatte sich die Population der Schüler*innen in Größe und Diversität grundlegend verändert. Gleichwohl fand die Studie in Deutschland keine breite politische Unterstützung und wurde anders als PISA, TIMSS und IGLU nicht im Auftrag der Kultusministerien, sondern als Forschungsprojekt durchgeführt. Deutschland (ohne Niedersachsen, Bremen, Hessen und die Gymnasien in Baden-Württemberg) nahm zudem an der Hauptstudie nur für die verbindliche jüngere Zielgruppe der 14-Jährigen teil (Oesterreich, 2002, S. 40).

Der internationale Bericht zu CivEd 1999 wurde in Deutschland im Schatten der überwältigenden Resonanz auf die von der OECD im gleichen Jahr veröffentlichten PISA-Ergebnisse nur am Rande wahrgenommen (van Ackeren, 2002). Dies änderte auch die Veröffentlichung des nationalen Berichtes 2002 nicht erheblich, zumindest in Bezug auf außerwissenschaftliche und interdisziplinäre Kontexte. Die quantitativ-empirische politikdidaktische und demokratiepädagogische Forschung entwickelt sich dagegen nicht zuletzt in Orientierung an den IEA-Studien und greift auf die dort standardisierten Instrumente zurück (Abs, Diedrich, Sickmann & Klieme, 2007; Goll, Richter, Weißeno & Eck, 2010; Hahn-Laudenberg, 2017).

Ein Jahrzehnt nach 1999 hatte sich der Kontext für eine internationale Vergleichsstudie zur politischen Bildung erneut verschoben. Nun wurden Globalisierung und Regionalisierung, Migration und Integration sowie die Akzeptanz der Demokratie als Themen stärker wahrgenommen und fanden teilweise direkten Eingang in die Konzeption von ICCS 2009. Dies geschah einerseits in Form von regionalen Modulen und neu formulierten Items, andererseits durch die Anwendung eines neuen Interpretationshorizonts für die Ergebnisse. Im Unterschied zur *Civic Education Study* 1971 und CivEd 1999, die als eigenständige Studien anzusehen sind, war mit der Konzeption von ICCS 2009 zudem der Anspruch verbunden, ein Studienformat zu entwickeln, welches analog zu anderen IEA-Studien wie etwa TIMSS durch ein einheitliches Studiendesign einen Vergleich der Erhebungen über die Zeit ermöglicht (Kohortenlängsschnittdesign). Zwar wies auch ICCS 2009 sowohl in Bezug auf die Items zu Wissen als auch bezüglich der Einstellungen Anknüpfungspunkte an die vorausgegangenen Studien auf, diese blieben aber punktuell und nicht bezogen auf das Gesamtkonzept.

Erst seit 2009 bilden eine größere Kontinuität der Skalen und eine Vergleichbarkeit über die Zeit ein leitendes wissenschaftliches Interesse. Dieser Anspruch der Kontinuität drückt sich auch in der einheitlichen Benennung der ICCS-Studien aus. Die Doppelbenennung als *Civic and Citizenship Education* soll zudem zum Ausdruck brin-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

gen, dass nicht nur politische Bildung im engeren Sinn durch die Studie thematisiert wird, sondern auch der zivilgesellschaftliche Kontext explizit Beachtung findet. Deutschland nahm nicht an ICCS 2009 teil.

In der Vorbereitungsphase der jüngsten IEA-Studie ICCS 2016 hat sich der politische Kontext erneut verändert. Die politische Relevanz der Verlagerung von Information und Kommunikation auf Formate im Internet zeigt sich noch deutlicher als schon 2009. Die Entwicklung der Studie lag in der Zeit der intensiven politischen Bearbeitung der Folgen der internationalen und europäischen Finanzkrise. Kriege, bewaffnete Auseinandersetzungen, schlechte Regierungsführung und Klimawandel führen international zu verstärkten Migrationsbewegungen (Jansen & Richmond, 2016). Die Wahrnehmungen der unterschiedlichen Gefährdungslagen tragen dazu bei, dass auch in etabliert geglaubten Demokratien zunehmend nicht nur einzelne Menschenrechte, sondern die rechtsstaatliche Demokratie als Institution und Wertesystem gewaltfrei und gewaltsam in Frage gestellt wird.

Schüler*innen werden heute zudem mit einer größeren Kontroversität und Schärfe des politischen Diskurses konfrontiert, als dies vor einem Jahrzehnt der Fall war (Inglehart & Norris, 2016). Sie nehmen an den Diskursen nicht nur über die klassischen, sondern auch die digitalen sozialen Medien teil. Wenn die Auseinandersetzung mit der Demokratie im Sinne des immer neuen Hervorbringens von Demokratie, als Teil einer Erziehung zur Demokratie in Zeiten gemäßigter Diskurse als eine wichtige Aufgabe der Schule für die Nachhaltigkeit eines demokratischen Systems betrachtet wird, so gilt dies umso mehr in Zeiten der Infragestellung von bislang weitgehend akzeptierten Grundlagen. Schule wird angesichts der aktuellen Problemlagen wieder stärker auf ihr Potential befragt, den gewaltfreien und verbindenden Umgang mit Konflikten, Toleranz und wechselseitige Anerkennung angesichts einer diversifizierten Schüler- und Lehrerschaft einzuüben. Der Frage, wie es Schule und Unterricht gelingen kann, Schüler*innen in der Entwicklung ihrer Kompetenzen und politischen Identitäten zu unterstützen, um eine mündige Orientierung und Partizipation zu ermöglichen, darf als bedeutsame Zukunftsfrage betrachtet werden.

Nachdem erneut auf der Ebene der Kultusministerkonferenz keine allgemeine Zustimmung für eine Durchführung von ICCS 2016 in Deutschland erreicht werden konnte, hat das Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen 2013 die Erlaubnis zur Durchführung von ICCS in Nordrhein-Westfalen erteilt. Mit der Erlaubnis war keine weitergehende Verpflichtung oder Empfehlung für die Schulen des Landes verbunden; die Entscheidung zur Teilnahme blieb eine autonome der Schulen.

Knapp ein Viertel der etwa elf Millionen deutschen Schüler*innen besuchte im Jahr 2015 eine Schule im Bundesland Nordrhein-Westfalen. Dort erteilten über 160.000 Lehrer*innen mehr als dreieinhalb Millionen Unterrichtsstunden (vgl. KMK, 2016b, S. 49–50). Insofern und weil Nordrhein-Westfalen in seiner Demographie auch einzelne Aspekte der absehbaren Demographie Gesamtdeutschlands vorwegnimmt, sind die Ergebnisse von ICCS 2016 auch über Nordrhein-Westfalen hinaus von Interesse.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

1.2 Schule als Bildungsinstitution und Sozialisationsinstanz

Schule als eine in der Regel staatliche Institution konstituiert sich über eine entsprechende Gesetzgebung. Zum Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule heißt es etwa im Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen: „Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der Würde des Menschen und Bereitschaft zum sozialen Handeln zu wecken, ist vornehmstes Ziel der Erziehung“ (SchulG, 2016, §2(2)). Während dieser Satz unverändert aus der gültigen Landesverfassung vom 28. Juni 1950 übernommen wurde, erfährt die Zielsetzung von Schule im Schulgesetz in §2(4) eine genauere Bestimmung: „[…] Schülerinnen und Schüler werden befähigt, verantwortlich am sozialen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, beruflichen, kulturellen und politischen Leben teilzunehmen und ihr eigenes Leben zu gestalten“ (ebd.). Dem normativen Primat des Schulgesetzes folgend, zielt intendiertes Handeln von schulischen Akteur*innen folglich sowohl auf den persönlichen Lebensbereich der Schüler*innen, als auch auf die gesellschaftliche Ebene ab. Es werden besonders Lernziele hervorgehoben, welche auf ein solidarisches Miteinander abzielen, wie das Entwickeln von Achtung der Meinung anderer, Verständnis und Toleranz gegenüber Andersdenkenden und -gläubigen, sowie das Einstehen für ein diskriminierungsfreies Miteinander und für die verfasste demokratische Grundordnung (vgl. SchulG 2016, §2(6)). Hierdurch konstituiert das Schulgesetz (2016) auch das Leitbild einer pluralistischen, liberalen und demokratischen Gesellschaft, welche sich im Schulwesen widerspiegeln soll, um junge Menschen dazu zu erziehen, diese gesellschaftliche Ordnung mitzutragen.

Eine allein normative Verortung der Institution Schule reicht jedoch nicht aus, um ihre Funktionsweise im gesellschaftlichen Zusammenhang zu verstehen. Da ein solches Verständnis für die Auswahl von relevanten Aspekten politischer und zivilgesellschaftlicher Bildung im Rahmen eines nationalen Bildungsmonitorings und einer international vergleichenden Bildungsforschung unerlässlich ist, wird dies im folgenden Abschnitt aufgearbeitet. Mit dem struktur-funktionalistischen Ansatz, der im Wesentlichen auf Talcott Parsons zurückgeht, lassen sich wechselseitige Bezüge verschiedener gesellschaftlicher Handlungseinheiten empirisch-analytisch beschreiben. „Schule“, „Wirtschaft“ und „Politik“ lassen sich als Teilsysteme innerhalb eines „gesellschaftlichen Gesamtsystems“ im Sinne Parsons (1951/2005) betrachten. Diese stehen in verschiedenen Wechselbeziehungen: Das politische System konstituiert qua Gesetzgebung fairen und freien Wettbewerb in einer Marktwirtschaft, das ökonomische System sichert unter anderem durch Steueraufkommen, Beschäftigung und Beteiligung an Sozialversicherungssystemen das für hoheitliche Aufgaben benötigte Staatseinkommen. Wirtschaft und Schule stehen ebenfalls in Wechselwirkung: Schulen profitieren als öffentlich geförderte Einrichtungen vom Steueraufkommen von Unternehmen und der darin Beschäftigten. Gleichzeitig bereiten sie durch Kompetenzvermittlung und Sozialisation die Qualifikationen vor, welche vom ökonomischen System für die Schaffung dieser finanziellen Werte benötigt werden. Nicht zuletzt besteht auch ein Zusammenhang zwischen politischem und schulischem System: Das politische System ermöglicht und sichert die legalen Rahmenbedingungen institutionalisierter Erziehung

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

und Sozialisation. Schule versucht auf Zustimmung zum demokratischen Regelsystem hinzuwirken und damit Legitimation herzustellen (dazu auch Fend, 2009, S. 35f.).

An einem sozialen System nehmen Individuen in unterschiedlichen Rollen teil, die durch Erwartungen an rollenadäquates Verhalten gesellschaftlich definiert werden. Die erfolgreiche Vermittlung erforderlicher normativer Orientierungen für dieses Rollenhandeln bezeichnet Parsons (1951/2005) als *Sozialisation* (vgl. S. 141). Rollen sind an die jeweilige soziale Interaktion innerhalb bestimmter organisierter Gruppen gekoppelt: Eine Person kann zwar Inhaber*in mehrerer Rollen sein (Schüler*in, Kind seiner Eltern, Bürger*in, …). Die jeweiligen Rollenerwartungen richten sich hier aber nicht an die Person direkt, sondern stets an die Person als Rolleninhaber*in in spezifischen sozialen Interaktionen.

Parsons (1951/2005) bezeichnet die Schule als Mikrokosmos der erwachsenen Erwerbswelt (vgl. S. 164). Dabei unterscheidet Parsons (1959) insbesondere zwei gesellschaftliche Funktionen der Schule: ihren Beitrag zur Verinnerlichung von Bereitschaft und Befähigungen künftiger Rollen im Erwachsenenleben (*Sozialisation*) und die gesellschaftlich angemessene Verteilung menschlicher Fähigkeiten innerhalb der Rollen-Struktur der Erwachsenengesellschaft (*Selektion*). Diese Differenzierung verknüpft er eng mit dem Begriff der Schul*leistung*, die wieder in zwei Hauptkomponenten zerlegbar sei. Erstens beschreibt Leistung das Lernen kognitiver Inhalte, wie Informationen und Fähigkeiten, wobei besonders der Erwerb der Schriftsprache und grundlegender mathematischer Fähigkeiten hervorgehoben werden. Zweitens umfasst der Begriff der Leistung eine affektiv-moralische Komponente, die Parsons als *verantwortliche Bürgerschaft* innerhalb der Schulgemeinschaft beschreibt und etwa die Verinnerlichung von Respekt gegenüber Lehrpersonen, kooperative Beziehungen zu Mitschüler*innen und eine leistungsorientierte Einstellung zu Arbeit umfasst (vgl. S. 303f.).

Fend (1981) hat die Grundannahmen Parsons in seiner „Theorie der Schule" zunächst aufgegriffen und differenziert, bevor er sie durch weitere Differenzierungen in seiner „Neuen Theorie der Schule" (2009) maßgeblich erweiterte. Er differenziert vier Funktionen der Schule, welche diese zur Reproduktion und Innovation gesellschaftlicher Systeme erfüllt: Enkulturation, Qualifikation, Allokation und Integration (Fend, 2009, S. 49f.). Die *Enkulturationsfunktion* bezieht sich auf die „Reproduktion kultureller Sinnsysteme" (S. 49), etwa Sprache sowie die Internalisierung allgemeiner Wertorientierungen, die in einer Gesellschaft vorherrschen. Die *Qualifikationsfunktion* umfasst vor allem die Vermittlung von berufsrelevanten Fertigkeiten und Kenntnissen. Sie steht in engem Zusammenhang mit dem ökonomischen Subsystem und dient der Aufrechterhaltung sowie der Verbesserung wirtschaftlicher Wettbewerbsfähigkeit einer Gesellschaft (vgl. S. 50). Die *Allokationsfunktion* bezieht sich entsprechend der Selektionsfunktion bei Parsons (1959) auf die Zuweisung von Personen zu bestimmten sozialen Positionen, vor allem auf berufliche Laufbahnen. Diese Funktion erbringt das Schulwesen durch die Vergabe von Zertifikaten, die bestimmte Laufbahnen ermöglichen – so berechtigt das Abitur beispielsweise zur Aufnahme eines Studiums. Als vierte Funktion beschreibt Fend (2009) schließlich die *Integrations-* bzw. *Legitimationsfunktion* der Schule mit dem Ziel der Reproduktion stabiler politischer Verhältnisse. Sie bezieht sich gleichermaßen auf die „Schaffung von Zustimmung zum politischen Regelsystem"

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

(2009, S. 50) und auf die Mitgestaltung einer Identität, welche „die innere Kohäsion einer Gesellschaft mitbestimmt“ (ebd.). Diese Funktion werde einerseits durch politisch bildende Anteile im Fachunterricht diverser Fächer(-gruppen) in der Schule umgesetzt, andererseits aber auch durch grundlegend im Bildungswesen verankerte Autoritätsverhältnisse und dem Prüfungswesen inhärente Werte und Normen vermittelt.

Das Bildungswesen begreift Fend nicht ausschließlich als Instrument der gesellschaftlichen Reproduktion. Dadurch, dass es angesichts sich wandelnder Gesellschaften veränderte, erweiterte oder neue Wissensbestände vermittelt, dient es auch der gesellschaftlichen Innovation. Hieraus leitet er einen impliziten Handlungsauftrag an die politisch Verantwortenden ab, die institutionelle Erfüllung der beschriebenen Funktionen reformierend und innovierend auszugestalten (vgl. Fend, 2009, S. 50–52).

1.3 (Inter-)Nationales Bildungsmonitoring und Vergleichsstudien als Chance

Im Zuge der neuen Verwaltungssteuerung („New Public Management“ vgl. z.B. Schedler & Proeller, 2011) gerieten in den vergangenen Jahren angesichts steigenden Reformdrucks zunehmend Fragen der (Aus-)Wirkungen hoheitlichen Handelns öffentlicher Institutionen und deren Effizienz und Effektivität in den Fokus. Es erscheint konsequent und legitim, diese Fragen auch an das Bildungswesen zu richten. Mit der Etablierung kompetenzorientierter Bildungsstandards hat die Kultusministerkonferenz nach eigenen Angaben einen „Paradigmenwechsel in der Bildungspolitik im Sinne von ‚*Outcome*-Orientierung‘ […] eingeleitet“ (KMK, 2004, S. 6). Welche Bedeutung der Begriff des *Outcome* von Bildung einnimmt, ergibt sich implizit aus weiteren Veröffentlichungen, zum Beispiel durch die Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring der KMK (2016a).

Der Begriff *Outcome* wird in Bezug auf Bildungsprozesse als das verstanden, was Lernende von dem durch (intentionale) Bildungsprozesse Angeeignetem in eine beobachtbare Anwendung überführen können. Dabei wird auf kognitive Ergebnisse fokussiert. Andere mentale Prozesse wie Einstellungen und Motivation werden zumeist nicht als *Outcomes* betrachtet (vgl. Spady, 1994, S. 2). Diese Fokussierung auf die Ebene des beobachtbaren Handelns findet sich auch in der Definition des Begriffs Kompetenz bei Weinert (2001) als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen“ (S. 27). Jedoch ordnet Weinert auch Einstellungen im Sinne von „motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften“ (ebd.) dem Kompetenzbegriff zu, sofern sie die Lösung von Problemen unterstützen. Explizit nennt Weinert (2001) neben dem Erwerb fachlicher Kompetenzen auch überfachliche und weitere Handlungskompetenzen, welche sich „in sehr unterschiedlichen Lebenssituationen“ (S. 28) anwenden lassen. In der Folge berücksichtigte das Bildungsmonitoring jedoch oft ausschließlich kognitive *Outcomes* im Sinne eines engeren Kompetenzbegriffs (vgl. Hartig & Klieme, 2006), welcher die „kontextspezifische

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

kognitive Leistungsdisposition unter Ausschluss motivationaler und affektiver Faktoren" (S. 129) ins Zentrum der wissenschaftlichen Kompetenzforschung rückte.

In diesem Zusammenhang wird diskutiert, inwiefern das Bildungsmonitoring generell einem breiten Verständnis von Bildung gerecht wird und nicht, durch Fokussierung auf bestimmte (Kompetenz-)Bereiche, verengend auf das Verständnis von Bildung einwirkt. So kritisierte Josef Kraus als Präsident des Deutschen Lehrerverbandes in Bezug auf PISA 2015, dass die erfassten Kompetenzen vor allem auf ihre Verwertbarkeit in einer globalisierten Marktwirtschaft ausgerichtet seien, nicht aber auf „Allgemeinbildung und Persönlichkeitsbildung" (vgl. Deutscher Lehrerverband, 2016). Vor dem Hintergrund des Struktur-Funktionalismus lässt sich diese Kritik als Überbetonung der Allokations- und Qualifikationsfunktion von Schule fassen. Damit kann die Kritik gleichzeitig aufgegriffen und ihr auch produktiv begegnet werden: Bedingt durch komplexe, reziproke Wechselwirkungen gesellschaftlicher Teilsysteme kann es nicht prinzipiell verwerflich sein, wenn diese sich wechselseitig beeinflussen. Der Bedarf an bestimmten Fähigkeiten und Kenntnissen bei Schulabgänger*innen für das ökonomische System mag kaum von der Hand zu weisen sein und er trägt zur Legitimation des Schulwesens bei. Im Detail steht der Nachweis, dass PISA das ökonomische Teilsystem der Gesellschaft bevorzugt abbildet, aber noch aus.

Gegenüber der schnell erhobenen Kritik an PISA, dass die Tests einen ökonomisch reduzierten Bildungshorizont repräsentieren, ist hervorzuheben, dass die kognitiven Kompetenzdimensionen von PISA nicht auf einzelne Schulfächer oder gesellschaftliche Teilsysteme begrenzt, sondern gesamtgesellschaftlich relevant sind. Wenn Schüler*innen beispielsweise implizite Informationen aus einem Text entnehmen können, so ist dies gleichermaßen für ökonomische wie politische Kontexte bedeutsam. Die Kompetenzen, die in PISA erfasst werden, sind zwar nicht mit dem klassischen Bildungskonzept gleichzusetzen, aber ohne entsprechende Kompetenzen wie der Textarbeit und einer systematischen, problemlösenden Auseinandersetzung mit der Welt sind auch reflexive Bildung und Emanzipation allenfalls eingeschränkt erreichbar.

Somit kann begründet die These vertreten werden, dass Kompetenzen, die in PISA getestet werden, auch für die politische und zivilgesellschaftliche Bildung bedeutsam sind; gleichwohl geht politische und zivilgesellschaftliche Bildung nicht in diesen auf. Es erscheint angesichts der realen Bedeutung des politischen Systems und zivilgesellschaftlicher Teilhabe fahrlässig, bei der Qualitätssicherung, inwiefern die notwendigen Kompetenzen und Einstellungen für eine mündige politische Teilhabe erreicht werden, allein auf das *Monitoring* von allgemeinen Kompetenzen zu vertrauen. Deshalb sollte politische und zivilgesellschaftliche Bildung – so wie diese Studie es anstrebt – Gegenstand einer international vergleichenden Vergewisserung über die Funktionserfüllung des Schulsystems sein.

Die Vergewisserung, über Leistungsstände durch einen systematischen empirischen Vergleich abzusichern, ist eine historisch immer noch relativ junge Entwicklung. International vergleichende Bildungsforschung hat sich traditionell mit der institutionalisierten Bildung sowie Bildungspraktiken in unterschiedlichen Ländern beschäftigt (Bray, Adamson & Mason, 2014) und sich erst seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts der Frage des internationalen Vergleichs von Bildungsergebnissen zugewendet (Leung &

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Park, 2014; Postlethwaite & Leung, 2007). Noch jünger ist die vergleichende Betrachtung von internationalen Prozessen der Qualitätssicherung im Bereich politischer und zivilgesellschaftlicher Bildung (Abs & Werth, 2013).

Mit Hörner (2012; Abs, 2009, S. 13) können vier Zwecksetzungen des internationalen Vergleichs unterschieden werden.

1. Im Rahmen der ideographischen Funktion sollen Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Bildungssystemen in unterschiedlichen Ländern herausgearbeitet werden.
2. Die experimentelle Funktion ist dann angesprochen, wenn die betrachteten Länder als quasi-experimentelle Settings für die Untersuchung einzelner neuer Elemente (z.B. die Einführung von statistischen Verfahren des ergebnisorientierten Bildungsmonitorings) betrachtet werden.
3. Im Rahmen der evolutionistischen Funktion wird der Versuch unternommen, durch den Vergleich von Ländern Trends in der Entwicklung von Bildungssystemen herauszuarbeiten, die dann für die Analyse von weiteren Ländern herangezogen werden können.
4. Schließlich besteht die Zwecksetzung im Rahmen der melioristischen Funktion des Vergleichs darin, in einem Bildungssystem ein Element zu finden, das in ein anderes Bildungssystem übertragen werden kann, oder das zumindest geeignet ist, in einem anderen Bildungssystem neue Entwicklungen anzuregen.

Insbesondere die unreflektierte Nutzung melioristischer Vergleiche hat in der Vergangenheit zu berechtigter Kritik beigetragen (z.B. Steiner-Khamsi, 2012). Oft wurden die normativen Implikationen und die institutionellen Voraussetzungen für die gewinnbringende Übertragung eines in seinem Kontext als positiv wahrgenommenen Elements aus einem Bildungssystem in ein anderes nicht hinreichend reflektiert. Für einen erfolgversprechenden Transfer müssen die Kontexte im aufnehmenden Bildungssystem genau analysiert und zu übertragende Elemente gegebenenfalls angepasst oder in weitere Änderungen eingebettet werden.

Vor diesem Hintergrund kann das internationale Anliegen von ICCS im Sinne der ersten, dritten und vierten Funktion verstanden werden. Am offensichtlichsten kommt die ideographische Funktion zum Tragen, indem für die beteiligten Bildungssysteme Teilaspekte intensiv analysiert und deskriptiv verglichen werden. Dieser Teilaspekt besteht in ICCS vordringlich im politischen und zivilgesellschaftlichen *Mindset* der 14-Jährigen und wird ergänzt durch weitere Teilaspekte, die sich auf die Gestaltung von formalen Lerngelegenheiten und informellen Sozialisationskontexten beziehen. Weiterhin kann die evolutionistische Funktion auf der Basis von Ländern, die sowohl 2009 als auch 2016 an ICCS teilgenommen haben, erfüllt werden. Die Frage, inwieweit sich für einen Teil dieser Länder gemeinsame Trends ablesen und schlüssig aus deren Kontexten begründet lassen, um hieraus neue Analyseperspektiven für das Geschehen in Nordrhein-Westfalen aufzuwerfen, ist jedoch nicht Gegenstand dieses Berichts.

Schließlich besitzt ICCS auch das Potential die melioristische Funktion zu erfüllen. Laut Lehmann (2010) zeigen kognitive Leistungsvergleiche die maximale Leistungs-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

fähigkeit von Bildungssystemen und werfen somit Fragen auf, mittels welcher Strategien diese erreichbare Leistung auch von Bildungssystemen erzielt werden könnte, die in einem aktuellen Ranking niedrigere Plätze einnehmen. Zu diesen Leistungen des Bildungssystems gehören dabei nicht nur das Erreichen einer absoluten Punktzahl, auch ein ähnlich gutes Abschneiden von Jungen und Mädchen, Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund oder mit viel und wenig kulturellem und sozialem Kapital kann als messbare Leistung von Bildungssystemen verstanden werden.

Tatsächlich sind wichtige Einschränkungen bei der Interpretation von Ergebnissen aus international vergleichenden Studien zu beachten. Diagnostik in international vergleichenden Studien wie ICCS dient nicht der Leistungsmessung auf der Ebene des Individuums. Die statistischen Verfahren zielen auf die zuverlässige Beschreibung der Schülerschaft in einem Bildungssystem (vgl. Kapitel 3). Somit können Fragestellungen beantwortet werden, die sich auf die Beschreibung von Stärken und Herausforderungen eines Bildungssystems beziehen. Weiterhin können Hypothesen über geeignete Maßnahmen zur Bearbeitung von Problemen abgeleitet werden. Ergebnisse international vergleichender Querschnittstudien aus stratifizierten Stichproben können nicht kausal interpretiert werden. Aber sie können aufzeigen, wo die systematische Suche nach Bedingungen für erfolgreiche Lernprozesse und die Entwicklung von neuen Formen der Gestaltung pädagogischer Settings sinnvoll sein kann.

Als eine weitere Funktion, die sich aus Hörners klassischen vier Funktionen des internationalen Vergleichs in der Bildungsforschung ergibt, soll hier die katalytische Funktion benannt werden. Die Verbreitung von internationalen Vergleichsstudien wirkt katalytisch auf die wissenschaftliche Forschung. So werden nicht nur neue Fragestellungen generiert, sondern auch methodische Innovationen für die Bildungsforschung erschlossen (Keeves & Lietz, 2011). Auch im Sinne der katalytischen Funktion bieten international entwickelte Studien Forschenden die erweiterte Möglichkeit, theoretische und empirische Bemühungen in Rahmenkonzepten (*conceptual frameworks*) zu bündeln. Dies hilft Forschenden sowohl bei der Konzeption von Studien als auch in der Kommunikation von Ergebnissen (Torney-Purta, Amadeo & Andolina, 2010). Rahmenkonzeptionen sind regelmäßig der Kritik aus verschiedensten Forschungstraditionen ausgesetzt. Dies erhöht einerseits die Sichtbarkeit der konkurrierenden bis komplementären Perspektiven, und ermöglicht andererseits auch eine ständige Verbesserung oder Aktualisierung der Konzeptionen. Die gebündelten Forschungsbemühungen können so eher Eingang in Anwendungsfelder finden und empirische Grundlagen für Entscheidungen zur Verfügung stellen.

In Deutschland wurden im Zusammenhang mit Arbeiten zu internationalen Vergleichsstudien Kompetenz(stufen)modelle für die Bewertung von Schulleistung entwickelt (Klieme & Leutner, 2006). Über die Definition von Kompetenzstufen können kognitive Voraussetzungen identifiziert werden, die für jeweils weiterführendes Lernen benötigt werden. Lehrende und Lernende erhalten so eine neue Informationsmöglichkeit über die Anforderungen, die im Bildungssystem gestellt werden. Diese Transparenz ermöglicht auch einen vertieften gesamtgesellschaftlichen Aushandlungsprozess zu den Aufgaben schulischer Bildung und den Ressourcen, die zur Erfüllung der Aufgaben zur Verfügung gestellt werden sollen.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

1.4 Theoretischer Rahmen zur Analyse von politischer und zivilgesellschaftlicher Bildung

Die zentrale Fragestellung von ICCS lautet: Inwieweit sind Schüler*innen auf ihre Rolle als Bürger*innen einer Demokratie vorbereitet (Schulz, Ainley, Fraillon, Losito & Agrusti, 2016)? Dabei wird Bürgerschaft verstanden als Zugehörigkeit zu und Verantwortungsübernahme in sozialen Gemeinschaften. In Demokratien ist Bürgerschaft zudem mit der Perspektive verbunden, aktuelle Entscheidungen und dauerhafte Regeln, die diese Gemeinschaft betreffen, mitzubestimmen. Die grundlegende Kenntnis demokratischer Regeln und ein konzeptuelles Verständnis demokratischer Prozesse ist das Fundament eines selbstbestimmten Ausfüllens der Rolle als Bürger*innen. Im Unterschied zu internationalen Vergleichsstudien in anderen Domänen, in denen der Schwerpunkt eindeutig auf kognitive Leistungen gerichtet war und ist, werden in ICCS 2016 wegen der diverseren Anforderungen an Bürgerschaft kognitive und affektiv-verhaltensorientierte Aspekte gleichberechtigt berücksichtigt (Schulz et al., 2016, S. 11). Politische Einstellungen, Fragen der Identität sowie Partizipationserfahrungen und -absichten sind dabei nicht nur Erklärungsfaktoren für kognitive Leistung, sondern Kernelemente für ein umfassendes Verständnis von politischer und zivilgesellschaftlicher Bildung. Einstellungen, Verhaltensweisen und Wissensbestände, die für den Fortbestand demokratischer Verfahren im politischen Raum und die Entwicklung einer Zivilgesellschaft erforderlich sind, werden in ICCS auf einer international erarbeiteten, normativen Grundlage definiert.

ICCS analysiert den zweifachen Beitrag der Institution Schule zur Ausbildung von Wissen, Argumentationsfähigkeit, Identitäten, Einstellungen und Verhaltensintentionen: Erstens werden in Schulen formale Bildungsprozesse organisiert, indem etwa die Fächer Gesellschaftslehre und Politik mit einem konkreten Lehrplan und Stundenumfang von akademisch gebildeten Lehrkräften angeboten werden. Zweitens ist Schule ein Ort des informellen Lernens und trägt so täglich und beständig zur Herausbildung von Einstellungen und Verhaltensmustern bei (Scheerens, 2009, 2011). Die Rolle schulischer Lernumgebungen sowie außerschulischer Merkmale und Kontexte für die Ergebnisse von Lernprozessen wird hierbei berücksichtigt (IEA *Context-Input-Process-Outcome-Model* von Purves, 1987)

Mit der Doppelbenennung „*Civic and Citizenship*" bezieht sich die Studie einerseits auf Institutionen und Prozesse der demokratischen Entscheidungsfindung und -durchsetzung in multiplen Interessenskonstellationen sowie andererseits auf die mitunter präpolitische aktive Teilhabe der Individuen am gesellschaftlichen Leben und die Identifikation mit sozialen Gemeinschaften.

Für ICCS 2016 wurde ein Rahmenkonzept erstellt, in dem der fachliche Gegenstand der Untersuchung dargestellt wird (Schulz et al., 2016). ICCS 2016 lehnt sich an das theoretische Rahmenkonzept von ICCS 2009 an und greift überwiegend – soweit für die Fragestellung zielführend – auf etablierte Befragungsinstrumente aus ICCS 2009 zurück. Im internationalen Rahmenkonzept von ICCS 2016 werden vier Inhaltsbereiche unterschieden: Zivilgesellschaft und Systeme, gesellschaftliche Werte, Partizipation

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

und Identität. Die Inhaltsbereiche werden durch eine unterschiedliche Anzahl von Teilbereichen konkretisiert, die wiederum zum Teil in Aspekte unterteilt werden. Den jeweiligen Inhaltsbereichen ist zudem jeweils eine Reihe von Schlüsselbegriffen zugeordnet, die für das konzeptuelle Verständnis der Bereiche und Teilbereiche als notwendig erachtet werden (Schulz et al., 2016, S. 16–22).

Der Inhaltsbereich *Zivilgesellschaft und Systeme* (*Civic society and systems*) ist aufgefächert in die Teilbereiche Bürger*innen, staatliche Institutionen und gesellschaftlichen Institutionen. Der Teilbereich „Bürger*innen" umfasst Fragen zu Rechten, Pflichten und Möglichkeiten von Bürger*innen innerhalb ihrer politischen Kontexte. Unter dem Teilbereich „staatliche Institutionen" werden das Verständnis der Organisation demokratischer Staaten und internationaler Zusammenschlüsse mit ihren Institutionen subsumiert. Der dritte Teilbereich „gesellschaftliche Institutionen" deckt die gesamte Bandbreite sozialer und politischer Einrichtungen und Vereinigungen wie Parteien und Gewerkschaften, aber auch Medien, Interessengruppen und Nichtregierungsorganisationen, Religionsgemeinschaften und kulturellen Organisationen ab. Auch Schulen werden hier zugeordnet.

Der Inhaltsbereich *gesellschaftliche Werte* (*Civic principles*) umfasst normative und ethische Grundlagen einer demokratischen Gesellschaft wie Gleichbehandlung, Freiheit, sozialer Zusammenhalt und Rechtstaatlichkeit.

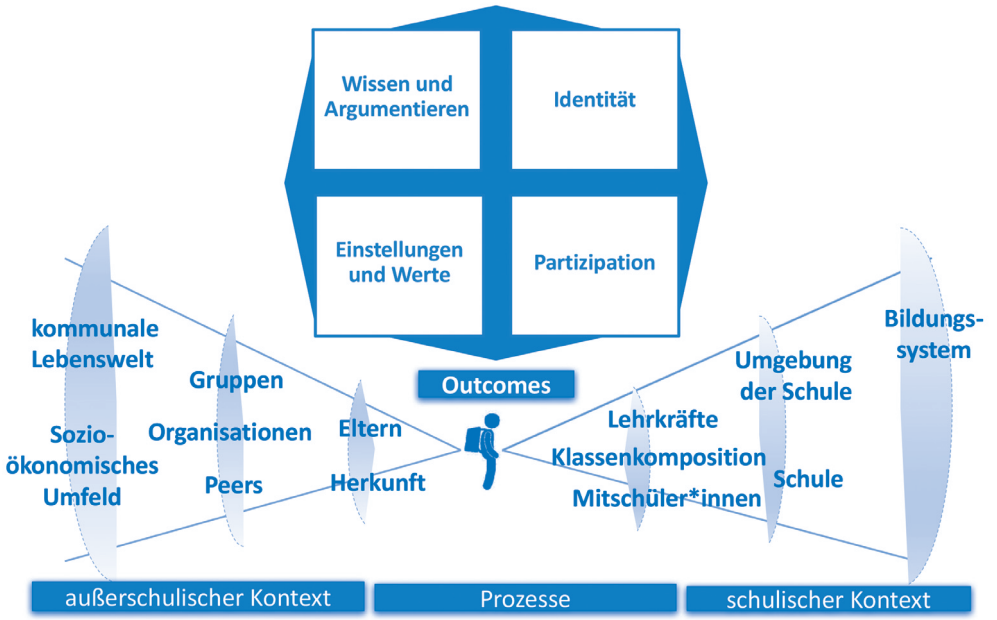
Der Inhaltsbereich *Partizipation* (*Civic participation*) hat die Möglichkeiten der Beteiligung von Bürger*innen zum Gegenstand. Dabei wird als ein Teilbereich auf politische Mitentscheidung bezogene Möglichkeiten, wie Wahlen oder Gremienarbeit (*Decision-making*), definiert. Ein zweiter Teilbereich beschreibt eher indirekte Formen der Partizipation, die auf Beteiligung an der Bildung einer öffentlichen Meinung (*Influencing*) abzielen. Dies umfasst Inhalte wie Diskussionen oder Demonstrationen, die Erarbeitung von Vorschlägen oder auch den bewussten politischen Konsum, also die Ausrichtung des Kaufverhaltens nach ethischen oder politischen Gesichtspunkten. Als dritter Teilbereich wird die soziale Partizipation (*Community participation*) mit ehrenamtlichem Engagement in Organisationen und Freiwilligenarbeit einbezogen.

Der letzte Inhaltsbereich ist der der *Identitäten* (*Civic identities*). Inhalt ist dabei die Definition des individuellen Selbstbildes und die Verbundenheit der Einzelnen in unterschiedlichen sozialen Gemeinschaften sowie im Staat. Hierzu gehören auch die Möglichkeiten der Identifikation angesichts einer Vielzahl von optionalen Zugehörigkeiten.

Der Analyserahmen für den nationalen Bericht schließt an diese internationale Konzeption an, ist aber nicht deckungsgleich. Er berücksichtigt, dass die Prozesse politischer Sozialisation im weiten Sinne eines formellen und informellen politischen und zivilgesellschaftlichen Lernens sowohl in schulischen, zumindest teilweise gestaltbaren Kontexten als auch im außerschulischen, familiären, medialen und räumlichen Umfeld stattfinden. Als Ergebnis (*Outcome*) schulischer und außerschulischer Lernprozesse und damit in Bezug auf die zentrale Fragestellung, inwieweit Schüler*innen auf ihre Rolle als Bürger*innen vorbereitet sind, werden vier Dimensionen differenziert: (1) Wissen und Argumentieren, (2) Identität, (3) Einstellungen und Werte sowie (4) Partizipationsabsichten. Im Unterschied zur internationalen Rahmenkonzeption wird

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Abbildung 1: Nationaler Analyserahmen für ICCS 2016



IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

Identität damit nicht nur als Inhaltsdimension, sondern zusammen mit den drei anderen *Outcome*-Dimensionen als Teil eines *Mindsets* interpretiert.

Das Konzept „Mindset" geht davon aus, dass verschiedene kognitive, affektive und behaviorale Strukturen funktional miteinander verknüpft sind. Das Konzept wird zum Beispiel von Heckhausen und Gollwitzer (1987) genutzt, um unterschiedliche Phasen der Entscheidungsfindung und -ausführung zu formalisieren. Dabei gehen unterschiedliche *Mindsets* einher mit einem unterschiedlichen Maß an Bereitschaft zur ergebnisoffenen Reflexion, Optimismus, Informationsverarbeitung und Merkfähigkeit. Dweck (2017) konzeptualisiert *Mindset* etwas enger mit Bezug auf das Selbstkonzept von Individuen. Sie unterscheidet Jugendliche mit einem *Growth Mindset*, die glauben, dass sie ihre Kompetenzen durch Lernen entwickeln und erweitern können und Herausforderungen gegenüber positiv eingestellt sind, von Jugendlichen mit einem *Fixed Mindset*, die ihre Kompetenzen als starr und Herausforderungen als Gefährdung für ihr Ansehen wahrnehmen. In diesem Bericht wird hingegen ein weites Verständnis von *Mindset* zu Grunde gelegt: Demokratiebezogenes Wissen, unterschiedliche Einstellungen, Identitäten sowie die Partizipationsbereitschaft von Schüler*innen stehen nicht unabhängig nebeneinander, sondern bilden eine Struktur, die wir *Mindset* nennen. Das *Mindset* spiegelt wider, wie sich die untersuchten Schüler*innen zu politischen Fragen und im politischen System positionieren, welche Ziele sie haben und wie sie diese erreichen wollen. Das *Mindset* umfasst sowohl kognitive als auch evaluative, affektive und be-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

haviorale Aspekte, die in Beziehung zueinanderstehen. Die wissenschaftliche Analyse des politischen *Mindsets* hat relevante Implikationen für die Schulpraxis, da Schule als zentrale Sozialisationsinstanz die Funktion hat, Kompetenzen strukturiert zu vermitteln sowie die politische Entwicklung der Achtklässler*innen als mitgestaltungsfähige und verantwortungsbereite Bürger*innen zu unterstützen.

1.5 Forschungsfragen

Aus internationaler Perspektive wurden für die Studie Forschungsfragen formuliert, die vorrangig auf den Vergleich repräsentativer Schülerkohorten in Bildungssystemen ausgerichtet sind (Schulz et al., 2016, S. 7). Aus einer bildungssystem-immanenten Perspektive wurde die allgemeine Fragestellung (Wie gut sind Schüler*innen auf ihre Rolle als Bürger*innen vorbereitet?) in konkretere Fragen an unsere Stichprobe aufgegliedert:

a) Inwiefern entsprechen die Aspekte eines politischen und zivilgesellschaftlichen *Mindsets,* wie sie in ICCS 2016 zur Befragung gebracht wird, den Lehrplänen in Nordrhein-Westfalen? (Kapitel 2)

b) Über welche Kompetenzen zur Analyse des politischen Geschehens verfügen Schüler*innen? Welche spezifischen Schwierigkeiten haben unterschiedliche Gruppen von Schüler*innen bei der Analyse politischer Sachverhalte? (Kapitel 4.1)

c) Wie beurteilen die Schüler*innen ihre eigene politische Wirksamkeit? Wie entwerfen sie ihr Verhältnis zur Nation der Erhebung, zur Europäischen Union und zu Religion? (Kapitel 4.2)

d) Welche abwertenden oder unterstützenden Einstellungen zeigen Schüler*innen gegenüber unterschiedlichen Gruppen in der Gesellschaft und wie hängen diese mit der Identifikation mit dem Land der Erhebung zusammen? (Kapitel 4.3)

e) Welche Vorstellungen und Einstellungen haben 14-Jährige gegenüber demokratischen Institutionen herausgebildet? Wie entwerfen 14-Jährige ihre Bürgerschaft, ihr Verhältnis zur Europäischen Union und zu Religion? Inwieweit vertrauen sie Institutionen und variiert der Zusammenhang von politischem Wissen und Vertrauen international? Wie beurteilen sie die Fähigkeit von staatlichen Institutionen, marginalisierte Gruppen zu schützen? (Kapitel 4.4)

f) Über welche Handlungsbereitschaft zu zivilgesellschaftlichem und politischem Handeln verfügen Schüler*innen? (Kapitel 4.5)

g) Wie blicken Schüler*innen in ihre individuelle und die gesamtgesellschaftliche Zukunft? (Kapitel 4.6)

h) Welche Lerngelegenheiten nehmen Schüler*innen in der Schule wahr? Welche Chancen von Partizipation im Unterricht und der Gestaltung von Schule stehen ihnen zur Verfügung und wie bewerten sie diese? (Kapitel 5.1)

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

i) Wie ist der soziale, schulische Kontext ausgeprägt? Wo gelingt es Schulen, besonders gute Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen sowie zwischen Schüler*innen untereinander und wenig Viktimisierung der Schüler*innen herzustellen? (Kapitel 5.2)

j) Welche außerschulischen Sozialisationskontexte lassen hohe Kompetenzen und Bereitschaft zur Partizipation wahrscheinlicher werden? (Kapitel 5.3)

k) Welche Vorbereitung und welche Überzeugungen bringen Lehrkräfte mit, die politische und zivilgesellschaftliche Bildung in Schulen vermitteln? (Kapitel 6)

Literatur

Abs, H. J. (Hrsg.). (2009). *Introducing Quality Assurance of Education for Democratic Citizenship in Schools. Comparative Study of 10 Countries*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

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. Frankfurt a.M.: GFPF.

Abs, H. J. & Werth, S. (2013). Policy approaches to quality of citizenship education by european intergovernmental organisations. In R. Hedtke & T. Zimenkova (Hrsg.), *Education for Civic and Political Participation. A Critical Approach* (S. 81–98). London: Routledge.

Bos, W. & Postlethwaite, N. (2001). Internationale Schulleistungsforschung. Ihre Entwicklungen und Folgen für die deutsche Bildungslandschaft. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 251–267). Weinheim: Beltz.

Bray, M., Adamson, B. & Mason, M. (Hrsg.). (2014). *Comparative Education Research. Approaches and Methods*. Dordrecht: Springer.

Deutscher Lehrerverband. (2016). *Wir brauchen Bildung statt PISA. DL-Präsident Josef Kraus zur anstehenden Veröffentlichung der aktuellen PISA-Ergebnisse am 06.12.2016.* Zugriff am 28.01.2017. Verfügbar unter http://www.lehrerverband.de/aktuell_PISA_Vorfeld.html

Dweck, C. S. (2017). The journey to children's mindsets – and beyond. *Child Development Perspectives, 11* (2), 139–144.

Fend, H. (1981). *Theorie der Schule*. München: Urban und Schwarzenberg.

Fend, H. (2009). *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: VS.

Gass-Bolm, T. (2005). *Das Gymnasium. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland 1945–1980*. Göttingen: Wallstein.

Goll, T., Richter, D., Weißeno, G. & Eck, V. (2010). Politisches Wissen zur Demokratie von Schüler/-innen mit und ohne Migrationshintergrund. (POWIS-Studie). In G. Weißeno (Hrsg.), *Bürgerrolle heute. Migrationshintergrund und politisches Lernen* (S. 21–48). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Habermas, J. (1992). *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Hahn-Laudenberg, K. (2017). *Konzepte von Demokratie bei Schülerinnen und Schülern. Erfassung von Veränderungen politischen Wissens mit Concept-Maps:* Springer VS.

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), 62–92.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Hartig, J. & Klieme, E. (2006). Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In K. Schweizer (Hrsg.), *Leistung und Leistungsdiagnostik* (S. 127–143). Heidelberg: Springer.

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.

Helmke, A., Schneider, W. & Weinert, F. E. (1986). Quality of instruction and classroom learning outcomes. The German contribution to the IEA classroom environment study. *Teaching and Teacher Education, 2* (1), 1–18.

Hörner, W. (2012). Vergleich. In K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft* (Bd. 3, S. 365–367). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Inglehart, R. & Norris, P. (2016). *Trump, Brexit, and the Rise of Populism. Economic Have-Nots and Cultural Backlash* (HKS Working Paper No. RWP16-026). Zugriff am 01.09.2017. Verfügbar unter https://ssrn.com/abstract=2818659

Jansen, C. J. & Richmond, A. H. (2016). *Readings in the Sociology of Migration.* Kent: Elsevier Science.

Keeves, J. P. & Lietz, P. (2011). The relationship of IEA to some developments in educational research methodology and measurement during the years from 1962 to 1992. In C. Papanastasiou, T. Plomp & E. C. Papanastasiou (Hrsg.), *IEA 1958–2008. 50 Years of Experiences and Memories* (S. 217–252). Amsterdam: IEA.

Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik, 52,* 876–903.

KMK. (1997). Grundsätzliche Überlegungen zu Leistungsvergleichen innerhalb der Bundesrepublik Deutschland. Konstanzer Beschluss. Zugriff am 30.08.2017. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_10_24-Konstanzer-Beschluss.pdf

KMK. (2004). *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung* (Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz). München, Neuwied: Luchterhand.

KMK. (2016a). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring.* Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.

KMK. (2016b). *Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2006 bis 2015* (Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Bd. 211). Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.

Land NRW. (2016). Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102) zuletzt geändert durch Gesetz vom 14. Juni 2016 (GV. NRW. S. 442). SchulG. Zugriff am 24.01.2017. Verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf

Lehmann, R. (2010). Die nationale und internationale Bedeutung empirischer Bildungsforschung. In J.-D. Gauger & J. Kraus (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Notwendigkeit und Risiko* (S. 21–40). Sankt Augustin: Konrad-Adenauer-Stiftung.

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). Amsterdam: IEA.

Leung, F. K.S. & Park, K. (2014). Comparing educational achievements. In M. Bray, B. Adamson & M. Mason (Hrsg.), *Comparative Education Research. Approaches and Methods* (S. 387–414). Dordrecht: Springer.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Malak-Minkiewicz, B. (2005). IEA and civic education studies. Pursuing a moving target. *Journal of Social Science Education, 4* (3), 5–11.

Oesterreich, D. (2002). *Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education*. Opladen: Leske + Budrich.

Oppenheim, A. N. & Torney-Purta, J. (1974). *The Measurement of Children's Civic Attitudes in Different Nations*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Oser, F. (Hrsg.). (2003). *Jugend ohne Politik. Ergebnisse der IEA-Studie zu politischem Wissen, Demokratieverständnis und gesellschaftlichem Engagement von Jugendlichen in der Schweiz im Vergleich mit 27 anderen Ländern*. Zürich: Rüegger.

Parsons, T. (1959). The school class as a social system. Some of its functions in american society. *Harvard Educational Review, 29* (4), 297–318.

Parsons, T. (2005). *The social system*. London: Routledge (Originalarbeit erschienen 1951).

Postlethwaite, N. & Leung, F. K.S. (2007). Comparing educational achievements. In M. Bray, B. Adamson & M. Mason (Hrsg.), *Comparative Education Research. Approaches and Methods* (S. 215–239). Dordrecht: Springer.

Purves, A. C. (1987). The evolution of the IEA. A Memoir. *Comperative Education Review, 31* (1), 10–28.

Putnam, P. D. (1993). *Making Democracy Work. Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.

Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ouston, J. (1979). *Fifteen Thousand Hours. Secondary Schools and their Effects on Children*. Cambridge: Harvard University Press.

Schedler, K. & Proeller, I. (2011). *New Public Management*. Bern: Haupt.

Scheerens, J. (Hrsg.). (2009). *Informal learning of active citizenship at school. An international comparative study in seven European countries*. Dordrecht: Springer.

Scheerens, J. (2011). Indicators on informal learning for active citizenship at school. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 23* (3), 201–222.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B. & Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Assessment framework*. Amsterdam: IEA.

Spady, W. G. (1994). *Outcome-based Education. Critical Issues and Answers*. Arlington: American Association of School Administrators.

Steiner-Khamsi, G. (2012). The global/local nexus in comparative policy studies: analysing the triple bonus system in Mongolia over time. *Comparative Education, 48* (4), 455–471.

Torney, J. V., Oppenheim, A. N. & Farnen, R. F. (1975). *Civic Education in Ten Countries. International Studies in Evaluation VI*. Uppsala: Almqvist & Wiksell.

Torney-Purta, J., Amadeo, J.-A. & Andolina, M. W. (2010). A conceptual framework and multimethod approach for research on political socialization and civic engagement. In L. R. Sherrod, J. Torney-Purta & C. A. Flanagan (Hrsg.), *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth*. Hoboken: Wiley.

Van Ackeren, I. (2002). Von FIMS und FISS bis TIMSS und PISA. Schulleistungen in Deutschland im historischen und internationalen Vergleich. *Die Deutsche Schule, 94* (2), 157–175.

Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittende Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–32). Weinheim: Beltz.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Kapitel 2
Politische und zivilgesellschaftliche Bildung in Kernlehrplänen

Ewa Bacia & Hermann Josef Abs

Lehrpläne beschreiben eine Abfolge von Inhalten, Lerngelegenheiten und/oder Lernzielen, die in Schulen umgesetzt werden sollen, um die weitere Zwecksetzung der Institution Schule zu erfüllen. Während historisch zunächst Inhalte in den Lehrplänen festgelegt wurden, veränderte sich die Ausrichtung im Laufe der Zeit auf die Beschreibung detaillierter Lerngelegenheiten (Jackson, 1996) oder auf die Verbindung von Inhalten in Kombination mit Lernzielen (Abs, 2004).

Die in diesem Kapitel betrachteten Lehrpläne sind Akte hoheitlichen Handelns, das heißt, sie beruhen auf demokratisch legitimierten Prozessen, die zu ministeriellen Festlegungen führten. Lehrpläne konstituieren somit den Versuch, das Programm schulischer Bildung zu determinieren und zu einer Vereinheitlichung des Geschehens in den Unterrichtsstunden und/oder hinsichtlich der Ergebnisse von Schule beizutragen (Künzli, Fries, Hürlimann & Rosenmund, 2013). Zugleich legitimieren sie das Handeln schulischer Akteure und strukturieren dies in Bezug auf die extern formulierten Erwartungen.

Lehrplanarbeit verbindet Vorstellungen darüber, welche Kompetenzen oder Qualifikation von Heranwachsenden angestrebt werden sollten, mit Vorstellungen über die psychologische Entwicklung und Verarbeitungsfähigkeit und schließlich mit den Inhalten der korrespondierenden wissenschaftlichen Disziplinen (Hopmann & Künzli, 1998; Abs, 2004). Weiterhin gehen die Rahmenbedingungen der Schulen und die Qualifikation der Lehrpersonen als Bedingungen in die Lehrplanarbeit ein. Aufgrund des Wandels in allen diesen Aspekten bedarf es einer kontinuierlichen Überprüfung der Angemessenheit und Umsetzbarkeit von Lehrplänen.

Die inhaltliche Rahmensetzung für *Civic and Citizenship Education* in Nordrhein-Westfalen erfolgt durch Kernlehrpläne verschiedener Fächer, die vom Ministerium für Schule und Weiterbildung eingesetzt wurden. Die Kernlehrpläne beschreiben das Abschlussprofil am Ende bestimmter Lernstufen und legen Kompetenzerwartungen sowie verbindliche Inhalte fest, die am Ende einzelner Klassenstufen erarbeitet sein sollen (Lehrplannavigator – Kernlehrpläne für die Sekundarstufe I in NRW). In diesem Kapitel werden die nordrhein-westfälischen Kernlehrpläne in Bezug auf *Civic and Citizenship Education* mit den Inhalten des allgemeinen und europäischen Schülerfragebogens von ICCS verglichen mit dem Ziel, die curriculare Validität der Fragebögen zu analysieren. MacClung (1978) definiert curriculare Validität (*curricular validity*) als „a measure of how well test items represent the objectives of the curriculum". Curriculare Validität be-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

zieht sich somit auf das staatlich intendierte Curriculum und ist von instruktionaler Validität zu unterscheiden, die sich auf das implementierte Curriculum bezieht, also darauf, was in einzelnen Schulen durch bestimmte Lehrkräfte tatsächlich unterrichtet wird (D'Agostino, Welsh & Corson, 2007).

Da die ICCS-Befragungen Schüler*innen in der 8. Jahrgangsstufe umfasst, werden zur Überprüfung der curricularen Validität die Kernlehrpläne der Sekundarstufe I bis zum 8. Jahrgang ausgewählt. Analysiert wurden die Kernlehrpläne von Fächern, die in der Studie im Fragebogen für Lehrkräfte als diejenigen, „deren Inhalte zwingend etwas mit zivilgesellschaftlicher und politischer Bildung zu tun haben" (Fragebogen für Lehrkräfte, deutsche Übersetzung, 2016, F10) bezeichnet wurden, was Arbeitslehre, Deutsch, Erdkunde, Gesellschaftslehre, Geschichte, Politik, Politik/Wirtschaft, Praktische Philosophie und Religion umfasst. Um der Unterschiedlichkeit der Bildungsgänge gerecht zu werden, werden die Lehrpläne für die Bildungsgänge mit der höchsten Leistungsanforderung – Gymnasium – und mit der niedrigsten Leistungsanforderung – Hauptschulbildungsgang – einbezogen.

ICCS 2016 zielt auf *Civic and Citizenship* im Sinne eines mehrdimensionalen Konstrukts, das anhand der in der Einführung erläuterten vier Dimensionen des politischen Mindsets in den Vergleich eingebracht werden soll: (1) Wissen und Argumentieren, (2) Identität, (3) Einstellungen und Werte, (4) Partizipationsabsichten.

Den vier Dimensionen werden Fragen aus beiden Schülerfragebögen – dem allgemeinen (bezeichnet als StQ) und dem europäischen (bezeichnet als StE) – zugeordnet. Die Zuordnung schließt dabei Fragen, die die sozial-demographische Situation der Befragten betreffen, sowie Fragen zur Bewertung des Lernklimas der eigenen Schule aus, weil diese nicht Gegenstand der Lehrpläne sind.

Die folgenden Unterkapitel, die sich jeweils mit einer der vier Dimensionen befassen, werden einheitlich gegliedert. Nach der Nennung der Hauptthemen werden in tabellarischer Form die Fragen beziehungsweise Konstrukte aufgelistet, die in den beiden ICCS-Schülerfragebögen dem entsprechenden Bereich zugeordnet werden. Anschließend werden die in den Fragen angesprochenen Konstrukte zuerst mit den Kernlehrplänen des Hauptschulbildungsgangs und dann des gymnasialen Bildungsgangs verglichen. Einerseits wird erklärt, inwiefern die Konstrukte aus ICCS in den Kernlehrplänen der analysierten Fächer und Jahrgänge in den zwei Bildungsgängen zum Thema werden. Andererseits wird auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Bildungsgängen eingegangen.

2.1 Wissen und Argumentieren

Der Bereich *Wissen und Argumentieren* wird in ICCS 2016 durch zwei Befragungsansätze abgedeckt. Einerseits wurden im allgemeinen Schülerfragebogen und im europäischen Schülerfragebogen den Schüler*innen Themen präsentiert, die jeweils mit der Frage verbunden waren, ob diese Themen als Lerngelegenheiten in ihrer Schule angeboten wurden. Entsprechende Konstrukte und ihre Verortung in den Schülerfragebögen sind in

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Tabelle 2.1 zu finden; in den angegebenen Kapiteln dieser Veröffentlichung werden die Konstrukte näher erläutert. Die Themen betreffen Wirtschaft, politische Bildung bezüglich Deutschlands und anderer europäischer Länder sowie politische Prozesse auf der regionalen, nationalen und internationalen Ebene.

Andererseits gehörte zur ICCS ein Test, in dem kognitive Fähigkeiten der Schüler*innen in den Bereichen von *Civic and Citizenship Education* geprüft wurden. Da ICCS 2016 eine internationale Studie ist, wurde nach international generalisierbaren Konzepten gefragt. Diese treffen zwar auch auf Nordrhein-Westfalen und Deutschland zu, es bleibt jedoch ein national spezifischer Bestand an Wissen ausgeklammert (z.B. Wissen über die föderale Struktur der Regierungsführung in Deutschland). Der Test zielte nicht nur darauf, deklaratives Wissen zu erfragen, sondern auch zu überprüfen, inwieweit die Jugendlichen imstande sind, ihre Kenntnisse auf reale Situationen zu beziehen, indem Handlungsalternativen benannt und Argumente entwickelt werden (Schulz et al, 2016, S. 23). Auf der Basis der Ergebnisse des Wissenstests wurden vier Kompetenzstufen differenziert, die in Kapitel 4.1 näher erläutert werden.

In diesem Abschnitt werden erstens die in ICCS erfragten Themen zu Lerngelegenheiten in der Schule mit den Inhalten von Kernlehrplänen für die Sekundarstufe I in der Hauptschule und im Gymnasium verglichen. Zweitens wird analysiert, inwieweit die Inhalte der Kompetenzstufen zum politischen Wissen in den Kernlehrplänen aufgefunden werden können.

Tabelle 2.1: Konstrukte in Bezug auf die schulische Vermittlung von Wissen

Konstrukt und Position im Fragebogen	Vgl. Kapitel
Schülereinschätzung, inwiefern schulische Lerngelegenheiten zu spezifischen politischen Themen erfolgreich genutzt werden konnten (StQ: F18)	5.1
Schülereinschätzung, inwiefern schulische Lerngelegenheiten zu Europa erfolgreich genutzt werden konnten (StE: F2)	5.1
Test zum politischen Wissen	4.1

In den Kernlehrplänen der ausgewählten Fächer in der Sekundarstufe I für die Hauptschule sind sämtliche Inhalte der in Tabelle 2.1 benannten Konstrukte vertreten. Über den Umweltschutz wird im Kontext der Berufsorientierung (Arbeitsplätze und Umweltschutz) im Doppeljahrgang 5/6 gesprochen. Im Fach Erdkunde bildet „die Verantwortung des Menschen für die Erhaltung und Gestaltung seiner Umwelt" einen der Schwerpunkte (Gesellschaftslehre für Hauptschule, 2011, S. 21). Allerdings werden die in Frage 18 des allgemeinen Schülerfragebogens genannten Beispiele von Energiesparmaßnahmen und Recycling erst im Kernlehrplan Erdkunde für den Doppeljahrgang 9/10 zum Thema.

Ebenso wird der Schwerpunkt in der Hauptschule auf die politische Bildung erst in der Doppeljahrgangsstufe 9/10 gelegt. In den früheren Jahrgängen endet der Geschichtskurs mit der Zeit des Ersten Weltkriegs, was bedeutet, dass politisch gesehen nur die historischen Grundlagen der heutigen demokratischen Institutionen thematisiert

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

werden. Erst ab dem Jahrgang 9 soll im Fach „Gesellschaftslehre" das politische System Deutschlands besprochen werden. Dazu gehören Themen wie „Staatsbürgerschaft, Wahlen und Parlamentarismus im föderalen System der Bundesrepublik Deutschland sowie die Rolle der Medien in der Politik und das Modell des deutschen Sozialstaates" (ebd., S. 42). Andere Themen aus ICCS, die in den Kernlehrplänen für die Hauptschule als „die Wahrnehmung demokratischer Bürgerrechte als Garant einer stabilen Demokratie" (S. 57) oder Beurteilung und Bewertung der „stadt- und regionalplanerischen Veränderungen im eigenen Umfeld" (S. 37) bezeichnet sind, werden ebenfalls erst im Doppeljahrgang 9/10 angesprochen. In der Zusammenschau bedeutet dies, dass die Schüler*innen der Hauptschulen, die im Jahrgang 8 an ICCS teilnahmen, curricular noch wenige Möglichkeiten hatten, sich mit den gegenwärtigen politischen Institutionen, Prozessen und Prinzipien im Unterrichtskontext auseinanderzusetzen.

Die Geschichte der Europäischen Union ist desgleichen erst Bestandteil in den Curricula höherer Jahrgänge der Hauptschule. Im Doppeljahrgang 7/8 sollen sich die Lehrkräfte jedoch topographisch an den Staaten Europas und Wirtschaftsräumen innerhalb der Europäischen Union orientieren (ebd., S. 38). Die für ICCS relevanten Themen der europäischen und internationalen Politik im Zeitalter der Globalisierung werden in der Hauptschule erst im Doppeljahrgang 9/10 realisiert. Hier sollen die Schüler*innen Wissen über das politische System der Europäischen Union sowie aktuelle Probleme und Perspektiven der Friedens- und Sicherheitspolitik kennenlernen (S. 42). In den Kernlehrplänen ist vorgesehen, sowohl politische als auch wirtschaftliche und gesellschaftliche Themen bezüglich Deutschlands und Europas zu thematisieren. Dies alles betrifft aber erst den Doppeljahrgang 9/10.

Im Gymnasium sollen die in den ICCS-Fragebögen im Bereich „Wissen und Argumentieren" angesprochenen Inhalte im Fach Politik/Wirtschaft behandelt werden. Bereits am Ende des Doppeljahrgangs 5/6 sollen die Schüler*innen imstande sein, demokratische Prozesse, Institutionen und Akteure sowie „Möglichkeiten der Mitgestaltung des gesellschaftlichen Miteinanders und der Demokratie" zu beschreiben (Politik/Wirtschaft für Gymnasium, 2007, S. 24). In den ersten zwei Jahrgängen des Gymnasiums sollen auch die Grundlagen des Wirtschaftens, der ökologischen Herausforderungen für Politik und Wirtschaft, des Umweltschutzes im Alltag sowie der Chancen und Probleme der Industrialisierung und Globalisierung thematisiert werden.

In den Jahrgangsstufen 7 bis 9 liegt der Schwerpunkt auf den Themen, die in ICCS im Bereich *Wissen und Argumentieren* angesprochen werden: die politischen, ökonomischen und sozialen Strukturen Deutschlands, internationale Politik sowie globale politische, soziale und wirtschaftliche Systeme (ebd., S. 27). Am Ende von Jahrgang 9 sollen die Schüler*innen unter anderem fähig sein, die Funktion und Bedeutung von Wahlen und Institutionen im demokratischen System zu erklären, das Konzept des Rechts- beziehungsweise demokratischen Verfassungsstaates differenziert darzulegen und die Rolle von Bürger*innen in der Demokratie zu beschreiben, zwischen qualitativem und quantitativem Wachstum zu unterscheiden und das Konzept der nachhaltigen Entwicklung zu erläutern, die Grundprinzipien, Möglichkeiten und Probleme der Marktwirtschaft zu erläutern, die Entwicklung, die Chancen sowie die zentralen Probleme der EU an ausgewählten Beispielen zu erörtern (S. 28).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Allerdings wird in den Kernlehrplänen nicht festgelegt, inwieweit die Inhalte bereits in den Jahrgängen 7 und 8 zu thematisieren sind. Dies kann zur Folge haben, dass Schüler*innen zum Zeitpunkt, an dem sie den ICCS-Fragebogen ausfüllen, noch nicht gründlich alle angefragten Themen aus dem Unterricht kennen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Inhalte der ICCS-Fragebögen in der Dimension *Wissen und Argumentieren* zwar in den Kernlehrplänen für beide Bildungsgänge vorhanden sind, sie aber überwiegend der Doppeljahrgangsstufe 9/10 zugeordnet werden. Die Themen in den Kernlehrplänen für die Hauptschule und das Gymnasium überschneiden sich zwar in wesentlichen Punkten, die Schwerpunkte werden aber oft anders gelegt. In der Hauptschule werden die Themen vor allem im Kontext der Berufsorientierung und der Lebensgestaltung angesprochen. Im Gymnasium wird der Mitverantwortung für das Gestalten des politischen, sozialen und wirtschaftlichen Lebens eine größere Bedeutung zugeschrieben. Einige Beispiele aus den ICCS-Fragebögen, wie die möglichen Energiesparmaßnahmen oder die Überlegung, wie man zu Problemlösungen in der Stadt/Gemeinde beitragen kann, sind in der konkreten Form nicht in den Kernlehrplänen genannt. Dies bedeutet aber nicht, dass die Themen im Unterricht nicht besprochen werden. Es hat lediglich mit der Tatsache zu tun, dass das Ziel der Kernlehrpläne darin besteht, allgemein verbindliche Orientierungen über die erwarteten Lernergebnisse zu geben, ohne konkrete Beispiele für jeden Inhaltsbereich zu formulieren.

Der hohe Grad der Allgemeinheit bei den Formulierungen der Lernziele sowie der Lerninhalte in den Kernlehrplänen ist auch die Ursache dafür, dass diese nicht den einzelnen Kompetenzstufen im ICCS-Wissenstest zugeordnet werden können. Die Kernlehrpläne sind zwar in einem weiten Verständnis kompetenzorientiert, sie zielen also auf die Beschreibung von Kompetenzen ab, die bei den Schüler*innen am Ende von bestimmten Jahrgansstufen zu erwarten sind. Die Kompetenzbeschreibungen sind jedoch so allgemein formuliert, dass sich nicht hinreichend erkennen lässt, wie das kognitive Verständnis von bestimmten Inhalten geprüft und gemessen werden soll.

Die Inkommensurabilität, oder zumindest die eng begrenzte Vergleichbarkeit, der Kompetenzbeschreibungen in den Kernlehrplänen mit den Beschreibungen der Kompetenzstufen im ICCS-Wissenstest ist beispielhaft in den Definitionen der Urteilskompetenz in den Kernlehrplänen für die Fächer Gesellschaftslehre in der Hauptschule sowie Politik/Wirtschaft im Gymnasium zu erkennen.

Hauptschule: „Urteilskompetenz zeigt sich in der Bereitschaft und Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, selbstständig und begründet gesellschaftliche, politische und historische Fragestellungen und Problemzusammenhänge sowie räumliche Strukturen und Prozesse zu beurteilen sowie sich mit eigenen und fremden Positionen auseinanderzusetzen". (Gesellschaftslehre für Hauptschule, 2011, S. 14)

Gymnasium: „Politische, gesellschaftliche und ökonomische Urteilsfähigkeit als eine zentrale Schlüsselkompetenz politischer Bildung beinhaltet die Befähigung zu einer selbstständigen, begründeten und kriterien- oder kategorienorientierten Beurteilung politischer Ereignisse, Probleme und Kontroversen sowie das Verständnis, das für poli-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

tische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Zusammenhänge erforderlich ist". (Politik/Wirtschaft für Gymnasium, 2007, S. 19)

Die Kompetenzstufen im ICCS-Wissenstest werden konkreter und in ihren Beispielen detaillierter als die Kompetenzen in den Kernlehrplänen beschrieben. Die Beispiele, die für jede Kompetenzstufe aufgelistet werden (siehe Kapitel 4.1), lassen eher als die Kompetenzbeschreibungen der Lehrpläne erkennen, welche kognitive Leistung von den Schüler*innen zu erwarten ist und anhand welcher Fragstellungen die einer bestimmten Stufe zugeschriebenen Kompetenzen geprüft werden können. Die oben zitierten Definitionen der Urteilskompetenz aus den Kernlehrplänen für Hauptschule und Gymnasium sind demgegenüber so formuliert, dass auf deren Basis kaum festzustellen ist, wie komplex die erwarteten Fähigkeiten zur Beurteilung politischer Themen oder wie tief das Verständnis von politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Zusammenhängen sein sollen.

In den Kernlehrplänen wurden zwar die Beschreibungen der Sach-, Methoden-, Urteils- und Handlungskompetenzen für bestimmte Doppeljahrgänge und Fächer spezifiziert, aber auch diese Beschreibungen sind weniger präzise als die Kompetenzstufen zum ICCS-Wissenstest. Die Schüler*innen in der Doppeljahrgangsstufe 9/10 der Hauptschule sollen in Gesellschaftslehre zum Beispiel lernen, „real oder simulativ Lösungen und Lösungswege für fachbezogene Probleme [zu] entwickeln und diese ggf. um[zu] setzen" (Gesellschaftslehre für Hauptschule, 2011, S. 57). Der Schwierigkeitsgrad und die Komplexität der Probleme werden hier jedoch nicht festgelegt. Auch wenn ein Bezug der Kernlehrpläne auf die Kompetenzstufen in ICCS nicht gelingt, können in den Kernlehrplänen Begriffe aus den Beschreibungen der Kompetenzstufen zum ICCS-Wissenstest gefunden werden. So werden für die Fächer Politik/Wirtschaft im Gymnasium sowie Gesellschaftslehre in der Hauptschule unter anderem folgende Inhalte genannt: Verfassungsstaat, Rolle der Bürger*innen in der Demokratie, demokratische Wahlen, Gewaltenteilung, Menschen- und Bürgerrechte, unterschiedliche Partizipationsmöglichkeiten in der Demokratie, Konsumgesellschaft, Rolle der Medien in Politik und Gesellschaft sowie Umweltschutz. Dabei bleibt zum Teil offen, inwiefern diese Begriffe auch detailliertere Beispiele zu den Kompetenzen in ICCS abdecken. Zum Beispiel wäre es möglich, dass Konsumgesellschaft auch die Thematisierung von politischem oder ethischem Konsum umfasst.

Die Unterschiede lassen sich teilweise dadurch erklären, mit welchem Zweck und wie die beiden Dokumente entstanden sind. Die Beschreibungen der Kompetenzstufen zum Wissenstest sind verfasst worden, um die Ergebnisse der Schüler*innen im Wissenstest systematisch beschreiben zu können. Weil die Beschreibungen auf konkrete Fragen aus dem Wissenstest zurückgreifen, sind sie präzise formuliert. Die Kompetenzbeschreibungen in den Kernlehrplänen sind dagegen allgemein, weil sie sich auf die fachlichen „Kerne" konzentrieren sollen, ohne in die Gestaltung der Lern- und Bewertungsprozesse einzugreifen. Details sollen auf der Schulebene besprochen werden und letztendlich liegt die Umsetzung der Lehrpläne in der Verantwortung der einzelnen Lehrer*innen. Präzisere Kompetenzbeschreibungen, die mehr den Beschreibungen aus dem ICCS-Wissenstest ähneln, sind eventuell in den schulinternen Lehrplänen zu finden, in denen die Kernlehrplanvorgaben konkretisiert und dabei die konkreten

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Lernbedingungen in der jeweiligen Schule berücksichtigt werden (Gesellschaftslehre für Hauptschule, 2011, S. 3).

2.2 Identität

Zur Dimension *Identität* gehören die Fragen nach Zugehörigkeit zu Gruppen und Kulturen sowie nach Interesse und Engagement für aktuelle Themen und Probleme, die Identitätsphänomene betreffen. Entsprechende Konstrukte in ICCS und ihre Verortung in den Schülerfragebögen sind in Tabelle 2.2 benannt; in den angegebenen Kapiteln dieser Veröffentlichung werden die Konstrukte näher erläutert. Nur dort, wo eine spezifische Betrachtung eines Teilkonstrukts in diesem Kapitel erfolgt, werden konkretisierende Aussagen aus dem Fragebogen eingefügt.

Im allgemeinen Schüler*innenfragebogen (StQ, F27) wird eine Frage nach der subjektiven Identifikation mit Deutschland gestellt. Die Identifikation wird hier mit den Gefühlen von Stolz, Respekt und Zufriedenheit in Deutschland zu leben verbunden, so dass dies auch als nationale Identität (im Sinne einer Identifikation mit einem Land, die Bewertungen und Handeln potentiell orientiert) bezeichnet werden kann. Weitere Fragen zu *Identität* betreffen die Zugehörigkeit zur Religion und die religiöse Praxis (siehe Frage 33 und 34).

Eine größere zusätzliche Anzahl von Fragen zur Identität wurde im europäischen Fragebogen gestellt (z.B. StE, F1). Außer den allgemeinen Fragen zur Verbundenheit mit Europa, dem jeweiligen Land, der Region, Stadt und Gemeinde, werden die Schüler aufgefordert die subjektive Wichtigkeit unterschiedlicher Identifikationsmöglichkeiten einzuordnen. Spezielle Fragen werden zusätzlich für diejenigen angeboten, deren Eltern oder ein Elternteil nicht in Deutschland geboren sind/ist. Diese Personen wurden gefragt, wie stark sie sich mit den Menschen in Deutschland und wie stark mit den Menschen aus dem Herkunftsland der Eltern/eines Elternteils identifizieren, um hybride Ausprägungen von Identität besser erfassen zu können.

Tabelle 2.2: Konstrukte in Bezug auf Identität

Konstrukt und Position im Fragebogen	Vgl. Kapitel
Nationale Identität in Bezug auf Deutschland (StQ: F27)	4.2
Europäische Identität/Identifikation mit Europa (StE: F1)	4.2
Zugehörigkeit und Bedeutung von Religion (StQ: F33, F34)	4.2
Bedeutung von unterschiedlichen Zugehörigkeiten im Vergleich (hybride Identität) (StE: F12, F13, F15)	4.2

In den Kernlehrplänen für die Fächer des Lernbereichs Gesellschaftslehre in der Hauptschule wird als Aufgabe und Ziel des Lernbereichs festgelegt, „[d]urch die Vermittlung gesellschaftswissenschaftlich relevanter Erkenntnis- und Verfahrensweisen […] zum Aufbau eines Orientierungs-, Deutungs-, Kultur- und Weltwissens“ (Gesellschaftslehre

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

für Hauptschule, 2011, S. 9) beizutragen. Es wird angenommen, dass die Erfüllung dieser Aufgabe „die Entwicklung einer eigenen Identität sowie die Fähigkeit zur selbstständigen Urteilsbildung fördert und damit die Grundlage für das Wahrnehmen eigener Lebenschancen sowie für eine reflektierte Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lebenswirklichkeiten schafft" (ebd.). Im Laufe der Lernprozesse in der Sekundarstufe I sollen bei den Schüler*innen Urteilskompetenzen gefördert werden, die es ihnen ermöglichen, komplexe Problemzusammenhänge zu beurteilen sowie sich mit verschiedenen Positionen in Bezug auf aktuelle gesellschaftliche Themen auseinanderzusetzen. Die Schüler*innen sollen dabei unterstützt werden, sich mit den politischen und gesellschaftlichen Themen zu befassen, um sich selbständig eine Meinung zu bilden und eine eigene Identität zu entwickeln.

Im Fach Geschichte/Politik wird der Begriff *Identität* bereits im ersten Inhaltsfeld der Kernlehrpläne für Gesellschaftslehre in der Hauptschule genannt. Der Schwerpunkt liegt hier auf Berufsorientierung und Lebensplanung. Die Lehrkräfte werden dazu ermuntert, Anknüpfungspunkte zwischen Kontexten des Alltags und Inhaltsfeldern des Lehrplans zu suchen, in denen sich fachliche Aspekte der Lebensplanung und der Berufsorientierung thematisieren lassen. Bezüglich des Themas *Identität* bedeutet das zum Beispiel, dass die Schüler*innen in den Jahrgängen 7/8 die Migrationserfahrungen im eigenen Umfeld sowie unterschiedliche Wertvorstellungen in der Gesellschaft und im Beruf reflektieren sollen. In diesem Doppeljahrgang sollen die Themen des interkulturellen Umgangs im Kontext der Identität und Lebensgestaltung thematisiert werden. Die Themen der deutschen und europäischen Identität werden in den Kernlehrplänen bis zum Jahrgang 8 nicht explizit genannt. Das Gefühl des Stolzes oder der emotionalen Identifikation mit deutschen oder europäischen Symbolen ist kein Thema in den Kernlehrplänen für die Hauptschule. Identität und ihre Prägung werden vielmehr als ein kulturelles Phänomen dargestellt, das aus verschiedenen (individuellen) Lebenslagen resultiert und einen Einfluss auf die individuelle Lebensplanung hat.

Identitätsthemen werden in der Hauptschule ausführlicher in den Fächern Religion und Praktische Philosophie behandelt. In der Praktischen Philosophie sollen die Fragen nach dem Selbst und nach dem Anderen aus der Perspektive der Religionswissenschaft, Psychologie und Soziologie erörtert werden (Praktische Philosophie für Hauptschule, 2008, S. 12). Dabei sollen drei Perspektiven berücksichtigt werden: die personale, die gesellschaftliche und die Ideen-Perspektive. Die Kompetenz, „die Bedeutung von Kulturen und Religionen für das interkulturelle Zusammenleben zu beurteilen", soll den Schüler*innen helfen, „Orientierungen für eine verantwortliche und sinnerfüllte Lebensführung [zu] finden" (S. 14f.). Auch hier werden die curricularen Inhalte mit der individuellen Lebensgestaltung in Verbindung gebracht.

Der Religionsunterricht in verschiedenen Konfessionen setzt sich als Ziel, die Identitätsbildung „in Gestalt der dialogischen Auseinandersetzung mit existenziellen Grundfragen und dem Phänomen Religion in seinen vielfältigen Erscheinungsformen und Facetten" (Beispiel aus: Evangelische Religionslehre für Hauptschule, 2013, S. 9) zu fördern, wobei abhängig von der gelehrten Konfession ein konkreter religiöser Glaube im Mittelpunkt steht. Die Religionslehre soll helfen, eine eigene religiöse Identität zu entwickeln und den eigenen Glauben als Lebensorientierung einzusetzen, ohne da-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

bei andere Religionen zu entwerten. Insofern wird die ethisch-moralische Bedeutung von Religion sowohl in den Kernlehrplänen für einzelne Konfessionen als auch für das Fach Praktische Philosophie zum Thema. Der Unterschied besteht darin, dass in der Praktischen Philosophie keine einzelne Religion im Mittelpunkt steht, sondern verschiedene Religionen als mögliche Orientierungen im ethisch-moralischen Sinn diskutiert werden.

In einigen Religionskernlehrplänen für die Hauptschule wird Religion mit Politik in Beziehung gebracht. In der Evangelischen sowie in der Katholischen Religionslehre soll bereits im Doppeljahrgang 5/6 über Kultur, Politik und Gesellschaft im Kontext von Religion gesprochen werden, wobei die Schüler*innen sich mit „religiös geprägten Lebensformen von Christen, Juden und Muslimen zum Kennenlernen und interkulturellen Austausch" auseinandersetzen sollen (ebd., S. 19). Im Doppeljahrgang 7/8 sollte der christliche Glaube als mögliche Lebensorientierung innerhalb einer demokratischen Gesellschaft diskutiert werden (S. 20). In der Alevitischen Religionslehre wird von Politik im Kontext ihres Einflusses auf das Alevitentum sowie des Zusammenspiels von Politik und Religion vor dem Hintergrund von Machtinteressen gesprochen (Alevitische Religionslehre für die Hauptschule, 2012, S. 23). Im Syrisch-Orthodoxen sowie im Orthodoxen Religionsunterricht sollen die Schüler*innen auf „eine auf Mitgestaltung ausgerichtete Teilnahme am politischen, kulturellen und religiösen Leben der demokratischen Gesellschaft in Deutschland" vorbereitet werden (Syrisch-Orthodoxe Religionslehre für Hauptschule, 2011, S. 8; Orthodoxe Religionslehre für Hauptschule, 2011, S. 9). In den Kernlehrplänen des Islamischen und des Jüdischen Religionsunterrichts für die Hauptschule werden die Wörter „Politik" und „politisch" gar nicht benutzt.

Für das Gymnasium wird in den Kernlehrplänen einiger Fächer angestrebt, die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und damit einer eigenen Identität zu unterstützen. In diesem Zusammenhang sollen verschiedene Fächer ihre jeweils eigenständigen Perspektiven in die gesellschaftliche Grundbildung der Schüler*innen einbringen. Im Fach Erdkunde soll Toleranz gegenüber fremden Kulturen gefördert werden, im Fach Geschichte eine kritische Auseinandersetzung mit der Gegenwart aus historischer Perspektive und in Politik/Wirtschaft die Kompetenz, das Handeln von Individuen und Gruppen unter Berücksichtigung der dahinterliegenden Wertvorstellungen verstehen und beurteilen zu können (Geschichte für Gymnasium, 2007, S. 12). Bereits zum Doppeljahrgang 5/6 ist das Inhaltsfeld „Identität und Lebensgestaltung im Wandel der modernen Gesellschaft" mit zwei Schwerpunkten curricular verankert: (1) Lebensformen und -situationen von verschiedenen Sozialgruppen und (2) Umgang mit Konflikten im Alltag (Politik/Wirtschaft für Gymnasium, 2007, S. 27). In den Jahrgängen 7 bis 9 wird dieses Inhaltsfeld um folgende Schwerpunkte erweitert: (1) personale Identität und persönliche Lebensgestaltung im Spannungsfeld von Selbstverwirklichung und sozialen Erwartungen, (2) Werte und Wertewandel in der Gesellschaft, (3) Ursachen und Folgen von Migration sowie Möglichkeiten und Schwierigkeiten des Zusammenlebens von Menschen aus unterschiedlichen Kulturen (S. 32). Ähnlich wie in den Kernlehrplänen für die Hauptschule, werden in den gymnasialen Kernlehrplänen die Themen der deutschen und europäischen Identität der Schüler*innen nicht genannt. Identität wird im

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Kontext der pluralistischen Werte, der Selbstverwirklichung und sozialen Erwartungen thematisiert, ohne konkrete Identifikationsgruppen zu nennen.

Die Religionslehre im Gymnasium soll nach den Kernlehrplänen, ähnlich wie in der Hauptschule, einerseits die Entwicklung einer religiösen Identität unterstützen, andererseits ein gutes Zusammenleben mit Andersgläubigen „in Gleichberechtigung, Frieden und gegenseitiger Achtung und Zuwendung" fördern (Beispiel aus: Alevitische Religionslehre für Gymnasium, 2012, S. 8). In den Kernlehrplänen für alle Konfessionen wird großer Wert auf die reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgestaltung in Bezug auf den religiösen Glauben gelegt. Zum Beispiel werden mit den Schüler*innen, die am katholischen Religionsunterricht teilnehmen, Themen des Inhaltsfeldes „Menschsein in Freiheit und Verantwortung" besprochen. Damit die Urteilskompetenz in diesem Feld gefördert wird, werden die Schüler*innen dabei unterstützt, einerseits „ethische Fragen unter Bezugnahme auf kirchliche Positionen in Grundzügen [zu] erörtern", andererseits „die Tragfähigkeit und Bedeutung religiöser Lebensregeln für das eigene Leben und das Zusammenleben in einer Gesellschaft [zu] beurteilen" (Katholische Religionslehre für Gymnasium, 2011, S. 25). Ähnliche Formulierungen, die auf die Bereitschaft und Fähigkeit zum Perspektivenwechsel sowie auf die Verständigungsbereitschaft in der religiösen Identitätsförderung hinweisen, sind in den Kernlehrplänen aller sieben Konfessionen für das Gymnasium zu finden. Die Beziehungen zwischen Politik und Religion sind in den Kernlehrplänen für das Gymnasium für einzelne Konfessionen genauso beschrieben wie in den entsprechenden Kernlehrplänen für die Hauptschule.

Im Kernlehrplan des Faches Praktische Philosophie für die beiden Bildungsgänge wird erklärt, dass dieses Fach andere Grundlagen als der Religionsunterricht hat. Hier ist intendiert, Sinn- und Wertefragen „ohne eine exklusive Bindung an eine bestimmte Religion oder Weltanschauung" zu diskutieren. Hingegen werden im Fach Praktische Philosophie die Wertefragen stärker mit Politik und Demokratie in Verbindung gesetzt. „Bezugspunkt für die Ausrichtung des Faches ist die Werteordnung, wie sie in der Verfassung des Landes Nordrhein-Westfalen, im Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland und in den Menschenrechten verankert ist" (Praktische Philosophie für die Hauptschule und Praktische Philosophie für das Gymnasium, 2008, S. 9–10).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Fragen der Zugehörigkeit zu einem Land und zu Europa kein explizit genanntes Thema in den Kernlehrplänen bis zum Jahrgang 8 in den beiden Bildungsgängen sind. Die Gründe hierfür können unterschiedlich sein. Entweder wurde beim Erstellen der Kernlehrpläne angenommen, dass Identität(en) in Bezug auf Staat und Europa im Unterricht nicht reflektiert werden müssen, weil sie selbstverständlich sind, oder es bestand die Annahme, dass die Lehrkräfte selbst entscheiden sollen, ob sie im nationalen und europäischen Kontext über das Gefühl der Zugehörigkeit der Schüler*innen sprechen wollen. Hingegen soll nach den Kernlehrplänen aller sieben Religionsfächer für die beiden Bildungsgänge die religiöse Identität bezüglich ethisch-moralischer Fragen intensiv reflektiert werden. Hier werden die Fragen der Zugehörigkeit zu einer religiösen Gruppe sowie der Bedeutung der Religionen und der philosophischen Fragen auf der Suche nach eigener Identität in einer pluralistischen Welt diskutiert. Die Religion wird nicht bei allen Konfessionen mit

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Politik/Demokratie in Beziehung gebracht, wobei die beobachtbaren Unterschiede hier den Aspekt der Konfessionen und nicht der Bildungsgänge betreffen. Im Fach Praktische Philosophie werden die Identitätsfragen stärker in Bezug auf die politische und demokratische Ordnung als auf konkrete religiöse Weltanschauungen oder nationale Einheiten thematisiert.

2.3 Einstellungen und Werte

Im dritten Themenbereich werden Fragen gestellt, die Einstellungen der Jugendlichen zu folgenden Themen betreffen: Zuwanderung, Gleichberechtigung, Europa sowie Demokratie und Bürgerschaft. Entsprechende Konstrukte in ICCS und ihre Verortung in den Schülerfragebögen werden in Tabelle 2.3 aufgeführt; in den angegebenen Kapiteln dieser Veröffentlichung werden die Konstrukte gegebenenfalls näher erläutert.

Im allgemeinen Fragebogen werden die Schüler*innen zu ihren Einstellungen in Bezug auf unterschiedliche Personengruppen befragt, dabei werden die Rechte von Frauen und Männern und von unterschiedlichen Herkunftsgruppen in den Blick genommen. Weiterhin wird gefragt, was gut oder schlecht für eine Demokratie ist. In Frage 22 werden dazu unterschiedliche Situationen beschrieben und es wird gefragt, wie gut diese für die Demokratie sind. Weiterhin geht es um das Verständnis von einer idealen Ausübung der Bürgerrolle. Schüler*innen werden zudem gebeten, ihr Vertrauen in gesellschaftliche Institutionen einzuschätzen sowie ihre Meinung zur Bedeutung der Religion in der Gesellschaft zu äußern.

Im europäischen Fragebogen werden insgesamt fünf Fragenblöcke ausgeführt, in denen es um die Einstellungen der Schüler*innen zu Migration und insbesondere Arbeitsmigration geht, sowie zu politisch motivierten Konsumentscheidungen, gesetzlichen Altersvorgaben für unterschiedliche Tätigkeiten und der Frage, zu welchen Themen die Regierungen der Länder in Europa kooperieren sollten.

Zu den Merkmalen einer (funktionierenden) Demokratie und idealer Bürger*innen werden in den Kernlehrplänen für die beiden Schultypen allgemeine Aussagen getroffen. Was gut oder schlecht für eine Demokratie ist, ist in den Kernlehrplänen für die beiden Bildungsgänge nicht explizit definiert. Weil sich die Kernlehrpläne für Gesellschaftslehre in der Hauptschule sowie für das Fach Politik/Wirtschaft im Gymnasium auf die Prinzipien des demokratischen und sozialen Rechtsstaates, seine Verfassung und Gesetze berufen, kann angenommen werden, dass im Unterricht in beiden Bildungsgängen das als demokratisch diskutiert wird, was der Verfassung entspricht. Insofern könnte die Thematik den Schüler*innen in beiden Bildungsgängen vertraut sein. Ob jedoch die konkreten Inhalte zum Gegenstand des Unterrichts wurden, bleibt offen.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Tabelle 2.3: Konstrukte in Bezug auf Einstellungen und Werte

Konstrukt und Position im Fragebogen	Vgl. Kapitel
Einstellungen zur Gleichberechtigung von Frauen und Männern (StQ: F24)	4.3
Einstellungen zur europäischen Arbeitsmigration bzw. zur Restriktion von Arbeitsmigration (StE: F3)	4.3
Einstellungen zu Rechten von Migrant*innen (StE: F4)	4.3
Einstellungen zur Chancengleichheit von Herkunftsgruppen (StQ: F25)	4.3
Überzeugungen zur idealen Bürgerschaft (StQ: F23)	4.4
Vertrauen in Institutionen (StQ: F26)	4.4
Einstellungen zur Stellung von Religion in der Gesellschaft und zur Religionsfreiheit (StQ: F35 f, g)	4.4
Überzeugungen zu einer guten Demokratie (StQ: F22)	Nicht enthalten
Einstellungen zur Kooperation von Regierungen in der Europäischen Union (StE: F5)	Nicht enthalten
Einstellungen zum ethischen Konsum (StE: F9)	Nicht enthalten
Einstellungen zu gesetzlichen Altersvorgaben (z.B. für Wahlen) (StE: F10)	Nicht enthalten

Das Fach Gesellschaftslehre in der Hauptschule soll dazu beitragen, „dass Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden, ein möglichst dauerhaftes und belastbares politisch-demokratisches Bewusstsein auszubilden, das sie dazu befähigt, ihre Rolle als Bürgerinnen und Bürger in der Demokratie wahrzunehmen“ (Gesellschaftslehre für Hauptschule, 2011, S. 10). Ähnliche Ziele wurden für das Gymnasium formuliert, wo die Perspektive des Faches Politik/Wirtschaft dabei helfen soll, Schüler*innen zu befähigen, „ihre Bürgerrollen in der Demokratie wahrzunehmen und politische, gesellschaftliche sowie ökonomische Prozesse aktiv mitzugestalten“ (Politik/Wirtschaft für Gymnasium, 2007, S. 13).

In den Kernlehrplänen sowohl für die Hauptschule als auch für das Gymnasium ist das Thema der Gleichberechtigung von Frauen und Männern verankert, das als Querschnittsaufgabe für alle Fächer „im Rahmen der Kompetenzentwicklung zur kritischen Reflexion geschlechterstereotyper Zuordnungen“ beitragen soll (Beispiel aus: Arbeitslehre für Hauptschule, 2013, S. 11). In den religiösen Fächern sollen „Lebenssituationen und Rollenbilder von Frauen und Männern, Vereinbarkeit von Familie und Beruf“ (Evangelische Religionslehre für Hauptschule, 2013, S. 20), oder – weniger konstruktivistisch formuliert – die „Rolle von Frauen und Männern in der Gesellschaft“ (Islamischer Religionsunterricht für Hauptschule, 2014, S. 3) thematisiert werden. Dies kann mit dem Zweck verbunden sein, dass „der Religionsunterricht im Rahmen der Kompetenzentwicklung zur Sensibilisierung für unterschiedliche Geschlechterperspektiven“ (Katholische Religionslehre für Gymnasium, 2011, S. 9) beiträgt. Sowohl in der Hauptschule als auch im Gymnasium sollen die Themen der Gleichberechtigung und der sich verändernden Lebenswirklichkeiten von Frauen und Männern in Bezug auf Beruf, Familien- und Gesellschaftsrollen (*Gender Mainstreaming*)

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

thematisiert werden. Entsprechende Fragen, die jedoch in den Kernlehrplänen nicht so detailliert genannt werden wie in den Items der Frage 24 des Schülerfragebogens, sollen im Unterricht besprochen werden, damit die Schüler*innen die Sachkompetenz erlangen, „Lebenssituationen und Rollenzuweisungen von Frauen und Männern (zu) erläutern" (Gesellschaftslehre für Hauptschule, 2011, S. 50) beziehungsweise „kriterienorientiert die Lebensformen und Lebenssituationen, bzw. Problemlagen von […] Frauen und Männern zu beschreiben" (Politik/Wirtschaft für Gymnasium, 2007, S. 24).

Das Thema der Zuwanderung und Migration soll in der Hauptschule im Inhaltsfeld „Lebensplanung" als „Migrationserfahrungen im eigenen Umfeld" besprochen werden (Gesellschaftslehre für Hauptschule, 2011, S. 18). Zum Inhaltsfeld „Berufsorientierung" im Doppeljahrgang 7/8 gehört das Thema der Wertvorstellungen in der Gesellschaft und im Beruf. In den Kernlehrplänen wird es nicht explizit mit der Situation von Zuwanderern verbunden, eröffnet aber den Lehrkräften die Möglichkeit, auch in diesem Kontext über das gesellschaftliche und berufliche Leben mit den Jugendlichen zu diskutieren. Ansonsten sind die Lehrkräfte verpflichtet, Inhalte der deutschen Verfassung und anderer Gesetze mit den Jugendlichen fächerübergreifend zu thematisieren.

Der Einsatz für Minderheiten im Kontext der Gerechtigkeit, Menschenwürde und Humanität in der Gesellschaft ist auch Thema in den Kernlehrplänen für Evangelische und Katholische Religionslehre (Evangelische Religionslehre für Hauptschule, 2013, S. 20; Katholische Religionslehre für Hauptschule, 2013, S. 21). Eine besondere Rolle wird den Rechten von Menschen mit Migrationshintergrund im Kernlehrplan der Alevitischen Religionslehre zugeschrieben, was mit der Geschichte von Alevitinnen und Aleviten in Deutschland zu tun hat. Die meisten von ihnen haben einen Migrationshintergrund mit einer engen Verbindung zu ihren Herkunftsländern. Deswegen ist es ein wichtiges Ziel der Alevitischen Religionslehre, Kultur und Geschichte aus den Herkunftsländern als Teil alevitischer Werte und deren Weltverständnis zu übermitteln (Alevitische Religionslehre für Hauptschule und für Gymnasium, 2012). In den Kernlehrplänen für das Gymnasium wird die Thematik verschiedener Lebenssituationen von unterschiedlichen sozialen Gruppen konkreter formuliert als in den Kernlehrplänen für die Hauptschule. In den Jahrgangsstufen 5/6 im Fach Politik/Wirtschaft wird erwartet, dass Jugendliche die Sachkompetenz erreichen, die es ihnen ermöglicht, „kriterienorientiert die Lebensformen und Lebenssituationen bzw. Problemlagen von unterschiedlichen Sozialgruppen (z.B. Kindern, Jugendlichen, Frauen, Männern, Migranten, alten Menschen, behinderten Menschen oder Familien)" zu beschreiben (Politik/Wirtschaft für Gymnasium, 2007, S. 24). In diesem Doppeljahrgang sollen auch die Bedeutung und der Stellenwert von Menschen- und Minderheitsrechten anhand konkreter Beispiele analysiert werden. Im Religionsunterricht ist das Thema, genauso wie in der Hauptschule, in den Kernlehrplänen der Evangelischen, Katholischen und Alevitischen Religionslehre formuliert.

Es wird weder in den Kernlehrplänen der Hauptschule noch des Gymnasiums über das Vertrauen zu unterschiedlichen Gruppen, Einrichtungen oder Informationsquellen gesprochen. Das Funktionieren und die Grundlagen der demokratischen Institutionen sollen in den Fächern Gesellschaftslehre in der Hauptschule und Politik/Wirtschaft im

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Gymnasium besprochen werden, aber die Frage des Vertrauens den Institutionen gegenüber ist nicht Bestandteil der Kernlehrpläne.

Das Thema der Religionsfreiheit wird in beiden Bildungsgängen (Hauptschule und Gymnasium) wörtlich in den Kernlehrplänen der Evangelischen und Katholischen Religionslehre angesprochen. Die Kernlehrpläne der Evangelischen Religionslehre berufen sich auf das Grundgesetz. Es wird betont, dass der „Evangelische Religionsunterricht nach Art. 7 GG in Verbindung mit Art. 4 GG das Recht auf positive Religionsfreiheit des Einzelnen sichert" (Evangelische Religionslehre für Hauptschule, 2013, S. 9; Evangelische Religionslehre für Gymnasium, 2011, S. 9–10). In den Kernlehrplänen der Katholischen Religionslehre ist die Rede von Toleranz und Verständigung mit Menschen anderer Überzeugungen. Damit sollte es der katholische Religionsunterricht den Schüler*innen ermöglichen, „von ihrem Recht auf Gewissens- und Religionsfreiheit Gebrauch zu machen" (Katholische Religionslehre für Hauptschule, 2013, S. 11; Katholische Religionslehre für Gymnasium, 2011, S. 11–12). In den Kernlehrplänen aller anderen Konfessionen sowie der Praktischen Philosophie wird in verschiedenen, teilweise allgemeineren Zusammenhängen von der Freiheit des Individuums gesprochen. So heißt es zum Beispiel: „Der Islamische Religionsunterricht […] orientiert sich grundsätzlich am Individuum [und] nimmt die Schülerinnen und Schüler, ihre Lebenswelten und Wertvorstellungen, ihre Auffassungen von Wirklichkeit ernst" (Islamischer Religionsunterricht für Hauptschule und für Gymnasium, 2014, S. 9). In den Kernlehrplänen beider Bildungsgänge für Syrisch-Orthodoxe und Orthodoxe Religionslehre wird der Glaube als „Gnade Gottes und freie Entscheidung des Menschen" (Orthodoxe Religionslehre für Gymnasium, 2011, S.10) definiert. Im Fach Praktische Philosophie wird von Religionen unter anderem in Bezug auf die deutsche Verfassung gesprochen, in der Religionsfreiheit ein garantiertes Grundrecht ist.

Freiheiten und Rechte für verschiedene Sozialgruppen, die im europäischen Fragebogen erfragt werden, sind in den Kernlehrplänen erst in den höchsten Jahrgängen der Hauptschule und des Gymnasiums vorgesehen. Selbst dann werden Fragen der individuellen Einstellung bezüglich dieser Themen nicht explizit angesprochen. Die Begriffe des fairen Konsums beziehungsweise ethischen Konsums oder des Recyclings kommen in keinem der Lehrpläne vor. Jedoch sind Themen wie Konsumgesellschaft oder Konsumentensouveränität in den Kernlehrplänen für die beiden Bildungsgänge vorhanden, wenn auch nicht mit den konkreten Begriffen, die in den Items der ICCS-Fragebögen verwendet werden.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die überwiegende Mehrheit der Themen der Dimension *Einstellungen und Werte* in den Kernlehrplänen für die Hauptschule und das Gymnasium angesprochen werden, jedoch geschieht dies in unterschiedlich orientierter und ausgeprägter Form. In der Hauptschule spielt auch hier die Orientierung auf die Lebensplanung und das künftige Berufsleben eine größere Rolle. Die Probleme der Zuwanderung oder Gleichberechtigung werden vor allem im Kontext des eigenen Umfelds und der eigenen Lebensplanung und weniger als allgemeine politische Themen angesprochen. Anders ist es für das Gymnasium vorgesehen. Hier sollen mit den Schüler*innen die Themen Migration, Gleichberechtigung und Rechte für

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

verschiedene Sozialgruppen stärker auch aus der europäischen und globalen Perspektive diskutiert werden. In keinem der beiden Bildungsgänge ist in den Kernlehrplänen der analysierten Fächer explizit vorgesehen, über die persönliche Einstellung oder Bewertung gesellschaftlicher Phänomene mit den Jugendlichen zu sprechen.

2.4 Partizipation

Fragen zur *Partizipation* betreffen ihre unterschiedlichen Formen, wie etwa (außer-) schulische, (nicht-)verfasste und (un-)konventionelle Beteiligungsformen. Entsprechende Konstrukte in ICCS und ihre Verortung in den Schülerfragebögen sind in Tabelle 2.4 aufgeführt. In den angegebenen Kapiteln dieser Veröffentlichung werden die Konstrukte näher erläutert und hinsichtlich ihrer Teilkonstrukte ausdifferenziert.

Partizipation kann verschiedene Formen annehmen. Mehrere Fragen im Schülerfragebogen betreffen die aktuelle Partizipation der Schüler*innen inner- und außerhalb der Schule (Fragen 15 und 16). In den Fragen 30 bis 32 geht es um die Absicht, sich zu den aktuellen politischen und sozialen Themen in der Schule sowie außerhalb der Schule zu äußern und sich aktiv einzubringen. Die Fragen 30 und 31 sind hingegen in die Zukunft gerichtet. Schüler*innen werden gebeten selbst einzuschätzen, in welcher Form sie im gesellschaftlichen und politischen Leben als Erwachsene partizipieren werden. In Frage 29 geht es schließlich um eine subjektive Einschätzung der eigenen Kompetenzen im Sinne der politischen Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Diese Frage liegt an der Schnittstelle von Kompetenz, politischer Identität und Partizipation. Sie wird hier der Partizipation zugeordnet.

Tabelle 2.4: Konstrukte in Bezug auf Partizipation

Konstrukt und Position im Fragebogen	Vgl. Kapitel
Mitgliedschaft und Mitwirkung in Gruppen und Organisationen außerhalb der Schule (StQ: F15)	5.3
Zurückliegende schulische Partizipation (StQ: F16)	5.1
Beabsichtigte schulische Partizipation (StQ: F32)	5.1
Beabsichtigte problembezogene Partizipation und beabsichtigte zivil ungehorsame Partizipation (StQ: F30)	4.5
Beabsichtigte staatsbürgerliche Partizipation und beabsichtigte institutionenbezogene Partizipation (StQ: F31)	4.5
Politische Selbstwirksamkeitsüberzeugung (internal) (StQ: F29)	4.2

In der Hauptschule sollen politische Beteiligungsmöglichkeiten in der Kommune und im Bundesland im Kontext der Lebensplanung im Doppeljahrgang 7/8 diskutiert werden (Gesellschaftslehre für Hauptschule, 2011, S. 18). Möglichkeiten der schulischen Mitbestimmung und der Mitgestaltung im eigenen Lebensbereich sind bereits in den Jahrgängen 5 und 6 Thema. Schüler*innen sollen lernen, die möglichen

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Partizipationsformen zu beschreiben sowie „[die] einfache[n] Formen der politischen Beteiligung (Klasse, Schule) mit Blick auf Mitbestimmungs- und Mitwirkungsmöglichkeiten [und] die Gestaltungsmöglichkeiten von Politik durch Kinder und Jugendliche [zu] beurteilen" (S. 45). Insofern wird Partizipation in den Kernlehrplänen für die Hauptschule sowohl inner- als auch außerhalb der Schule zum Thema. In diesem Zusammenhang wird mehr auf die Sach- und Urteilskompetenzen und weniger auf die Motivation und konkrete Umsetzung fokussiert. Unterschiedliche Formen politischer Partizipation werden im Kernlehrplan für Gesellschaftslehre aus historischer Perspektive besprochen. Zum Beispiel bezüglich der Industrialisierung sollen die Schüler*innen lernen, „Ziele und Errungenschaften der Arbeiterbewegung (u.a. Parteien, Gewerkschaften) zu beurteilen und die Bedeutung organisierter Interessenvertretung einzuschätzen" (S. 53).

In anderen Fächern wird das Ziel deutlicher, Jugendliche zur aktiven Partizipation in verschiedenen Kontexten anzuregen. Zum Beispiel spielen „im Fach Praktische Philosophie solche unterrichtlichen Gestaltungsprozesse eine wichtige Rolle, die dazu beitragen, bei den Schülerinnen und Schülern soziale Wahrnehmungsfähigkeit, Empathie, Engagement, Partizipation sowie Mitgestaltung und Mitbestimmung in Unterricht und Schulleben schrittweise zu entwickeln" (Praktische Philosophie für Hauptschule, 2008, S. 16). In der Arbeitslehre sollen „Schülerinnen und Schüler erfahren, dass sie mittels unterschiedlicher Partizipationsformen Einfluss auf wirtschaftliche Entwicklungen und Unternehmensentscheidungen nehmen können" (Arbeitslehre für Hauptschule, 2013, S. 51).

Im Kernlehrplan für die Evangelische Religionslehre wird die Unterstützung der „Beteiligung an sozialen oder kirchlichen Projekten (z.B. Partnerschaftsprojekte der Gemeinde oder Schule)" erst für den Doppeljahrgang 9/10 thematisiert (Evangelische Religionslehre für Hauptschule, 2013, S. 21). In den Kernlehrplänen anderer religiöser Fächern wird jeweils von der Mitgestaltung und Beteiligung gesprochen. Schüler*innen sollen vorbereitet werden, „religiöse und gesellschaftliche Prozesse mitzugestalten" (Islamischer Religionsunterricht für Hauptschule, 2014, S. 15), „aktiv am Gemeindeleben teilzunehmen und in der Gesellschaft zu partizipieren" (Alevitische Religionslehre für Hauptschule, 2012, S. 12), damit sie „zur Gestaltung einer demokratischen Gesellschaft […] und zur kulturellen Mitgestaltung" beitragen können (Jüdische Religionslehre für Hauptschule, 2014, S. 9). In den gymnasialen Kernlehrplänen wird der Mitgestaltung und Partizipation inner- und außerhalb der Schule eine ebenso große Rolle zugeschrieben. Im Fach Politik/Wirtschaft „sollen den Schülerinnen und Schülern durch Unterricht sowie durch eine entsprechende Beteiligung am Schulleben Erfahrungen von Mitgestaltung eröffnet werden. Hierdurch wird ermöglicht, dass bereits frühzeitig Erschließungs-, Verstehens- und Handlungshilfen genutzt sowie Handlungserfahrungen gesammelt werden können, die auch in außerschulischen Lebenssituationen bei der Übernahme von Mitverantwortung von Bedeutung sind" (Politik/Wirtschaft für Gymnasium, 2007, S. 12). Zu den allgemeinen Aspekten der Lernprogression gehören hier „das Verständnis für die Bedeutung der eigenen Urteils- und Handlungsfähigkeit und die damit verbundenen Möglichkeiten zur Mitgestaltung und Verantwortungsübernahme. […] Vor diesem Hintergrund sollte ein Fortschreiten des Lernens im Fach Politik/Wirtschaft z.B.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

von der Interaktion mit einzelnen Personen über das Handeln in Rollen, Gruppen bzw. Organisationen und die Partizipation in gesellschaftlichen Teilsystemen bis hin zu einer möglichst selbstständigen und reflexiven Urteils- und Handlungskompetenz führen" (S. 21f.). Welche konkreten Beteiligungsformen es in gesellschaftlichen Teilsystemen sein können, wird im Kernlehrplan nicht benannt. Es bleibt bei der allgemeinen Formulierung für das Inhaltsfeld „Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie", in dem ein Schwerpunkt als „Formen politischer Beteiligung" bezeichnet wird (S. 26).

Aus der Perspektive der Religionslehre wird in den Kernlehrplänen betont, dass „der Mensch von Gott geschaffen, geliebt und zur verantwortlichen Mitgestaltung der Schöpfung berufen ist" (Katholische Religionslehre für Gymnasium, 2011, S. 19) und sich deswegen „am kirchlichen und gesellschaftlichen Leben beteiligen" soll (Syrisch-orthodoxe Religionslehre für Gymnasium, 2011, S. 14).

Zusammenfassend wird in den Kernlehrplänen für beide Schultypen die Partizipation in verschiedenen Kontexten angesprochen. Im schulischen Kontext soll mit den Schüler*innen nicht nur besprochen werden, welche Partizipationsmöglichkeiten sie im Unterricht und in der Schule haben. Die Möglichkeiten sollen praktisch geschaffen werden, damit die Jugendlichen ihre Kompetenzen in diesem Bereich entwickeln. Dies wiederum soll sie auf die aktive Beteiligung am politischen und gesellschaftlichen Leben als Erwachsene vorbereiten. Die Formulierungen in den Kernlehrplänen in Bezug auf politische und gesellschaftliche Partizipation bleiben jedoch allgemein. Konkrete Formen möglicher Partizipation in der Gesellschaft, die einzelnen Items im ICCS-Fragebogen zu Partizipation entsprechen würden, werden in den Kernlehrplänen der beiden Bildungsgänge nicht weiter thematisiert. Partizipation in religiösen Kontexten wird nur in den Kernlehrplänen der Religionslehre zum Thema.

2.5 Fazit

Entsprechend der deutschen Lehrplantradition sind Lehrpläne allgemein wenig konkretisierend (Abs, 2004). Dies hängt mit einer Wahrnehmung der Lehrerprofessionalität und Lehrerprofession zusammen, die der einzelnen Lehrkraft die Fähigkeit und das Recht zuspricht, Inhalte für die jeweilige Schülergruppe adaptiv zu spezifizieren und Ziele anzupassen. Zusätzlich strukturiert wird die Unterrichtsplanung zu *Civic and Citizenship Education* in Deutschland durch Schulbücher und frei verfügbare Materialien wie zum Beispiel von der Bundeszentrale oder den Landeszentralen für politische Bildung. Diese konkretisieren Inhalte aus den Lehrplänen und bieten sich den Lehrkräften so als Entlastung von eigener Materialerstellung an.

Trotz ihrer Allgemeinheit sind die Lehrpläne bedeutsam, denn sie dienen nicht nur zur Legitimation des Lehrerhandelns gegenüber den Eltern, sondern sie stellen auch die Kriterien bereit, nach denen Schulbücher ausgestaltet und genehmigt werden. Weiterhin stellen Lehrpläne für die Praktiker in der Lehrerbildung einen Horizont bereit, in dem sie das eigene Ausbildungshandeln verorten. Leerstellen oder mangelnde Präzision hinsichtlich des Zielhorizonts in den Lehrplänen könnten deshalb auch zu

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Leerstellen in der weiteren Materialentwicklung und Unterrichtsplanung beitragen. Vor diesem Hintergrund legt die Analyse in diesem Kapitel nahe zu überprüfen, inwiefern die Kompetenzbeschreibungen in den Kernlehrplänen NRW hinreichend handlungsleitend für die konkreten Zielformulierungen und Unterrichtsgestaltungen bis hin zur Leistungsfeststellung sind.

Der Abgleich von Lehrplänen mit Schülerfragebögen in ICCS hat gezeigt, dass in beiden partiell unterschiedliche Konzeptionen von *Civic and Citizenship Education* leitend sind. Während die Lehrpläne eine weitgehende Abstinenz im Hinblick auf Fragen der nationalen und europäischen Identifikation zeigen, wird dieser Aspekt in ICCS durch mehrere Fragenkomplexe erfasst. Während Fragen der religiösen Identität und der gesellschaftlichen Partizipation im Zusammenhang mit Religionen in den ICCS-Fragebögen deutlich berücksichtigt werden, scheint dies kein Thema in Gesellschaftslehre beziehungsweise Politik/Wirtschaft in Nordrhein-Westfalen zu sein. Dem entspricht eine unvermittelt nebeneinanderstehende Thematisierung des Politischen in den unterschiedlichen Religionsfächern. So wird insgesamt keine curriculare Intention erkennbar, wie Religionen und Religiosität auf der einen Seite und das Politische auf der anderen Seite aufeinander bezogen werden sollen. Es ist zum Beispiel zwar so, dass Schüler*innen ab dem 14. Lebensjahr über ihre Teilnahme am Religionsunterricht selbst entscheiden können. Über positive Religionsfreiheit (Freiheit sich einer Religion zuzuwenden) wird aber allem Anschein nach in Gesellschaftslehre beziehungsweise Politik/Wirtschaft ebenso wenig aufgeklärt, wie die Lehrpläne vorsehen, dass in allen Religionsfächern über negative Religionsfreiheit (Freiheit sich von einer Religion abzuwenden) informiert wird. Hier wird es in Zukunft spannend sein, die Fächer im Sinne einer übergreifenden *Civic and Citizenship Education* systematisch aufeinander zu beziehen.

Schließlich könnte sich eine weiterführende Diskussion und empirische Forschung damit auseinandersetzen, inwiefern es dem Bildungsauftrag der Schule entspricht, viele Inhalte im Hauptschulbildungsgang erst relativ spät (in Jahrgang 9/10) zu unterrichten. Hier steht in Frage, ob bestehende didaktische Konzeptionen es nicht ebenso erlauben, politische Fragen im engeren Sinne mit jüngeren (und bildungsferneren) Zielgruppen zu bearbeiten. Durch den beschriebenen engen Bezug auf Berufsorientierung und Lebensgestaltung besteht zudem die Gefahr, dass die politische Dimension (z.B. in Bezug auf gesellschaftlich getroffene Entscheidungen, die aber den Einzelnen betreffen) vernachlässigt wird und es gegenüber den Schüler*innen am Gymnasium systematisch weniger Lerngelegenheiten gibt, die sich auf die Mitverantwortung für politische, soziale und wirtschaftliche Gestaltung beziehen und damit auf die Vorbereitung der Rolle als Bürger*in.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Literatur

Abs, H. J. (2004). Curriculum work and instructional design as different perspectives on teaching. In N. M. Seel & S. Dijkstra (Hrsg.), *Curriculum, Plans and Processes of Instructional Design – International Perspectives* (S. 211–226). Mahwah NJ: Erlbaum.

D'Agostino, J. V., Welsh, M. E. & Corson, N. M. (2007). Instructional sensivity of a state's standards-based assessment. *Educational Assessment. 12* (1), 1-22.

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). Zürich: 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). New York: Simon & Schuster Macmillan.

Künzli, R., Fries, A.V., Hürlimann, W., Rosenmund, M. (2013). *Der Lehrplan – Programm der Schule.* Weinheim: Beltz Juventa.

McClung, M. S. (1978). Competency testing programs: Legal and educational issues. *Fordham Law Review, 47*, 651-712.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B. & Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016. Assessment Framework.* Amsterdam: IEA.

Quellen – Lehrpläne

Lehrplannavigator (2017). Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule. http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/

Kernlehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen:

Alevitische Religionslehre (2012). Zugriff am 06.08.2017 unter https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/SI_KLP_Alevitische_Religionslehre.pdf

Arbeitslehre. Hauswirtschaft, Technik, Wirtschaft (2013). Zugriff am 06.08.2017 unter https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/HS/AL/KLP_HS_Arbeitslehre_Endfassung.pdf

Evangelische Religionslehre (2013). Zugriff am 06.08.2017 unter https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/HS/ER/3208_KLP_HS_Ev_Religionslehre_Endfassung_2012-12-14.pdf

Gesellschaftslehre. Erdkunde, Geschichte/Politik (2011). Zugriff am 06.08.2017 unter https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/hauptschule/GL_HS__KLP_Endfassung.pdf

Islamischer Religionsunterricht (2014). Zugriff am 06.08.2017 unter https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/IRU/5026_KLP-SI-Islamischer_Religionsunterricht_online-Endfassung.pdf

Jüdische Religionslehre (2014). Zugriff am 06.08.2017 unter https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/hr/5025_KLP-SI-Juedische_Religionslehre_online-Endfassung.pdf

Katholische Religionslehre (2013). Zugriff am 06.08.2017 unter https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/HS/Ka_Rel/3209_Kernlehrplan_Kath.Religionslehre_Hauptschule.pdf

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Orthodoxe Religionslehre (2011). Zugriff am 06.08.2017 unter https://www.schulentwicklung.nrw.de//lehrplaene/upload/klp_SI/KLP_SI_OR.pdf
Praktische Philosophie (2008). Zugriff am 06.08.2017 unter https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/5017_Praktische_Philosophie_Sek.I.pdf
Syrisch-Orthodoxe Religionslehre (2011). Zugriff am 06.08.2017 unter https://www.schulentwicklung.nrw.de//lehrplaene/upload/klp_SI/KLP_SI_SR.pdf

Kernlehrpläne für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen:

Alevitische Religionslehre (2012). Zugriff am 06.08.2017 unter https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/SI_KLP_Alevitische_Religionslehre.pdf
Evangelische Religionslehre (2011). Zugriff am 06.08.2017 unter https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/ev_religionslehre/KLP_GY_ER.pdf
Geschichte (2007). Zugriff am 06.08.2017 unter https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/gym8_geschichte.pdf
Islamischer Religionsunterricht (2014). Zugriff am 06.08.2017 unter https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/IRU/5026_KLP-SI-Islamischer_Religionsunterricht_online-Endfassung.pdf
Katholische Religionslehre (2011). Zugriff am 06.08.2017 unter https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/kathol_Religionslehre/KLP_GY_KR.pdf
Orthodoxe Religionslehre (2011). Zugriff am 06.08.2017 unter https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/KLP_SI_OR.pdf
Politik/Wirtschaft (2007). Zugriff am 06.08.2017 unter https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/gym8_politik-wirtschaft.pdf
Praktische Philosophie (2008). Zugriff am 06.08.2017 unter https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/5017_Praktische_Philosophie_Sek.I.pdf
Syrisch-orthodoxe Religionslehre (2011). Zugriff am 06.08.2017 unter https://www.schulentwicklung.nrw.de//lehrplaene/upload/klp_SI/KLP_SI_SR.pdf

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Kapitel 3
ICCS 2016 – Design und methodisches Vorgehen

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

3.1 Einleitung

Die Ergebnisse jeder wissenschaftlichen Studie müssen unter Berücksichtigung ihrer Methoden interpretiert werden. Methodenentscheidungen zur Entwicklung von Forschungsdesigns, Schätzung der Stichprobe, Datenerhebung und -auswertung bergen jeweils spezifische Vorteile und Risiken. In diesem Kapitel werden die in ICCS 2016 angewandten Methoden erläutert, um das Verständnis der nachfolgenden Berichtsteile zu unterstützen. Der Bericht ist so angelegt, dass die Einschränkungen, die sich durch Methoden ergeben, hier dargestellt werden, wohingegen sich die Kapitel 4 bis 6 vor allem auf die Auswertung und Interpretation der aufbereiteten Daten fokussieren. Weiterhin werden im Laufe des Kapitels, insbesondere im letzten Abschnitt, einige wichtige statistische Grundbegriffe erläutert, die für statistische Laien das Verständnis der Ergebnisinterpretation erleichtern sollen. Für eine allgemeine Einführung in statistische Grundbegriffe eignen sich darüber hinaus beispielsweise die Werke von Rasch, Friese, Hofmann und Naumann (2014). Vertiefte Einblicke sowie ein ausführliches Glossar bieten weiterhin Bortz und Schuster (2010).

In diesem Bericht zu ICCS 2016 werden ausschließlich Ergebnisse aus quantitativen Auswertungsverfahren dargestellt. Hierbei werden die Möglichkeiten genutzt, die Verfahren der Gewichtungen in Kombination mit annähernd repräsentativen Stichproben bieten: So können nicht nur Aussagen über die spezifische Stichprobe, sondern auch reliable (zuverlässige) Schätzungen für die Population im Sinne der Gesamtheit einer Gruppe gemacht werden. Im Fall von ICCS 2016 besteht diese Gruppe in den Schüler*innen in Jahrgangsstufe 8 an allgemeinbildenden Schulen.

In diesem Bericht werden nicht alle Skalen und Items der Erhebung berichtet. Eine vollständige Übersicht zu den eingesetzten Skalen findet sich im internationalen technischen Report von ICCS 2016 (Schulz, Geberhardt, Friedman & Fraillon, i. E.).

3.2 Adaption der Erhebungsinstrumente

In Vorbereitung der Durchführung von ICCS 2016 war es in den teilnehmenden Ländern erforderlich, die internationalen englischsprachigen Fragebögen und weitere Materialien in die jeweilige Landessprache zu übersetzen und soweit notwendig deren Inhalt gezielt an den jeweiligen soziokulturellen Kontext anzupassen. Dieser

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Prozess der Übersetzung und Fragebogengestaltung wurde auf der Basis eines strukturierten Verfahrens durchgeführt, das vom internationalen ICCS-Konsortium entwickelt wurde und den Standards der IEA genügte. Zu diesem Konsortium gehört das Internationale Forschungszentrum beim Australian Council for Educational Research (ACER) in Verbindung mit dem Laboratorio di Pedagogia Sperimentale (ROMA TRE), die Internationale Trägerorganisation (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA Amsterdam) und das Internationale Studienzentrum (IEA-Data Processing Center, IEA Hamburg). Das nationale ICCS-Studienzentrum war am Arbeitsbereich *Educational Research and Schooling* der Universität Duisburg-Essen angesiedelt.

Das Verfahren zur Konstruktion der Erhebungsinstrumente in den Teilnehmerländern wurde bereits in anderen international vergleichenden Schulleistungsstudien der IEA, etwa TIMSS und PIRLS/IGLU, erprobt. Der Prozess bestand aus drei Schritten: erstens, der Adaption der Instrumente, zweitens, der Übersetzung der Instrumente, und drittens, der Layout-Gestaltung der Instrumente. Adaptionen waren in gekennzeichneten Bereichen der Instrumente erforderlich, wenn etwa der Name des nationalen Parlaments oder national angemessene Bezeichnungen für international definierte Niveaus von Bildungsabschlüssen (ISCED-Stufen) eingesetzt werden mussten.

Alle drei Prozessschritte waren in Unterschritte untergliedert und mit mehreren Kontrollschleifen versehen, um nicht nur eine hohe Qualität der Adaptionen und Übersetzungen für ICCS 2016 zu gewährleisten, sondern auch die internationale Einheitlichkeit der optischen Gestaltung zu sichern, und damit Testeffekte der Fragebogengestaltung zu minimieren. Im *National Adaptation Form* (NAF) wurden alle durchzuführenden Anpassungen und Übersetzungen sowie der gesamte Prozess der Überprüfung und Revision dokumentiert. Die für den jeweiligen Prozess zuständigen Institute des Internationalen ICCS-Konsortiums konnten auf diese Weise unter Hinzuziehung weiterer Expert*innen für die teilnehmenden Länder überprüfen, inwieweit die notwendige Anpassung und Übersetzung in angemessener Weise durchgeführt wurde, und bei Bedarf unterstützen oder Revisionen einfordern. Bei strittigen Fragen kam es zum Austausch zwischen dem internationalen Forschungszentrum und dem nationalen ICCS-Studienzentrum in Deutschland, um Anpassungen zu diskutieren und Änderungen vorzuschlagen.

Der Adaptions- und Übersetzungsprozess erfolgte in Englisch und der Sprache des Testlandes (für Nordrhein-Westfalen in Deutsch). Das Paket der anzupassenden und zu übersetzenden Dokumente umfasste folgende Materialien:

- Testheft für Schüler*innen (StT), bestehend aus acht separaten Clustern (C1–C8), (vgl. Tabelle 3.7)
- Schülerfragebogen (StQ)
- Europäischer Schülerfragebogen (StE)
- Fragebogen für Lehrkräfte (TcQ)
- Fragebogen für die Schulleitung (ScQ)
- Anleitung zur Testdurchführung in den Schulen

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

- Formulare zur Dokumentation von Schulklassen, Schüler*innen und Lehrer*innen in Schulen

Abbildung 3.1 zeigt beispielhaft das Vorgehen einer Adaption inklusive Übersetzung, in welcher die vom nationalen Studienzentrum vorgeschlagene Adaption und Übersetzung zunächst nicht den Kriterien des internationalen Studienzentrums entsprach. Ausgangspunkt war in diesem Beispiel die Notwendigkeit, den englischen Begriff „*religious services*" ins Deutsche zu übertragen. An diesem Beispiel zeigt sich, dass Übersetzungen, wie sie nach Wörterbüchern naheliegend erscheinen, gleichwohl kulturspezifische Konnotationen in sich tragen können, die das Antwortverhalten einer Teilgruppe in einer Population, im Unterschied zur gleich definierten Teilgruppe einer anderssprachigen Population, in nicht intendierter Weise beeinflussen könnten. Ziel der aufwendigen und dialogorientierten Prozesse bei der Erstellung und Überprüfung von Übersetzungen ist, solche nicht intendierten Effekte so gering wie möglich zu halten.

Die Reflexion sprach- und kulturspezifischer Bedeutungsverschiebungen im Übersetzungsprozess erübrigt jedoch nicht, dass die kulturelle Äquivalenz von Item-Formulierungen im Nachgang auch statistisch überprüft wird. In Bezug auf den Wissenstest wurden länderspezifische (wie auch geschlechtsspezifische) Abweichungen der Eigenschaften von Items (Schwierigkeit, Trennschärfe, etc.) statistisch analysiert (*differential item functioning*) und mit Blick auf den Inhalt des Items, dessen Anpassung und Übersetzung geprüft. Bei starken Abweichungen wurden die entsprechenden Items für die Berechnung der Schülerfähigkeiten in diesem Land nicht berücksichtigt. Auf dem Stand der Forschung zu anderen internationalen Vergleichsstudien in Schulen kann davon ausgegangen werden, dass Probleme kultureller Invarianz zwischen verschiedenen Weltregionen größer sind als innerhalb einer Region, zum Beispiel innerhalb Europas (Kankaraš & Moors, 2014). Deshalb wurde in diesem Bericht, mit Ausnahme von Kapitel 4.1 zum politischen Wissen, auf den Vergleich mit außereuropäischen Ländern verzichtet. Insbesondere die Ergebnisse in benachbarten Ländern weisen häufig eine höhere Messinvarianz auf als weiter entfernt liegende Länder (Laschke & Blömeke, 2016). Auch Länder, die durch verwandte Sprachen sowie historische und kulturelle Gemeinsamkeiten gekennzeichnet sind, weisen bei weniger Items und in geringerem Ausmaß Mängel in der Messinvarianz auf. Weiterhin kann hypothetisch davon ausgegangen werden, dass sich Mängel der kulturellen Äquivalenz gegebenenfalls stärker für einzelne Items zeigen und bei zusammengefassten Skalenwerten Messinvarianz eher angenommen werden kann (vgl. Kankaraš & Moors, 2014).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Abbildung 3.1: Beispiel einer Diskussion im Adaptions- und Übersetzungsprozess zwischen nationalem und internationalem Studienzentrum

In der englischsprachigen Version des internationalen Schülerfragebogens findet sich folgendes Item:

> How often do you attend <religious services> outside your home with a group of other people?

Das nationale Studienzentrum passte den Ausdruck <religious services> als <religiöse Aktivitäten / religious acitivities> für Nordrhein-Westfalen an.

Das internationale Studienzentrum äußerte folgende Bedenken:

> We believe the use of the term <activities> is too much of a deviation from <services> for this to be comparable to other countries. There may be a range of activities related to religion that people may attend, even if they don't attend the actual services.

Die Antwort des nationalen Studienzentrums begründete das sprachliche Problem und bot eine neue Lösung an:

> Our problem with the translation is, that the traditional translation for <religious services> [Gottesdienste] is more used for Christian religious services. So non-Christian students could feel that their religious activities are not a "religious service". We now coined a wording that should help people also form other traditions to feel included <religious celebrations> [religiöse Feiern].

Dieser Anpassungsvorschlag fand ebenso nicht die Zustimmung des internationalen Studienzentrums:

> We still have concern with the <religious celebrations> aspect of the adaptation. Wouldn't this include something such as a wedding? This is not the intention of the adaptation. While <God-services> does not seem appropriate in an English language context […] we are happy for this to be retained provided the translation verifier was in agreement that this would make sense in the national context.

Daraufhin erläuterte das nationale Studienzentrum, wie eine Hochzeit im deutschen Raum verstanden werden kann:

> From our perspective a wedding may be a religious service as well as a religious celebration or nothing of that kind, depending on your believe system. In the catholic tradition for instance a wedding is called a "sacrament" (something that god provides in order to connect to human beings). Perhaps your translation verifier can help us in finding another good translation in order to make sure that the item does not have a Christian connotation.

Das internationale Studienzentrum akzeptierte die Erläuterung und mit Hilfe der externen Übersetzungsprüfung wurde eine Entscheidung für <Gottesdienste oder religiöse Feiern> als Adaption für den deutschsprachigen Fragebogen getroffen.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Zur Absicherung der Vergleichbarkeit mit bisherigen Erhebungen im deutschsprachigen Raum wurden bereits existierende deutsche Übersetzungen der entsprechenden Skalen, soweit möglich, dem Wortlaut getreu übernommen. Dabei waren teilweise Anpassungen an den aktuellen Sprachgebrauch in Deutschland erforderlich. So wurde etwa in CivEd 1999 der englische Begriff „*immigrant*" im deutschsprachigen Fragebogen mit „Ausländer" übersetzt. Bei der Übernahme der betreffenden Fragen für ICCS 2016 wurde mit „Migranten/-innen" im Deutschen eine Übersetzung gewählt, die keinen Vergleich mehr mit den deutschsprachigen Ergebnissen aus CivEd erlaubt, wohl aber eine bessere Vergleichbarkeit mit anderen Teilnahmeländern in ICCS 2016 begründet.

In international vergleichenden quantitativen Studien, für die ein besonders hohes Maß an Standardisierung erforderlich ist, wird einer Haupterhebung regelmäßig ein Feldtest vorgeschaltet, in dem die Zusammenstellung von Fragen, die Übersetzungen sowie alle Abläufe erprobt werden. Da nach dem Feldtest auch statistische Prüfungen für neue Befragungsmaterialen anstehen, sind Ausschlüsse und Änderungen vorgesehen. So wurden in ICCS 2016 beispielsweise aus den zehn alternativen Clustern für den Wissenstest im Feldtest acht Testhefte für den Haupttest konstruiert.

Zur Verifizierung der Übersetzung wurden die Anpassungen und Übersetzungen der Instrumente nach dem Feldtest erneut überprüft und, falls notwendig, hinsichtlich der Verständlichkeit, Lesbarkeit und Übersetzungsqualität angepasst. In Nordrhein-Westfalen waren zur Vorbereitung dieses Schritts während des Feldtestes von den Erhebungsleiter*innen Listen mit Begriffen erstellt worden, zu denen es Nachfragen von Schüler*innen gab. Zusätzlich wurden Schüler*innen ermutigt, auf der letzten Seite Begriffe zu nennen, die sie als schwer verständlich bewerteten. Im Anschluss an eine weitere internationale Überprüfung wurden die Endversionen des NAFs zur Grundlage für die Fragebogengestaltung. Nach dem Layouten der Fragebögen erfolgte erneut ein Feedback zur Layout-Verifizierung und im letzten Schritt die Erstellung der international vereinbarten Versionen der Erhebungsmaterialien.

3.3 Stichprobenziehung und -realisierung

ICCS 2016 versteht sich als direkte Nachfolgestudie zu ICCS 2009 (Schulz, Ainley, Fraillon, Losito & Agrusti, 2016, S. 1). Das Vorgehen zur Planung der Stichprobe war in beiden Studienzyklen analog. Im Folgenden werden Hinweise zur Zielpopulation, Stichprobenplanung, zur Ausschöpfung der Stichprobe und ihrer Zusammensetzung in Nordrhein-Westfalen sowie zur Aussagekraft gegeben.

Die Zielpopulation der Schüler*innen der *International Civic and Citizenship Education Study* umfasst Schüler*innen der achten Jahrgangsstufe, sofern dies die Stufe ist, in der Schüler*innen zum Testzeitpunkt durchschnittlich 13.5 Jahre alt sind. ICCS 2016 wurde in insgesamt 24 Bildungssystemen durchgeführt. Ziel von ICCS ist es, möglichst genaue Aussagen über die Zielpopulationen der Länder machen zu können. Pro Land, beziehungsweise Region, wurde daher eine Stichprobengröße von 150 Schulen angestrebt, was circa 3500 bis 4500 Schüler*innen entspricht.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Aufgrund der Besonderheiten, welche ein mehrgliedriges Bildungssystem und eine ungleiche Verteilung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund mit sich bringt, ist es in Ländern wie Nordrhein-Westfalen nicht hinreichend, eine einfache Zufallsstichprobe aus allen Schulen zu ziehen. Um diese Komplexität zu berücksichtigen und die Genauigkeit der Parameterschätzungen zu erhöhen, entspricht die Stichprobenziehung in ICCS 2016, wie auch in anderen international vergleichenden Schulleistungsstudien, einer stratifizierten mehrstufigen Klumpenstichprobe (vgl. Bortz & Döring, 2016, S. 310–317). Zunächst wurde eine *explizite Stratifizierung* vorgenommen, was bedeutet, Schulen mit ähnlichen Merkmalen zu sinnvollen Einheiten (Strata) zusammenzufassen. Die *Strata* ergeben sich in Nordrhein-Westfalen durch Schulform und Anteil der Schüler*innen mit Migrationshintergrund (als *cut-off*-Wert wurde ein Anteil von 30% innerhalb der Schülerschaft gewählt). In anderen Ländern wurden teilweise andere Strata implementiert, wie beispielsweise Regionen innerhalb eines großen Landes. Schüler*innen gelten in Bildungsstatistiken des Landes Nordrhein-Westfalen und für die vorgenommene stratifizierte Stichprobenziehung als Schüler*innen mit Migrationshintergrund, wenn diese entweder außerhalb Deutschlands geboren wurden, mindestens einen Elternteil mit Zuwanderungserfahrung haben oder bei ihnen zu Hause überwiegend eine andere Sprache als die deutsche gesprochen wird (Große-Venhaus, 2012). Die Staatsangehörigkeit ist hier kein Kriterium.

Ziel der Stratifizierung ist es, die Verteilung der Schüler*innen in der Zielpopulation im Hinblick auf die verschiedenen Schultypen innerhalb der Stichprobe abzubilden. Innerhalb dieser Strata erfolgte in einem zweiten Schritt eine Zufallsauswahl von Schulen. Um Zuwanderungseffekte mit höherer Genauigkeit schätzen zu können, wurde ein *Oversampling* von Gymnasien mit einem hohen Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund vorgenommen. Das bedeutet, dass eine größere Anzahl dieser Schulen in die Stichprobe einging, als verhältnismäßig in der Grundgesamtheit vertreten sind. *Oversampling* in der Stichprobenziehung wird im späteren Prozess der Gewichtung wieder so berücksichtigt, dass Repräsentativität für die Population erreicht wird.

In einem letzten Schritt der Stichprobenziehung erfolgte eine zufällige Auswahl einer achten Klasse innerhalb jeder zufällig ausgewählten Schule. In Nordrhein-Westfalen umfasste die intendierte Stichprobe (inklusive *Oversampling*) 168 Regelschulen. Zusätzlich zu diesen wurden jeweils zufällig bis zu zwei Ersatzschulen pro geloster Schule ausgewählt, die sich hinsichtlich der Schulmerkmale ähneln und dann kontaktiert wurden, wenn die ursprünglich gewählte Schule für eine Erhebung nicht zur Verfügung stand (etwa bei Ablehnung der Teilnahme oder weil die Schule inzwischen keinen achten Jahrgang mehr führte).

In jeder empirischen Studie ist nicht davon auszugehen, dass die *realisierte Stichprobe* der *intendierten Stichprobe* vollständig entspricht, dass also die geplante Stichprobe voll ausgeschöpft werden kann, zum Beispiel indem alle ausgewählten Klassen oder Schüler*innen tatsächlich befragt werden. Kann in einer Schule die zufällig ausgewählte Klasse nicht erhoben werden, kann hierfür in einer der hinsichtlich der Schulmerkmale ähnlichen Ersatzschulen eine zufällig ausgewählte Klasse erhoben werden. Dabei besteht jedoch die Gefahr, dass sich die in der Ersatzschule erhobene Klasse systematisch von der ursprünglich ausgewählten Klasse unterscheidet.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Für ICCS 2016 wurden internationale Vorgaben definiert, inwieweit die realisierte Stichprobe von der intendierten Stichprobe in Bezug auf die Zielpopulation, über die Aussagen gemacht werden sollen, abweichen darf. Die internationalen Vorgaben betreffen die Quote der realisierten Stichprobe bezüglich der gezogenen Stichprobe (Rücklaufquoten). In Bezug auf die Befragung 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. Für diese Länder wird davon ausgegangen, dass Verzerrungen, die durch Unterschiede von realisierter und intendierter Stichprobe entstehen, vernachlässigbar klein sind. Ein Beispiel für eine Verzerrung wäre, dass wenig leistungsstarke Klassen seltener erfasst werden, etwa da Lehrkräfte hier neben ihren pädagogischen Aufgaben wenig Kapazitäten sehen, selbst wichtige Studien zu unterstützen.

Länder, die diese Anforderungen 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, fließen unter Anmerkung in den internationalen Vergleich ein. In ICCS 2016 betrifft dies Dänemark und die Niederlande. Diese Länder werden der 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 dies entsprechend gekennzeichnet. Die Ergebnisse in diesen Ländern werden bei der Kalibrierung von Skalen und der Berechnung internationaler Mittelwerte nicht berücksichtigt. In ICCS 2016 betrifft dies Hongkong, Korea und Nordrhein-Westfalen. Länder, die diese Anforderungen erfüllen, werden der Kategorie 3 zugeordnet.

Ebenfalls 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. Auf Klassenebene sind weitere Ausschlussgründe international definiert: Sofern eine Klasse ausschließlich aus Schüler*innen bestand, die aus körperlichen, emotionalen oder kognitiven Gründen nicht befähigt waren, an ICCS 2016 teilzunehmen, oder ausschließlich aus Schüler*innen bestand, die die Sprache der Erhebungsinstrumente seit weniger als einem Jahr sprechen, wurde diese Klasse vor der Zufallsauswahl ausgeschlossen. Innerhalb der zufällig ausgewählten Klassen wurden weiter diejenigen Schüler*innen ausgeschlossen, denen eine Teilnahme an ICCS aufgrund der vorgenannten Merkmale nicht möglich war oder bei denen keine Einwilligung der Erziehungsberechtigten vorlag. Nach der Erstellung des Datensatzes von ICCS 2016 wurden weitere Klassen entfernt, bei denen die Teilnahmequote auf Schülerebene unter 50% lag, da in diesem Fall allgemein Verzerrungseffekte zu befürchten sind. Der Grund hierfür besteht darin, dass die

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

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.

Die internationalen Vorgaben legen fest, dass die Ausschlussquote 5% der Schüler*innen nicht übersteigen darf. Bei Ausschlüssen von der Zielpopulation zwischen 5% und 10% ist der Vergleich der Ergebnisse der Studie weiterhin möglich, die Ausschlussquote ist jedoch bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen. In ICCS 2016 trifft dies auf Estland, Lettland, Schweden und Nordrhein-Westfalen zu. Für Nordrhein-Westfalen wurden Waldorfschulen sowie Förderschulen ausgeschlossen, da sie sich curricular und unterrichtsmethodisch von Regelschulen bedeutsam unterscheiden. Dies führte zu einer Gesamtausschlussquote von 7%. Zu beachten ist, dass Repräsentativität aufgrund der systematischen Ausschlüsse nur für Schüler*innen an Regelschulen angestrebt wurde. Die Leistungen bei Schüler*innen an Förderschulen sind in der Regel unterdurchschnittlich. Daher ist es wahrscheinlich, dass die kognitiven Leistungen aller Schüler*innen insgesamt (Gesamtpopulation) in Nordrhein-Westfalens im Mittel leicht unter dem Wert liegen, der für das Regelschulsystem berichtet wird (Population der Schüler*innen in Regelschulen). Für die erhobenen Einstellungen und Identitätsmerkmale wird hingegen nicht von einem systematischen Unterschied zwischen Schüler*innen an Regelschulen und an Förderschulen ausgegangen (für eine Analyse der Bedeutsamkeit von Ausschlüssen vgl. Wendt, Bos, Kasper et al., 2016, S. 50–52).

In Tabelle 3.2 sind alle Bildungssysteme aufgeführt, die an ICCS 2016 teilgenommen haben. **Fett** hervorgehoben sind die Länder und Regionen, die neben Nordrhein-Westfalen am europäischen Modul teilgenommen haben. In diesen 14 Bildungssystemen wurde aufgrund geographischer und politischer Nähe zusätzlich zu den allgemeinen Erhebungsinstrumenten der Europäische Schülerfragebogen eingesetzt. Diese Länder, beziehungsweise Regionen, werden in diesem Bericht als „Vergleichsgruppe Europa“ herangezogen. Bei der Beschreibung der Ergebnisse im internationalen Vergleich beschränkt sich der Bericht in allen über das politische Wissen hinausgehenden Aspekten auf die Länder der europäischen Vergleichsgruppe. Dies ist zum einen in der Einheitlichkeit der Referenzgruppe im Sinne der gemeinsamen Teilnahme am zusätzlichen europäischen Fragebogen für Schüler*innen begründet und zum anderen mit der, trotz der Heterogenität auch zwischen den europäischen Ländern, größeren Vergleichbarkeit der Kontexte für die betreffenden Bildungssysteme.

Bei der Darstellung der Ergebnisse zum politischen Wissen werden zusätzlich zur europäischen Vergleichsgruppe die Ergebnisse der „Vergleichsgruppe ICCS 2016“ berichtet. Dabei wird jeweils der internationale Mittelwert angegeben, der analog zum internationalen Report die Ergebnisse aus 21 der 24 Bildungssysteme zusammengeführt, in denen ICCS 2016 durchgeführt wurde. *Kursiv* aufgeführt sind die drei Teilnehmer, deren Teilnahmequoten auf Ebene der Schulen und/oder Schüler*innen nicht die internationalen Vorgaben erreichen und die daher nicht bei der Kalibrierung von Skalen und der Berechnung internationaler Mittelwerte berücksichtigt wurden. Das bedeutet, dass

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Tabelle 3.2: Länder, die an ICCS 2016 teilgenommen haben, mit Indikatoren zu wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Entwicklung

	Index der menschlichen Entwicklung (HDI)			Bruttoinlands-produkt (BIP)	Wahlbeteiligung bei den letzten nationalen Wahlen (%)
Länder	Wert	Rang	Kategorie	(USD pro Kopf)	
Belgien (Flandern)	0.896[A]	22	Sehr hoch	41 138[A]	89.5[A,F]
Bulgarien	0,794	56	Hoch	16 956	54.1
Chile	0.847	38	Sehr hoch	22 145	49,3
Dänemark[2]	0.925	5	Sehr hoch	43 415	85.9
Dominikanische Republik	0.722	99	Hoch	13 375	69.6[F]
Estland	0.865	30	Sehr hoch	26 930	64.2
Finnland	0.895	23	Sehr hoch	38 643	70.1
Hongkong[1]	0.917	12	Sehr hoch	53 380	58.0
Italien	0.887	26	Sehr hoch	33 587	75.2
Kolumbien	0.727	95	Hoch	12 988	43.6
Korea[1,5]	0.901	18	Sehr hoch	34 387	58.0
Kroatien	0.827	45	Sehr hoch	20 430	60,8
Lettland	0.830	44	Sehr hoch	22 628	58.9
Litauen	0.848	37	Sehr hoch	26 397	52,9
Malta	0.856	33	Sehr hoch	28 822	93.0
Mexiko	0.762	77	Hoch	16 502	47.7[F]
Niederlande[2]	0.924	7	Sehr hoch	46 374	74,6
Nordrhein-Westfalen[1,4]	0.926[D]	4	Sehr hoch	44 053[D]	72.5[E]
Norwegen[3]	0.949	1	Sehr hoch	64 451	78.2
Peru	0.740	87	Hoch	11 672	82.0[F]
Russische Föderation	0.804	49	Sehr hoch	23 895	60,1
Schweden	0.913	14	Sehr hoch	45 296	85.8
Slowenien	0.890	25	Sehr hoch	28 942	51.7
Taiwan	0.882[B]	21	Sehr hoch	47 800[C]	66,0

Fett hervorgehoben sind Länder der europäischen Vergleichsgruppe.
Kursiv gesetzt sind Länder, die für die Kalibrierung von Skalen und Berechnung internationaler Mittelwerte nicht berücksichtigt wurden.

1 Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben, wodurch die Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
2 Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen die internationalen Vorgaben nur unter Einbezug der Ersatzschulen.
3 Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.
4 Benchmark-Teilnehmer.
5 Abweichender Erhebungszeitraum: 1. Schulhalbjahr.

Daten und folgende Anmerkungen sind aus dem Internationalen Bericht übernommen (Schulz et al., 2017):

A Die Zahlen beziehen sich auf ganz Belgien.
B Zahlen geschätzt für 2014. Source: http://focustaiwan.tw/news/asoc/201409180039.aspx [20/04/17]
C Geschätzt für 2016. Source: https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/tw.html [20/04/17]
D Die Zahlen beziehen sich auf ganz Deutschland.
E Die Zahlen beziehen sich auf die Wahlbeteiligung zur Bundestagswahl in Nordrhein-Westfalen.
F In diesen Ländern besteht Wahlpflicht.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

diese Länder – hierzu gehört neben Hongkong und Südkorea auch Nordrhein-Westfalen – zwar mit dem internationalen Werten verglichen werden können, der internationale Mittelwert von den Werten dieser Länder jedoch unbeeinflusst ist. Hierauf wird auch mit der Anmerkung 1 der Tabelle rekurriert, die sich auf Hong-Kong, Nordrhein-Westfalen und Südkorea bezieht.

Anmerkung 2 der Tabelle weist darauf hin, dass in Dänemark und den Niederlanden von den zuerst stratifiziert gezogenen Schulen nicht ausreichend Schulen teilgenommen haben und dafür Ersatzschulen herangezogen wurden, die den ausgefallenen Schulen sehr ähnlich waren. Unter Hinzunahme der Ersatzschulen erreichte die Stichprobe in den Ländern die vorgeschriebene Mindestausschöpfung. Aufgrund nationaler Besonderheiten des Schulsystems wurden in Norwegen und Malta Schüler*innen im neunten Jahr der Beschulung befragt. In Norwegen entschied sich das nationale Studienzentrum für die Erhebung der neunten Klassenstufe aufgrund der Struktur des Schulsystems. Für Malta liegt das neunte Schuljahr näher an dem definierten Testalter. Die dort erfassten Schüler*innen gehören mit 13.8 Jahren gleichzeitig zur den jüngsten im internationalen Vergleich, damit gehören die Schüler*innen in Malta eindeutig zur Zielstichprobe der IEA, weswegen sich Anmerkung 3 allein auf Norwegen bezieht. Anmerkung 4 bezieht sich in dieser IEA-Studie nur auf Nordrhein-Westfalen als Benchmark-Teilnehmer und drückt aus, dass Nordrhein-Westfalen (im Gegensatz zu Deutschland) kein eigenständiges Mitglied der IEA ist, sondern eine abgrenzbare Teilregion innerhalb eines IEA-Mitgliedslandes. Flandern ist hingegen eigenständiges IEA-Mitglied und darum nicht als Benchmark-Teilnehmer aufgeführt. Anmerkung 5 bezieht sich auf die Republik Korea, also Südkorea. Hier fand die Befragung im ersten Halbjahr des achten Schuljahrgangs statt, weil in Korea der Schuljahresbeginn früher liegt als in den anderen Teilnahmeländern der nördlichen Hemisphäre. Die Befragung wurde also im gleichen Zeitraum wie in den anderen Staaten der nördlichen Hemisphäre abgehalten.

Stichprobe der Schüler*innen

Für Nordrhein-Westfalen blieben in der Datenerhebung Waldorfschulen und Förderschulen unberücksichtigt, da sie sich curricular und unterrichtsmethodisch von Regelschulen bedeutsam unterscheiden. Ferner wurden, bedingt durch die kurzfristigen Veränderungen im Schulsystem, Sekundarschulen nur dann von der Stichprobe erfasst, sofern sie unter diesem geänderten Schultyp an dem gleichen Standort aus einer vorher bestehenden, für die Stichprobe ausgewählten Schule hervorgegangen sind. In diesem Fall sind sie als derjenige Schultyp in der Stichprobe berücksichtigt, unter dem sie vor der Änderung zur Sekundarschule geführt wurden. Sollte eine Schule hingegen in einer Sekundarschule an einem neuen Standort aufgegangen sein, wurden sie als geschlossene Schule betrachtet, in der Stichprobe nicht berücksichtigt und von der Erhebung ausgeschlossen.

Tabelle 3.3 schlüsselt die Stichprobe für Nordrhein-Westfalen auf. In den Zeilen sind die Strata nach Schulform und Anteil der Schüler*innen mit Migrationshintergrund untereinander angeordnet. In den Spalten wird jeweils die Grundgesamtheit, die geplante Stichprobe und die realisierte Stichprobe angegeben, zudem wird aufgelistet, wie vie-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Tabelle 3.3: Intendierte und realisierte Stichprobe für Nordrhein-Westfalen

		Population		intendiert		realisiert	
Schulform	Anteil S* mit MGH	Anzahl Schulen	Anzahl S*	Anzahl Schulen	Anzahl S*	Anzahl Schulen	Anzahl S*
Hauptschule	<30%	255	12 470	14	301	5	110
	>30%	305	15 138	16	339	2	39
Realschule	<30%	298	26 089	20	547	5	134
	>30%	262	23 466	18	497	6	132
Gesamtschule	<30%	123	17 052	15	430	6	161
	>30%	105	15 588	15	420	3	70
Gymnasium	<30%	526	55 939	40	1 111	21	549
	>30%	99	9 695	30	813	11	256
Gesamt		1 973	175 437	168	4 458	59	1 451

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

le Schulen und Schüler*innen den einzelnen Strata zugeordnet werden. Dies schließt auch ein *Oversampling* von Schulen mit einem Anteil von über 30% Schüler*innen mit Migrationshintergrund ein.

In vielen Teilnahmeländern war die Teilnahme an ICCS 2016 auf Schulebene oder auch auf der Ebene der Schüler*innen verbindlich. In Nordrhein-Westfalen lag die Entscheidung für oder gegen eine Teilnahme bei den angefragten Schulen. Es zeigt sich, dass unter Einbezug von Ersatzschulen etwa 35% der geplanten Stichprobe realisiert werden konnte. Dieser relativ geringe Wert spiegelt die Freiwilligkeit der Teilnahme auf der Schulebene in einem Kontext, in dem Schulen sich generell als stark angefragt in Bezug auf Datenerhebungen unterschiedlicher Art erleben. Zusätzlich ist möglich, dass die Freiwilligkeit der Teilnahme im Vergleich zu anderen internationalen Vergleichsuntersuchungen, bei denen die Teilnahme verpflichtend ist, von den in den Schulen entscheidenden Personen als Hinweis auf die Bedeutung der Studie, beziehungsweise des Gegenstands der Studie interpretiert wurde. Es erwies sich als besonders schwierig, unter den Rahmenbedingungen des sich verändernden Schulsystems die zum Zeitpunkt der Erhebung noch bestehenden Hauptschulen für eine Teilnahme zu gewinnen. Ebenfalls schwierig erwies sich die Gewinnung von Schulen aller Formen mit einem hohen Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund, so dass sich das partielle *Oversampling* in diesem Bereich auch in dieser Hinsicht als produktiv erwies. Immerhin konnten aus jedem Stratum mehrere Schulen für eine Teilnahme gewonnen werden und es kam zu keinem Ausfall eines kompletten Stratums.

Die relativ geringe Ausschöpfung der intendierten Stichprobe wirft die Frage auf, inwiefern die Teilnehmenden an der Befragung noch die Population, also die Gesamtheit der Schüler*innen in der achten Jahrgangsstufe an Regelschulen in Nordrhein-Westfalen, abbilden können. Das reguläre Verfahren, mit dem Überrepräsentation und Unterrepräsentation in den verschiedenen Strata ausgeglichen werden, stellt die Gewichtung dar (vgl. den Abschnitt zur *Gewichtung und Schätzung von Stichproben und Messfehlern*).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Je stärker vom Verfahren des Gewichtens Gebrauch gemacht wird, umso stärker erhöhen sich auch die Standardfehler. Ein größerer Standardfehler bedeutet eine geringere Zuverlässigkeit in der Schätzung von Ergebnissen für die Population. Der größere Standardfehler führt weiterhin dazu, dass Unterschiede zwischen den Ergebnissen von (Teil-)Gruppen größer sein müssen, um statistisch signifikant zu werden. Weil in ICCS international höhere Standards für die Zuverlässigkeit der Schätzung gelten, als diese in Nordrhein-Westfalen erreicht werden können, wird in jeder Ergebnistabelle dieses Berichts darauf hingewiesen, dass die Repräsentativität der Ergebnisse in Nordrhein-Westfalen nicht in der gleichen Weise abgesichert ist. Weiter werden für geschätzte Mittelwerte stets die Standardfehler dieser Mittelwerte berichtet.

Um Prozesse der Gewichtung zum Ausgleich der heterogenen Abdeckung einzelner Strata zu rechtfertigen, wird grundsätzlich davon ausgegangen, dass die vergleichsweise geringere Beteiligung in einzelnen Strata im Vergleich zu anderen Strata nicht auf einer systematischen Beeinflussung beruht, die gleichzeitig inhaltlich relevant ist. Inhaltlich relevant und systematisch wäre zum Beispiel, wenn an bestimmten Schulen innerhalb nur eines Stratums deutlich mehr finanzielle Mittel und Personalressourcen zur Verfügung stehen, die dazu führen, dass Schulen eher teilnehmen und Schüler*innen gleichzeitig besser vorbereitet sind. Für ICCS 2016 in Nordrhein-Westfalen liegen weder Hinweise auf eine solche Beeinflussung der Teilnahmeentscheidung von Schulen noch Hinweise auf systematische Verzerrungen anderer Art innerhalb eines Stratums vor.

Tabelle 3.4 zeigt die durch ICCS 2016 geschätzte Grundgesamtheit der Schüler*innen der achten Jahrgangsstufe in Nordrhein-Westfalen unter Angabe der Merkmale Geschlecht und Migrationshintergrund. Für die Annahme eines Migrationshintergrunds wird für diese Berechnung, im Unterschied zu dem Vorgang der Stratifizierung, eine sprachunabhängige Definition gewählt: Wurde ein*e Schüler*in in einem anderen Land als Deutschland geboren und/oder hat mindestens ein Elternteil, welches in einem anderen Land als Deutschland geboren wurde, wird ein Migrationshintergrund angenommen. Die zu Hause überwiegend gesprochene Verkehrssprache findet an dieser Stelle keine Berücksichtigung. Für alle Teilgruppen ist der geschätzte Anteil in Prozent der Grundgesamtheit angegeben. Alle Werte werden unter Angabe des Standardfehlers berichtet.

Tabelle 3.4: Durch ICCS 2016 geschätzte Grundgesamtheit der Schüler*innen der achten Jahrgangsstufe in Nordrhein-Westfalen

		Geschätzte Population			
		N	(*SE*)	%	(*SE*)
Gesamt		150 237	(4 503)	100.0	(0.0)
davon …	Mädchen	77 780	(3 528)	51.8	(1.9)
	Jungen	72 457	(3 619)	48.2	(1.9)
davon …	ohne MGH	89 519	(4 722)	59.9	(2.2)
	mit MGH	59 883	(3 442)	40.1	(2.2)

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

In der geschätzten Grundgesamtheit für Nordrhein-Westfalen in ICCS 2016 sind, unter Berücksichtigung des Standardfehlers, Mädchen und Jungen in etwa gleich erfasst. Bei 40% der Schüler*innen liegt nach der hier angelegten Definition ein Migrationshintergrund vor. Allen in diesem Band vorgenommenen Analysen, in denen diese Teilgruppen berücksichtigt werden, liegt diese Definition zugrunde. Laut offizieller Statistik hatten im Schuljahr 2015/2016 von allen Schüler*innen an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen sowie an Gymnasien 32% einen Migrationshintergrund (MSW NRW, 2016, S. 152). Da in dieser Zahl auch Schüler*innen der Sekundarstufe II erfasst sind, erscheint der durch ICCS 2016 geschätzte Anteil der Schüler*innen mit Migrationshintergrund für Nordrhein-Westfalen plausibel.

Stichprobe der Lehrkräfte und Schulleitungen

Für die Lehrkräfte wurden in Nordrhein-Westfalen zwei Zielpopulationen gebildet. Zielpopulation 1 umfasste alle Lehrkräfte einer ausgewählten Schule, die im Schuljahr 2015/2016 in der achten Jahrgangsstufe Unterricht erteilt haben, und zwar unabhängig vom Unterrichtsfach. Diese Merkmale entsprechen den internationalen Voraussetzungen für die Teilnahme an der Befragung der Lehrkräfte in ICCS 2016. Um den Kontext zivilgesellschaftlicher und politischer Bildung auf Schulebene genauer abbilden zu können, wurde in Nordrhein-Westfalen eine nationale Ergänzungsstichprobe genutzt. Diese umfasste alle Lehrkräfte der ausgewählten Schulen, die ein Fach unterrichten, welches Inhalte zivilgesellschaftlicher und politischer Bildung berücksichtigt (z.B. Politik, Sozialwissenschaften, aber auch Geographie oder Religionskunde), auch wenn diese im Schuljahr 2015/2016 in der achten Jahrgangsstufe in keinem Fach Unterricht erteilt haben (Zielpopulation 2). Die Anzahl der Lehrkräfte in der jeweiligen Zielpopulation wurde dem nationalen Studienzentrum von den Schulen mitgeteilt. Zielpopulation 1 umfasste den Angaben der Schulen zufolge insgesamt N=1 138 Lehrkräfte, Zielpopulation 2 N=352 Lehrkräfte. Auf dieser Grundlage wurden in Nordrhein-Westfalen folglich N=1 490 Lehrkräfte zur Teilnahme an ICCS 2016 aufgefordert. Gültige Daten liegen für N=332 Lehrkräfte (29%) in Zielpopulation 1 sowie für N=108 Lehrkräfte (31%) in Zielpopulation 2 vor. Für eine Reihe der Schulen liegen keine Daten der Lehrkräfte vor. Damit werden die internationalen Anforderungen für eine annähernd repräsentative Stichprobenausschöpfung in Zielpopulation 1 unterschritten. Die insgesamt N=440 Lehrkräfte beider Zielpopulationen werden folglich als Gelegenheitsstichprobe ohne Anspruch auf Repräsentativität behandelt. Es wurde daher keine Gewichtung der vorliegenden Daten durchgeführt. Eine Verbindung mit Schülerdaten sowie eine Aggregation auf Schulebene werden im Bericht nicht vorgenommen.

Um weitere Kontextbedingungen zu erfassen, wurde ein Mitglied der Schulleitung jeder teilnehmenden Schule um die Bearbeitung eines Hintergrundfragebogens gebeten. Für die N=59 teilgenommenen Schulen in Nordrhein-Westfalen liegen hierzu Daten von N=55 Schulleiter*innen (93%) vor. Da dieser Bericht jedoch vor allem die Individualebene der Schüler*innen fokussiert, werden diese ergänzenden Kontextinformationen nur in Ausnahmefällen berücksichtigt.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Gewichtung und Schätzung von Stichproben und Messfehlern

Durch das internationale Studienzentrum wurden den Datensätzen Gewichte hinzugefügt. Im Abschnitt zu *Stichprobe der Schüler*innen* wurde die intendierte Stichprobe beschrieben. Ziel war es, eine Stichprobe zu erreichen, die im Hinblick auf mehrere Variablen als repräsentativ gelten kann. 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. Eine Gewichtung verbessert so die internationale Vergleichbarkeit von Daten, da hier Effekte von unterschiedlich realisierten Stichproben – begrenzt – ausgeglichen werden können. Hierdurch können anhand der Daten auch Aussagen über die Population anstatt nur über die spezifische Stichprobe gemacht werden. Für jede*n Schüler*in 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 sich fehlende Werte über die berücksichtigten Strata hinaus nicht systematisch erklären lassen (*missing completely at random*).

Durch Gewichtungen, stratifizierte Stichprobenziehung und Unterschiede zwischen der intendierten und realisierten Stichprobe droht eine Unterschätzung der Varianzen und damit der Standardfehler (*sampling errors*). Einige statistische Verfahren versuchen, das Maß der Verzerrung anhand der realisierten Stichprobe zu schätzen und realistischere Standardfehler zu präsentieren: Die *Jackknife*-Methode (*jacknife repeated replication technique*) nutzt die Selektionsstrata, die eingangs beschrieben worden sind. Innerhalb der expliziten Strata werden Schulen in Paaren angeordnet. Die gepaarten Schulen sind einander also ähnlich im Hinblick auf vordefinierte Merkmale wie zum Beispiel Schulform und Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund. Im ICCS-2016-Datensatz zu Nordrhein-Westfalen entstanden so 32 *Jackknife*-Zonen mit 29 Paaren und 3 Schulen ohne Paarung. In anderen Ländern gab es bis zu 75 Zonen mit Schulpaaren. Zur Schätzung des Standardfehlers wird jede Berechnung 75 Mal durchgeführt. In jeder Durchführung der Berechnung wird eine Schule ausgeschlossen und die gepaarte Schule dafür doppelt gewichtet. Die Abweichungen der Ergebnisse voneinander spiegeln sich in den Standardfehlern wider. Bei vielen Schulen und ähnlichen Schulen in einem Stratum ändert sich wenig an den Standardfehlern. Wenn eher wenige Schulen in der Stichprobe sind oder die Schulen in den *Jackknife*-Zonen und damit in den Selektionsstrata sich deutlich in den Ergebnissen unterscheiden, deutet dies auf eine problematische Stichprobenziehung oder -realisation hin und der Standardfehler wird größer.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

3.4 Datenerhebung und Datensatzerstellung

Der Feldtest zu ICCS 2016 wurde zwischen Februar und Mai 2015 durchgeführt. Die Haupterhebung fand zwischen dem 26. Februar und dem 1. Juli 2016 statt. Die Abläufe der Haupterhebung waren international standardisiert, wobei die Erkenntnisse des Feldtests auch dazu genutzt wurden, Prozesse und Kommunikation rund um die Erhebung zu optimieren und so die Einhaltung der Standards sicherzustellen. Während der Erhebungsphasen und insbesondere im Kontext des Erhebungstermins stand den teilnehmenden Schulen immer mindestens ein*e Mitarbeiter*in des nationalen Studienzentrums an der Universität Duisburg-Essen telefonisch, per Fax und E-Mail zur Verfügung.

Die Erhebung bestand aus mehreren Elementen, die im Folgenden dargestellt werden: Die Erhebung der Daten der Schüler*innen, der Lehrkräfte und der Schulleiter*innen.

Datenerhebung: Schüler*innen

Die Datenerhebung der Schüler*innen bestand aus drei Teilen: der Durchführung des Wissenstests, des internationalen Schülerfragebogens sowie des europäischen Schülerfragebogens. Alle drei Bestandteile wurden in Papierform in den Schulen durchgeführt.

- Testheft für Schüler*innen (StT): Der Test zum politischen Wissen bestand aus einer Mischung von *Multiple-Choice*-Fragen und offenen Fragen, die ein breites Spektrum der Inhalte von zivilgesellschaftlicher und politischer Bildung abdecken. Es gab acht verschiedene Testhefte mit Testmaterial, jede*r Schüler*in erhielt ein zufällig zugewiesenes, international standardisiertes Testheft.
- Internationaler Schülerfragebogen (StQ): Der Schülerfragebogen erhob Informationen über Wahrnehmungen und Einstellungen von Schüler*innen zu zivilgesellschaftlicher und politischer Bildung. Weiter enthielt der Fragebogen Fragen zum individuellen und familiären Hintergrund sowie zu Aktivitäten innerhalb und außerhalb der Schule. Der Fragebogen war international standardisiert, verfügte jedoch in geringem Maße über internationale Optionen sowie die Möglichkeit zur nationalen Ergänzungen weniger einzelner Items.
- Europäischer Schülerfragebogen (StE): Die Schüler*innen erhielten zudem einen weiteren Fragebogen, der als europäisches Modul spezifische Problem- und Fragestellungen aus europäischer Perspektive umfasste. Dieser Fragebogen war wie der internationale Schülerfragebogen in allen teilnehmenden Ländern stark standardisiert. Am Ende des Fragebogens fanden sich zusätzliche Frageblöcke als nationale Ergänzung.

Die Durchführung war so konzipiert, dass die Erhebung an einem Vormittag innerhalb von drei zusammenhängenden Schulstunden mit jeweils 45-minütiger Dauer durchgeführt werden konnte. Der Ablauf der Erhebung wurde so festgelegt, dass jede teilnehmende Klasse mit der Bearbeitung des Wissenstests begann (vgl. Tabelle 3.5).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Tabelle 3.5: Zeitplanung der ICCS 2016 Erhebungsleitung

Aktivitäten	Dauer Erhebung	Dauer Organisation und Pausen
Vorbereitung und Instruktion der Schüler*innen Verteilung der Materialien an die Schüler*innen		10 Minuten
Ausfüllen der Testhefte für die Schüler*innen	genau 45 Minuten	
Kurze Pause		10 Minuten
Vorbereitung der Schüler*innen; Ausfüllen der Schülerfragebögen	ca. 40 Minuten	
Pause		5 Minuten
Vorbereitung der Schüler*innen; Ausfüllen der Europäischen Schülerfragebögen	ca. 20 Minuten	
Einsammeln der Test- und Befragungsmaterialien und Abschluss		5 Minuten
Insgesamt	ca. 105 Minuten	ca. 30 Minuten
		ca. 135 Minuten

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

Der Erhebungstag wurde gemeinsam mit einer von der Schule benannten Schulkoordination (in der Regel ein Mitglied des Lehrerkollegiums) gestaltet. Grundlegend hatte die Schule dabei die Wahl zwischen zwei Modi der Erhebung: Durchführung durch Angehörige des Lehrerkollegiums (Option „intern“) sowie Durchführung durch Mitarbeitende des nationalen Studienzentrums (Option „extern“).

Bei der Option „intern“ bestimmte die Schulkoordination einen Tag der Erhebung und teilte diesen dem nationalen Studienzentrum mit. Die Erhebungsunterlagen sowie eine ausführliche Anleitung zur Durchführung der Erhebung wurden per Post versandt, beigelegt waren unterstützende Materialien sowie Etiketten und eine Paketmarke zur Rücksendung. Dabei wurde davon ausgegangen, dass Lehrkräfte durch die Durchführung regulärer Prüfungen sowie standardisierter Tests (z.B. Lernstandserhebungen) mit Hilfe der Anleitung ausreichend qualifiziert sind, um eine standardisierte Erhebung, wie sie für ICCS 2016 notwendig ist, durchzuführen.

Bei der Option „extern“ konnte die Schulkoordination mit Hilfe einer elektronischen Terminvereinbarungssoftware oder per E-Mail einen verbindlichen Termin zur Durchführung der Erhebung buchen. Zu diesem Termin reisten Mitarbeitende des nationalen Studienzentrums zur Schule und führten die Erhebung durch. Die Mitarbeitenden waren als wissenschaftliche Mitarbeiter*innen oder zuvor ausführlich geschulte studentische Hilfskräfte (Studierende in Lehramtsstudiengängen) beim nationalen Studienzentrum beschäftigt. Teil der ausführlichen Schulung war unter anderem die Durchführung einer Erhebung unter Begleitung und Anleitung eines oder einer erfahrenen Miterhebenden.

Grundlage zur Durchführung der Erhebung war jeweils ein detailliertes Manual für die Erhebungsleitung. Dieses enthielt neben generellen Hinweisen zur Organisation, Schaubildern zum Ablauf Informationen zu möglichen kritischen Phasen in der Durchführung (etwa zur Verteilung der Testmaterialien) sowie für jeden Abschnitt der

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Erhebung standardisierte Texte mit Erläuterungen, die der Klasse vorzutragen waren. In allen Fällen wurden die Schulen vorab darauf hingewiesen, dass das Ziel von ICCS 2016 nicht die Evaluation der konkreten Schule darstellt und Schüler*innen daher nicht auf den Test vorzubereiten sind, sondern dass das Ziel darin bestand, ein möglichst realistisches Bild zur politischen und zivilgesellschaftlichen Bildung im nordrhein-westfälischen Schulsystem zu erfassen.

Datenerhebung: Lehrer*innen und Schulleiter*innen

Lehrer*innen und Schulleiter*innen wurden anders als die Schüler*innen mit Hilfe eines *Onlinetools* befragt, welches vom internationalen Studienzentrum bereitgestellt wurde. Die Bearbeitung konnte individuell von jedem internetfähigen PC innerhalb von 20–30 Minuten durchgeführt werden. Für jede Lehrkraft und jede Schulleitung wurde ein Informationsblatt mit individuellen Zugangsdaten zur Verfügung gestellt. Diese Übersicht wurde von der jeweiligen Schulkoordination an die Teilnehmenden ausgehändigt. Zum geplanten Ende der Haupterhebungsphase wurden zudem Schulleitungen, die noch nicht teilgenommen hatten, eine Papierversion des Fragebogens zugesandt, um den Rücklauf zu erhöhen. Auch wenn sich das Onlinetool durch eine sehr hohe technische Verfügbarkeit und Zugänglichkeit auszeichnete, wurde die Erhebung für Lehrer*innen und Schulleiter*innen durch die telefonische und elektronische *Helpline* betreut.

Prozess-Monitoring

Um zu überprüfen, ob die Erhebungen international gleichartig durchgeführt wurden, wurde ein*e externe*r Qualitätsbeobachter*in für jedes teilnehmende Bildungssystem international eingesetzt. Diese Personen wurden durch das IEA-Sekretariat benannt, trainiert und bezahlt und waren damit vollkommen unabhängig vom nationalen Studienzentrum. Ihre Aufgabe bestand darin, mindestens 10% der erhobenen Schulen zu besuchen und die Durchführung der Erhebung unabhängig zu beobachten, diese Beobachtungen zu dokumentieren und direkt an das IEA-Sekretariat zu berichten. Die Qualitätsbeobachter*innen kontrollieren unter anderem die Vollständigkeit der Dokumente, ob die standardisierten Instruktionen vorgetragen und ob Test- sowie Pausenzeiten korrekt eingehalten wurden. Weiterhin befragten sie mündlich die jeweilige Schulkoordination zu den Prozessen der Erhebungsvorbereitung und -durchführung. Der Bericht steht dem IEA-Sekretariat zur Verfügung. Dem nationalen Studienzentrum wurden auf dieser Grundlage keine Probleme hinsichtlich der Durchführung von Erhebungen zurückgemeldet.

Codierung

Um sicherzustellen, dass die Antworten der Schüler*innen reliabel und valide in den internationalen Datensatz einfließen, wurden alle teilnehmenden Länder zu ausführlichen Qualitätssicherungsmaßnahmen verpflichtet. Die in den folgenden Absätzen beschriebene Digitalisierung von geschlossenen sowie das Codieren der offenen Antworten folgte diesen internationalen Standards. Weitergehende Plausibilitätsanalysen (*data cleaning*) wurden vom internationalen Studienzentrum (IEA Hamburg) vorgenommen, wohingegen weitergehende Analysen der Items, die Berechnung der Skalen sowie die bereits

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

beschriebene Kontrolle kultur- und geschlechtsspezifischer Effekte im Wissenstest (*differential item functioning*) vom internationalem Forschungszentrum (ACER) vorgenommen wurden.

Der Test zum politischen Wissen enthielt sowohl gebundene (*multiple-choice*) als auch offene Antwortformate. Das Codieren der offenen Fragen folgte den ausführlichen, international abgestimmten Vorgaben. Eine gemeinsame Schulung von Vertreter*innen aller teilnehmenden nationalen ICCS-Studienzentren sollte ein international übereinstimmendes Verständnis des Codierprozesses sicherstellen. Codiermanuale und Trainingsmaterial wurden von der internationalen Studienkoordination zur Verfügung gestellt und für das Training weiterer Codierer*innen im nationalen Studienzentrum genutzt. Diese waren neben wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen studentische Hilfskräfte aus dem Lehramtsstudium, die in Hinblick auf ihre Bereitschaft ausgewählt wurden, sich an die vorgegebenen Prozesse der Codierung zu halten. Das Training umfasste die Vermittlung von notwendigem theoretischen Wissen für den Codierungsprozess, eine ausführliche Erläuterung aller einzelnen Items und deren Antwortmöglichkeiten sowie gemeinsame Übungen, die ein einheitliches Verständnis der Antwortkategorien sicherstellen sollten. Darauf folgte eine Trainingsphase: Hier codierten zwei Codierer*innen zunächst unabhängig voneinander die Antworten einer Klasse, um anschließend diskursiv anhand des Codiermanuals zu einem gemeinsamen Ergebnis zu kommen. Dies wurde wiederholt, bis die vergebenen Codes im Prozess des unabhängigen Codierens zu mindestens 85% übereinstimmten.

Um die Raterübereinstimmung, ein Maß für die Qualität von Codierungen, für die gesamte Untersuchung berechnen zu können, waren einige reguläre Testhefte als Reliabilitätshefte gekennzeichnet. Dies geschah randomisiert durch ein durch die internationale Studienkoordination zur Verfügung gestelltes Programm noch vor der Erhebung und betraf etwa 15% der Testhefte. Die markierten Testhefte wurden auch nach der Trainingsphase von zwei unabhängigen Codierer*innen bearbeitet. Im Unterschied zur Trainingsphase fand hier *keine* Einigung auf Ergebnisse statt. Die Raterübereinstimmung des Codierungsprozesses lag bei allen offenen Testfragen bei über 95% (Cohens $\kappa > .90$), was als sehr gute Übereinstimmung zu bewerten ist.

Im eigentlichen Codierprozess lasen Codierer*innen zunächst die Antworten der Schüler*innen aufmerksam durch. Ziel war es, alle Informationen zu erfassen, die zu einer validen Fähigkeitseinschätzung führen. Daher wurden alle Informationen genutzt, die erkennbar mit der Aufgabe in Zusammenhang standen. Informationen, die sich auf andere Aufgaben oder Personenmerkmale von Schüler*innen bezogen, wurden dezidiert nicht genutzt. Die gegebenen Antworten wurden von den Codierer*innen daraufhin bewertet, ob es sich um sachbezogene, gültige Begründungen handelt, wie sie im Manual aufgeführt sind. Wurden mehrere Begründungen angegeben, war darüber hinaus zu bewerten, ob beide Begründungen sich verschiedenen Antwortkategorien zuordnen lassen. Die maximale Punktzahl (2) erhielten Schüler*innen, die zwei in unterschiedliche Antwortkategorien kategorisierbare Begründungen angaben. Im genannten Beispiel (Abb. 3.6) würde eine Schülerin, die zwei unterschiedliche Gesetze zur Eingrenzung von Machtmissbrauch nennt, lediglich einen Punkt erhalten.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Die Codierung wird anhand einer in der Haupterhebung tatsächlich gegebenen Schülerantwort in der nachfolgenden Abbildung beispielhaft dargestellt. Das in der Abbildung aufgeführte Beispielitem wird in Kapitel 4.1 ausführlicher vorgestellt und dort inhaltlich in den politischen Wissenstest eingeordnet. Abbildung 3.6 gibt zunächst die Fragestellung sowie die buchstabengetreue Antwort eines Schülers wieder. Darunter findet sich ein Ausschnitt des Codiermanuals. Der Abschnitt zeigt eine Übersicht über die möglichen Antwortkategorien sowie Beispielantworten aus einer der Kategorien. Auch für die anderen Antwortkategorien standen Beispielantworten zur Verfügung, die hier nicht abgebildet sind. Für jede offene Frage konnten zwischen null und zwei Punkte vergeben werden. Das in Abbildung 3.6 aufgeführte Beispiel ist auf Grundlage des Codiermanuals mit einem Punkt zu bewerten, da zwar zwei Antworten gegeben wurden, jedoch nur eine davon sich klar einer Antwortkategorie zuordnen lässt. Ebenfalls ein Punkt wäre gegeben worden, wenn die zweite Antwort sich auf die gleiche Kategorie bezogen hätte (Beispiel: „Die Öffentlichkeit wählt keine Menschen, denen sie nicht vertraut."). Zwei Punkte hätte der Schüler erlangt, wenn die zweite Antwort aus einer beliebigen anderen Antwortkategorie zuzuordnen gewesen wäre (Beispiel: „Eine Gruppe von Menschen hat die gleiche Macht."; Kategorie 1).

Abbildung 3.6: Beispiel der Codierung einer Schülerantwort

Was kann in einer Demokratie getan werden, um Politiker/-innen an einem Machtmissbrauch zu hindern? Schreibe **zwei verschiedene** Dinge auf, die gemacht werden können.	
Antwort eines Schülers	1. Die Bevölkerung könnte wählen um den Machtmissbrauch zu verhindern 2. Es gibt Meinungsverschiedenheiten
Scoring Guide	Bezieht sich auf zwei verschiedene, aufgelistete Methoden. 1. Gewaltenteilung und Gewaltenkontrolle/Gesetze, die die Macht von Personen in bestimmten Positionen einschränken 2. Rechtsstaat/Gesetze gelten auch für die politische Führung 3. Transparenz (z.B. eine unabängige Zeitung/Pressefreiheit, Informationsfreiheit) 4. Redefreiheit/Legalität von Kritik an den Handlungen von politischen Autoritäten 5. Das Recht politisch zu handeln (z.B. öffentliche Proteste, Formationen von Interessengruppen) 6. Wahlen (Menschen können sich entscheiden eine Partei nicht zu wählen, die dafür bekannt ist, ihre Macht zu missbrauchen) *Beispielantworten zu 6.* a. Wählt Menschen für die Positionen, denen ihr vertraut. b. Wahlen werden abgehalten, damit Menschen eine neue Regierung wählen können, wenn die alte Regierung ihre Macht missbraucht hat. c. Die Öffentlichkeit wählt keine Menschen, denen sie nicht vertrauen. 7. Bildung der Öffentlichkeit 8. Bildung der politischen Autoritäten, die Richtlinien/Ratschläge beinhaltet. (Kann auch die Unterweisung von anderen Führungspersonen sein). Bezieht sich nur auf **eine** der aufgelisteten Methoden (das beinhaltet ebenfalls Antworten, die mehrere Vorschläge aus **derselben** Kategorie formulieren).
Bewertung	Code 1: Der Schüler erhält für die gegebene Antwort 1 Punkt, weil die Antwort sich nur auf eine der aufgelisteten Kategorien bezieht Indikator für ICCS-Wissensskala: Kompetenzstufe II

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Codierung der Berufe der Eltern. Neben den offenen Fragen im Test wurden auch im Fragebogen die Berufe der Eltern anhand von zwei offenen Fragen je Elternteil erhoben. Für die Mutter war die Formulierung der Fragen:

1) Was ist der Hauptberuf deiner Mutter oder deines weiblichen Erziehungsberechtigten? (z.B. Lehrerin, Küchenhilfe, Verkäuferin) Falls sie derzeit nicht arbeitet, schreib uns bitte ihren letzten Hauptberuf auf. Wenn sie nie einen Hauptberuf hatte, schreib bitte, was sie aktuell macht. Bitte schreibe die Berufsbezeichnung auf.

2) Was macht deine Mutter oder weibliche Erziehungsberechtigte in ihrem Hauptberuf? (z.B. unterrichtet Schüler/-innen am Gymnasium, hilft im Restaurant beim Kochen, leitet ein Verkaufsteam) Bitte schreibe in einem Satz, was sie genau in ihrem Hauptberuf macht oder gemacht hat.

Für den Vater wurden die Genera angepasst. Diese Angaben wurden von geschulten Codierer*innen anhand des aktuellen ISCO-08 (*International Standard Classification of Occupations 2008*) Systems codiert. ISCO-08 umfasst 436 Arbeitsgruppen in zehn übergeordneten Kategorien und wird zur standardisierten Einschätzung des sozioökonomischen Status von Familien eingesetzt. Für jede Berufsgruppe kann ein ein- bis vierstelliger Wert vergeben werden, wobei jede Stelle die Berufsgruppe genauer beschreibt (ILO, 2012). Wie bei den offenen Testfragen fand zunächst ein Training und Arbeiten an Beispielen statt. Daraufhin wurden ganze Klassen von zwei Personen codiert, die sich auf ein Ergebnis einigten und so ihr Verständnis des Codierungssystems vertieften. Wieder wurde die Trainingsphase fortgeführt, bis eine Übereinstimmung von 85% vor dem Einigen auf Ergebnisse erreicht wurde. Ebenso gab es Reliabilitätshefte, die nach der Trainingsphase unabhängig codiert, und deren Codierungen nicht mehr verglichen wurden. Codierer*innen trugen ihre Einschätzung auf Formularen ein, die eingescannt wurden. Hier ergab sich ein Übereinstimmungswert von über 95%.

Datensatzerstellung

Alle gebundenen Antworten sowie die Formulare der Codierer*innen wurden über ein Scannerteam digitalisiert. Zu den gebundenen Antworten gehörten sowohl die *Multiple-Choice*-Items des Wissenstests als auch die Antworten der Schüler*innen aus den Fragebögen. Das Scannen wurde durch ein spezialisiertes Team des Interdisziplinären Zentrums für Bildungsforschung der Universität Duisburg-Essen übernommen. Den internationalen Richtlinien gemäß wurden mehrere Klassen ein zweites Mal gescannt, um die Fehlerrate des Scanprozesses ermitteln zu können. Diese lag deutlich unter 1%. Die Antworten der Lehrkräfte und Schulleitungen wurden digital erhoben und mussten daher nicht eigens in einen Datensatz überführt werden. In Fällen, in denen Schulleitungen doch einen Papierfragebogen ausgefüllt haben (siehe Abschnitt *Datenerhebung: Lehrer*innen und Schulleiter*innen*), wurde dieser im nationalen Studienzentrum manuell in das Online-Befragungstool überführt.

Nach der Erstellung wurden alle Datensätze zunächst auf nationaler Ebene auf Kohärenz und Plausibilität überprüft. Nicht plausibel erscheinende Werte in den Datensätzen wurden anhand der Originalfragebögen überprüft. Alle Datensätze wurden darüber hinaus durch ein vom internationalen Studienzentrum zur Verfügung gestelltes

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Programm auf formale Plausibilität überprüft. Werte, die von dem jeweiligen möglichen Antwortformat abwichen, wurden identifiziert und anhand der Fragebögen korrigiert.

Die Datensätze wurden an das internationale Studienzentrum weitergeleitet, dort mit den Datensätzen aus den anderen teilnehmenden Ländern verbunden und weiteren Plausibilitätsüberprüfungen unterzogen. Unter anderem wurde die Datensatzstruktur mit der zu Beginn vereinbarten Fragebogenstruktur abgeglichen, erste Recodierungen vorgenommen und Inkonsistenzen zwischen Formularen festgestellt. Beispielsweise wurden bei Angaben über Geburtsjahr und Monat von Schüler*innen die Angaben von Lehrkräften und Schüler*innen miteinander verglichen. Bei Nichtübereinstimmung wurden die Angaben der Lehrkräfte verwendet. Bei Inkonsistenzen, die sich auf Datenebene nicht lösen ließen, wurde das nationale Studienzentrum einbezogen. Nachdem alle Länder die Möglichkeit erhalten hatten, die Datensätze zu überprüfen, wurden in einem nächsten Schritt die Testfragen skaliert (siehe Abschnitt 3.5).

Die Erfassung des sozioökonomischen Status der Familie

Der sozioökonomische Status einer Familie kann dazu genutzt werden, um die Stellung der Familie innerhalb eines als hierarchisch angenommenen sozialen Klassen- oder Schichtsystems zu schätzen (Ditton & Maaz, 2010). Sowohl in theoretischen als auch empirischen Werken wird der soziale Status, beziehungsweise das soziale und kulturelle Kapital von Personen und Familien, als wichtiger Erklärungsfaktor für die Entwicklung und den Bildungserfolg von Personen betrachtet. Durch ihn können soziale Disparitäten sichtbar und in quantitativen Modellen analysierbar gemacht werden. Allerdings existieren verschiedene Konventionen zur Bildung von (zusammengesetzten) Indikatoren des sozioökonomischen Status. Im Fragebogen der Schüler*innen wurden in ICCS 2016 drei „klassische" Aspekte des sozioökonomischen Status abgefragt:

- *Beruf der Eltern*: Durch je zwei offene Fragen wurden die Berufe der Mutter und des Vaters erfragt. Die Antworten wurden durch das nationale Studienzentrum anhand des ISCO-08 Berufsklassifizierungssystems codiert. Die beschreibenden Codes können in intervallskalierte Variablen überführt werden ILO (2012)
- *Bildung der Eltern*: Der höchste formale Bildungsabschluss der Eltern wurde durch je eine fünfstufige *Multiple-Choice*-Frage erfasst (von „Sie hat keinen Schulabschluss" bis „Hochschulabschluss").
- *Anzahl der Bücher zu Hause*: Die ungefähre Anzahl der Bücher in den Haushalten der Schüler*innen wurden erfasst anhand eines fünfstufiges Items (von „Keine oder ein paar (0–10 Bücher)" bis „Genug um drei oder mehr Bücherregale zu füllen (mehr als 200 Bücher)").

Jeder dieser Indikatoren stellt einen eigenen Schätzer da und gibt Auskunft über unterschiedliche Aspekte des sozioökonomischen Status. Der Beruf der Eltern gibt eher Auskunft über die finanziellen Ressourcen des Elternhauses, während die Frage nach den Büchern zu Hause mehr über Lesegewohnheiten und Zugänglichkeit von Bildungsressourcen aussagt. Der Bildungshintergrund der Eltern korreliert mit beiden Variablen, gibt aber eher Auskunft über das Potential der Eltern, Bildungsprozesse und

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Entscheidungen im Hinblick auf ein erfolgreiches Bewältigen der Ausbildung und soziale Mobilität zu unterstützen (Boudon, 1974; Bourdieu, 1983; Stubbe, Schwipper & Wendt, 2016). Zudem ist die Verwendung von einzelnen oder zusammengesetzten Indikatoren zum sozioökonomischen Status vor dem Hintergrund der kulturellen Äquivalenz zu diskutieren (Wendt, Kasper & Trendtel, 2017).

3.5 Datenauswertung und Skalierung

Soweit nicht anders dargestellt, entsprechen die Methoden der Skalierung, Gewichtung, und Schätzung der Standardfehler den in ICCS 2009 (Schulz, Ainley & Fraillon, 2011) oder auch in TIMSS 2011 genutzten Methoden (Bos, Wendt, Köller & Selter, 2012). Vertiefte Informationen werden auch im kommenden technischen Bericht zu ICCS 2016 vorgestellt (Schulz et al., i. E.). In den folgenden Abschnitten werden die Begriffe und Konzepte vorgestellt, die für ein Verständnis der quantitativ-empirischen Berechnungen in diesem Bericht unmittelbar relevant sind.

Grundbegriffe der Datenaufbereitung

In diesem Abschnitt werden einige statistische Grundbegriffe der deskriptiven Aufbereitung von Daten kurz erläutert. Diese werden nicht mathematisch hergeleitet, sondern funktional in Hinblick auf ein leichteres Verständnis der folgenden Kapitel des Berichts beschrieben. Eine vertiefte Darstellung von statistischen Grundbegriffen findet sich beispielsweise in Bortz und Schuster (2010).

Ein **Item** ist eine Aussage oder eine Verbindung von einer Aussage mit einem (z.B. gezeichneten) Gegenstand, auf die Studienteilnehmer*innen im Sinne einer Aufgabe oder Frage in unterschiedlicher Form reagieren können. In ICCS 2016 hatten viele Items ein gebundenes Antwortformat. Dies bedeutet, dass Schüler*innen, Lehrkräfte und Schulleitungen aus einer Anzahl von vorgeschlagenen Antworten wählen konnten. Die Antworten von verschiedenen Personen zu einem Item lassen sich zu **Mittelwerten** (M) im Sinne eines arithmetischen Mittels zusammenfassen, wenn jedes Antwortformat mit einem Zahlenwert verbunden ist, und die Abstände zwischen den Antwortoptionen als gleichgroß wahrgenommen werden können. Die Reaktionen auf mehrere Items lassen sich weiter zu einem übergreifenden Wert zusammenfassen, wenn davon ausgegangen werden kann, dass die Items alle ein übergreifendes Konstrukt repräsentieren. Dieser Wert wird im Folgenden als **Skalenwert** bezeichnet. Es gibt verschiedene Skalierungsmodelle, also andere Möglichkeiten über klassische Mittelwertsberechnungen hinaus, Antworten von Personen und Gruppen für mehrere Items zu berechnen. In ICCS 2016 werden leistungsfähigere, aber auch komplexere Methoden genutzt, um Skalenwerte zu berechnen. Wie der Skalenwert in ICCS 2016 berechnet wird, zeigt das nächsten Unterkapitel.

Alle berichteten Werte aus der Schülerbefragung beziehen sich in ICCS 2016 als Schätzer auf die Werte in der repräsentierten Population, also alle Achtklässler*innen in dem betreffenden Regelschulsystem. Diese Schätzung kann unterschiedlich genau

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

sein. Der **Standardfehler** (*SE*) ist ein Maß für die Genauigkeit einer Messung und wird insbesondere bedeutsam, wenn etwa die Signifikanzen von Gruppenunterschieden berechnet werden sollen. Ein kleiner Standardfehler drückt eine genaue Messung aus. Mit einer Wahrscheinlichkeit von 95% liegt der wahre Wert einer Messung (also hier der tatsächliche Wert in der Population) innerhalb des Intervalls von zwei (genau: 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, meist Null oder dem Wert einer Vergleichsgruppe, unterscheidet (die sogenannte Nullhypothese kann dann verworfen werden). In der Regel wird in den Sozialwissenschaften eine maximale Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% als Richtwert genommen. Die Irrtumswahrscheinlichkeit beschreibt den Fall, einen Unterschied in der Stichprobe zu finden, der in der Population so nicht existiert (Alphafehler oder Fehler erster Art). Dies bedeutet, dass angenommen werden kann, dass das Ergebnis seltener als in 5 von 100 Fällen durch einen Zufall in der Stichprobe auftauchen kann. In mindestens 95 von 100 Fällen entspricht der berichtete Wert im Rahmen des Standardfehlers dann dem tatsächlichen Wert, also dem Wert, den man erhalten hätte, wenn die gesamte Population getestet oder befragt worden wäre. Eine absolute Sicherheit ist in der empirischen Sozialforschung nicht erreichbar. Deshalb ist es wichtig, Ergebnisse vor dem Hintergrund der Ergebnisse von anderen Studien zu diskutieren, wie es in diesem Bericht geschieht.

Für die Berechnungen aller Ergebnisse wurde der IDB-Analyzer der IEA (IEA, 2017) und SPSS Version 22 (IBM, 2013) genutzt. Der IDB-Analyzer ist eine frei zugängliche Analysesoftware, die Makros und einen Syntaxgenerator für SAS und SPSS zur Verfügung stellt. Damit können sowohl plausible Werte als auch die *Jackknife*-Methode korrekt angewendet werden. SPSS ist eine weit verbreitete, kommerzielle Software für statistische Analysen in Sozialwissenschaften.

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: Nicht auswertbare Antworten entstehen beispielsweise, wenn mehrere Antwortoptionen ausgewählt wurden. Eine fehlende Antwort bedeutet, dass eine Aufgabe nicht Teil des Testmaterials der konkreten Person war, beispielsweise, weil die Aufgabe in einem anderen *Booklet* ist. Schließlich 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 Schüler*innen mit Migrationshintergrund richteten, erhielten Schüler*innen ohne Migrationshintergrund für die betreffenden Fragen diesen Wert.

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,

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

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*). Wenn eine Schülerin etwa nicht angekreuzt hat, wie viele Bücher sie zu Hause hat, wurde sie nicht für die Analyse berücksichtigt, die Schüler*innen mit maximal 25 Büchern zu Hause mit Schüler*innen mit mindestens 26 Büchern zu Hause im Hinblick auf ihr politisches Wissen vergleicht.

Skalierungsmodelle

Die Überführung von Messwerten als den quantifizierten Reaktionen auf einzelne Items in eine gemeinsame Skala hat mehrere Vorteile. Erstens wird so vermieden, dass ein sprachlich oder kulturell bedingt anderes (positiveres, strengeres etc.) Verständnis oder ein Lesefehler bei einem einzelnen Item sich in der gleichen Weise in der Bewertung des Konstrukts widerspiegelt, wie dies der Fall wäre, wenn es nur einen Messwert für das Konstrukt gäbe. Zweitens werden so auch Konstrukte erfassbar, die abstrakter sind, als es die Formulierung konkreter Items zulässt. So wäre es zum Beispiel wenig sinnvoll, Schüler*innen direkt nach ihrer Selbstwirksamkeit zu fragen, wohl aber können sie konkreteren Items, die Selbstwirksamkeit repräsentieren, in stärkerem oder geringerem Ausmaß zustimmen. Insgesamt wird durch Skalenwerte 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 aufwändiger, jedoch gerade in international vergleichenden Studien verbreitet sind, 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 jede Antwort auf ein Item ist, wenn die Information zu den anderen Items einer Skala vorliegen. Solche Berechnungen könnten dann dazu genutzt werden, auch bei Vorliegen fehlender Werte genaue Schätzungen für die Population zu erzielen.

In ICCS 2016 wird zur Skalierung die *Item-Response*-Theorie (Rasch-Analysen) genutzt. Die Grundannahme ist hier, dass sich für jede Person ein Fähigkeitswert schätzen lässt und für jede Aufgabe, beziehungsweise Antwortoption zu jedem Item, ein Schwierigkeitswert. Je schwerer ein Item ist, desto seltener wird die richtige Antwort (Leistungstests) oder eine stark zustimmende Antwortoption (Einstellungstests) gewählt. Nach diesem Modell beeinflusst die Fähigkeit von Personen die Wahrscheinlichkeit, ein Item auf eine bestimmte Art zu bearbeiten, also etwa im gebundenen Antwortformat eine bestimmte Antwort auszuwählen. Je höher die Fähigkeiten einer Person, desto wahrscheinlicher wird sie die richtige Antwort auswählen oder je stärker die Einstellung einer Person zu einem Thema, desto wahrscheinlicher wird sie eine Antwortoption wählen, welche starke Zustimmung ausdrückt. Rasch-Analysen erlauben es, Schüler*innen und Items auf der gleichen Skala anzuordnen (vgl. auch Abbildung 7 in Kapitel 4.1). Vertiefend zur *Item-Response*-Theorie siehe auch Moosbrugger (2012).

Für international vergleichende Bildungsstudien wie ICCS 2016 basiert die Verwendung von Rasch-Analysen auf der Annahme, dass die Schwierigkeitsrangfolge der Wissensitems zueinander vergleichbar ist (Äquidistanz). Inwieweit diese Annahme erfüllt wird, lässt sich durch komplexe Verfahren überprüfen. Je ähnlicher die Abstände

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

zwischen den Aufgaben international sind, desto eher kann davon ausgegangen werden, dass international das gleiche Merkmal, wie etwa politisches Wissen, mit den gleichen Items in gleicher Weise gemessen werden kann.

Im Unterschied zur Berechnung eines arithmetischen Mittels ergibt sich die Metrik einer Rasch-Skala nicht aus der Anzahl der Antwortoptionen eines Items. Der Mittelwert und eine Standardabweichung können beliebig festgelegt werden. Solange von der äquidistanten Verteilung der Aufgaben auf der Fähigkeitsskala ausgegangen wird, können dann Schüler*innen, Klassen und Länder auf der Skala mit den errechneten Abständen angeordnet werden. Unabhängig vom festgelegten Mittelwert und der Standardabweichung bleiben die Relationen zwischen den Werten der Länder, Klassen und Schüler*innen so erhalten. Klassischerweise werden raschskalierte Leistungstests für den internationalen Vergleich auf einen Mittelwert von 500 und eine Standardabweichung 100 oder auf einen Mittelwert von 100 und eine Standardabweichung von 10 festgelegt (Bos, Tarelli, Bremerich-Vos & Schwippert, 2012; Reiss, Sälzer, Schiepe-Tiska, Klieme & Köller, 2016; Wendt, Bos, Selter et al., 2016).

Die internationale Nutzung der *Item-Response*-Theorie ist mit vielen Herausforderungen verbunden. Unter anderem kann es schwierig sein, länderspezifische Abweichungen vom Modell zu erklären, da diese 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 (vgl. auch Abschnitt 3.2).

Für die Erfassung politischen Wissens in ICCS 2016 wurden alle Items aus dem Wissenstest in insgesamt acht Clustern zusammengefasst. Jede*r Schüler*in erhielt eines von acht möglichen Testheften, ein sogenanntes *Booklet*. In jedem *Booklet* waren drei Cluster mit Testfragen angeordnet, dieses sogenannte Testdesign ist in Tabelle 3.7 abgebildet. Das Testdesign als *Booklet*- oder Rotationsdesign hat den Vorteil, dass so Reihungseffekte festgestellt und statistisch kontrolliert werden können. Ein mindestens ebenso großer Vorteil besteht darin, dass insgesamt eine größere Zahl an Items ein-

Tabelle 3.7: Aufbau der Testhefte

Booklet Nummer	Alle Booklets	Position 1	Position 2	Position 3
1	Einleitung, Anleitung, Übungsfragen	C1	C2	C4
2		C2	C3	C5
3		C3	C4	C6
4		C4	C5	C7
5		C5	C6	C8
6		C6	C7	C1
7		C7	C8	C2
8		C8	C1	C3

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

gesetzt werden und der Fähigkeitsraum, in dem die Schüler*innen eingeordnet werden, dadurch präziser geschätzt werden kann. Aufgrund der unterschiedlichen *Booklets* wird die Schätzung für den Vergleich von zwei einzelnen Jugendlichen, die verschiedene *Booklets* vorliegen hatten, schwieriger; aber für die bei Schulleistungsstudien interessierenden Populationen und für hinlänglich große Teilpopulationen wird die Schätzung angemessener.

Der Fähigkeitsraum soll dann im Sinne einer Struktur des Wissens abgebildet werden, bei der deutlich wird, welches Wissen als vorgängig zu anderem Wissen betrachtet werden kann. Auch kann die Frage analysiert werden, ob sich unterschiedliche Dimensionen des Wissens oder der Fähigkeit voneinander abgrenzen lassen sowie ob sich Kompetenzstufen identifizieren lassen, in denen jede neue Stufe im Sinne eines erweiterten Verständnisses oder einer erweiterten Kompetenz beschreibbar ist. Dies ist bedeutsam, da bei internationalen Vergleichsstudien nicht nur die mittlere Leistung einer (Teil-)Population von Interesse ist, sondern die Verteilung der Fähigkeiten in (Teil-)Populationen der Länder geschätzt werden soll. Hierzu muss die Fähigkeit, hier politisches Wissen und Argumentieren, möglichst genau und differenziert erfasst werden.

Zur Schätzung des politischen Wissens wurde zudem ein *plausible-value*-Ansatz verwendet (Kaplan & Su, 2016). Dieser folgt in Orientierung an der *Item-Response*-Theorie dem Grundgedanken, dass die wahre Fähigkeit durch Testfragen nie genau erfasst, sondern lediglich geschätzt werden kann. Für die Berechnung von plausiblen Werten werden anhand von bearbeiteten Aufgaben und der Prognosekraft von Hintergrundvariablen in der Gesamtpopulation die wahrscheinlichsten Antwortmuster geschätzt (vgl. Schulz et al., 2011, S. 143). Wenn jede Schülerin und jeder Schüler je drei der acht Cluster bearbeitet, kann somit auf Grundlage des Antwortverhaltens in diesen Clustern die auf alle Items bezogene Fähigkeit geschätzt werden. Da diese Schätzung auf Wahrscheinlichkeiten beruht, ist sie mit Unsicherheit verbunden. Um die Genauigkeit der Schätzung in Bezug auf die Population zu erhöhen und die Größe der Unsicherheit der Schätzung besser statistisch abschätzen zu können, wurden in ICCS 2016 fünf plausible Werte (*plausible values*) für jede*n Schüler*in geschätzt. Alle Berechnungen werden für jeden zugeordneten Wert durchgeführt, also in diesem Fall fünffach geschätzt. Durch die Zusammenführung der Ergebnisse kann die Unsicherheit der Schätzung mit einbezogen werden. Je stärker sich die plausiblen Werte unterscheiden, desto größer ist der Standardfehler und desto größer muss ein gefundener Unterschied oder Effekt sein, um statistisch signifikant zu werden.

Wenn der Wissenstest in Berechnungen berücksichtigt wird, wird die Methode der plausiblen Werte mit der *Jackknife*-Methode verbunden und die Berechnungen werden damit automatisiert 375 Mal durchgeführt, um einen möglichst genauen Schätzer des Standardfehlers zu erhalten.

Insgesamt werden 87 der 88 eingesetzten Testitems in die Rasch-Analysen einbezogen. 42 der Items des Wissenstests, die in ICCS 2016 eingesetzt worden sind, wurden aus dem Test von ICCS 2009 entnommen. Durch die in beiden Zyklen eingesetzten Items lassen sich die Fähigkeitsskalen statistisch miteinander verbinden. Um eine Vergleichbarkeit über die Zeit zu gewährleisten, hat sich das ICCS-Konsortium

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

dazu entschieden, die Werte des Wissenstests von 2016 an denen von ICCS 2009 zu kalibrieren. Da der internationale Mittelwert für ICCS 2009 auf 500 und die Standardabweichung auf 100 festgelegt wurden, können Gruppenmittelwerte von ICCS 2016 im Verhältnis zur Vergleichsgruppe 2009 interpretiert werden. Weiterhin können Länder, die 2009 schon teilgenommen haben, reliabel Veränderungen im politischen Wissensbestand ihrer 14-jährigen Schüler*innen einschätzen (Multikohortenvergleich). Ein Beispiel: In Schweden erreichten die Schüler*innen in ICCS 2016 42 Skalenpunkte mehr im Wissenstest als noch 2009. Dies entspricht etwas weniger als einer halben Standardabweichung, was in der Sozialforschung allgemein als mittelgroßer Effekt gesehen wird und in Feldstudien als sehr großer Effekt gelten kann. Da weder Deutschland noch Nordrhein-Westfalen an ICCS 2009 teilgenommen haben, ist hier kein Zeitvergleich möglich. Genaue Angaben zur Analyse und Kalibrierung des Wissenstests werden ausführlich im internationalen technischen Bericht dargelegt (Schulz et al., i. E.).

Antworten von Wissenstests werden zumeist dichotom interpretiert; sie werden entweder als richtig oder falsch gewertet. Einstellungstests 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 2016 sogenannte Likert-Formate eingesetzt. Diese bestehen aus einer Aussage (z.B. „Männer und Frauen sollten in jeder Hinsicht die gleichen Rechte haben.“) und einer balancierten Antwortskala, von der eine Antwortmöglichkeit gewählt werden kann. Balanciert bedeutet, dass es so viele zustimmende wie ablehnende Antwortmöglichkeiten gibt. In den Sozialwissenschaften gilt die Annahme, dass es bei Likert-Formaten wenig problematisch ist, die gegebenen Antworten für die Auswertung in einen numerischen Wert zu überführen. Der einfachste Weg ist, der stärksten Ablehnung den niedrigsten Wert zuzuweisen („Stimme gar nicht zu“ → 1) und dann in gleichen Abständen den Zahlenwert zu erhöhen („Stimme nicht zu“ → 2; „Stimme zu“ → 3; „Stimme sehr zu“ → 4).

Über polytome Rasch-Analysen (*Partial-Credit*-Modelle) versuchen Forscher*innen zusätzlich eine präzisere Einschätzung über die Stärke der Einstellung zu erhalten, 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; van de Vijver & He, 2016). Beispielsweise vermeiden bisweilen Menschen (teilweise kulturabhängig) extreme Antworten und so kann die Wahl der stärksten Antwortoption statt der zweitstärksten ein Indikator für eine höhere Ausprägung des Merkmals sein, als die Wahl der zweitstärksten anstatt der drittstärksten Antwortoption. Für die Skalen wurde also nicht nur jedes Item auf einer Skala angeordnet, sondern alle Antwortoptionen dieses Items. Dem gleichen Prinzip des Wissenstests folgend können nun Merkmalsausprägungen der Schüler*innen, also Einstellungen, wie beispielsweise die Einstellungen zur Gleichberechtigung von Frauen und Männern, 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 (*Thurstonian thresholds)*. Die Übergangspunkte sind dort, wo die Wahrscheinlichkeit, die nächst stärkere Antwortkategorie („Stimme sehr zu“ anstatt „Stimme zu“) zu wählen, bei

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

50% liegt. Die Berechnung und Nutzung dieser Übergangspunkte erlaubt eine präzisere Schätzung der Einstellungen von Gruppen, da berücksichtigt wird, dass bei einigen Items die Wahl der stärksten Antwortoption leichter oder schwerer für Schüler*innen sein kann. Ebenfalls kann die Einstellung relativ gut geschätzt werden, selbst wenn nicht jede einzelne Einstellungsfrage beantwortet wurde.

Als Grundlage für die Durchführung der Rasch-Analysen wurden für die Einstellungsitems konfirmatorische Faktorenanalysen durchgeführt. Konfirmatorische Faktorenanalysen überprüfen, ob die Items eine gemeinsame Varianz teilen, also ob Personen, die einem Item („Männer und Frauen sollten in jeder Hinsicht die gleichen Rechte haben") eher zustimmen, auch den anderen Items der Skala (z.B. „Männer und Frauen sollten gleich bezahlt werden, wenn sie die gleiche Arbeit leisten") eher zustimmen. Wenn dies im ausreichenden Maß der Fall ist, so lässt sich begründen, dass sich alle Items auf ein gemeinsames dahinterliegendes Konstrukt beziehen (hier: Einstellungen zur Gleichberechtigung von Männern und Frauen) und darum in einer Skala zusammengeführt werden können. Die Prüfung durch konfirmatorische Faktorenmodelle bildet die Grundlage dafür, dass Messwerte über abstrakte Konstrukte wie Einstellungen oder Verhaltensdispositionen berechnet werden dürfen, anstatt lediglich die Angaben zu konkreten Items zu berichten. Diese Analysen werden ausführlich im technischen Report beschrieben (Schulz et al., i. E.). 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., 2016). Weiter werden die Konstrukte in den jeweiligen Kapiteln dieses Berichts in einen ausführlicheren Theoriekontext eingebettet.

Die Skalen zu den Einstellungsfragen wurden so kalibriert, dass die internationalen Mittelwerte unter Berücksichtigung der Gewichte auf Ebene der Schüler*innen und Gleichgewichtung der Länder einen Mittelwert von 50 und eine Standardabweichung von 10 haben. So können Unterschiede zwischen Ländern leichter interpretiert werden: Ein Unterschied von unter drei Skalenpunkten kann als eher klein betrachtet werden. Ab fünf Skalenpunkten kann dagegen von einem deutlichen Effekt gesprochen werden. Bei einigen Skalen, die schon in ICCS 2009 eingesetzt wurden, wurden Mittelwerte und die Standardabweichungen im Hinblick auf die Werte von 2009 kalibriert (*mean/sigma method*). Somit können Abweichungen vom Skalenwert 50 für ICCS 2016 als Abweichungen vom Gesamtmittel von 2009 interpretiert werden. Ob eine Skala hiervon betroffen ist, wird im jeweiligen Kapitel berichtet.

Literatur

Bortz, J. & Döring, N. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler* (5 Aufl.). Berlin: Springer.

Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.

Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A. & Schwippert, K. (Hrsg.). (2012). *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Bos, W., Wendt, H., Köller, O. & Selter, C. (Hrsg.) (2012). *TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*. New York: John Wiley & Sons.

Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Göttingen: Schwartz.

Ditton, H. & Maaz, K. (2010). Sozioökonomischer Status und soziale Ungleichheit. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche* (S. 193–208). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Große-Venhaus, G. (2012). *Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte*. Düsseldorf: IT.NRW.

IBM. (2013). *IBM SPSS Statistics 22 Core-System Benutzerhandbuch*. Chicago: IBM.

IEA. (2017). *Help Manual for the IEA IDB Analyzer (Version 4.0)*. Hamburg: IEA.

ILO. (2012). *International Standard Classification of Occupations 2008. ISCO-08*. Genf: International Labour Office.

Kankaraš, M. & Moors, G. (2014). Analysis of cross-cultural comparability of PISA 2009 scores. *Journal of Cross-Cultural Psychology* (45(3)), 381–399.

Kaplan, D. & Su, D. (2016). On matrix sampling and imputation 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.

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), 1–16.

Moosbrugger, H. (2012). Item-Response-Theorie (IRT). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 227–274). Berlin: Springer.

MSW NRW. (2016). *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2015/16. Statistische Übersicht Nr. 391*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

Rasch, B., Friese, M., Hofmann, W. & Naumann, E. (2014). *Quantitative Methoden. Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.

Reiss, K., Sälzer, C., Schiepe-Tiska, A., Klieme, E. & Köller, O. (Hrsg.). (2016). *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*. Münster: Waxmann.

Schulz, W., Geberhardt, E., Friedman, T. & Fraillon, J. (i. E.). *ICCS 2016 Technical Report*. Amsterdam: IEA.

Schulz, W. (2017). Scaling of questionnaire data in international large-scale assessments. In P. Lietz, J. C. Cresswell, K. F. Rust & R. J. Adams (Hrsg.), *Implementation of Large-Scale Education Assessments* (S. 384–410). Chichester: Wiley.

Schulz, W., Ainley, J. & Fraillon, J. (Hrsg.). (2011). *ICCS 2009 Technical Report*. Amsterdam: IEA.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B. & Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016. Assessment Framework*. Amsterdam: 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.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2017). *Becoming citizens in a changing world. The International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Amsterdam: IEA.

Stubbe, T., Schwippert, K. & Wendt, H. (2016). Soziale Disparitäten der Schülerleistung in Mathematik und Naturwissenschaften. In H. Wendt, W. Bos, C. Selter, O. Köller, K.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Schwippert & D. Kasper (Hrsg.), *TIMSS 2015. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 299–316). Münster: Waxmann.

Van de Vijver, F. & He, J. (2016). Bias assessment and prevention in noncognitive outcome measures in context assessments. In S. Kuger, E. Klieme, N. Jude & D. Kaplan (Hrsg.), *Assessing Context of Learning* (S. 229–253). Berlin: Springer.

Wendt, H., Bos, W., Kasper, D., Walzebug, A., Goy, M. & Jusufi, D. (2016). Ziele, Anlage und Durchführung der Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS 2015). 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. 31–78). Münster: Waxmann.

Wendt, H., Bos, W., Selter, C., Köller, O., Schwippert, K. & Kasper, D. (Hrsg.). (2016). *TIMSS 2015. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

Wendt, H., Kasper, D. & Trendtel, M. (2017). Assuming measurement invariance of background indicators in international comparative educational achievement studies: a challange for the interpretation of achievement differences. *Large-Scale Assessments in Education, 5* (10), 1–34.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Kapitel 4
Dimensionen des politischen Mindsets

4.1 Politisches Wissen und Argumentieren

Katrin Hahn-Laudenberg & Hermann Josef Abs

Ein grundlegendes Verständnis der Institutionalisierung von Demokratie ist eine notwendige Voraussetzung für eine eigenständige Erarbeitung allgemeiner politischer Einstellungen und konkreter politischer Positionen sowie für eine effektive politische Partizipation (Almond & Verba, 1963). Die Zustimmung zu dieser These impliziert, dass eine ungleiche Verteilung politischen Wissens zwischen Bürger*innen unterschiedlicher sozialer oder kultureller Herkunft oder unterschiedlichen Geschlechts ungleiche Chancen auf politische Teilhabe mit sich bringt. „Insoweit Wissen von Bedeutung für das Verständnis des politischen Prozesses und die Wahrnehmung der eigenen Interessen durch politische Beteiligung ist, stellen sich Wissensunterschiede, die an demographische Merkmale sozialer Ungleichheit gebunden sind, als die Qualität der Demokratie beeinträchtigende Ungleichheiten dar“ (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 politischen Wissen für alle eine zentrale Aufgabe der Schule.

Das Kapitel erläutert an Beispielen die inhaltliche Dimensionierung des Wissenstests in den beiden Anforderungsbereichen, einerseits konzeptuelles Wissen sowie andererseits Argumentieren und Anwenden. Das erhobene politische Wissen wird hinsichtlich international einheitlicher Kompetenzstufen beschrieben und reflektiert. Im internationalen Vergleich werden insbesondere die unterschiedliche Verteilung des Wissens und deren Abhängigkeit von Herkunft und Geschlecht betrachtet. In Bezug auf Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen werden herkunftsbezogene Leistungsdisparitäten differenzierter betrachtet.

4.1.1 Erfassung politischen Wissens

Jenseits der allgemeinen Zustimmung, dass grundlegendes politisches Wissen eine notwendige Bedingung für eine selbstbestimmte Wahrnehmung der Rolle als Bürger*in ist, gibt es recht unterschiedliche wissenschaftliche Vorstellungen darüber, welche

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Inhalte und Formen politischen Wissens besonders relevant sind. In der empirischen Sozialforschung, die die Perspektive hat, politische Einstellungen und Verhaltensweisen erwachsener Bürger*innen zu erklären, wird dabei häufig an die Studien von Delli-Carpini und Keeter (1996) angeknüpft (Converse, 2000; Oberle, 2012; Westle, 2011). Aus ihrer Sicht ist „the rule of the game, the substance of politics, and people and parties" (1996, S. 65) die notwendige Wissensbasis für Bürger*innen. In Orientierung daran werden in Studien der empirischen Sozialforschung häufig Fragen nach zentralen Aspekten des Wahlrechts und des politischen Systems sowie der Einordnung von Parteien und Politiker*innen zu politischen Positionen erfragt (Westle, 2011). In der deutschsprachigen Politikdidaktik ist die Frage des notwendigen fachlichen Wissens im Rahmen der Kompetenzorientierung (Hartig & Klieme, 2006, S. 129; Klieme et al., 2003) in den letzten Jahren intensiv diskutiert worden (u.a. Detjen, Massing, Richter & Weißeno, 2012; Sander, 2013; Weißeno, 2008). Ausgangspunkt ist dabei der Kompetenzbegriff bei Weinert (2001). Kompetenzen sind danach „die bei Individuen verfügbaren und durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können" (Weinert, 2001, S. 27f.).

Weitgehende Einigkeit besteht in der politikdidaktischen Kompetenzdebatte darin, dass für eine Politikkompetenz weniger konkretes Faktenwissen etwa über historische Daten, aktuelle politische Themen und Akteure relevant ist (wie sie vielfach im Rahmen der politischen Kulturforschung erhoben werden), als vielmehr konzeptuelles Wissen. In Orientierung an der Kognitionspsychologie (Anderson, 2001) ist dabei die Annahme grundlegend, dass Informationen und Wissen im Langzeitgedächtnis nicht unverbunden gespeichert werden, sondern bedeutungsvoll miteinander verknüpft sind. Konzeptuelles politisches Wissen zielt damit auf die Verknüpfung von für das Verständnis politischer Fragestellungen zentralen Konzepten miteinander. Uneinigkeit besteht in der Stellung konzeptuellen Wissens für eine Politikkompetenz insgesamt sowie in der inhaltlichen Bestimmung und theoretischen Bestimmbarkeit zentraler (Fach-)Konzepte (Autorengruppe Fachdidaktik, 2011; 2015; Detjen, Massing, Richter & Weißeno, 2012a; Sander, 2013; Weißeno, Detjen, Juchler, Massing & Richter, 2010).

In einem ersten Kompetenzmodell der GPJE (2004) wurde Wissen als „konzeptuelles Deutungswissen" im Hintergrund der Kompetenzen „politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit und methodische Fähigkeiten" definiert, welches „Schülerinnen und Schülern den Sinngehalt und die innere Logik von Institutionen, Ordnungsmodellen und Denkweisen der Sozialwissenschaft […] erschließt" (S. 14). Diesem Modell nachfolgende, wie das Modell von Detjen et al. (2012a), definieren Fachwissen als eigenständige Kompetenzdimension neben den Dimensionen politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit und politische Einstellungen und Motivation. Die Kompetenzdimension Fachwissen ist zuvor im Modell der Fachkonzepte konkretisiert worden (Weißeno et al., 2010). Die dortige Fokussierung auf die politische Domäne ist verschiedentlich als zu eng kritisiert worden, Alternativen skizzieren eine breitere, sozialwissenschaftliche Perspektive (Autorengruppe Fachdidaktik, 2011, 2015).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Ähnlich wie die in den letzten Jahren entwickelten politikdidaktischen Kompetenzmodelle fokussieren die internationalen Civic- and Citizenship-Education-Studien spätestens seit CivEd 1999 explizit auf konzeptuelles politisches und zivilgesellschaftliches Wissen (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr & Losito, 2010, S. 16; Torney-Purta, Lehmann, Oswald & Schulz, 2001). Für eine international vergleichende Studie stellt sich die Herausforderung, dass sowohl die institutionellen Regelungen als auch Konfliktlinien und Akteure sich länderspezifisch unterschiedlich darstellen, ein internationaler Vergleich von Wissensständen aber nur bei identischen Fragestellungen möglich ist. Deshalb muss sich ein international vergleichbarer Test zur Erfassung politischen konzeptuellen Wissens auf die grundlegenden demokratischen Strukturen, Prozesse und Fragestellungen beziehen.

Bei der Interpretation empirischer Studien zum politischen Wissen müssen die zum Teil deutlichen Unterschiede in den Kontexten berücksichtigt werden. Angesichts der empirischen Erkenntnisse zum politischen Wissen resümiert Converse (2000, S. 331) über die US-amerikanischen Wähler*innen: „The pithiest truth I have achieved about electorates is that where political information is concerned, the mean level is very low but the variance is very high." Mag die absolute Bewertung des Ausmaßes politischen Wissens von dem Maßstab abhängen, der jeweils angelegt wird, stimmen die empirischen Befunde auch in Bezug auf Deutschland dahingehend überein, dass politisches Wissen stark ungleich verteilt ist und ein geringerer sozialer Status, geringeres kulturelles Kapital (Bourdieu, 1983) oder Migrationshintergrund strukturell deutlich mit einem geringeren politischen Wissen zusammenhängen. Dies zeigt sich sowohl bei Studien an Wähler*innen (u.a. Westle, 2009, 2011, 2012) als auch an Schüler*innen (Goll, Richter, Weißeno & Eck, 2010; Hahn-Laudenberg, 2017; Oberle, 2012).

Uneinheitlicher zeigen sich die Befunde hinsichtlich des Geschlechts. Klassischerweise sind politische Fragen im engeren Sinne wie der öffentlichen Entscheidung und der Macht männlich konnotiert (Bourdieu, 2005; Weißeno, 1989). In Befragungen der allgemeinen Bevölkerung zeigt sich ein entsprechender Wissensvorteil von Männern in verschiedenen Studien (z.B. Delli Carpini & Keeter, 1996; Westle, 2011). In Bezug auf Schüler*innen in Deutschland ergibt sich insbesondere in den letzten Jahren ein uneinheitliches Bild, das teilweise keine signifikanten Unterschiede (Goll et al., 2010; Weißeno & Eck, 2013), teilweise ein leicht höheres politisches Wissen bei Jungen (Oberle, 2012; van Deth, Abendschön, Rathke & Vollmar, 2007) aufzeigt.

An den international vergleichenden IEA-Studien seit den 1970er Jahren lassen sich deutliche Veränderungen über die Zeit ablesen: Verfügten Jungen in der ersten Studie (Torney, Oppenheim & Farnen, 1975) international in vier von acht Ländern über einen signifikanten Wissensvorsprung, wurde in CivEd 1999 nur in Slowenien der Geschlechtsunterschied signifikant – und dies zu Gunsten der Mädchen (Torney-Purta et al., 2001, S. 64). In den Ländern, die in CivEd 1999 ebenfalls ältere Schüler*innen im letztem Jahr der allgemeinen Schulpflicht erfassten, zeigten sich in der überwiegenden Zahl der Länder Verschiebungen zugunsten der Jungen, die in Dänemark und Portugal zu signifikant besseren Ergebnissen bei Jungen führten (Amadeo, Torney-Purta, Lehmann, Husfeldt & Nikolova, 2002). ICCS 2009 zeigte durchgehend einen Wissensvorsprung der Mädchen, der nur in 6 von 38 Ländern nicht signifikant wurde. Als nicht signifikant er-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

wies sich auch der Unterschied in den unmittelbaren Nachbarländern von Nordrhein-Westfalen, Belgien und den Niederlanden (Schulz et al., 2010, S. 80).

Neben einem Wandel der Geschlechterverhältnisse über die Zeit, einer stärkeren Beteiligung von Mädchen an (höherwertigen) schulischen Bildungsgängen sind das Alter der Zielgruppe sowie die methodische und inhaltliche Ausrichtung der Studien bei der Interpretation dieses uneinheitlichen empirischen Bildes zu berücksichtigen. Dabei scheinen eine ältere Zielgruppe, Formate mit einem engeren oder spezialisierten politischen Fokus sowie einer Konzentration auf eher klassische Wissensfragenformate, die im Gegensatz zu Anwendungsitems für die Bearbeitung im geringeren Maße Lesekompetenzen voraussetzen, tendenziell zu besseren Ergebnissen von Jungen zu führen (Amadeo et al., 2002, S. 68; Oesterreich, 2002, S. 57; Stanat & Bergann, 2010).

Vor dem Hintergrund der dargestellten Bedeutung politischen Wissens als Grundlage für die Entwicklung von Einstellungen und Partizipationsperspektiven leiten sich die folgenden Fragestellungen ab:

- Wie unterscheidet sich das politische Wissen in den Teilnehmerländern?
- Inwieweit unterscheiden sich Mädchen und Jungen hinsichtlich ihres politischen Wissens?
- Ist politisches Wissen bei Schüler*innen hinsichtlich ihrer sozialen und kulturellen Herkunft ungleich verteilt?
- Inwieweit unterscheiden sich die Wissensstände bei Schüler*innen in unterschiedlichen Schulformen?

4.1.2 Testaufbau

ICCS 2016 ordnet, wie bereits ähnlich in der Vorgängerstudie ICCS 2009, die Inhalte politischen Wissens in die vier Inhaltsbereiche *Zivilgesellschaft und Systeme, gesellschaftliche Werte, Partizipation* und *Identität* (Schulz, Ainley, Fraillon, Losito & Agrusti, 2016). Wie im theoretischen Rahmen der Studie erläutert, sind diese in Teilbereiche und zum Teil wiederum in einzelne Aspekte unterteilt. Schlüsselbegriffe beziehen sich auf Konzepte und Prozesse, die für das Verständnis aller Teilbereiche in einem Inhaltsbereich notwendig sind.

Die Zuordnung von Teilbereichen zu Inhaltsbereichen sowie die Aufführung von Schlüsselbegriffen für einen Inhaltsbereich erinnert in ihrer Struktur an politikdidaktischen Konzeptionen von Basiskonzepten, Fachkonzepten und konstituierenden Begriffen (Weißeno et al., 2010). Gleichwohl erhebt die Studie nicht den Anspruch, ein erschöpfendes Kompetenzmodell vorzulegen. Im Rahmen eines umfassenden Kompetenzbegriffs werden bei der Analyse des Schülertests zwei kognitive Dimensionen berücksichtigt: konzeptuelles Wissen *(Knowing)* mit den Prozessen definieren, beschreiben und an Beispielen veranschaulichen sowie Argumentieren und Anwenden von konzeptuellem Wissen *(Reasoning and Applying)* mit Prozessen wie interpretieren, bewerten, begründen und argumentieren (Schulz et al., 2016).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Wie bereits in den vergangenen IEA-Studien zu zivilgesellschaftlicher und politischer Bildung werden Items aus beiden kognitiven Dimensionen in der Auswertung nicht getrennt analysiert, sondern in gemeinsamen Rasch-Analysen in einer unidimensionalen Leistungsskala hinsichtlich der Schwierigkeit geordnet. Eine mögliche Dimensionalität der Skalen wurde mittels mulitidimensionaler IRT-Analysen geprüft. Die starken latenten Korrelationen hinsichtlich der beiden kognitiven Dimension konzeptuelles Wissen und Argumentieren und Anwenden (.97), den unterschiedlichen Inhaltsbereichen (*Zivilgesellschaft und Systeme* vs. die drei anderen Inhaltsbereiche .97) und der Unterscheidung von Trenditems und neuen Items (.99) unterstützen eine unidimensionale Auswertung. Auch zeigt sich empirisch, dass die Schwierigkeit der Aufgaben nicht durch die kognitive Dimension bestimmt, sondern gleichfalls durch andere Merkmale bedingt ist, wie nachfolgend an den Beispielitems dargestellt werden kann. Gleichwohl fällt bei der Betrachtung der Kompetenzstufen auf, dass ein relativer Schwerpunkt in der Komptenzstufe III auf Aspekten liegt, die in der politikdidaktischen Diskussion einer Urteilskompetenz zugeordnet werden könnten.

Rasch-Analysen 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 2016 werden vier Intervalle unterschieden (Schulz et al., 2016). 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%-ige Wahrscheinlichkeit haben, das Item richtig zu beantworten. Durch Analysen der in dem Intervall verorteten Items können bestimmte Anforderungen beschrieben werden, die für das Lösen der entsprechenden Aufgaben in dieser Studie notwendig sind. Analog zu anderen international vergleichenden Studien werden diese Intervalle im Folgenden als Kompetenzstufen bezeichnet. In Abbildung 4.1.1 werden die vier Kompetenzstufen inhaltlich beschrieben (vgl. im englischsprachigen Original: Schulz et al., 2017).

Abbildung 4.1.1: Beschreibung der Kompetenzstufen zum politischen Wissen in ICCS 2016

Kompetenzstufe III: 563 Punkte und darüber

Schüler*innen auf Kompetenzstufe III können Prozesse der sozial und politisch organisierten Einflussnahme mit deren rechtlicher und institutioneller 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 weitergehende internationale wirtschaftliche Zusammenhänge und den Nutzen von gesellschaftlicher und politischer Partizipation.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

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

- voraussichtliche politische Ziele eines Programmes für ethischen Konsum identifizieren
- Verfahren vorschlagen, die eine freie, öffentliche Debatte und Kommunikation in der Gesellschaft unterstützen
- Vorteile der weiten Verbreitung eines elaborierten interkulturellen Verständnisses innerhalb der Gesellschaft benennen
- die Gewaltenteilung zwischen Judikative und dem Parlament rechtfertigen
- Grundsätze guter Regierungsführung mit Gesetzen in Verbindung bringen, die politische Parteien verpflichten, Spenden offenzulegen
- ein politisches Konzept hinsichtlich Gleichberechtigung und Inklusivität bewerten
- einen Grund für Begrenzungen von Legislaturperioden benennen
- die Hauptmerkmale von freien Marktwirtschaft und multinationalen Unternehmen bestimmen.

Kompetenzstufe II: 479 bis 562 Punkte

Schüler*innen auf Kompetenzstufe II zeigen vertiefte Kenntnisse zum Konzept der repräsentativen Demokratie als politischem System. Sie erkennen Wege, wie sie die Institutionen und Gesetze nutzen, um gesellschaftliche Werte zu schützen und zu fördern. Sie erkennen die potentielle 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 verstehen den potentiellen Einfluss, den bürgerliche Teilhabe über den lokalen Kontext hinaus haben kann. Sie generalisieren die Bedeutung bürgerlicher Teilhabe in Bezug auf die gesamte Gesellschaft und weltweite Entwicklungen.

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

- die Unabhängigkeit einer staatlichen Autorität mit der Aufrechterhaltung des öffentlichen Vertrauens in Entscheidungen, die von der Autorität getroffen wurden, verknüpfen
- erkennen, dass es informierten Bürger*innen leichter fällt, 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

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

- die Beziehung zwischen der Regierung und dem Militär innerhalb einer Demokratie beschreiben
- die Gefahren durch von der Regierung kontrollierte Medien erkennen
- die Verantwortung für Umweltschutz auf individuelle Personen beziehen.

Kompetenzstufe I: 395 bis 478 Punkte

Schüler*innen auf Level I 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.

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

- die Pressefreiheit mit der Vertrauenswürdigkeit von Informationen verknüpfen, die durch die Medien für die Öffentlichkeit 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
- den Nutzen des Internets als kommunikatives Mittel auf damit verbundene Partizipationsmöglichkeiten beziehen
- erkennen, dass die Regierung Verantwortung gegenüber allen Bürger*innen hat
- erkennen, dass die Unterstützung anderer Staaten zur regionalen Stabilität beitragen kann
- Motive für ethischen Konsum erkennen.

Basisstufe: 311 bis 394 Punkte

Schüler*innen auf dem Basislevel 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 dienen.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

*Schüler*innen auf der Basisstufe* können z.B.:

- 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 Beziehung zwischen dem Konzept der geheimen Wahl und der Freiheit von Wahlen erkennen
- erkennen, dass freiwillige Helfer einen Beitrag zur Gesellschaft leisten
- erkennen, dass alle Menschen vor dem Gesetz gleich sind

Um die Vergleichbarkeit des Wissenstests auch in zukünftigen Studienzyklen zu gewährleisten, sind die Items in diesem Teil der Untersuchung grundsätzlich nicht zur Veröffentlichung zugelassen. In jedem Zyklus werden jedoch eine geringe Anzahl von Beispielitems freigegeben. Anhand dieser kann die Zuordnung der Fragen zu den Inhaltsbereichen und den kognitiven Dimensionen dargestellt werden. Nachfolgend wird für jede Kompetenzstufe ein Beispielitem vorgestellt. Im oberen Teil der Abbildung ist die Fragestellung mit den vier Antwortmöglichkeiten dargestellt. Die richtige Antwort ist jeweils gekennzeichnet. Darunter wird der Anteil richtiger Antworten im internationalen Vergleich tabellarisch aufgeführt. In der ersten Spalte sind die an ICCS 2016 beteiligten Länder alphabetisch angeordnet. Nordrhein-Westfalen wird abgesetzt in der ersten Zeile berichtet. In der letzten Zeile sind die Mittelwerte der internationalen Vergleichsgruppe dargestellt, wobei die Ergebnisse aus Nordrhein-Westfalen, Hongkong und Korea nicht in die Berechnung dieses Mittelwertes einfließen. In der zweiten Spalte wird der prozentuale Anteil der Schüler*innen berichtet, die das Item richtig beantwortet haben. Für alle Werte wird der Standardfehler angegeben.

Wie bei allen nachfolgenden Tabellen ist wie in Kapitel 3 erläutert zu beachten, dass die Ausschlussquoten der Zielpopulation von Schweden, Lettland, Estland und Nordrhein-Westfalen zwischen 5-10% liegen. Damit ist ein internationaler Vergleich der Ergebnisse weiterhin möglich, die Ausschlussquote ist jedoch bei der Interpretation zu berücksichtigen. Etwa umfasst die Ausschlussquote in Höhe von 7% in Nordrhein-Westfalen insbesondere Förderschulen. Somit ist es wahrscheinlich, dass die kognitiven Leistungen aller Schüler*innen insgesamt in Nordrhein-Westfalen im Mittel leicht unter dem Wert liegen, der nachfolgend für Schüler*innen des Regelschulsystems berichtet wird (vgl. Wendt, Bos, Kasper et al., 2016, S. 50–52).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Abbildung 4.1.2: Beispielitem 1 auf Basisstufe

In Land X haben viele Menschen durch laute Arbeitsplätze ein geschädigtes Gehör.

Wie könnte die Regierung am vernünftigsten auf das Problem der lauten Arbeitsplätze reagieren?
- ☐ Sofort alle lauten Arbeitsplätze schließen
- ☐ Den Arbeitern Geld geben, um weniger laute Arbeitsplätze zu finden
- ☒ Gesetze erlassen, die Arbeitgeber verpflichten, die Arbeiter vor Lärm zu schützen
- ☐ Alle Arbeitgeber mit lauten Arbeitsplätzen verhaften

Teilnehmer	Anteil richtiger Antworten	
	%	*(SE)*
Nordrhein-Westfalen[1,4]	**93.31**	**(1.0)**
Belgien (Flandern)	87.05	(1.2)
Bulgarien	85.85	(1.6)
Chile	79.66	(1.1)
Dänemark[2]	87.56	(0.9)
Dominikanische Republik	60.35	(1.5)
Estland	90.44	(1.0)
Finnland	94.71	(0.8)
Hongkong[1]	84.90	(1.6)
Italien	79.91	(1.3)
Kolumbien	85.68	(1.1)
Korea[1,5]	81.25	(1.4)
Kroatien	90.72	(1.1)

Teilnehmer	Anteil richtiger Antworten	
	%	*(SE)*
Lettland	90.69	(1.1)
Litauen	87.72	(1.2)
Malta	81.40	(1.2)
Mexiko	83.52	(1.1)
Niederlande[2]	86.81	(1.3)
Norwegen[3]	91.72	(0.7)
Peru	60.42	(1.3)
Russische Föderation	91.43	(0.7)
Schweden	89.53	(1.4)
Slowenien	90.45	(1.0)
Taiwan	91.11	(0.8)
VG ICCS 2016	**85.08**	**(0.2)**

VG ICCS 2016. Vergleichsgruppe ICCS 2016. Mittelwerte der Ländergruppe ohne Hongkong, Korea und Nordrhein-Westfalen.
1 Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben, wodurch die Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
2 Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen die internationalen Vorgaben nur unter Einbezug der Ersatzschulen.
3 Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.
4 Benchmark-Teilnehmer.
5 Abweichender Erhebungszeitraum: 1. Schulhalbjahr.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

Das erste Beispielitem ist eine Frage, die der Basisstufe der ICCS-Skala zum politischen Wissen zuzuordnen ist. Die Schüler*innen sollen dabei die Befugnis der Regierung erkennen, Arbeitsgesetze als Schutz des Wohlbefindens der Arbeiter einzusetzen und die relative Durchführbarkeit einer Reihe von möglichen Eingriffen durch die Regierung im Kontext des Verstehens der Rolle der Regierung in einer demokratischen Gesellschaft beurteilen. Die Frage gehört zum Teilbereich staatliche Institutionen des Inhaltsbereichs *Zivilgesellschaft und Systeme* sowie zur kognitiven Dimension Argumentieren und Anwenden von politischem Wissen (*Reasoning and Applying)* im *ICCS Assessment Framework*. Das Beurteilen alternativer Handlungsmöglichkeiten in einem bekannten und eindeutigen politischen und zivilgesellschaftlichen Kontext kann als fundamentales Element eines politischen Wissens verstanden werden. Im Durchschnitt aller Länder haben 85% der Schüler*innen diese Frage richtig beantwortet.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Abbildung 4.1.3: Beispielitem 2 auf Kompetenzstufe I

Machtmissbrauch ist, wenn jemand mit einem öffentlichen Amt seine Macht ungerecht oder unsachgemäß gebraucht.

Was ist das beste Beispiel für Machtmissbrauch?
☐ Ein/e Politiker/in spricht sich in den Medien gegen einen Gesetzesvorschlag aus.
☒ Ein/e Politiker/in beschäftigt Menschen nur, wenn sie seiner/ihrer Partei Geld gespendet haben.
☐ Ein Polizeibeamter oder eine Polizeibeamtin verhaftet jemanden, der ein Gesetz gebrochen hat.
☐ Eine Gruppe von Umweltaktivisten organisiert einen Protest außerhalb des Bundestags.

Teilnehmer	Anteil richtiger Antworten	
	%	*(SE)*
Nordrhein-Westfalen[1,4]	**72.63**	**(1.9)**
Belgien (Flandern)	76.52	(1.9)
Bulgarien	68.35	(2.3)
Chile	72.58	(1.3)
Dänemark[2]	84.07	(1.0)
Dominikanische Republik	41.07	(1.8)
Estland	80.77	(1.5)
Finnland	88.67	(1.0)
Hongkong[1]	74.56	(1.9)
Italien	68.08	(1.5)
Kolumbien	72.00	(1.5)
Korea[1,5]	80.45	(1.4)
Kroatien	81.28	(1.2)
Lettland	71.80	(1.6)
Litauen	75.96	(1.3)
Malta	67.46	(1.4)
Mexiko	72.59	(1.5)
Niederlande[2]	82.35	(1.7)
Norwegen[3]	77.83	(0.9)
Peru	50.94	(1.4)
Russische Föderation	74.85	(1.5)
Schweden	76.65	(1.2)
Slowenien	68.47	(1.6)
Taiwan	78.48	(1.3)
VG ICCS 2016	**72.89**	**(0.3)**

VG ICCS 2016. Vergleichsgruppe ICCS 2016. Mittelwerte der Ländergruppe ohne Hongkong, Korea und Nordrhein-Westfalen.
1 Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben, wodurch die Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
2 Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen die internationalen Vorgaben nur unter Einbezug der Ersatzschulen.
3 Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.
4 Benchmark-Teilnehmer.
5 Abweichender Erhebungszeitraum: 1. Schulhalbjahr.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

Beispielitem 2 liegt in der Kompetenzstufe I auf der ICCS-Skala zum politischen Wissen und befasst sich mit dem Konzept des Machtmissbrauchs. Das Item gehört zum Teilbereich Rechtsgrundsätze/Rechtsstaatlichkeit des Inhaltsbereichs *gesellschaftliche Werte* sowie zur kognitiven Dimension des konzeptuellen politischen Wissens (*knowing*). Im Durchschnitt aller Länder haben 73% aller Schüler*innen die Frage richtig beantworten können.

Die offene Frage des Beispielitems 3 schließt an die geschlossene des Beispiels 2 an und befasst sich ebenfalls mit dem Konzept des Machtmissbrauchs. Die Aufgabe gehört zum Teilbereich Legislative/Parlamente und bezieht sich auf das Konzept Macht/Autorität, welches dem Inhaltsbereiche *Zivilgesellschaft und Systeme* zuzuordnen ist, und ist mit der kognitiven Dimension konzeptuelles politisches Wissen (*knowing*) ver-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

knüpft. Die Abbildung zeigt die Frage sowie eine Zusammenfassung des *Scoring Guides*. Schüler*innen, die in der Lage waren, Antworten zu zwei verschiedenen Kategorien zu geben, erhielten die volle Punktzahl für dieses Item, was Kompetenzstufe III auf der ICCS-Skala zum politischen Wissen entspricht. Schüler*innen, deren Antwort (lediglich) einer Kategorie zuzuordnen war, erhielten die halbe Punktzahl (ein Punkt), was der Kompetenzstufe II auf der Skala entspricht. Im Durchschnitt aller Länder haben 27% der Schüler*innen die volle Punktzahl bei diesem Item erreicht.

Abbildung 4.1.4: Beispielitem 3: Offenes Antwortformat mit Zusammenfassung des Punkterasters auf Kompetenzstufe II und III

Was kann in einer Demokratie getan werden, um Politiker/-innen an einem Machtmissbrauch zu hindern? Schreibe **zwei verschiedene** Dinge auf, die gemacht werden können.

Scoring Guide

Code 2; ICCS Wissensskala: Kompetenzstufe III

Bezieht sich auf zwei verschiedene, aufgelistete Methoden.

1. Gewaltenteilung und Gewaltenkontrolle/Gesetze, die die Macht von Personen in bestimmten Positionen einschränken
2. Rechtsstaat/Gesetze gelten auch für die politische Führung
3. Transparenz (z.B. eine unabängige Zeitung/Pressefreiheit, Informationsfreiheit)
4. Redefreiheit/Möglichkeit von Kritik an den Handlungen von politischen Autoritäten
5. Das Recht politisch zu Handeln (z.B. öffentliche Proteste, Formationen von Interessengruppen)
6. Wahlen (Menschen können sich entscheiden eine Partei nicht zu wählen, die dafür bekannt ist, ihre Macht zu missbrauchen)
7. (politische) Bildung der Öffentlichkeit
8. (politische) Bildung der politischen Autoritäten, die Richtlinien/Ratschläge beinhaltet (kann auch die Unterweisung von anderen Führungspersonen einschließen)

Code 1; ICCS Wissensskala: Kompetenzstufe II

Bezieht sich nur auf **eine** der aufgelisteten Methoden (das beinhaltet ebenfalls Antworten, die mehrere Vorschläge aus **derselben** Kategorie formulieren).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Teilnehmer	Anteil richtiger Antworten (1 Punkt)		Anteil richtiger Antworten (2 Punkte)	
	%	*(SE)*	%	*(SE)*
Nordrhein-Westfalen[1,4]	**41.21**	**(2.8)**	**20.35**	**(2.3)**
Belgien (Flandern)	42.93	(1.8)	39.27	(1.7)
Bulgarien	39.29	(1.9)	15.68	(1.3)
Chile	35.53	(1.3)	12.56	(0.8)
Dänemark[2]	40.42	(1.3)	38.18	(1.5)
Dominikanische Republik	-	-	-	-
Estland	37.35	(1.5)	18.74	(1.4)
Finnland	41.11	(1.7)	26.97	(1.5)
Hongkong[1]	44.85	(2.0)	22.14	(1.6)
Italien	40.63	(1.4)	18.92	(1.1)
Kolumbien	41.24	(1.1)	29.41	(1.2)
Korea[1,5]	44.74	(1.8)	33.12	(2.1)
Kroatien	44.33	(1.6)	37.11	(1.8)
Lettland	44.84	(1.9)	16.04	(1.2)
Litauen	35.61	(1.7)	19.74	(1.7)
Malta	29.78	(1.2)	10.83	(0.7)
Mexiko	42.61	(1.2)	27.55	(1.2)
Niederlande[2]	42.65	(1.6)	33.22	(2.1)
Norwegen[3]	45.90	(1.1)	23.21	(1.0)
Peru	32.43	(1.2)	14.08	(1.0)
Russische Föderation	43.38	(1.5)	35.27	(2.1)
Schweden	38.31	(1.3)	37.22	(1.5)
Slowenien	38.09	(1.6)	29.17	(1.7)
Taiwan	29.62	(1.3)	56.69	(1.6)
VG ICCS 2016	**39.30**	**(0.3)**	**26.99**	**(0.3)**

VG ICCS 2016. Vergleichsgruppe ICCS 2016. Mittelwerte der Ländergruppe ohne Hongkong, Korea und Nordrhein-Westfalen.
1 Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben, wodurch die Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
2 Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen die internationalen Vorgaben nur unter Einbezug der Ersatzschulen.
3 Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.
4 Benchmark-Teilnehmer.
5 Abweichender Erhebungszeitraum: 1. Schulhalbjahr.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

Im Bespielitem 4 wurden die Schüler*innen dazu aufgefordert, eine Begründung für die Wahl aus einer indirekten demokratischen Perspektive zu erkennen. Es handelt sich um eine Aufgabe der Kompetenzstufe II, da die Schüler*innen hier demokratische Prinzipien erkennen und eine konkrete Entscheidungsfindung anwenden müssen, ohne dass der Terminus Demokratie explizit genannt wird. Die Aufgabe gehört zum Teilbereich Entscheidungsfindung des Inhaltsbereichs *Partizipation* und stellt ein Beispiel der kognitiven Dimension konzeptuelles politisches Wissen (*knowing*) dar. Im Durchschnitt aller Länder haben 59% der Schüler*innen die Aufgabe erfolgreich bearbeitet.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Abbildung 4.1.5: Beispielitem 4 auf Kompetenzstufe II

Mitglieder einer Jugendgruppe möchten einen Vorsitzenden bestimmen. Ein Mitglied meldet sich dafür, aber die Gruppenmitglieder entscheiden sich, den Vorsitzenden in einer Wahl zu bestimmen.

Was ist der beste Grund für die Gruppe, einen Vorsitzenden zu wählen, anstatt einfach den zu nehmen, der sich anbietet den Job zu machen?

☐ Wählen ermöglicht es Menschen ein zweites Mal zu wählen, wenn sie mit dem Ergebnis nicht einverstanden sind.
☐ Wählen ist die schnellste Möglichkeit zu entscheiden, wer der Vorsitzende wird.
☒ Wählen ermöglicht es, dass jedes Mitglied der Gruppe bei der Auswahl für einen Vorsitzenden mitmachen kann.
☐ Wählen stellt sicher, dass jedes Gruppenmitglied mit dem Wahlergebnis zufrieden ist.

Teilnehmer	Anteil richtiger Antworten	
	%	*(SE)*
Nordrhein-Westfalen[1,4]	**65.62**	**(2.4)**
Belgien (Flandern)	71.24	(2.0)
Bulgarien	58.18	(1.6)
Chile	49.65	(1.1)
Dänemark[2]	80.19	(1.2)
Dominikanische Republik	21.22	(1.3)
Estland	62.94	(1.7)
Finnland	82.32	(1.3)
Hongkong[1]	56.43	(1.8)
Italien	65.72	(1.4)
Kolumbien	35.31	(1.0)
Korea[1,5]	54.07	(1.4)
Kroatien	56.21	(1.8)
Lettland	65.08	(1.7)
Litauen	46.69	(1.6)
Malta	60.43	(1.5)
Mexiko	30.33	(1.4)
Niederlande[2]	66.99	(2.0)
Norwegen[3]	65.20	(1.3)
Peru	48.72	(1.4)
Russische Föderation	67.94	(1.6)
Schweden	67.69	(1.9)
Slowenien	71.47	(1.6)
Taiwan	58.30	(1.3)
VG ICCS 2016	**58.66**	**(0.3)**

VG ICCS 2016. Vergleichsgruppe ICCS 2016. Mittelwerte der Ländergruppe ohne Hongkong, Korea und Nordrhein-Westfalen.
1 Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben, wodurch die Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
2 Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen die internationalen Vorgaben nur unter Einbezug der Ersatzschulen.
3 Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.
4 Benchmark-Teilnehmer.
5 Abweichender Erhebungszeitraum: 1. Schulhalbjahr.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

Das Beispielitem 5 ist auf der Kompetenzstufe III der ICCS-Skala zum politischen Wissen angeordnet. Die Schüler*innen wurden dazu aufgefordert zu erkennen, dass das Potential unangemessener Beeinflussung politischer Parteien durch Spenden mit der Rechtfertigung von Gesetzen zusammenhängt, die sich auf die Offenlegung der Identität der Spender beziehen. Das Item gehört zum Teilbereich Rechtsgrundsätze/Rechtsstaatlichkeit des Inhaltsbereichs *gesellschaftliche Werte* und zur kognitiven

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Abbildung 4.1.6: Beispielitem 5 auf Kompetenzstufe III

Individuen oder Gruppen geben manchmal Spenden an politische Parteien. Manche Länder haben Gesetze, die politische Parteien dazu auffordern, Informationen über die Spenden öffentlich zugänglich zu machen.

Warum haben Länder diese Gesetze?

☐ Die Gesetze bringen Leute dazu, die politische Partei mit den wenigsten Spenden zu wählen.
☐ Die Gesetze helfen der Öffentlichkeit zu entscheiden, welche Partei am wahrscheinlichsten die nächste Wahl gewinnen wird.
☐ Die Gesetze bringen Leute dazu, der reichsten Partei beizutreten.
☒ Die Gesetze erschweren es für die Parteien, die Spender zu bevorzugen.

Teilnehmer	Anteil richtiger Antworten	
	%	*(SE)*
Nordrhein-Westfalen[1,4]	**50.64**	**(2.1)**
Belgien (Flandern)	36.41	(2.1)
Bulgarien	38.46	(2.0)
Chile	34.18	(1.2)
Dänemark[2]	61.60	(1.4)
Dominikanische Republik	26.57	(1.4)
Estland	50.32	(1.7)
Finnland	59.43	(1.5)
Hongkong[1]	67.11	(2.4)
Italien	19.79	(1.1)
Kolumbien	37.48	(1.3)
Korea[1,5]	-	-
Kroatien	45.65	(1.7)

Teilnehmer	Anteil richtiger Antworten	
	%	*(SE)*
Lettland	28.32	(1.4)
Litauen	40.57	(1.8)
Malta	41.78	(1.4)
Mexiko	24.52	(1.3)
Niederlande[2]	39.88	(1.8)
Norwegen[3]	68.03	(1.0)
Peru	24.34	(1.2)
Russische Föderation	46.66	(2.1)
Schweden	49.89	(1.5)
Slowenien	43.29	(1.5)
Taiwan	82.56	(1.0)
VG ICCS 2016	**42.84**	**(0.3)**

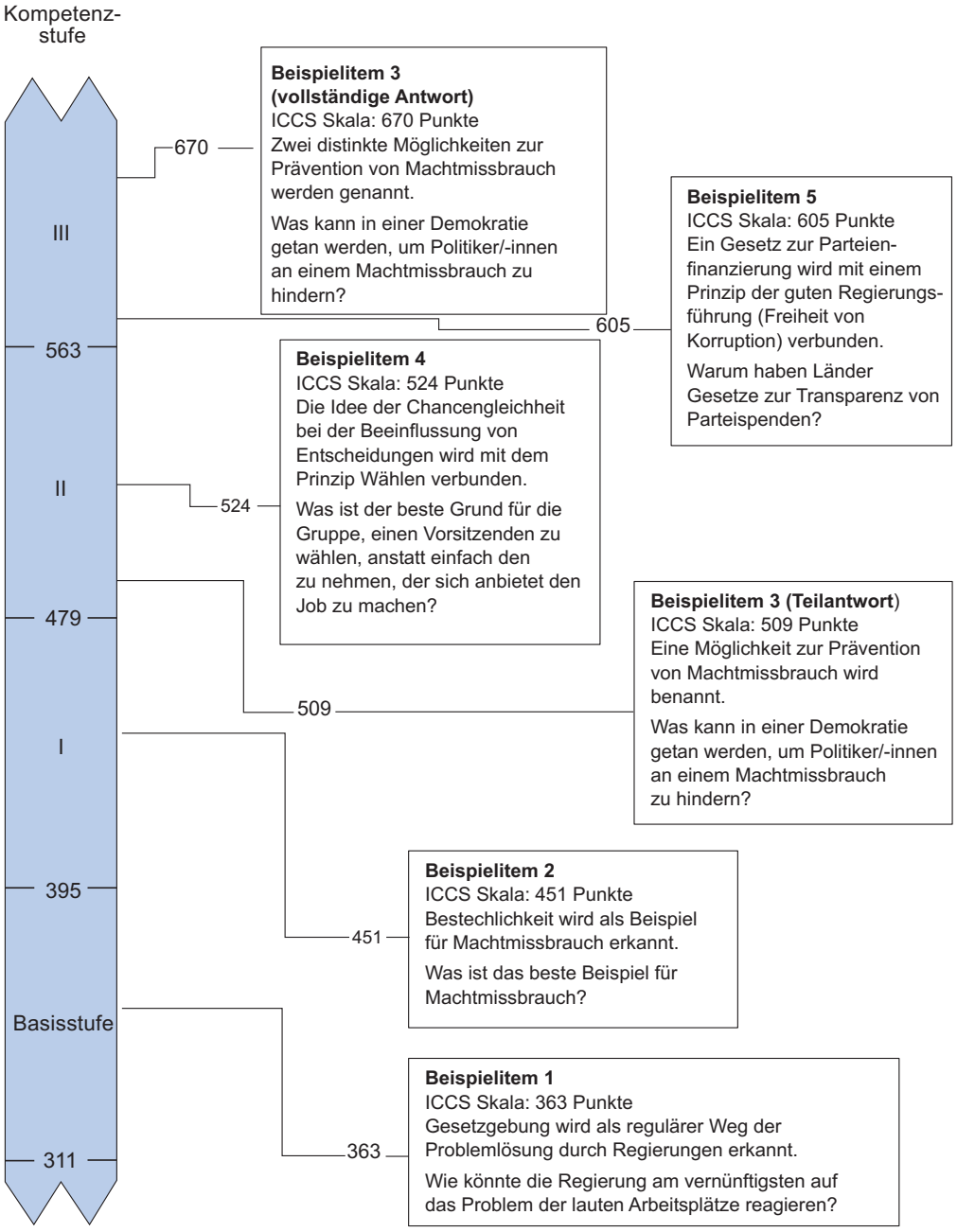
VG ICCS 2016. Vergleichsgruppe ICCS 2016. Mittelwerte der Ländergruppe ohne Hongkong, Korea und Nordrhein-Westfalen.
1 Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben, wodurch die Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
2 Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen die internationalen Vorgaben nur unter Einbezug der Ersatzschulen.
3 Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.
4 Benchmark-Teilnehmer.
5 Abweichender Erhebungszeitraum: 1. Schulhalbjahr.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

Dimension Argumentieren und Anwenden von politischem Wissen (*Reasoning and Applying*). Im Durchschnitt aller Länder haben 43% aller Schüler*innen die Aufgabe erfolgreich bearbeitet. Die sich an das Beispielitem anschließende Abbildung visualisiert die Zuordnung der vorgestellten Beispielitems zu den verschiedenen Kompetenzstufen.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Abbildung 4.1.7: Darstellung der Kompetenzstufen zum politischen Wissen in ICCS 2016



IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

4.1.3 Ergebnisse zum politischen Wissen im internationalen Vergleich

Die Ergebnisse zum politisches Wissen von Schüler*innen werden nachfolgend im internationalen Vergleich dargestellt. Dafür wird zunächst das durchschnittliche Niveau politischen Wissens der Schüler*innen und dessen Verteilung international verglichen. Danach wird die unterschiedliche Aufteilung auf die Kompetenzstufen in den Teilnahmeländern beleuchtet, wobei ein besonderer Fokus auf den Anteil der Schüler*innen in der höchsten Kompetenzstufe gelegt wird. Im Anschluss werden geschlechtsspezifische Unterschiede und Unterschiede im kulturellen Kapital im internationalen Vergleich betrachtet. Zusammenhänge zwischen Herkunft und politischem Wissen werden zum Abschluss vertiefend für Nordrhein-Westfalen dargestellt. Zur besseren internationalen Einordnung der Testergebnisse der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen werden neben den Ergebnissen aus den anderen Teilnahmeländern zwei Vergleichsgruppen (VG) berichtet. Dies ist zum einen der jeweilige Wert der Vergleichsgruppe ICCS 2016, in den die Mittelwerte aller Teilnahmeländer einfließen, die die internationalen Vorgaben hinsichtlich Ausschlüssen von der nationalen Zielpopulation und Ausschöpfungsgrad der Stichprobe erfüllen. Zusätzlich werden die Mittelwerte der 14 Teilnahmeländer zur Vergleichsgruppe Europa zusammengefasst, die neben Nordrhein-Westfalen einen zusätzlichen europaspezifischen Schülerfragebogen eingesetzt haben (VG Europa).

Abbildung 4.1.8 zeigt das mittlere Niveau und die Streuung der Leistungsergebnisse zum politischen Wissen im internationalen Vergleich. In der ersten Spalte sind die Länder nach absteigendem Mittelwert angeordnet. Nordrhein-Westfalen wird abgesetzt in der ersten Zeile berichtet. Ebenfalls anhand des Mittelwertes in die Rangreihe eingeordnet sind die Werte der internationalen Vergleichsgruppe (VG ICCS) und der europäischen Vergleichsgruppe (VG Europa), wobei Nordrhein-Westfalen sowie für die internationale Vergleichsgruppe Hongkong und Korea nicht für die Berechnung dieser Mittelwerte berücksichtigt werden. Zusätzlich ist zu berücksichtigen, dass die Ausschlussquoten der Zielpopulation von Schweden, Lettland, Estland und Nordrhein-Westfalen zwischen 5 und 10% liegen (vgl. Kapitel 3). Einschränkungen hinsichtlich der Vergleichbarkeit einzelner Länderergebnisse sind jeweils in den Anmerkungen aufgeführt und näher in Kapitel 3 erläutert. In der zweiten bis fünften Spalte wird der Mittelwert (*M*) und die Standardabweichung (*SD*) in Bezug auf die Population berichtet. Zudem wird der zugehörige Standardfehler (*SE*) angegeben, der ein Maß für die Präzision der Populationsschätzung darstellt (siehe Kapitel 3). Die Mittelwerte sind geeicht auf Basis des Wissenstestes von ICCS 2009, der auf einen internationalen Mittelwert von 500 Punkten und eine Standardabweichung von 100 standardisiert war. Dies erlaubt Ländern, die 2009 und 2016 an ICCS teilgenommen haben, Vergleiche über die Zeit. Da weder Deutschland noch einzelne deutsche Bundesländer an ICCS 2009 teilgenommen haben, wird diese Möglichkeit des zeitlichen Vergleichs im Folgenden jedoch nicht berücksichtigt.

Eine nach Rangplätzen geordnete Darstellung von Mittelwerten läuft Gefahr, geringfügige Unterschiede im mittleren politischen Wissen auch dann zu suggerieren, wenn sie nicht statistisch abgesichert und bedeutsam sind. Zur besseren Veranschaulichung

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

der Ergebnisse wird daher ebenfalls die Leistungsstreuung der Ergebnisse der einzelnen Länder durch Perzentilbänder visualisiert. Mit Perzentil wird ein Messwert bezeichnet, unter 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. Der Standardfehler ist in diesem Fall ein Maß für die Präzision der Schätzung des Anteils der Population ober- und unterhalb des gewichteten Stichprobenmittelwerts. Der Darstellung der Perzentilbänder können im Vergleich zur alleinigen Angabe von Mittelwert und Streuung differenziertere Informationen entnommen werden. Die Breite des Perzentilbandes vom 25. bis 75. Perzentil zeigt beispielsweise die Streuung der mittleren 50% der Schüler*innen an, also wie breit die Streuung derjenigen Schüler*innen ist, die weder zu den 25 % mit den niedrigsten Leistungswerten noch zu den 25% mit den höchsten Leistungswerten zählen. Eine schwarze Umrandung um die Perzentilbänder markiert die Gruppe der Länder, deren Leistungsmittelwerte zwar geringfügig, jedoch nicht signifikant ($p<0.05$) vom Leistungsmittelwert für Nordrhein-Westfalen abweichen.

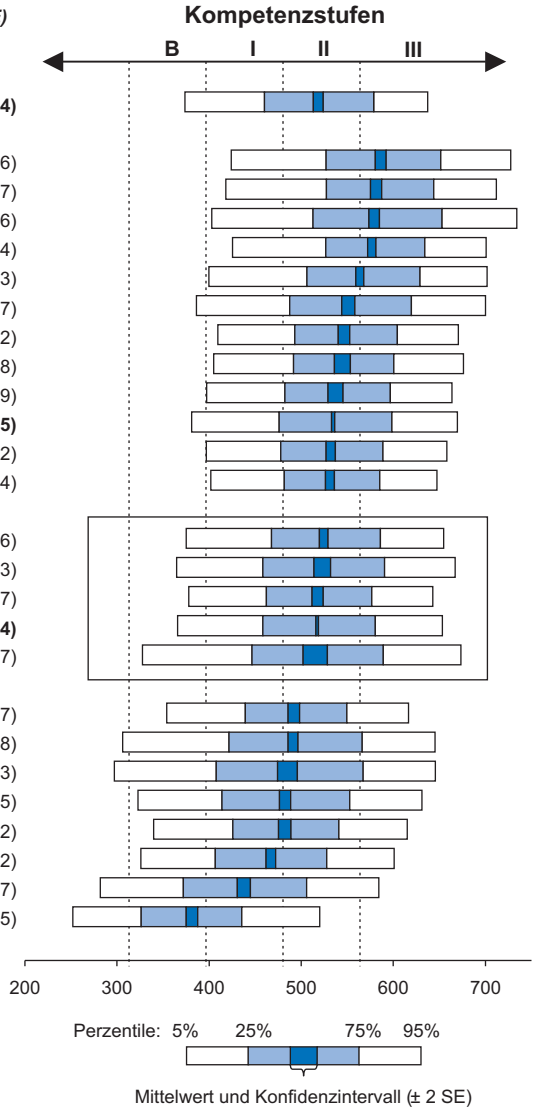
Das politische Wissen von Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen liegt mit 519 Punkten sehr nahe am internationalen Mittelwert mit 517 Punkten. Es gibt ebenfalls keine signifikanten Unterschiede zu Schüler*innen in Italien, den Niederlanden, Litauen und Honkong. In den meisten anderen europäischen Ländern wissen Schüler*innen mehr über politische Fragestellungen. Der Mittelwert für Nordrhein-Westfalen liegt damit deutlich und signifikant unterhalb des europäischen Vergleichswertes von 535 Punkten. Besonders groß ist das politische Wissen in den skandinavischen Ländern wie Dänemark (586) Schweden (579), Finnland (577) und Norwegen (564) sowie in Taiwan (581). Von den europäischen Ländern erzielen Schüler*innen im Durchschnitt allein in Lettland, Malta und Bulgarien weniger als 500 Punkte und zeigen damit ein signifikant geringeres politisches Wissen als der Durchschnitt der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen. Besonders geringe mittlere Leistungswerte haben Schüler*innen in den teilnehmenden lateinamerikanischen Ländern, die zwischen 381 (Dominikanische Republik) und 482 Punkten (Chile) erreichen.

Insgesamt visualisiert die Abbildung der Perzentilbänder die großen Leistungsunterschiede zwischen den Ländern und die noch größeren Leistungsunterschiede innerhalb der Länder. In NRW erreichen die 5% der leistungsschwächsten Schüler*innen maximal 374 Punkte, die stärksten 5% 637 Punkte und mehr. Damit liegt der Unterschied zwischen dem 5. und dem 95. Perzentil bei 263 Punkten. Eine besonders breite Streuung, also große Unterschiede zwischen dem politischen Wissen der Schüler*innen innerhalb eines Landes, zeigt sich etwa in Bulgarien mit einem Unterschied von 349 Punkten zwischen dem 5. und dem 95. Perzentil. Ähnlich große Unterschiede im politischen Wissen von Schüler*innen innerhalb eines Landes zeigen sich in Honkong und Malta sowie auf einem insgesamt höheren Leistungsniveau in Schweden. Darauf weist auch die Standardabweichung von jeweils über 100 Punkten in diesen Ländern hin. In

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Abbildung 4.1.8: Politisches Wissen von Schüler*innen im internationalen Vergleich

Teilnehmer	*M*	*(SE)*	*SD*	*(SE)*
Nordrhein-Westfalen [1,4]	**519**	**(2.7)**	**80**	**(1.4)**
Dänemark [2]	586	(3.0)	92	(1.6)
Taiwan	581	(3.0)	89	(1.7)
Schweden	579	(2.8)	102	(1.6)
Finnland	577	(2.3)	83	(1.4)
Norwegen [3]	564	(2.2)	92	(1.3)
Korea [1,5]	551	(3.6)	95	(1.7)
Estland	546	(3.1)	80	(1.2)
Russische Föderation	545	(4.3)	82	(1.8)
Belgien (Flandern)	537	(4.1)	81	(1.9)
VG Europa	**535**	**(0.9)**	**88**	**(0.5)**
Slowenien	532	(2.5)	80	(1.2)
Kroatien	531	(2.5)	76	(1.4)
Italien	524	(2.4)	85	(1.6)
Niederlande [2]	523	(4.5)	91	(3.3)
Litauen	518	(3.0)	81	(1.7)
VG ICCS 2016	**517**	**(0.7)**	**88**	**(0.4)**
Hongkong [1]	515	(6.6)	105	(3.7)
Lettland	492	(3.1)	80	(1.7)
Malta	491	(2.7)	103	(1.8)
Bulgarien	485	(5.3)	108	(3.3)
Chile	482	(3.1)	95	(1.5)
Kolumbien	482	(3.4)	83	(1.2)
Mexiko	467	(2.5)	84	(1.2)
Peru	438	(3.5)	92	(1.7)
Dominikanische Republik	381	(3.0)	81	(1.5)



☐ Nicht signifikant vom nordrhein-westfälischen Mittelwert abweichende Staaten.
VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwerte der Ländergruppe ohne Nordrhein-Westfalen.
VG ICCS 2016. Vergleichsgruppe ICCS 2016. Mittelwerte der Ländergruppe ohne Hongkong, Korea und Nordrhein-Westfalen.
[1] Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben, wodurch die Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
[2] Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen die internationalen Vorgaben nur unter Einbezug der Ersatzschulen.
[3] Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.
[4] Benchmark-Teilnehmer.
[5] Abweichender Erhebungszeitraum: 1. Schulhalbjahr.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Nordrhein-Westfalen fällt die Standardabweichung mit 80 Punkten geringer aus als in der internationalen und europäischen Vergleichsgruppe (88). Inhaltlich bedeutet der Wert, dass ca. zwei Drittel der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen Werte zwischen 439 (519–80) und 599 (519+80) Punkten erreichen. Eine ähnliche Streuung zeigt sich etwa in den baltischen Staaten, Belgien (Flandern) und Slowenien, geringer ist sie nur in Kroatien (76).

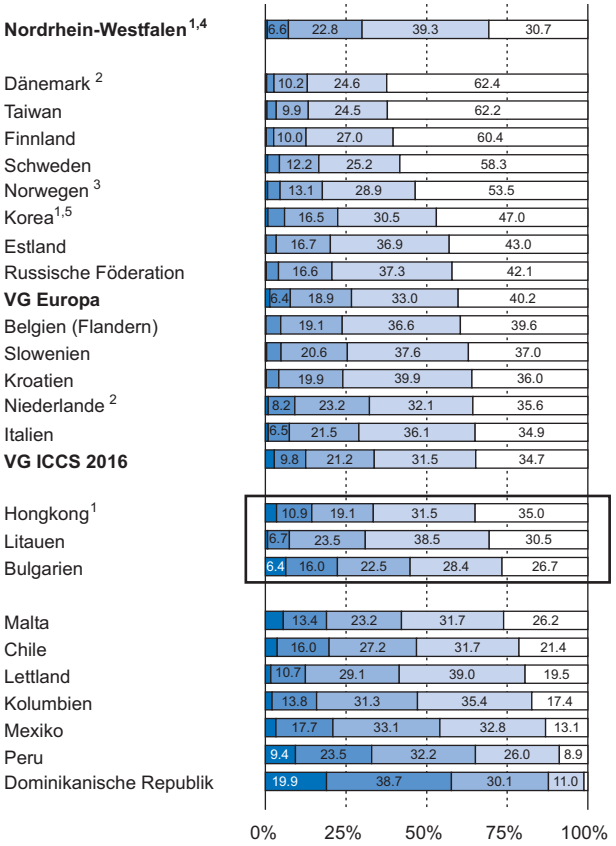
Noch deutlicher werden die Unterschiede zwischen den Ländern bei der Betrachtung der jeweiligen Verteilung der Schüler*innen auf die Kompetenzstufen. Wie bereits beschrieben werden in ICCS 2016 inhaltlich vier Kompetenzstufen unterschieden. Empirisch werden als zusätzliche fünfte Stufe die Schüler*innen zusammenfasst, deren geschätzte Kompetenzen unterhalb der Basisstufe (B) liegen. Abbildung 4.1.9 zeigt die Verteilung der Schüler*innen auf die verschiedenen Kompetenzstufen in jedem Teilnahmeland und für die beiden Vergleichsgruppen. In der ersten Spalte sind die Länder nach absteigendem Anteil an Schüler*innen in der höchsten Kompetenzstufe III angeordnet. Nordrhein-Westfalen wird abgesetzt in der ersten Zeile berichtet. Ebenfalls anhand des Anteils in der höchsten Kompetenzstufe III in die Rangreihe eingeordnet sind die Werte der internationalen Vergleichsgruppe (VG ICCS) und der europäischen Vergleichsgruppe (VG Europa), wobei Nordrhein-Westfalen sowie auch Honkong und Korea nicht für die Berechnung der Anteile berücksichtigt wird.

Rechts von den Ländern 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 dies die Balkenbreite zulässt. Eine schwarze Umrandung markiert die Gruppe der Länder, deren Anteil an der höchsten Kompetenzstufe sich nicht signifikant ($p<0.05$) vom Anteil in Nordrhein-Westfalen unterscheidet. Die Kompetenzstufen bauen aufeinander auf, was bedeutet, dass Schüler*innen in der Kompetenzstufe II ebenfalls den Anforderungen in Kompetenzstufe I und der Basiskompetenzstufe genügen. In den folgenden Spalten ist deshalb für die Kompetenzstufen I–III 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 zugehörigen Standardfehler (SE) angeführt. Auf die Darstellung der Basisstufe wird dabei verzichtet, da der Anteil der Schüler*innen, die sich in dieser Stufe oder einer Stufe darüber befinden – mit Ausnahme Perus und der Dominikanischen Republik – bei allen Teilnahmeländern über 95% und in der Hälfte der Teilnahmeländer (und auch in Nordrhein-Westfalen) bei über 99% liegt.

In Nordrhein-Westfalen können 7% der Schüler*innen der Basisstufe, 23% der Kompetenzstufe I, 39% der Kompetenzstufe II und 31% der Kompetenzstufe III zugeordnet werden. In Dänemark, Taiwan und Finnland erreichen dagegen doppelt so viele Schüler*innen die höchste Kompetenzstufe. Diese Schüler*innen sind u.a. in der Lage, Positionen reflektiert zu begründen, Politiken zu bewerten und Prozesse der sozial und politisch organisierten Einflussnahme mit deren rechtlicher und institutioneller Kontrolle in Beziehung zu setzen. Der Anteil in Nordrhein-Westfalen liegt mit 4 Prozentpunkten signifikant unterhalb des Anteils in der internationalen (35%) und knapp 10 Prozentpunkte unterhalb des Anteils in der europäischen Vergleichsgruppe (40%). Keine signifikanten Unterschiede bestehen hinsichtlich des Anteils in Kom-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Abbildung 4.1.9: Politisches Wissen in den einzelnen Kompetenzstufen im internationalen Vergleich



Teilnehmer	Anteil der Schüler*innen. die mindestens folgende Kompetenzstufe erreichen I %	(SE)	II %	(SE)	III %	(SE)
Nordrhein-Westfalen[1,4]	**92.8**	**(1.7)**	**70.0**	**(1.5)**	**30.7**	**(1.6)**
Dänemark[2]	97.3	(0.8)	87.0	(0.8)	62.4	(1.3)
Taiwan	96.6	(0.8)	86.7	(1.2)	62.2	(1.4)
Finnland	97.4	(0.8)	87.4	(1.4)	60.4	(1.6)
Schweden	95.6	(0.8)	83.5	(1.0)	58.3	(1.3)
Norwegen[3]	95.5	(0.7)	82.3	(1.0)	53.5	(1.2)
Korea[1,5]	94.0	(1.0)	77.5	(1.2)	47.0	(1.6)
Estland	96.6	(1.0)	79.9	(1.5)	43.0	(1.8)
Russische Föderation	96.0	(1.3)	79.4	(1.5)	42.1	(2.1)
VG Europa	**92.2**	**(0.3)**	**73.3**	**(0.4)**	**40.2**	**(0.4)**
Belgien (Flandern)	95.2	(1.6)	76.1	(1.6)	39.6	(2.2)
Slowenien	95.2	(0.9)	74.6	(1.2)	37.0	(1.4)
Kroatien	95.8	(1.2)	75.9	(1.5)	36.0	(1.5)
Niederlande[2]	90.9	(1.5)	67.7	(1.8)	35.6	(1.8)
Italien	92.6	(0.8)	71.0	(1.1)	34.9	(1.2)
VG ICCS 2016	**87.4**	**(0.2)**	**66.2**	**(0.3)**	**34.7**	**(0.3)**
Hongkong[1]	85.6	(1.7)	66.5	(1.7)	35.0	(2.3)
Litauen	92.6	(1.2)	69.1	(1.6)	30.5	(1.7)
Bulgarien	77.6	(1.4)	55.1	(1.5)	26.7	(1.5)
Malta	81.1	(1.0)	57.8	(1.1)	26.2	(1.1)
Chile	80.3	(1.0)	53.1	(1.0)	21.4	(1.1)
Lettland	87.6	(1.3)	58.5	(1.8)	19.5	(1.6)
Kolumbien	84.1	(1.0)	52.8	(1.2)	17.4	(1.2)
Mexiko	79.0	(1.2)	45.9	(1.0)	13.1	(0.8)
Peru	67.1	(1.2)	34.8	(1.2)	8.9	(0.8)
Dominikanische Republik	42.3	(1.2)	12.2	(1.0)	1.2	(0.4)

Unterhalb der Basisstufe (unter 311 Skalenpunkte)
Basisstufe (311 bis unter 395 Skalenpunkte)
Kompetenzstufe I (395 bis unter 479 Skalenpunkte)
Kompetenzstufe II (479 bis unter 563 Skalenpunkte)
Kompetenzstufe III (563 oder mehr Skalenpunkte)

Nicht signifikant vom nordrhein-westfälischen Mittelwert abweichende Staaten.
VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwerte der Ländergruppe ohne Nordrhein-Westfalen.
VG ICCS 2016. Vergleichsgruppe ICCS 2016. Mittelwerte der Ländergruppe ohne Hongkong, Korea und Nordrhein-Westfalen.
1 Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben, wodurch die Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
2 Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen die internationalen Vorgaben nur unter Einbezug der Ersatzschulen.
3 Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.
4 Benchmark-Teilnehmer.
5 Abweichender Erhebungszeitraum: 1. Schulhalbjahr.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

petenzstufe III zwischen Nordrhein-Westfalen, Litauen und Bulgarien, sowie Hongkong, wo der Anteil in Kompetenzstufe III zwar minimalst über dem internationalen Mittel liegt, aber durch den relativ hohen Standardfehler (2.3) sich nicht signifikant von Nordrhein-Westfalen unterscheidet.

Nicht nur die Basisstufe, sondern ebenso Kompetenzstufe I erreichen in der Mehrheit der Länder mindestens 90% der Schüler*innen. Der Anteil in Nordrhein-Westfalen liegt hier mit 93% etwa auf Höhe der europäischen Vergleichsgruppe (92%) und oberhalb der internationalen Vergleichsgruppe (87%). Darin unterscheidet sich Nordrhein-Westfalen von nahezu allen anderen Ländern (mit Ausnahme Litauens), deren Anteil in der höchsten Kompetenzstufe unter dem internationalen Mittelwert liegt. In diesen anderen Ländern erreichen bereits anteilig weniger Schüler*innen die Kompetenzstufe I. Exemplarisch kann dies an Bulgarien verdeutlicht werden, wo der Anteil der Schüler*innen in Kompetenzstufe III sich mit 27% nicht signifikant vom Anteil in Nordrhein-Westfalen unterscheidet, aber lediglich 78% der Schüler*innen Kompetenzstufe I erreichen. Schüler*innen auf Kompetenzstufe I zeigen typischerweise Kenntnis über grundlegende demokratische Prinzipien und ihre Übertragung auf alltägliche Beispiele von Situationen sowie über politische Fragestellungen, die sich auf die Perspektive des Individuums begrenzen. Insbesondere bei den zwei untersten Kompetenzstufen steht neben diesen inhaltlichen Verortungen in Frage, inwieweit den Schüler*innen, die diesen Stufen zugeordnet sind, auch Lesekompetenzen als notwendige Bedingung fehlen, um komplexere Fragen inhaltlich beantworten zu können (vgl. die Analysen für CivEd: Amadeo et al., 2002, S. 68).

In der Gesamtbetrachtung wird damit deutlich, dass Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen zwar mehrheitlich grundlegende demokratische Prinzipen verstehen und kennen, es aber im Vergleich etwa zu anderen westeuropäischen und skandinavischen Ländern seltener gelingt, Schüler*innen ein Verständnis für politische Prozesse und Zusammenhänge zu eröffnen und Fähigkeiten auszubilden, die als Ausweis eigenständiger Urteilskompetenz gelten können.

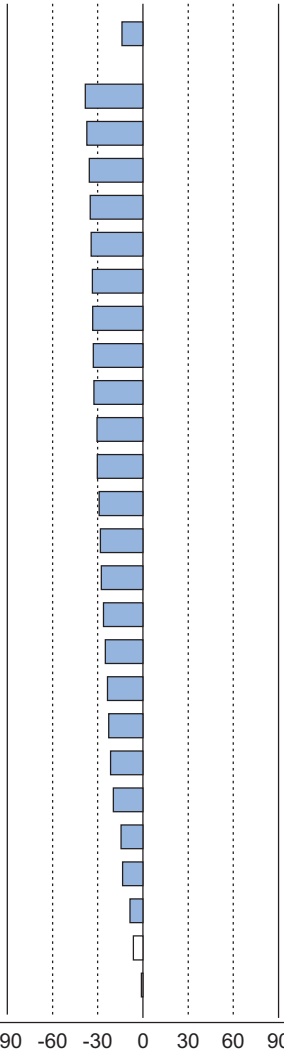
4.1.4 Herkunfts- und geschlechtsbezogene Disparitäten des politischen Wissens im internationalen Vergleich

Die nachfolgenden Abbildungen 4.1.10 bis 4.1.12 zeigen länderspezifisch die Unterschiede im politischen Wissen unter Berücksichtigung des Geschlechts, des Migrationshintergrundes und kulturellem Kapitals. Dafür werden die durchschnittlichen Skalenwerte im politischen Wissen jeweils getrennt für die zwei Untergruppen aufgeführt. In der ersten Spalte sind die Länder, deren Werte für den Vergleich mit Nordrhein-Westfalen herangezogen werden, angeordnet nach absteigender Differenz. Nordrhein-Westfalen wird abgesetzt in der ersten Zeile berichtet. Ebenfalls eingeordnet werden die Werte der internationalen Vergleichsgruppe (VG ICCS) und der europäischen Vergleichsgruppe (VG Europa). In der zweiten bis vierten Spalte wird der Anteil der Referenzgruppe (z.B. Mädchen) an der Gesamtgruppe, das durchschnitt-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Abbildung 4.1.10: Geschlechterunterschiede im politischen Wissen im internationalen Vergleich

	Mädchen			Jungen			Differenz	
	%	*M*	(*SE*)	%	*M*	(*SE*)	Δ	(*SE*)
Nordrhein-Westfalen[1,4]	**52**	**525**	**(3.3)**	**48**	**511**	**(3.6)**	**-14**	**(4.1)**
Malta	49	511	(3.7)	51	473	(3.9)	-38	(5.4)
Bulgarien	46	505	(5.9)	54	468	(6.0)	-37	(5.6)
Schweden	49	598	(3.1)	51	562	(3.9)	-36	(4.3)
Slowenien	48	550	(2.6)	52	515	(3.3)	-35	(3.4)
Taiwan	49	599	(3.4)	51	564	(3.3)	-34	(3.4)
Norwegen[3]	50	581	(2.4)	50	547	(2.6)	-34	(2.4)
Estland	50	563	(3.4)	50	530	(3.4)	-33	(3.6)
Hongkong[1]	48	532	(6.6)	52	499	(7.7)	-33	(6.9)
Finnland	47	594	(2.3)	53	561	(3.4)	-33	(3.8)
Korea[1,5]	46	568	(4.8)	54	537	(3.4)	-31	(4.6)
Lettland	52	507	(3.8)	48	476	(3.7)	-30	(4.2)
Dominikanische Republik	51	396	(3.4)	49	367	(3.3)	-29	(3.0)
Litauen	50	532	(3.6)	50	504	(3.4)	-28	(3.7)
VG Europa	**49**	**549**	**(1.0)**	**51**	**521**	**(1.0)**	**-28**	**(1.4)**
Kroatien	50	544	(2.9)	50	518	(2.9)	-26	(3.2)
VG ICCS 2016	**50**	**530**	**(0.8)**	**50**	**505**	**(0.8)**	**-25**	**(1.2)**
Chile	49	494	(3.8)	51	471	(3.3)	-24	(3.8)
Dänemark[2]	51	597	(2.9)	49	575	(3.7)	-23	(3.1)
Mexiko	50	478	(3.0)	50	456	(3.2)	-21	(3.4)
Italien	48	535	(3.0)	52	515	(3.0)	-20	(3.6)
Russische Föderation	49	552	(5.3)	51	538	(4.3)	-14	(4.5)
Niederlande[2]	51	530	(5.0)	49	516	(4.9)	-13	(4.0)
Kolumbien	53	486	(4.1)	47	478	(3.6)	-9	(3.9)
Peru	48	441	(4.6)	52	435	(4.1)	-6	(4.9)
Belgien (Flandern)	49	538	(5.4)	51	537	(4.6)	-1	(5.8)



VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwerte der Ländergruppe ohne Nordrhein-Westfalen.
VG ICCS 2016. Vergleichsgruppe ICCS 2016. Mittelwerte der Ländergruppe ohne Hongkong, Korea und Nordrhein-Westfalen.
1 Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben, wodurch die Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
2 Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen die internationalen Vorgaben nur unter Einbezug der Ersatzschulen.
3 Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.
4 Benchmark-Teilnehmer.
5 Abweichender Erhebungszeitraum: 1. Schulhalbjahr.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

liche politische Wissen in der Referenzgruppe als Skalenwert sowie der dazugehörige Standardfehler berichtet. In Spalte fünf bis sieben folgen die gleichen Angaben für die Vergleichsgruppe (z.B. Jungen). 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 Untergruppen in Skalenpunkten aufgeführt.

Abbildung 4.1.10 zeigt die länderspezifischen Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen im politischen Wissen. In fast allen Ländern sind Mädchen bei der Bearbeitung des politischen Wissenstests erfolgreicher als Jungen. Allein in Peru – und in Belgien (Flandern), wo Mädchen und Jungen fast identische Ergebnisse erzielen – wird der Vorsprung nicht signifikant. In Nordrhein-Westfalen ist der Vorsprung der Mädchen mit 14 Skalenpunkten ähnlich wie etwa in den Niederlanden verhältnismäßig schwach ausgeprägt, signifikant schwächer als etwa in der internationalen und auch europäischen Vergleichsgruppe. Besonders deutlich ist der Rückstand der Jungen gegenüber den Mädchen in Malta (Δ=-38) und Bulgarien (Δ=-37), aber genauso auf einem insgesamt höheren Leistungsniveau zum Beispiel in Schweden (Δ=-36) oder Taiwan (Δ=-34).

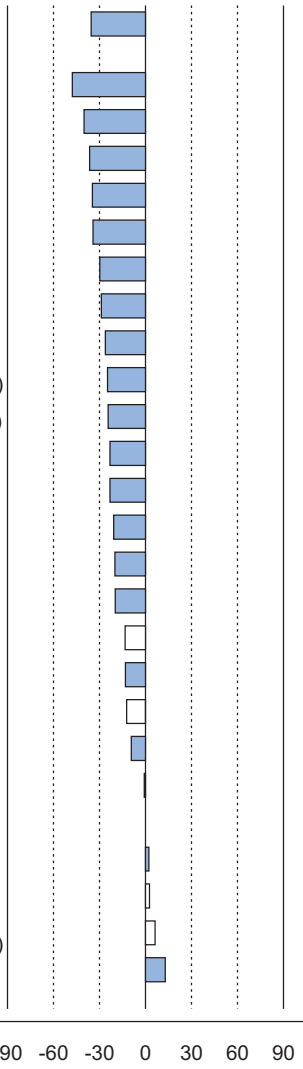
Der in bisherigen internationalen Vergleichsstudien zum politischen und zivilgesellschaftlichen Wissen eingangs beschriebene Trend, der über die Länder hinweg einen Wandel von einem Wissensvorsprung der Jungen zu einem Wissensvorsprung der Mädchen beschreibt, setzt sich damit fort. Nochmals deutlicher als in ICCS 2009 zeigt sich in ICCS 2016 der Vorsprung der Mädchen, auch unter Beachtung der sehr unterschiedlichen Zusammensetzung der Teilnehmerländer. Insbesondere in den skandinavischen Ländern und Taiwan (also zugleich Länder mit hohem Leistungsniveau) hat sich der *gender gap* deutlich vergrößert, signifikant etwa von -8 Skalenpunkten (*SE*=3.5) auf -23 (*SE*=3.1) in Dänemark oder von -21 (*SE*=4.5) auf -36 Skalenpunkte (*SE*=4.3) in Schweden (Schulz et al., 2010, S. 81).

Abbildung 4.1.11 zeigt die länderspezifischen Unterschiede zwischen Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund. Als Schüler*innen mit Migrationshintergrund gilt dabei, wer selbst oder von dem mindestens ein Elternteil im Ausland geboren ist. Damit wird bewusst eine weitere Definition gewählt, als dies etwa im internationalen ICCS-2016-Bericht geschieht. Nordrhein-Westfalen hat abgesehen von Honkong in dieser weiten Definition den höchsten Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund mit 40%. In Bezug auf Hongkong müssen jedoch die Besonderheiten in der Größe, geographischen Lage und politischen Situation berücksichtigt werden. So ist es auch das einzige Land, in dem Schüler*innen mit Migrationshintergrund bessere Leistungen zeigen als andere Schüler*innen. In etwa zwei Dritteln der anderen Länder erreichen Schüler*innen mit Migrationshintergrund signifikant nicht das durchschnittliche Leistungsniveau von Schüler*innen ohne Migrationshintergrund. In den meisten dieser Länder beträgt der Unterschied etwa ein Viertel einer Standardabweichung. In Nordrhein-Westfalen erreichen Schüler*innen mit Migrationshintergrund durchschnittlich 498 Punkten und damit 35 Punkte weniger als ihre Mitschüler*innen. Es gehört wie Belgien (Flandern) (Δ=-48), Estland (Δ=-36) oder Schweden (Δ=-35) zur Gruppe der

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Abbildung 4.1.11: Internationaler Vergleich des politischen Wissens zwischen Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund

	kein Migrationshintergrund			Migrationshintergrund			Differenz in Skalenpunkten	Differenz	
	%	*M*	(*SE*)	%	*M*	(*SE*)		Δ	(*SE*)
Nordrhein-Westfalen[1,4]	**60**	**533**	**(3.4)**	**40**	**498**	**(4.9)**		**-35**	**(6.6)**
Belgien (Flandern)	71	551	(3.9)	29	504	(6.1)		-48	(5.8)
Peru	95	440	(3.5)	5	400	(9.5)		-40	(9.1)
Estland	77	555	(3.1)	23	519	(4.6)		-36	(4.5)
Finnland	88	581	(2.5)	12	546	(6.4)		-35	(7.1)
Schweden	68	592	(3.9)	32	558	(5.1)		-34	(7.2)
Dänemark[2]	79	594	(2.9)	21	564	(5.8)		-30	(5.6)
Norwegen[3]	76	572	(2.3)	24	543	(3.3)		-29	(3.5)
Italien	80	530	(2.4)	20	504	(4.5)		-26	(4.6)
Bulgarien	96	487	(5.2)	4	462	(14.5)		-25	(13.2)
Kolumbien	97	483	(3.3)	3	459	(11.1)		-24	(10.1)
Slowenien	75	538	(2.6)	25	515	(4.3)		-23	(4.4)
VG Europa	**80**	**540**	**(0.9)**	**20**	**517**	**(1.8)**		**-23**	**(2.0)**
VG ICCS 2016	**84**	**521**	**(0.7)**	**16**	**501**	**(1.5)**		**-21**	**(1.7)**
Mexiko	93	469	(2.6)	7	449	(7.1)		-20	(7.2)
Litauen	91	520	(3.0)	9	501	(8.1)		-20	(8.1)
Niederlande[2]	80	526	(4.4)	20	513	(9.4)		-13	(8.9)
Taiwan	85	584	(3.1)	15	571	(5.5)		-13	(5.4)
Dominikanische Republik	93	383	(3.2)	7	370	(6.2)		-12	(6.4)
Lettland	80	495	(3.1)	20	486	(5.2)		-9	(4.7)
Russische Föderation	84	545	(4.5)	16	544	(4.9)		-1	(4.6)
Chile	95	483	(3.1)	5	483	(7.6)		0	(7.3)
Malta	77	492	(3.1)	23	495	(4.0)		2	(4.4)
Kroatien	75	531	(2.4)	25	533	(4.5)		3	(4.3)
Korea[1,5]	98	551	(3.6)	2	558	(17.4)		6	(17.8)
Hongkong[1]	41	508	(7.2)	59	521	(7.0)		13	(5.5)



VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwerte der Ländergruppe ohne Nordrhein-Westfalen.
VG ICCS 2016. Vergleichsgruppe ICCS 2016. Mittelwerte der Ländergruppe ohne Hongkong, Korea und Nordrhein-Westfalen.
1 Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben, wodurch die Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
2 Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen die internationalen Vorgaben nur unter Einbezug der Ersatzschulen.
3 Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.
4 Benchmark-Teilnehmer.
5 Abweichender Erhebungszeitraum: 1. Schulhalbjahr.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2016

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

nord- und westeuropäischen Länder mit einem relevanten Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund (>20%) und eher starken Leistungsdisparitäten. Der Unterschied zur europäischen Vergleichsgruppe ist aber nicht signifikant.

Als weiterer bedeutsamer Aspekt familiärer Herkunft für politisches Wissen wie auch für andere schulische Kompetenzen (Stubbe, Schwippert & Wendt, 2016) ist eingangs das kulturelle Kapital einer Familie genannt worden. Das kulturelle Kapital äußert sich inkorporiert in Wissen, Habitus und Geschmack, in Form materieller Träger wie Bücher und Kunstwerke 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 bester Näherungswert für das kulturelle Kapital in einer Familie (Stubbe et al., 2016), entweder als Einzelindikator oder als Teil eines inhaltlich breiteren Index (Müller & Ehmke, 2016). In ICCS 2016 können Schüler*innen auf die Frage: „Wie viele Bücher sind ungefähr bei dir zu Hause?“ antworten mit „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)“ oder „Genug um drei oder mehr Bücherregale zu füllen (mehr als 200 Bücher)“.

Abbildung 4.1.12 weist die länderspezifischen Unterschiede zwischen Schüler*innen aus, die angeben, in Haushalten mit maximal 25 Büchern aufzuwachsen und Schüler*innen, die angeben, zu Hause mehr als 25 Bücher zur Verfügung zu haben. In Nordrhein-Westfalen geben ein knappes Drittel der Schüler*innen an, zu Hause maximal 25 Bücher zur Verfügung zu haben und wachsen damit in Familien mit einem mutmaßlich geringem kulturellen Kapital auf. Ein etwa genauso großer Anteil ist es im Durchschnitt der anderen teilnehmenden europäischen Länder. In lateinamerikanischen Ländern ist der Anteil mit 55% (in Chile) bis 79% (in der Dominikanischen Republik) am höchsten, in Norwegen mit 19% und Korea mit 12% am niedrigsten.

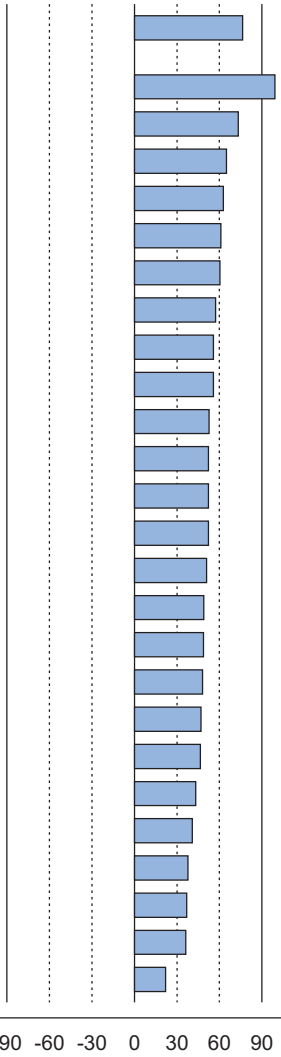
Unterschiede im kulturellen Kapital der Familien gehen in allen teilnehmenden Ländern mit signifikanten und meist bedeutsamen Unterschieden in den durchschnittlichen Leistungsergebnissen einher. In der europäischen Vergleichsgruppe erzielen Schüler*innen aus Familien mit hohem kulturellen Kapital durchschnittlich 57 Skalenpunkte und damit fast zwei Drittel einer Standardabweichung mehr als Schüler*innen aus Familien mit niedrigem kulturellem Kapital.

In Nordrhein-Westfalen erreichen Schüler*innen aus Haushalten mit mehr als 25 Büchern durchschnittlich 542 Skalenpunkte, Schüler*innen aus Haushalten mit maximal 25 Büchern lediglich 466 Skalenpunkte (Δ=-76). Der Unterschied entspricht beinahe einer ganzen Standardabweichung und ist nur in Bulgarien noch deutlicher (Δ=-99), das erneut die stärksten Leistungsdisparitäten aufweist. Etwa auf dem Differenzniveau in Nordrhein-Westfalen liegen die Unterschiede bei Schüler*innen in Schweden (Δ=-73), wo aber Schüler*innen mit weniger als 26 Büchern zu Hause immer noch durchschnittlich 528 Punkte erreichen, was über dem Gesamtmittel in Nordrhein-Westfalen mit 519 Punkten liegt.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Abbildung 4.1.12: Internationaler Vergleich des politischen Wissens zwischen Schüler*innen aus Familien mit maximal 25 Büchern und Schüler*innen aus Familien mit mehr als 25 Büchern

	maximal 25 Bücher			mehr als 25 Bücher			Differenz in Skalenpunkten	Differenz	
	%	*M*	(*SE*)	%	*M*	(*SE*)		Δ	(*SE*)
Nordrhein-Westfalen[1,4]	**31**	**466**	**(4.3)**	**69**	**542**	**(2.2)**		**76**	**(4.2)**
Bulgarien	46	433	(6.7)	54	532	(3.8)		99	(7.1)
Schweden	28	528	(4.8)	72	601	(2.7)		73	(5.0)
Norwegen[3]	19	513	(3.3)	81	578	(2.1)		65	(3.6)
Malta	28	448	(4.1)	72	511	(2.6)		63	(4.2)
Korea[1,5]	12	498	(6.0)	88	559	(3.3)		61	(5.6)
Niederlande[2]	35	485	(6.9)	65	545	(3.9)		60	(7.3)
VG Europa	**31**	**496**	**(1.2)**	**69**	**554**	**(0.8)**		**57**	**(1.4)**
Italien	32	487	(3.4)	68	543	(2.3)		56	(3.7)
Estland	24	504	(3.7)	76	560	(3.2)		56	(4.2)
Peru	60	417	(3.5)	40	470	(4.4)		53	(4.3)
Dänemark[2]	28	550	(4.8)	72	602	(2.6)		52	(4.4)
VG ICCS 2016	**40**	**486**	**(0.9)**	**60**	**538**	**(0.7)**		**52**	**(1.2)**
Slowenien	30	495	(3.6)	70	548	(2.6)		52	(3.8)
Taiwan	40	551	(3.5)	60	602	(2.9)		51	(3.6)
Chile	55	462	(3.4)	45	511	(3.3)		49	(3.4)
Finnland	22	539	(4.3)	78	587	(2.3)		49	(4.6)
Litauen	38	489	(3.2)	62	537	(3.2)		48	(3.7)
Belgien (Flandern)	38	508	(4.8)	62	555	(4.2)		47	(5.4)
Lettland	29	460	(3.9)	71	507	(3.4)		46	(4.3)
Russische Föderation	33	516	(4.0)	67	559	(4.6)		43	(4.2)
Kolumbien	71	470	(3.5)	29	511	(3.8)		41	(4.0)
Hongkong[1]	43	494	(7.5)	57	532	(7.3)		38	(7.2)
Kroatien	40	509	(3.1)	60	546	(2.6)		37	(3.1)
Mexiko	71	457	(2.5)	29	493	(3.3)		36	(3.0)
Dominikanische Republik	79	378	(2.8)	21	399	(5.7)		22	(5.0)

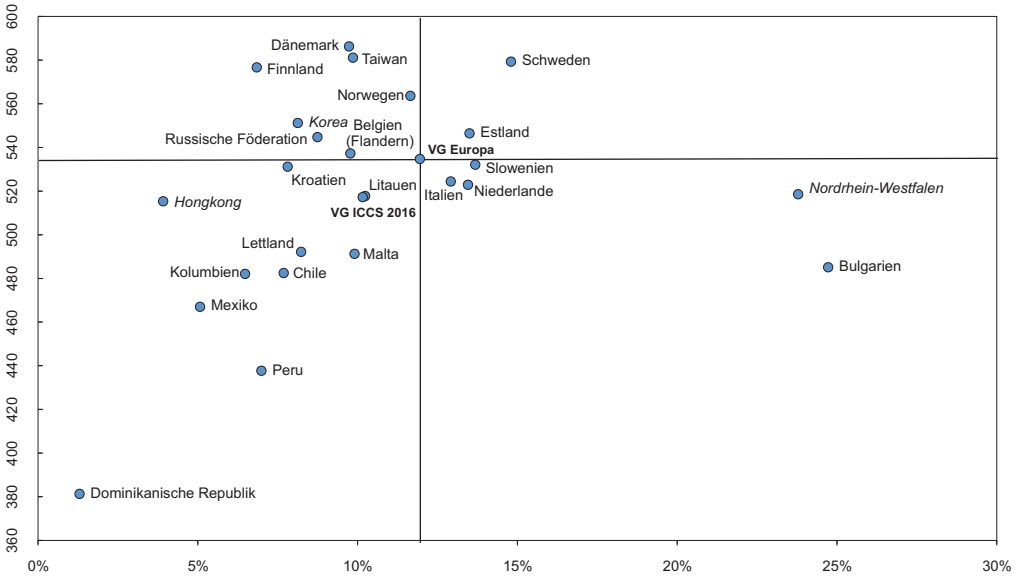


VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwerte der Ländergruppe ohne Nordrhein-Westfalen.
VG ICCS 2016. Vergleichsgruppe ICCS 2016. Mittelwerte der Ländergruppe ohne Hongkong, Korea und Nordrhein-Westfalen.
[1] Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben, wodurch die Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
[2] Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen die internationalen Vorgaben nur unter Einbezug der Ersatzschulen.
[3] Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.
[4] Benchmark-Teilnehmer.
[5] Abweichender Erhebungszeitraum: 1. Schulhalbjahr.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Abbildung 4.1.13: 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



Kursiv gesetzt sind Teilnehmer, bei denen Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene nicht die internationalen Vorgaben erreichen, wodurch die Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

Abbildung 4.1.13 verbindet die Perspektive auf herkunftsbezogene Leistungsdisparitäten mit der Frage des mittleren Niveaus politischen Wissens in den verschiedenen Ländern insgesamt. Die Abbildung zeigt in einem Streudiagramm die Position der Länder. Auf der vertikalen Achse wird dafür 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.

In der europäischen Vergleichsgruppe erreichen Schüler*innen im Wissenstest durchschnittlich 535 Skalenpunkte; 12% der Varianz im politischen Wissen der Schüler*innen kann durch die Anzahl der Bücher zu Hause erklärt werden. Ausgehend von diesen Werten lässt sich die Abbildung in vier Quadranten aufteilen. 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 geringem Maße vom kulturellen Status der Familie abhängt. In diesen Quadranten sticht besonders Finnland durch ein sehr hohes mittleres Leistungsniveau bei gleichzeitig geringer herkunftsbedingter Leistungsdisparität hervor. Etwas höher ist der Einfluss des kulturellen Kapitals bei den ebenfalls im internationalen Vergleich leis-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

tungsstarken Schüler*innen in Dänemark und Taiwan. 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 insbesondere alle lateinamerikanischen Länder einzuordnen sowie von den europäischen Ländern weniger deutlich Lettland, Litauen und Malta. Im oberen rechten Quadranten sind die Länder angeordnet, in denen Schüler*innen zwar über vergleichsweise hohes politisches Wissen verfügen, in denen es jedoch möglicherweise vergleichsweise schlechter gelingt, dass Schüler*innen unabhängig vom kulturellen Kapital in der Familie politisches Wissen aufbauen. Im besonderen Maße trifft diese Charakterisierung auf Schüler*innen in Schweden zu. Im unteren rechten Quadranten schließlich befinden sich die Länder, in denen ein unterdurchschnittliches mittleres Niveau politischen Wissens mit vergleichsweise starken herkunftsbezogenen Leistungsdisparitäten einhergeht. Bulgarien und Nordrhein-Westfalen bilden hier eine Gruppe, die sich in dieser Kombination deutlich von den anderen insbesondere europäischen Ländern abgesetzt. Ebenfalls in diesem Quadranten, aber nahe des Achsenkreuzes liegen die Niederlande, Italien und Slowenien.

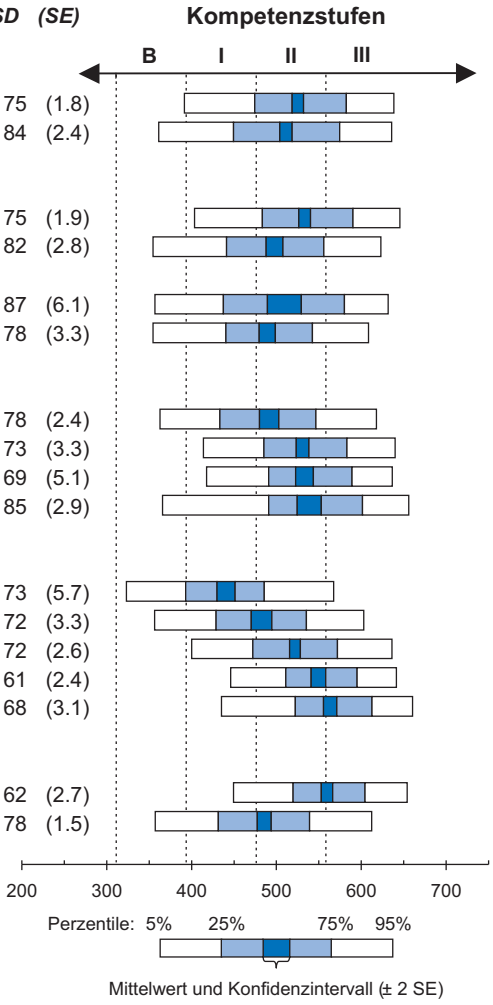
4.1.5 Herkunfts- und geschlechtsbezogene Disparitäten des politischen Wissens in Nordrhein-Westfalen

Herkunfts- und geschlechtsbezogene Disparitäten sollen zum Abschluss etwas differenzierter für die Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen betrachtet werden. Abbildung 4.1.14 zeigt die Leistungsdisparitäten im politischen Wissen bei Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen. Wie im internationalen Vergleich in Abbildung 4.1.8 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 dazugehörenden Standardfehlern in Spalte 3–6 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.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Abbildung 4.1.14: Leistungsdisparitäten im politischen Wissen bei Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen

Gruppenvergleiche*	%	*M*	*(SE)*	*SD*	*(SE)*
Geschlecht:					
Mädchen	52	525	(3.3)	75	(1.8)
Jungen	48	511	(3.6)	84	(2.4)
Migrationshintergrund:					
kein Migrationshintergrund	60	533	(3.4)	75	(1.9)
Migrationshintergrund	40	498	(4.9)	82	(2.8)
im Ausland geboren:					
ein Elternteil	14	509	(10.0)	87	(6.1)
beide Elternteile	26	489	(4.8)	78	(3.3)
Höchster Schulabschluss der Eltern:					
max. einfacher Schulabschluss	32	491	(5.7)	78	(2.4)
Abitur oder Ausbildung	30	531	(3.7)	73	(3.3)
Meister oder Ähnliches	15	533	(5.3)	69	(5.1)
Hochschulabschluss	23	539	(7.1)	85	(2.9)
Anzahl der Bücher im Haushalt:					
0–10 Bücher	12	441	(5.3)	73	(5.7)
11–25 Bücher	18	483	(6.0)	72	(3.3)
26–100 Bücher	29	522	(3.2)	72	(2.6)
101–200 Bücher	20	550	(4.3)	61	(2.4)
mehr als 200 Bücher	20	563	(3.9)	68	(3.1)
Schulform:					
Gymnasium	55	560	(3.3)	62	(2.7)
andere Schulformen	45	486	(4.2)	78	(1.5)



* Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben, wodurch die Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2016

Die Betrachtung der Verteilung über die Perzentilbänder ermöglicht differenziertere Aussagen über die Unterschiede der zu vergleichenden Gruppen. Soweit nicht anders erwähnt, sind alle Mittelwertunterschiede in den einzelnen Vergleichskategorien signifikant. So zeigt sich, dass der über das mittlere Niveau deutlich werdende Leistungsvorsprung der Mädchen insbesondere auf Unterschiede des Anteils der Schüler*innen in den unteren Leistungsniveaus zurückzuführen ist. Das 75% Perzentil, also der Wert, den ein Viertel der Gruppe erreicht oder übertrifft, ist fast identisch bei Jungen (575 Skalenpunkte, *SE*=5.7) und Mädchen (582 Skalenpunkte; *SE*=4.6), der

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Unterschied beispielsweise im 5% Perzentil (361 Skalenpunkte, *SE*=7.1 gegenüber 391 Skalenpunkte, *SE*=13.04) wesentlich deutlicher.

Schüler*innen ohne Migrationshintergrund zeigen gegenüber Schüler*innen mit Migrationshintergrund etwas mehr politisches Wissen über alle Perzentile hinweg. Dabei sind Schüler*innen, bei denen ein Elternteil im Ausland geboren wurde, gegenüber Schüler*innen, bei denen beide Elternteile im Ausland geboren wurden, eine hinsichtlich des politischen Wissens heterogenere Gruppe. Unterschiede zeigen sich insbesondere in der leistungsstärkeren Hälfte, wohingegen bei den schwächsten 25% der Schüler*innen mit einem oder zwei im Ausland geborenen Elternteilen nahezu keine Unterschiede sichtbar werden.

Bezüglich des höchsten Schulabschlusses der Eltern zeigen sich signifikante Unterschiede lediglich zwischen dem mittleren politischen Wissen von Schüler*innen, deren Eltern Abitur, eine abgeschlossene Ausbildung 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. Über die gesamte Verteilung hinweg erreichen letztere im Mittel etwa eine halbe Standardabweichung geringere Werte. Die Frage der materiellen Träger kulturellen familiären Kapitals hat sich im internationalen Vergleich als besonders bedeutsam für Nordrhein-Westfalen gezeigt. In der Betrachtung der einzelnen Antwortkategorien zeigt sich ein schrittweiser Anstieg im mittleren politischen Wissen der Schüler*innen, der zwischen jeder Antwortkategorie zumindest bis zur Kategorie 101–200 Bücher mit teilweise mehr als einer halben Standardabweichung als jeweils gravierend einzuschätzen ist. Insgesamt liegen geschätzt 122 Skalenpunkte und damit deutlich mehr als 1½ Standardabweichungen zwischen Schüler*innen aus Familien mit weniger als 10 Büchern im Haushalt und Schüler*innen aus Familien mit mehr als 200 Büchern im Haushalt.

Die Unterschiede des mittleren politischen Wissens nach Schulform weisen in die erwartete Richtung. An Gymnasien zeigen Schüler*innen deutlich mehr politisches Wissen als Schüler*innen an anderen Schulen. Der Unterschied von durchschnittlich 74 Skalenpunkten entspricht in etwa einer ganzen Standardabweichung (und ist bezogen auf die internationalen Vergleichsländer in etwa mit dem Leistungsniveau und der Mittelwertdifferenz von Norwegen auf der einen und von Lettland, Malta oder Bulgarien auf der anderen Seite vergleichbar). Dabei zeigt sich der Leistungsunterschied zwischen den Schulformen bei den jeweils schwächsten 25% der Schüler*innen noch etwas deutlicher als im oberen Leistungsspektrum. Insgesamt ist die Gruppe der Schüler*innen aus anderen Schulen als den Gymnasien hinsichtlich ihres politischen Wissens deutlich heterogener, was angesichts der Vielfältigkeit der hier zusammengefassten Schulformen erwartet werden konnte.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

4.1.6 Fazit

Ein gleicher Zugang aller zu politischem Wissen und Kompetenzen gilt normativ als wichtige Grundlage für eine Demokratie. Hieraus ergibt sich eine besondere Aufgabe für die Schule. Nur in der Schule können nahezu alle zukünftigen Bürger*innen erreicht werden. Die Bearbeitung politischer Fragestellungen ist curricular, wie in Kapitel 2 ersichtlich wurde, und teilweise auch konzeptionell (Himmelmann, 2007) zu einem wesentlichen Teil erst in den letzten Jahren der Schulzeit vorgesehen. Oft wird dies mit der vermeintlichen Komplexität und Abstraktheit politischer Fragestellungen begründet sowie mit dem Argument, dass die meisten Möglichkeiten politischer Teilhabe erst im späten Jugend- oder Erwachsenenalter einsetzen. Empirisch lässt sich zwar zeigen, dass das Interesse an politischen Fragen im späteren Jugendalter ansteigt (Gaiser & Gille, 2012; Westle, 2006), jedoch verfügen bereits Kinder im Grundschulalter über politische Konzepte und Interesse an politischen Fragestellungen (Götzmann, 2015; van Deth et al., 2007). Zudem ist die Entwicklung des politischen Interesses nicht unabhängig von der Mitarbeit im Politikunterricht (Schmid, 2004). Ein kontinuierlicher Aufbau politischer Wissensstrukturen in allen Schulformen und über die gesamte Schulzeit würde demzufolge zu einer möglichst allgemeinen Verankerung grundlegenden politischen Wissens beitragen. Dass die Gesamtstreuung des politischen Wissens bei Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen im internationalen Vergleich relativ niedrig ist, könnte vor diesem Hintergrund zunächst als positiver Befund betrachtet werden. Jedoch trägt eine solche Bewertung nicht weit, denn sie ist in zweifacher Hinsicht zu relativieren.

Erstens ist das niedrige mittlere Niveau des politischen Wissens der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen bemerkenswert und könnte auf eine Veränderung seit der letzten international vergleichenden Studie zum politischen Wissen hindeuten, an der Deutschland 1999 insgesamt (ohne Repräsentativität für Nordrhein-Westfalen anzustreben) teilgenommen hat. Schüler*innen in Deutschland zeigten im Mittel ein signifikant höheres Wissen als etwa Schüler*innen in den baltischen Staaten und Belgien (Flandern). Zumindest Estland und Belgien (Flandern) liegen im mittleren Leistungsniveau in ICCS 2016 signifikant über dem nordrhein-westfälischen Wert. Freilich hat in ICCS 2016 für Deutschland lediglich Nordrhein-Westfalen teilgenommen, und freilich sind die Ergebnisse auch aufgrund der Veränderungen in der Testkonstruktion nicht direkt vergleichbar. Gleichwohl sind die Ergebnisse für Nordrhein-Westfalen schon deshalb relevant, weil sie eine Leistungsfähigkeit des Bildungssystems zeigen, die im Bereich des politischen Wissens dem unteren Drittel der betrachteten Länder in Europa zuzuordnen ist.

Zweitens verbietet sich eine positive Interpretation der vergleichsweise geringen Streuung in Nordrhein-Westfalen, weil diese deutlicher als in anderen Ländern mit Merkmalen des familiären Hintergrunds in Zusammenhang steht. Ein individuelles Merkmal, das hier betrachtet wurde (Geschlecht), geht mit im internationalen Vergleich geringeren Disparitäten einher als soziale Zusammenhänge, in denen sich die Schüler*innen befinden. Als solche Zusammenhänge wurden Migrationshintergrund, Bildungsabschlüsse der Eltern und kulturelles Kapital vertieft betrachtet. Neben den zu erwartenden Ergebnissen, dass Schüler*innen mit Migrationshintergrund, einfache-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

ren Schulabschlüssen der Eltern und weniger Büchern zu Hause geringere Werte im Wissenstest erlangen, zeigen sich im Detail spezifische Differenzen, die einer weiteren Untersuchung bedürfen.

Die Ergebnisse zum Migrationshintergrund weisen eine breite Streuung auf und machen deutlich, dass zum Beispiel die Geburt eines Elternteils in Deutschland keine Prävention dafür bildet, dass sich die leistungsschwächsten 25% der Kinder nicht in den unteren beiden Kompetenzstufen wiederfinden. Integration als der Rückgang von Benachteiligung stellt sich offensichtlich nicht als gleichsam natürlicher Prozess dar, der im Laufe der Generationen ohne weiteres Zutun erfolgt. Die breite Streuung in den Ergebnissen legt nahe, sich Teilgruppen hinsichtlich ihrer spezifischen Disparitäten genauer anzusehen. Weiterhin rufen die auffallend unterschiedlichen Disparitäten bei den unmittelbaren Nachbarn von Nordrhein-Westfalen zu einer vertieften Betrachtung auf. In Belgien (Flandern) ist der Abstand zwischen Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund signifikant größer als in Nordrhein-Westfalen, während er in den Niederlanden tendenziell geringer ist.

Die Ergebnisse zum kulturellen Kapital dürfen als die auffälligsten dieses Kapitels bezeichnet werden. Lediglich in Bulgarien besteht ein engerer Zusammenhang zwischen der Anzahl der Bücher zu Hause und der Leistung im Wissenstest. In den Bildungssystemen von Bulgarien und Nordrhein-Westfalen gelingt es am wenigsten, die Ergebnisse in zivilgesellschaftlicher und politischer Bildung von den bildungskulturellen Voraussetzungen im Elternhaus zu entkoppeln. Dies gilt nicht nur für den einzelnen Schüler bzw. die einzelne Schülerin, sondern auch in einer intergenerationalen Betrachtung. Denn die Bildungsabschlüsse der Eltern, die zumindest teilweise als Leistung des Bildungssystems betrachtet werden müssen, tragen weniger zur Unterschiedlichkeit der Testergebnisse bei als der Indikator für die materiellen Träger kulturellen Kapitals. Da sich dieser Befund mit einem unterdurchschnittlichen mittleren Leistungsniveau verbindet, muss hier die Frage gestellt werden, wie die Leistungsfähigkeit der Schulen in Nordrhein-Westfalen für die Domäne des politischen Wissens gestärkt werden kann.

Ein möglicher Hinweis, wie dies geschehen kann, lässt sich aus der starken Disparität hinsichtlich der betrachteten Schulformen ableiten. Die Schulformen unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich der Inhalte, die durch Lehrpläne vorgegeben werden, sondern auch durch die Zuweisung von Inhalten an Jahrgangsstufen, die Bereitstellung von Lerngelegenheiten und den Ausbildungsstand des Personals. Auf diese Aspekte wird in Kapitel 2 und in Kapitel 6 eingegangen. Vertiefende Analysen zu Zusammenhängen werden erforderlich sein, um konkrete Empfehlungen für die Veränderung von Schule und Lehrerbildung benennen zu können.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Literatur

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

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*. Amsterdam: IEA.

Anderson, J. R. (2001). *Kognitive Psychologie*. Heidelberg: Spektrum.

Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg.). (2011). *Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg.). (2015). *Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Göttingen: Schwartz.

Bourdieu, P. (2005). *Die männliche Herrschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Converse, P. E. (2000). Assessing the capacity of mass electorates. *Annual Review of Political Science* (3), 331–353.

Delli Carpini, M. X. & Keeter, S. (1996). *What Americans Know about Politics and Why it Matters*. New Haven: Yale University Press.

Detjen, J., Massing, P., Richter, D. & Weißeno, G. (2012a). *Politikkompetenz – ein Modell*. Wiesbaden: Springer VS.

Detjen, J., Massing, P., Richter, D. & Weißeno, G. (2012b). Unterricht – Wissen – Fehlkonzepte. Eine Replik auf Wolfgang Sanders Replik zu den Konzepten der Politik. *Politische Bildung, 45* (2), 152–159.

Gaiser, W. & Gille, M. (2012). Soziale und politische Partizipation. Trends, Differenzierungen, Herausforderungen. In T. Rauschenbach & W. Bien (Hrsg.), *Aufwachsen in Deutschland. AID:A – Der neue DJI-Survey* (S. 136–159). Weinheim: Beltz Juventa.

Goll, T., Richter, D., Weißeno, G. & Eck, V. (2010). Politisches Wissen zur Demokratie von Schüler/-innen mit und ohne Migrationshintergrund. (POWIS-Studie). In G. Weißeno (Hrsg.), *Bürgerrolle heute. Migrationshintergrund und politisches Lernen* (S. 21–48). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Götzmann, A. (2015). *Entwicklung politischen Wissens in der Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS.

GPJE. (2004). *Anforderungen an nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

Hahn-Laudenberg, K. (2017). *Konzepte von Demokratie bei Schülerinnen und Schülern. Erfassung von Veränderungen politischen Wissens mit Concept-Maps*. Wiesbaden: Springer VS.

Hartig, J. & Klieme, E. (2006). Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In K. Schweizer (Hrsg.), *Leistung und Leistungsdiagnostik* (S. 127–143). Berlin: Springer.

Himmelmann, G. (2007). *Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M. et al. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise*. Bonn: BMBF.

Müller, K. & Ehmke, T. (2016). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In K. Reiss, C. Sälzer, A. Schiepe-Tiska, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation* (S. 185–316). Münster: Waxmann.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Oberle, M. (2012). *Politisches Wissen über die Europäische Union. Subjektive und objektive Politikkenntnisse von Jugendlichen*. Wiesbaden: Springer VS.

Oesterreich, D. (2002). *Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education*. Opladen: Leske + Budrich.

Sander, W. (2013). Die Kompetenzblase. Transformation und Grenzen der Kompetenzorientierung. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 4* (1), 100–124.

Schmid, C. (2004). *Politisches Interesse von Jugendlichen. Eine Längsschnittuntersuchung zum Einfluss von Eltern, Gleichaltrigen, Massenmedien und Schulunterricht*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2017). *Becoming citizens in a changing world. The International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Amsterdam: IEA.

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*. Amsterdam: IEA.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B. & Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016. Assessment framework.* Amsterdam: IEA.

Stanat, P. & Bergann, S. (2010). Geschlechtsbezogene Disparitäten in der Bildung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 513–527). Wiesbaden: VS/GWV.

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). Münster: Waxmann.

Torney, J. V., Oppenheim, A. N. & Farnen, R. F. (1975). *Civic Education in Ten Countries. International Studies in Evaluation VI*. Uppsala: Almqvist & Wiksell.

Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries. Civic Knowledge at Age Fourteen*. Amsterdam: IEA.

Van Deth, J. W., Abendschön, S., Rathke, J. & Vollmar, M. (2007). *Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr*. Wiesbaden: VS.

Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.

Weißeno, G. (1989). *Lernertypen und Lernerdidaktiken im Politikunterricht. Ergebnisse einer fachdidaktisch motivierten Unterrichtsforschung*. Frankfurt a. M.: Haag + Herchen.

Weißeno, G. (Hrsg.). (2008). *Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat*. Wiesbaden: VS.

Weißeno, G., Detjen, J., Juchler, I., Massing, P. & Richter, D. (2010). *Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell*. Bonn: bpb.

Weißeno, G. & Eck, V. (2013). *Wissen, Selbstkonzept und Fachinteresse. Ergebnisse einer Interventionsstudie zur Politikkompetenz*. Münster: Waxmann.

Westle, B. (2006). Politisches Interesse, subjektive politische Kompetenz und politisches Wissen. Eine Fallstudie mit Jugendlichen im Nürnberger Raum. In E. Roller, F. Brettschneider & J. W. van Deth (Hrsg.), *Jugend und Politik: „Voll normal!". Der Beitrag der politischen Soziologie zur Jugendforschung* (S. 209–239). Wiesbaden: VS.

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). Wiesbaden: VS.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Westle, B. (2011). Politisches Wissen in Deutschland. Ein Vergleich von Bürgern mit türkischem Migrationshintergrund und einheimischen Deutschen. *Zeitschrift für Parlamentsfragen* (4), 835–849.

Westle, B. (2012). Souveräne Teilhabe unter Unsicherheit und Halbwissen. Politisches Wissen und politische Partizipation. In S. Braun & A. Geisler (Hrsg.), *Die verstimmte Demokratie. Moderne Volksherrschaft zwischen Aufbruch und Frustration* (S. 51–68). Wiesbaden: VS.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

4.2 Identität und politische Selbstwirksamkeit

Janina Jasper, Johanna F. Ziemes & Hermann Josef Abs

4.2.1 Einleitung

Nach Erikson (1968) stellt die Bildung einer Identität die zentrale Entwicklungsaufgabe im Jugendalter dar. Sie umfasst herauszufinden, mit welchen Eigenschaften man sich identifiziert und welche Werte einem wichtig sind. Während der Identitätsentwicklung suchen Heranwachsende aktiv nach ihrer Rolle in der Gesellschaft, wodurch Personen und Gruppen (z.B. *Peers*) außerhalb der Kernfamilie an Bedeutung gewinnen. Hierbei setzen sie sich auch mit ideologischen Perspektiven auseinander, wie Gesellschaft und die Rolle des Einzelnen darin gestaltet werden kann (Kuhn, 2014, S. 463).

Neuere theoretische Ansätze betonen stärker den Charakter der Identitätsentwicklung über die Lebensspanne und beschreiben Identitäten als offen und flexibel für Veränderungen (Arnett, 2012; Nohl, 2010). Neben entwicklungspsychologischen Ansätzen existieren auch Forschungen zu sozialen Identitäten. Soziale Identitäten basieren auf der Theorie sozialer Zugehörigkeit (Tajfel, 1978, S. 63) und beschreiben das individuelle Bewusstsein und die affektive Bewertung der Zugehörigkeit zu Kulturen. Nach Arnett (2012, S. 60) zeigen sich Kulturen zunehmend vielschichtig, was mit differenzierteren Identitätsentwicklungen einhergeht. Von hybriden Identitäten wird gesprochen, wenn durch Verknüpfungen verschiedener Kulturen neue Identitäten entstehen, die neue Welt- und Selbstverständnisse hervorbringen. Sowohl Staaten, Regionen, Kommunen als auch Religionen (Niens, Mawhinney, Richardson & Chiba, 2013) können dabei bedeutungsstiftend für das Individuum sein. Einen breiten Ansatz hybrider Identitäten verfolgt im deutschen Sprachraum beispielsweise Nohl (2010, S. 145) mit seinem Konzept der kollektiven Zugehörigkeiten, das sowohl ethnische und regionale Identitäten als auch „generationelle, geschlechtsspezifische […] und andere kollektive Einbindungen“ umfasst.

Gerade im Kontext von Migration nehmen kollektive Identitäten eine wichtige Rolle ein (Koller, 2002). Während des Akkulturationsprozesses stehen Jugendliche vor der Herausforderung ihre Zugehörigkeit zu mindestens zwei Kulturen zu definieren. In diesem Zusammenhang wird zunächst oft zwischen ethnischer und nationaler Identität unterschieden; zwei Identitäten, die unabhängig voneinander variieren können und bei gleichzeitigem Auftreten auch als duale Identität beschrieben werden (Martiny, Froehlich, Deaux & Mok, 2017). Unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Veränderungsprozesse und auf der Basis vielfältiger kollektiver Zugehörigkeiten im Sinne Nohls (2010) geht das Verständnis von Identität in diesem Kapitel über das Zugehörigkeitsgefühl zu zwei Kulturen hinaus. Es steht in diesem Bericht daher nicht die duale, sondern die hybride Identität im Vordergrund.

Die Entwicklung einer Identität im Sinne einer Zugehörigkeit kann die Teilnahme an unterschiedlichen Facetten des sozialen und politischen Lebens motivieren und wird mit einer Widerstandsfähigkeit gegenüber autoritären Ideologien in Zusammenhang ge-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

bracht (Crul & Schneider, 2010; Martínez, Peñaloza & Valenzuela, 2012). Das Fehlen kollektiver Zugehörigkeit hingegen kann Jugendliche davon abhalten, sich politisch am gesellschaftlichen Leben zu beteiligen, weil die persönlichen Vorteile, die aus der politischen Partizipation abgeleitet werden, als gering eingeschätzt werden (Hart, Richardson & Wilkenfeld, 2012, S. 772). Genauso kann eine sehr starke Identifikation mit nur einer Gruppe zur Marginalisierung anderer Gruppen führen. Aktuell wird eine komplexe, stabile Identität für die psychische Gesundheit und Akzeptanz von anderen als vorteilhaft betrachtet (Ziemes & Abs, in Druck).

Nicht zuletzt im Kontext von Globalisierung und den damit verbundenen Kontroversen, die sich aus den gegenwärtigen Transformationen im sozialen, wirtschaftlichen und politischen Leben ergeben, ist Identität zu einem zentralen Thema in Politik, Forschung und Gesellschaft geworden. In Deutschland und Europa werden Fragen zu den Rechten und Verantwortlichkeiten von Immigrant*innen mit einem Diskurs zur Bedeutung nationaler und europäischer Identität verbunden. Da Immigrant*innen im Sinne der Staatsangehörigkeit zunächst nicht als Bürger*innen des Landes gesehen werden, ist fraglich, inwieweit sie sich als Bürger*innen der jeweiligen Gesellschaft verstehen und inwiefern ihnen von der übrigen Bevölkerung in Interaktionen ein gleichwertiger Status zuerkannt wird. Forschungen zeigen, dass das Leben in einem Land nicht ausreichend ist, um die Identifizierung mit diesem zu gewährleisten (Hart et al., 2012, S. 776; Keupp, 2014). Soziale Anerkennung und Zugehörigkeit sind grundlegende Voraussetzungen für die Identifikation mit dem Land des Wohnortes. Diskriminierung, Marginalisierung und Bildungsbenachteiligung wurden in diesem Zusammenhang als Risikofaktoren der Identitätsentwicklung beschrieben (Auernheimer, 2010).

Unter Berücksichtigung des sogenannten Identitätskapitals (Côté, 2010), das heißt den erworbenen und zugewiesenen Eigenschaften eines Individuums, und gesellschaftlicher Selbstbestimmungsprozesse (Schwartz, 2000) stehen Heranwachsende mit wie auch ohne Migrationshintergrund vor der Herausforderung, ihre individuellen und sozialen Identitäten zu konstruieren und zu behaupten. Es ist daher wichtig, zu untersuchen, welche Dynamiken die Konstruktion und Kombination der multikomplexen sozialen, kulturellen und territorialen Identitäten hervorrufen (Lannegrand-Willems & Barbot, 2015, S. 71).

Ziel des Kapitels ist es, die Selbstwahrnehmung unterschiedlicher Facetten von politischer und zivilgesellschaftlicher Identität bei Jugendlichen in Deutschland zu untersuchen. Während sich der erste Teil des Kapitels mit der politischen Identität und Selbstwirksamkeit von Jugendlichen befasst, werden im zweiten Teil die Ausprägungen kollektiver Zugehörigkeiten zu verschiedenen Gemeinschaften untersucht. Die politische Selbstwirksamkeitsüberzeugung soll im Zusammenhang mit politischem Wissen betrachtet werden. Die nationale Identität und die europäische Identität sollen insbesondere im internationalen Vergleich und unter Berücksichtigung des Migrationshintergrundes (MGH) von Schüler*innen betrachtet werden. Die Fragen der Bedeutung von Zugehörigkeit für die Identität von Jugendlichen wird anhand der Dimensionen Stadt/Region, Nation, Europa und Religion untersucht.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

4.2.2 Politische Identität

Jugendliche können sich mit ihrer politischen Identität mehr oder weniger auseinandersetzen. In Nordrhein-Westfalen wurden unter anderem zwei Items eingesetzt, um mehr über die Auseinandersetzung der Schüler*innen mit ihrer politischen Identität zu erfahren. Diese Items wurden dem Fragebogen von Balistreri, Busch-Rossnagel und Geisinger (1995) entnommen und entsprechen den beiden Funktionen der Identitätsentwicklung nach Marcia (1966): Exploration und Verpflichtung. In Tabelle 4.2.1 zeigt sich, dass für die Jugendlichen in Nordrhein-Westfalen beides wichtig ist: die Suche nach neuen Informationen wie auch die Verpflichtung gegenüber bereits erworbenen Werten.

Tabelle 4.2.1: Indikatoren für die Exploration von und die Verpflichtung zu politischen Themen (Anteil der Schüler*innen in Prozent, Antwortkategorien: *Stimme eher zu*, *Stimme zu* und *Stimme völlig zu)*

	Zustimmung*	
	%	(*SE*)
Ich denke gewissenhaft über verschiedene politische Meinungen nach.	67.2	(1.8)
Ich erwarte nicht, dass sich meine politischen Prinzipien und Ideale ändern werden.	69.8	(1.6)

* Angaben für Nordrhein-Westfalen. Benchmark-Teilnehmer. Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben, wodurch die Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

Die positive Kombination von beiden Entwicklungsfunktionen ist nach Marcia wichtig für eine erarbeitete Identität und damit für eine konstruktive Auseinandersetzung mit der (politischen) Umwelt.

Zusätzlich zu der Verknüpfung der politischen Sphäre mit dem eigenen Selbst ist auch die internale politische Selbstwirksamkeitsüberzeugung relevant. Diese Überzeugung beschreibt das Maß, in dem Heranwachsende glauben, innerhalb des Systems zielgerichtet handeln zu können. Im Rahmen von Erwartungs-mal-Wert-Theorien der Motivation repräsentieren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen eine wichtige Komponente in der Überführung von Werten in Handeln: Nur, wenn Menschen überzeugt sind, dass ihr zielgerichtetes Handeln aufgrund ihrer eigenen Anstrengungen zu einem gewünschten Ergebnis führen kann, werden sie diese Anstrengungen in Betracht ziehen und so ihre Werte in das politische System einbringen (Bandura, 1977; Krampen, 1991; Wigfield & Eccles, 2000). Die Relevanz von Selbstwirksamkeit für politische Entwicklung wurde kürzlich für 16-jährige Schüler*innen untersucht: Oberle (2017) konnte bestätigen, dass die politischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen für das Engagement in politischen Institutionen eine zentrale Rolle spielen und dass die Überzeugungen zu den eigenen Fertigkeiten (internale Selbstwirksamkeit) von Überzeugungen zur Responsivität des Systems (externale Selbstwirksamkeit) statistisch und konzeptionell zu trennen sind.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Internale politische Selbstwirksamkeit wurde in ICCS mit sieben Items gemessen, von denen drei bereits für CivEd 1999 genutzt wurden. Die übrigen wurden in ICCS 2009 hinzugefügt und für ICCS 2016 unverändert übernommen. Ziel war es zu erfassen, für wie kompetent sich Schüler*innen halten, politikbezogene Aufgaben zu bewältigen. Die Skala wurde in ICCS 2009 als *citizenship efficacy* benannt und wies in den meisten Ländern nur eher geringe Geschlechtereffekte von weniger als 0.3 Standardabweichungen auf (Schulz, Ainley, Julian, Kerr & Losito, 2010). Dafür zeigte die Skala deutliche Zusammenhänge mit politischem Wissen und trug bedeutsam zur Vorhersage aktiver politischer Partizipation bei. Berechnungen zur Dimensionalität der Skala werden im technischen Bericht der IEA veröffentlicht (Schulz, Geberhardt, Friedman & Fraillon, i.E.).

Konkret sollten die befragten Schüler*innen einschätzen, wie gut sie bestimmte politikbezogen Aktivitäten ausüben können. Zur Beantwortung stand eine vierstufige Antwortskala von „Sehr gut" bis „Gar nicht gut" zur Verfügung. Mit der Einleitung „Was denkst du: Wie gut bist du in den folgenden Aktivitäten?" wurden folgende Items präsentiert:

- Einen Zeitungsartikel über einen Konflikt zwischen Ländern diskutieren. (*)
- Deinen Standpunkt zu einem umstrittenen, politischen oder sozialen Problem vertreten. (*)
- Als SV-Kandidat/-in in der Schule zur Wahl stehen. (*)
- Eine Schülergruppe organisieren, um Veränderungen in der Schule zu erreichen.
- Einer Fernsehdebatte über ein umstrittenes Problem folgen.
- Einen Brief oder eine E-Mail an eine Zeitung schreiben, in der du deine Meinung zu einem aktuellen Thema sagst.
- Vor deiner Klasse über ein soziales oder politisches Problem sprechen. (*)

Die mit einem (*) markierten Items sind beispielhaft für die Skala in Tabelle 4.2.2 aufgenommen. In der ersten Spalte der Tabelle sind die europäischen Länder alphabetisch aufgeführt, mit denen die Schüler*innen aus Nordrhein-Westfalen verglichen werden. In der letzten Zeile findet sich ein Durchschnittswert für die europäischen Vergleichsländer (ohne Nordrhein-Westfalen). Die Zustimmungswerte in Prozent für die markierten Beispielitems sind in den Spalten zwei bis fünf aufgeführt. Als Zustimmung wurde gewertet, wenn Schüler*innen „gut" oder „sehr gut" als Antwort wählten. Die letzte Spalte enthält den Skalenmittelwert über alle Items hinweg. Skalenwerte werden ohne Dichotomisierung gebildet und dienen vor allem dazu, internationale Vergleiche zu ermöglichen. Der Standardfehler ist für jeden Wert angegeben. Ein Pfeil nach oben neben einem Wert zeigt an, dass dieser Wert signifikant über dem der nordrhein-westfälischen Stichprobe liegt ($p < .05$). Ein Pfeil nach unten zeigt an, dass der Wert signifikant unter dem Vergleichswert liegt; ein Punkt, dass der Wert sich nicht signifikant von Nordrhein-Westfalen unterscheidet. Um die Vergleichbarkeit mit den Werten von 2009 zu erhöhen, wurden die Werte an dem Mittelwert von ICCS 2009 geeicht. Wenn also ein Wert über

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

50 liegt, bedeutet dies, dass dieser über dem Gesamtmittel von ICCS 2009 liegt (vgl. auch Kapitel 3).

Es zeigt sich, dass Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen ihre Kenntnisse in politikbezogenen Fertigkeiten etwas kritischer einschätzen als die europäische Vergleichsgruppe. Auf Skalenebene ist der Effekt statistisch signifikant, aber in seiner Größe eher gering. Die Differenz beträgt weniger als 0.2 Standardabweichungen. Auf Itemebene zeigen sich teilweise deutlichere Effekte: Wenn es darum geht, einen Zeitungsartikel zu diskutieren oder einen Standpunkt zu vertreten, schätzen sich Jugendliche in Nordrhein-Westfalen deutlich weniger fähig ein als die europäische Vergleichsgruppe. Auch innerhalb der Schule empfinden sich Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen nicht generell als fähiger als die Vergleichsländer. Obgleich sie sich etwas sicherer als andere europäische Jugendliche fühlen, politische und soziale Themen vor Klassen zu besprechen, fühlen sie sich weniger fähig SV-Kandidat*in zu werden.

Tabelle 4.2.2: Politische Selbstwirksamkeit – Einschätzungen der eigenen Fertigkeiten (Anteil der Schüler*innen in Prozent, Antwortkategorien: *gut* oder *sehr gut*)

	Artikel diskutieren		Standpunkt vertreten		SV-Kandidat/-in sein		Vor Klasse sprechen		Skalenwert: Politische Selbstwirksamkeit	
	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	*M*	(*SE*)
Nordrhein-Westfalen[1]	55.4	(1.5)	59.0	(2.0)	43.3	(1.5)	58.8	(1.5)	49.0	(0.3)
Belgien (Flandern)	68.1	(1.1) ↑	71.6	(1.1) ↑	52.2	(1.1) ↑	56.6	(1.0) ●	49.7	(0.2) ●
Bulgarien	66.7	(1.0) ↑	65.8	(1.0) ↑	65.6	(1.1) ↑	60.8	(1.1) ●	52.0	(0.3) ↑
Dänemark[2]	66.9	(1.1) ↑	72.5	(0.8) ↑	54.7	(0.8) ↑	56.0	(1.0) ●	50.7	(0.2) ↑
Estland	47.7	(1.3) ↓	66.1	(1.3) ↑	52.3	(1.3) ↑	52.4	(1.3) ↓	49.2	(0.2) ●
Finnland	46.9	(1.1) ↓	49.5	(0.9) ↓	47.8	(1.2) ↑	42.8	(1.0) ↓	47.6	(0.2) ↓
Italien	69.8	(1.0) ↑	68.8	(0.9) ↑	55.5	(0.9) ↑	63.0	(0.9) ↑	51.7	(0.2) ↑
Kroatien	78.9	(0.9) ↑	69.6	(1.1) ↑	73.1	(1.1) ↑	67.1	(1.0) ↑	54.1	(0.2) ↑
Lettland	44.4	(1.1) ↓	60.0	(1.2) ●	43.1	(1.1) ●	48.5	(1.1) ↓	47.8	(0.2) ↓
Litauen	65.0	(1.2) ↑	67.4	(1.3) ↑	63.0	(1.1) ↑	54.8	(1.2) ↓	50.8	(0.2) ↑
Malta	64.8	(0.9) ↑	62.1	(0.8) ●	61.6	(0.8) ↑	53.9	(0.9) ↓	50.5	(0.2) ↑
Niederlande[2]	70.5	(1.0) ↑	67.6	(1.2) ↑	44.4	(1.2) ●	43.8	(1.0) ↓	48.1	(0.2) ↓
Norwegen[3]	60.0	(0.8) ↑	66.8	(0.8) ↑	61.3	(0.7) ↑	58.9	(0.9) ●	50.5	(0.2) ↑
Schweden	71.5	(1.0) ↑	65.5	(1.0) ↑	60.9	(1.1) ↑	58.4	(1.1) ●	51.6	(0.2) ↑
Slowenien	51.2	(1.1) ↓	62.2	(1.1) ●	54.4	(0.9) ↑	51.4	(1.1) ↓	49.9	(0.2) ↑
VG Europa	62.3	(0.3) ↑	65.4	(0.3) ↑	56.4	(0.3) ↑	54.9	(0.3) ↓	50.3	(0.1) ↑

↑ Wert signifikant höher als NRW ($p < 0.05$).
● Keine siginifikante Abweichung von NRW.
↓ Wert signifikant niedriger als NRW ($p < 0.05$).

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwerte der europäischen Ländergruppe ohne Nordrhein-Westfalen.
1 Benchmark-Teilnehmer. Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben, wodurch die Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
2 Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen die internationalen Vorgaben nur unter Einbezug der Ersatzschulen.
3 Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

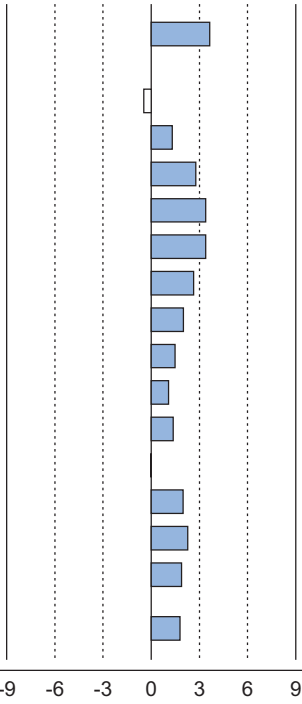
IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Im nächsten Schritt soll der Zusammenhang der Skala mit dem tatsächlich gemessenen Wissen behandelt werden, das heißt, es soll überprüft werden, ob Schüler*innen mit höheren Werten im kognitiven Test auch eine stärker ausgeprägte politische Selbstwirksamkeit berichten.

Tabelle 4.2.3: Vergleich der politischen Selbstwirksamkeit zwischen Schüler*innen, die maximal Kompetenzstufe I (unter 479 Punkte) erreichen, und den Schüler*innen, die mindestens Kompetenzstufe II (ab 479 Punkte) erreichen

	< 479			≥ 479			Differenz in Skalenpunkten	Differenz	
	%	*M*	(*SE*)	%	*M*	(*SE*)		Δ	(*SE*)
Nordrhein-Westfalen[1]	29	46.5	(0.7)	71	50.1	(0.3)		3.6	(0.8)
Belgien (Flandern)	24	50.1	(0.5)	76	49.6	(0.3)		-0.5	(0.6)
Bulgarien	43	51.2	(0.5)	57	52.5	(0.3)		1.3	(0.5)
Dänemark[2]	12	48.3	(0.6)	88	51.0	(0.2)		2.8	(0.7)
Estland	20	46.4	(0.3)	80	49.8	(0.3)		3.4	(0.4)
Finnland	12	44.7	(0.5)	88	48.1	(0.2)		3.4	(0.6)
Italien	29	49.8	(0.4)	71	52.5	(0.2)		2.6	(0.5)
Kroatien	24	52.6	(0.4)	76	54.6	(0.2)		2.0	(0.5)
Lettland	41	47.0	(0.5)	59	48.4	(0.3)		1.5	(0.5)
Litauen	31	50.0	(0.4)	69	51.1	(0.3)		1.1	(0.5)
Malta	40	49.7	(0.4)	60	51.1	(0.2)		1.4	(0.4)
Niederlande[2]	32	48.1	(0.5)	68	48.1	(0.3)		0.0	(0.5)
Norwegen[3]	16	48.9	(0.6)	84	50.9	(0.2)		2.0	(0.6)
Schweden	15	49.7	(0.7)	85	51.9	(0.3)		2.3	(0.8)
Slowenien	25	48.5	(0.4)	75	50.4	(0.2)		1.9	(0.5)
VG Europa	26	48.9	(0.1)	74	50.7	(0.1)		1.8	(0.1)



VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwerte der europäischen Ländergruppe ohne Nordrhein-Westfalen.
1 Benchmark-Teilnehmer. Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben, wodurch die Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
2 Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen die internationalen Vorgaben nur unter Einbezug der Ersatzschulen.
3 Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

Tabelle 4.2.3 zeigt Analysen zu politischer Selbstwirksamkeit unter Berücksichtigung von politischem Wissen. In der ersten Spalte sind erneut Nordrhein-Westfalen und die europäischen ICCS-Vergleichsländer aufgeführt, in den nächsten Spalten die prozentuale Größe der Gruppen und Mittelwerte mit dem Standardfehler der Mittel. Nordrhein-Westfalen ist nicht in die Berechnungen des europäischen Vergleichswertes eingegangen. Die nächsten Spalten zeigen die Gruppenvergleiche. Hier sind die Werte

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

separat für Schüler*innen, die mindestens Kompetenzstufe II erreicht beziehungsweise nicht erreicht haben, aufgeführt. Die Balken geben an, um wie viele Skalenpunkte sich die Gruppen voneinander unterscheiden. Ein farblich unterlegter Balken zeigt an, dass der Unterschied signifikant ist. In den letzten Spalten wird die Differenz in Punkten mit Standardfehler aufgeführt.

Die Tabelle illustriert die Heterogenität des Zusammenhangs zwischen Wissen und Selbstwirksamkeit in den verschiedenen Ländern: In Nordrhein-Westfalen berichten Schüler*innen deutlich und signifikant höhere Werte für ihre politische Selbstwirksamkeit, wenn sie mindestens Kompetenzstufe II erreichen. In ähnlicher Höhe ist der Unterschied nur in Finnland und Estland, in allen anderen Ländern ist er geringer als in Nordrhein-Westfalen. In Belgien (Flandern) und den Niederlande ist gar kein signifikanter Unterschied für die beiden Gruppen von Schüler*innen mit höheren und niedrigeren Testergebnissen nachweisbar.

Allgemein empfinden sich Jugendliche in Nordrhein-Westfalen als etwas weniger wirksam verglichen mit den Jugendlichen in den europäischen Vergleichsländern. Weiter zeigen die Analysen nur einen begrenzten Zusammenhang zwischen Wissen und Selbstwirksamkeit. Dieses Ergebnis fand sich schon in ICCS 2009. Hier könnten länderspezifische Analysen interessant sein, die untersuchen, inwieweit die Selbsteinschätzung zu den aufgeführten Aktivitäten in den unterschiedlichen Ländern mit der Einschätzung der externalen Wirksamkeit des eigenen politischen Handelns in Zusammenhang gebracht werden kann.

4.2.3 Nationale Identität

Dieser Abschnitt leitet von einer domänenbezogenen Identitätskonstruktion zu Konstrukten über, die sich der kollektiven Identität zuordnen lassen. Die Identifikation mit einem Land ist komplex und wird gerade in Deutschland häufig kritisch betrachtet. Oesterreich (2002, S. 140) beschreibt, dass die Identifikation mit nationalen Symbolen in Deutschland negativ behaftet ist und die Entwicklung einer nationalen Identität in Deutschland aufgrund der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus ein komplexer Prozess ist. Gleichwohl sieht Oesterreich das Erarbeiten einer nationalen Identität als fachübergreifendes Lernziel. Dabei ist nationale Identität ein schwer zu fassender Begriff, dessen Bedeutung in unterschiedlichen Ländern teilweise drastisch unterschiedlich konzipiert wird (Stokes, 2017). Die Art der Definition hat deutliche Auswirkungen auf Operationalisierungen und Ergebnisse von Studien. Zick und Küpper (2012) betonen, dass die Identifikation mit einem imaginierten Volkskörper gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit fördern kann (vgl. auch Kapitel 4.3). Differenziertere, kritische Konzeptionen von nationaler Identität und Patriotismus können hingegen sogar negativ mit Rassismus und Antisemitismus verbunden sein (Blank & Schmidt, 2003; Smeekes, Verkuyten & Poppe, 2012). Weiter wird eine positive Identifikation mit dem nationalen System als wichtige Voraussetzung für das Engagement der Aufrechterhaltung des Systems gesehen (Huddy & Khatib, 2007; Kapitel 4.4).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

In ICCS 2016 wurde die *nationale Identität* konzipiert als Einstellung gegenüber der Nation des Wohnortes (Schulz, Ainley, Fraillon, Losito & Agrusti, 2016, S. 32). In jedem Teilnehmerland wird der Name des Landes in die betreffenden Fragen eingefügt, in Nordrhein-Westfalen wird nach Deutschland gefragt. Dadurch wird als politische Einheit der Staat konzipiert und nicht das Staatsvolk. Die gemessene Einstellung kann folglich als Indikator für das Verhältnis der Heranwachsenden zum Land der Befragung als Staat und ihrer Identifikation mit diesem Staat gesehen werden. Für CivEd 1999 wurden zwölf Items entwickelt. In ICCS 2009 kamen hiervon noch acht zum Einsatz. Im aktuellen Zyklus wurden die hinsichtlich ihrer Reliabilität besten sechs Items von 2009 ausgewählt und eingesetzt. Konkret wurden Jugendliche gefragt, wie sehr sie folgenden Aussagen über ihr Verhältnis zu dem Land, in dem sie den Test durchführen, zustimmen:

- Die [deutsche] Fahne ist wichtig für mich. (*)
- Ich achte und respektiere [Deutschland] sehr. (*)
- In [Deutschland] sollten wir stolz darauf sein, was wir erreicht haben. (*)
- Ich bin stolz darauf in [Deutschland] zu leben.
- Generell ist es besser in [Deutschland] zu leben als in den meisten anderen Ländern. (*)

Items, die mit einem (*) markiert sind, wurden beispielhaft für die Skala in Tabelle 4.2.4 aufgenommen. Die Antwortskala war vierstufig von „Stimme gar nicht zu“ bis „Stimme sehr zu“ angelegt. In den übrigen Teilnehmerländern wurde „Deutschland“ jeweils durch den Namen des betreffenden Landes ersetzt. Oesterreich (2002, S. 140–141) fand in 1999 CivEd, dass Jugendliche in Deutschland sich zwar positiv mit Deutschland identifizierten, jedoch auf einem etwas niedrigeren Niveau als Jugendliche in anderen Teilnehmerländern. Die geringere Identifikation wurde auf die intensive Aufarbeitung der nationalsozialistischen Geschichte zurückgeführt. In ICCS 2009 fanden Schulz und Kollegen (2010), dass Jugendliche aus Familien mit Migrationsgeschichte sich signifikant weniger positiv mit dem Land ihres Wohnortes identifizierten als die anderen Heranwachsenden. Dieser Effekt fand sich nicht in allen befragten Ländern, aber deutlich unter anderem für die Länder Österreich, Estland und Lettland.

Auf Skalenebene zeigt sich, dass die Identifikation mit dem Land, in dem die Befragung stattfand, bei Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen deutlich schwächer ausgeprägt ist als im europäischen Vergleich. Lediglich die Niederlande zeigen einen ähnlich geringen Wert. Die Differenz von Nordrhein-Westfalen zum europäischen Vergleichswert beträgt eine halbe Standardabweichung und lässt sich somit als bedeutsam und mittelgroß einordnen. Besonders stark ausgeprägt ist die Identifikation mit dem jeweiligen Land in Norwegen und Finnland. Auf Itemebene zeigt sich ein komplexeres Bild: Im Allgemeinen zeigen Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen weiterhin mit die schwächste nationale Bindung. Insbesondere der Fahne wird in keinem anderen Land eine so geringe Bedeutung beigemessen. Jedoch findet sich kein Unterschied im Maß der Achtung und des Respekts gegenüber dem jeweiligen Land. Sehr große Unterschiede

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Tabelle 4.2.4: Nationale Identität (Anteil der Schüler*innen in Prozent, Antwortkategorien: *Stimme zu* oder *Stimme sehr zu*)

	[Deutsche] Fahne wichtig für mich		[Deutschland] respektieren		Stolz auf Erreichtes		Besser in [Deutschland] leben		Skalenwert: Nationale Identität	
	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	*M*	(*SE*)
Nordrhein-Westfalen[1]	53.4	(1.6)	90.2	(0.8)	79.4	(1.9)	57.5	(1.9)	43.6	(0.3)
Belgien (Flandern)	60.3	(1.2) ↑	94.1	(0.5) ↑	90.2	(0.7) ↑	65.5	(1.0) ↑	45.4	(0.2) ↑
Bulgarien	96.2	(0.5) ↑	95.0	(0.5) ↑	90.9	(0.8) ↑	58.8	(1.2) ●	51.9	(0.3) ↑
Dänemark[2]	69.5	(1.0) ↑	92.5	(0.5) ↑	92.9	(0.5) ↑	81.8	(0.6) ↑	47.4	(0.2) ↑
Estland	83.9	(1.0) ↑	86.7	(0.9) ↓	89.8	(0.6) ↑	68.2	(1.2) ↑	48.2	(0.3) ↑
Finnland	90.5	(0.7) ↑	92.1	(0.5) ●	94.9	(0.5) ↑	88.1	(0.7) ↑	51.2	(0.2) ↑
Italien	94.4	(0.5) ↑	94.9	(0.5) ↑	71.3	(0.9) ↓	51.2	(1.1) ↓	46.0	(0.2) ↑
Kroatien	93.2	(0.6) ↑	95.8	(0.5) ↑	93.1	(0.5) ↑	54.1	(1.1) ●	50.7	(0.3) ↑
Lettland	89.0	(0.7) ↑	89.3	(0.8) ●	86.6	(1.0) ↑	48.5	(1.5) ↓	47.5	(0.3) ↑
Litauen	92.1	(0.6) ↑	91.3	(0.8) ●	92.3	(0.6) ↑	42.7	(1.1) ↓	47.5	(0.3) ↑
Malta	88.4	(0.6) ↑	93.4	(0.4) ↑	91.6	(0.5) ↑	75.0	(0.7) ↑	50.5	(0.2) ↑
Niederlande[2]	59.6	(1.6) ↑	90.5	(0.7) ●	90.3	(0.7) ↑	79.4	(1.2) ↑	45.5	(0.3) ●
Norwegen[3]	83.5	(0.6) ↑	96.0	(0.3) ↑	94.7	(0.4) ↑	88.4	(0.5) ↑	52.1	(0.2) ↑
Schweden	58.0	(1.3) ↑	79.8	(1.1) ↓	85.5	(0.8) ↑	82.3	(0.9) ↑	46.1	(0.3) ↑
Slowenien	88.1	(0.7) ↑	88.4	(0.7) ●	89.4	(0.7) ↑	65.7	(1.0) ↑	47.9	(0.2) ↑
VG Europa	81.9	(0.2) ↑	91.4	(0.2) ●	89.5	(0.2) ↑	67.8	(0.3) ↑	48.4	(0.1) ↑

↑ Wert signifikant höher als NRW ($p < 0.05$).
● Keine siginifikante Abweichung von NRW.
↓ Wert signifikant niedriger als NRW ($p < 0.05$).

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwerte der europäischen Ländergruppe ohne Nordrhein-Westfalen.
1 Benchmark-Teilnehmer. Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben, wodurch die Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
2 Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen die internationalen Vorgaben nur unter Einbezug der Ersatzschulen.
3 Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

zwischen den Schüler*innen verschiedener Länder finden sich hinsichtlich der Frage, ob es besser sei, im eigenen Land zu leben als in den meisten anderen Ländern. Die höchste Zustimmung findet sich hier in den skandinavischen Ländern. Die geringste Bedeutungszuschreibung für die Identität der jeweiligen Schüler*innen erhalten die Aussagen in einigen ost-europäischen Ländern, die mit den Herausforderungen der wirtschaftlichen Transformation kämpfen, sowie in Italien und Nordrhein-Westfalen.

Wie erwartet zeigen Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen eine geringere Identifikation mit dem Land, in dem sie wohnen, als die anderen europäischen Schüler*innen. Dass gerade von der deutschen Fahne Abstand genommen wird, also von einer symbolischen Repräsentation, lässt sich eventuell auf eine kritische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus zurückführen. Jedoch bedeutet eine geringere Identifikation mit den Symbolen Deutschlands nicht, dass der allgemeine Respekt gegenüber Deutschland leiden würde. Der niedrige Wert hinsichtlich des Stolzes auf Erreichtes lässt sich er-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

neut zumindest teilweise über die Aufarbeitung des Nationalsozialismus erklären. Der geringe italienische Wert lässt sich eventuell auf die akut hohe Arbeitslosenquote unter jungen Menschen und die anhaltenden politischen, wirtschaftlichen und sozialen Herausforderungen, wie der Bewältigung der Folgen der Finanzkrise von 2008 und dem Umgang mit populistischen Parteien, zurückführen (Serricchio, Tsakatika & Quaglia, 2013).

4.2.4 Europäische Identität

Europäische Identität beschreibt die kollektive Zugehörigkeit zu einem vereinten Europa mit gemeinsamen Werten und Zielen und gilt als ein entscheidender Katalysator für die Integration und den sozialen Zusammenhalt in Europa (Kaina, Karolewski & Kuhn, 2015; Stöckel, 2015). Der Kontext, in dem junge Europäer*innen aufwachsen, hat Einfluss darauf, wie Individuen eine europäische oder nationale Identität entwickeln und inwiefern beide Identitätsaspekte als kompatibel wahrgenommen werden (Dell'Olio, 2017). Im vergangenen Jahrzehnt wurde eine europäische Identität durch wirtschaftliche und gesellschaftspolitische Herausforderungen wie politische Polarisierung und Fremdenfeindlichkeit verstärkt herausgefordert. Schule gewinnt in diesem Zusammenhang als Stabilitätsanker der politischen und zivilgesellschaftlichen Bildung für die Förderung einer europäischen Identität an Bedeutung (Zeuner, 2006).

Europäische Identität ist in ICCS 2016 anders konzipiert als das Konstrukt der nationalen Identität. Es erfasst weniger die Ebene der Bedeutung von Zugehörigkeit (Fahne, Wichtigkeit, Respekt), sondern erfragt in erster Linie die Identifikation der Schüler*innen mit Europa. Die Skala „Europäische Identität" wurde in dieser Form das erste Mal in ICCS 2009 eingesetzt (Schulz et al., 2016, S. 33; Kerr, Sturman, Schulz & Burge, 2010). Die Schüler*innen wurden aufgefordert einzuschätzen, inwiefern sie sich mit den nachfolgend beschriebenen Aussagen über Europa identifizieren. Sie konnten auf einer vierstufigen Antwortskala angeben, ob sie die jeweilige Aussage mit „Stimme sehr zu", „Stimme zu", „Stimme nicht zu" oder „Stimme gar nicht zu" bewerten. Der Fragenkomplex umfasst vier Items. Inhaltlich repräsentieren zwei dieser Items eine Bestimmung von europäischer Zugehörigkeit. Eine Aussage erfragt die Bewertung der Zugehörigkeit (Stolz); und ein letztes Item erfasst die Rangfolge europäischer Identität im Verhältnis zum Weltbürgertum. Die Fragen lassen sich somit als Einstellungsfragen zu einem bestimmten Identitätsort und dem Verhältnis dieses Identitätsortes zu anderen kategorisieren (Oesterreich, 2002, S. 68).

In ICCS 2009 und 2016 wurden teilweise jeweils die gleichen Fragen eingesetzt, um das Konzept der europäischen Identität zu erfassen. In ICCS 2009 erfolgte die Auswertung auf der Skalenebene. Um den Vergleich über die Zeit zu gewährleisten, wurde die Skala auf einen Mittelwert von 50 und eine Standardabweichung von 10 in Bezug auf die europäischen Teilnahmeländer von 2009 geeicht. Die Anzahl von Schüler*innen, die Items zur Zugehörigkeit Europas zustimmten oder stark zustimmten, reichte von 64% (haben mehr Gemeinsamkeiten mit Jugendlichen aus Europa als aus anderen Ländern) bis 91%

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

(sind stolz darauf, Europäer zu sein oder sich als Europäer zu sehen) (Kerr et al., 2010, S. 65). Für ICCS 2016 wurden die vier Items mit den höchsten Faktorladungen aus der Analyse von 2009 sowie ergänzend zwei optionale Items aus 2009 mit EU-Bezug übernommen (Schulz et al., 2011, S. 226).

Tabelle 4.2.5 zeigt die *Einstellungen zu europäischer Identität* im europäischen Vergleich. Folgende Items bilden die Skala und sind in der Tabelle repräsentiert:

- Ich sehe mich als Europäer/-in.
- Ich bin stolz darauf, in Europa zu leben.
- Ich fühle mich als Teil von Europa.
- Ich sehe mich erst als europäischer Bürger/europäische Bürgerin und dann als Weltbürger/-in.

Auf Skalenebene zeigt sich, dass die Identifikation mit Europa bei den Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen deutlich schwächer ausgeprägt ist als im internationalen Vergleich. Nur Schüler*innen in Lettland zeigen einen noch geringeren Wert. Die Differenz von Nordrhein-Westfalen zum europäischen Vergleichswert ist größer als eine viertel Standardabweichung und lässt sich somit als bedeutsam einordnen. Besonders stark ausgeprägt ist die Identifikation mit Europa in Finnland, Kroatien und Norwegen. Auf Itemebene ergibt sich ein differenzierteres Bild: Im Allgemeinen zeigt sich ein hohes Zustimmungsniveau, das dem der nationalen Identität entspricht oder dieses noch übersteigt. Die Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen weisen (neben denen in Lettland) den geringsten Grad an Identifikation auf. Insbesondere sehen sie sich seltener zunächst als Europäer*innen und dann als Weltbürger*innen.

Der Skalenwert für die europäische Vergleichsgruppe zeigt, dass die durchschnittliche Identifikation mit Europa höher liegt als der Wert der Referenzgruppe von 2009; hier ist jedoch die unterschiedliche Zusammensetzung beider Gruppen zu beachten. Die Ergebnisse zur Bevorzugung von Europa vor einer Weltbürgerschaft sind nur eingeschränkt interpretierbar. Denn das betreffende Item impliziert einen Antagonismus im Sinne einer dualen Konkurrenz von Identifikationsangeboten, der – wie im Folgenden begründet wird – nicht der psychologischen Konzeption hybrider Identitäten entspricht. Es bedarf folglich weiterer Analysen dazu, welche Faktoren erstens zu der generell niedrigeren Identifikationsbereitschaft bei Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen beitragen und zweitens wie der Bedeutungszusammenhang europäische*r Bürger*in und Weltbürger*in konstruiert wird.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Tabelle 4.2.5: Europäische Identität (Anteil der Schüler*innen in Prozent, Antwortkategorien: *Stimme eher zu* oder *Stimme sehr zu*)

	Europäer/-in		Stolz in Europa zu leben		Teil von Europa		Erst Europäer*in, dann Weltbürger*in		Skalenwert: Europäische Identität	
	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	*M*	(*SE*)
Nordrhein-Westfalen[1]	90.8	(1.0)	90.0	(0.9)	76.5	(1.5)	63.3	(1.5)	50.6	(0.3)
Belgien (Flandern)	93.8	(0.6) ↑	96.4	(0.4) ↑	84.5	(0.9) ↑	72.3	(1.2) ↑	52.1	(0.3) ↑
Bulgarien	91.0	(0.7) ●	90.5	(0.6) ●	84.3	(0.9) ↑	79.2	(1.0) ↑	52.0	(0.3) ↑
Dänemark[2]	95.9	(0.4) ↑	95.8	(0.4) ↑	91.6	(0.5) ↑	76.0	(0.8) ↑	52.8	(0.2) ↑
Estland	94.6	(0.3) ↑	91.9	(0.6) ●	87.3	(0.9) ↑	74.3	(1.1) ↑	53.2	(0.3) ↑
Finnland	97.8	(0.3) ↑	95.7	(0.4) ↑	90.2	(0.6) ↑	85.3	(0.8) ↑	56.0	(0.2) ↑
Italien	97.3	(0.4) ↑	94.1	(0.5) ↑	92.6	(0.5) ↑	77.5	(0.8) ↑	54.1	(0.2) ↑
Kroatien	97.6	(0.4) ↑	94.8	(0.5) ↑	91.5	(0.6) ↑	89.5	(0.6) ↑	55.5	(0.3) ↑
Lettland	92.4	(0.7) ●	86.9	(0.9) ↓	72.9	(1.2) ↓	67.2	(1.1) ↑	48.3	(0.2) ↓
Litauen	97.2	(0.4) ↑	95.2	(0.4) ↑	85.9	(0.8) ↑	79.3	(0.9) ↑	53.5	(0.3) ↑
Malta	95.1	(0.4) ↑	94.5	(0.4) ↑	91.0	(0.5) ↑	82.8	(0.6) ↑	54.0	(0.2) ↑
Niederlande[2]	94.3	(0.6) ↑	94.3	(0.5) ↑	82.3	(0.9) ↑	68.7	(1.2) ↑	52.0	(0.3) ↑
Norwegen[3]	91.9	(0.5) ●	95.8	(0.4) ↑	90.1	(0.5) ↑	76.7	(0.8) ↑	55.1	(0.2) ↑
Schweden	90.5	(0.8) ●	94.8	(0.5) ↑	87.1	(0.9) ↑	77.0	(0.8) ↑	53.5	(0.3) ↑
Slowenien	98.5	(0.3) ↑	95.1	(0.5) ↑	88.3	(0.8) ↑	82.9	(0.8) ↑	54.8	(0.2) ↑
VG Europa	94.8	(0.1) ↑	94.0	(0.1) ↑	87.1	(0.2) ↑	77.7	(0.2) ↑	53.4	(0.1) ↑

↑ Wert signifikant höher als NRW ($p < 0.05$).
● Keine siginifikante Abweichung von NRW.
↓ Wert signifikant niedriger als NRW ($p < 0.05$).

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwerte der europäischen Ländergruppe ohne Nordrhein-Westfalen.
1 Benchmark-Teilnehmer. Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben, wodurch die Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
2 Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen die internationalen Vorgaben nur unter Einbezug der Ersatzschulen.
3 Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

Um ein tieferes Verständnis für die Einstellungen zu kollektiver Zugehörigkeit von Jugendlichen in Nordrhein-Westfalen zu erhalten, wird in diesem Kontext zunächst dargestellt, welche Position die europäische Identität in Relation zur nationalen Identität einnimmt beziehungsweise inwiefern sich nationale und europäische Identität ausschließen oder gegenseitig ergänzen (Dell'Olio, 2017).

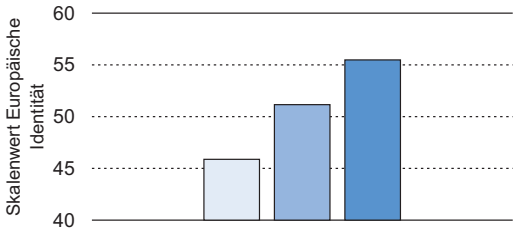
Die nationalen Ergebnisse zur nationalen und europäischen Identität lassen erkennen, dass kollektive Zugehörigkeiten kein antagonistisches System konstituieren, bei dem mehr Zugehörigkeit zu einem Kollektiv zwangsläufig mit geringerer Zugehörigkeit zu einem anderen verbunden ist. Stattdessen scheinen nationale und europäische Identitäten in den Einstellungen der Jugendlichen gut gemeinsam integrierbar zu sein (Lannegrand-Willems & Barbot, 2015). Vor diesem Hintergrund wird weiter zu prüfen sein, unter welchen spezifischen Bedingungen nationale Identifikationen als positiver Kontext für europäische Identifikation betrachtet werden können.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Tabelle 4.2.6 zeigt den Zusammenhang der *Einstellungen zu Nationaler und Europäischer Identität* von Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen. In den Spalten wird jeweils für Schüler*innen mit hoher, mittlerer und niedriger nationaler Identität die mittlere Ausprägung der Skala europäischer Identität berichtet. Zur Generierung der drei Niveaugruppen der nationalen Identität wurde die Standardabweichung der Skala berechnet und anschließend wurden die Werte, die 0.5 Standardabweichungen über beziehungsweise unter dem Mittelwert liegen, als Trennwert verwendet. Alle Werte werden unter Angabe des Standardfehlers aufgeführt.

Im Gesamtbild zeigt sich, dass Schüler*innen, die sich stark mit Europa identifizieren, auch ein höheres Zugehörigkeitsgefühl zu Deutschland berichten. Das Ergebnis lässt sich mit der Annahme eines dualen Identitätsantagonismus nicht schlüssig interpretieren und verweist auf die Entwicklung hybrider Identitäten im Kontext nationaler und europäischer Zugehörigkeit.

Tabelle 4.2.6: Kreuztabelle zwischen nationaler und europäischer Identität in Nordrhein-Westfalen (Mittlere Skalenausprägung)



Niveau	%	(*SE*)	*M*	(*SE*)
niedrig	32.8	(1.8)	45.9	(0.5)
mittel	40.1	(1.2)	51.2	(0.4)
hoch	27.2	(1.6)	55.5	(0.6)

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

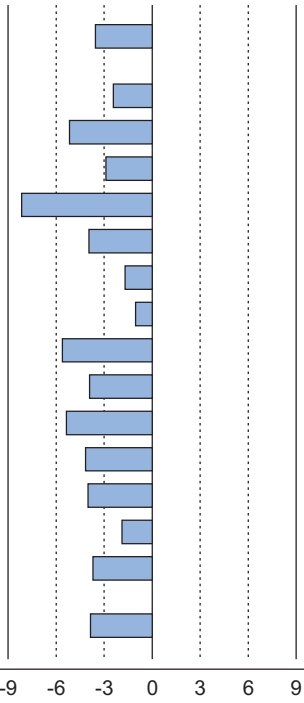
Um ein genaueres Bild der Unterschiede zwischen den Teilnehmerländern in ICCS zu erhalten, soll die nationale Identität im europäischen Vergleich unter Berücksichtigung des Migrationshintergrunds von Schüler*innen untersucht werden. Migrationshintergrund ist an dieser Stelle auf der Datenbasis von ICCS 2016 in einer breiten Definition operationalisiert: Sofern mindestens ein Elternteil und/oder das Kind selbst außerhalb Deutschlands geboren ist, wird ein Migrationshintergrund angenommen.

Tabelle 4.2.7 zeigt die Ergebnisse dieser Analysen. Es wird jeweils berichtet, wie viel Prozent der Schüler*innen ohne und mit Migrationshintergrund in die Analyse eingehen. Sodann wird für beide Schülergruppen die mittlere Ausprägung der Skala nationale Identität berichtet. Darauf folgt eine Visualisierung der Differenz als Balken, die durch eine Zahlenangabe präzisiert wird. In der untersten Zeile werden die jeweiligen mittle-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Tabelle 4.2.7: Nationale Identität unter Berücksichtigung des Migrationshintergrundes (Mittlere Skalenausprägung)

	Kein MGH			MGH				Differenz	
	%	*M*	(*SE*)	%	*M*	(*SE*)	Differenz in Skalenpunkten	Δ	(*SE*)
Nordrhein-Westfalen[1]	60	45.0	(0.4)	40	41.5	(0.4)		-3.5	(0.6)
Belgien (Flandern)	71	46.1	(0.2)	29	43.6	(0.4)		-2.4	(0.4)
Bulgarien	97	52.1	(0.3)	3	46.9	(1.7)		-5.2	(1.7)
Dänemark[2]	80	48.0	(0.2)	20	45.1	(0.3)		-2.9	(0.4)
Estland	77	50.1	(0.3)	23	42.0	(0.5)		-8.1	(0.5)
Finnland	88	51.7	(0.2)	12	47.7	(0.6)		-3.9	(0.6)
Italien	80	46.4	(0.2)	20	44.7	(0.4)		-1.7	(0.4)
Kroatien	75	50.9	(0.3)	25	49.9	(0.4)		-1.0	(0.4)
Lettland	80	48.6	(0.3)	20	43.0	(0.5)		-5.6	(0.6)
Litauen	91	47.9	(0.3)	9	44.0	(0.6)		-3.9	(0.6)
Malta	76	51.7	(0.2)	24	46.4	(0.4)		-5.4	(0.4)
Niederlande[2]	80	46.3	(0.3)	20	42.2	(0.5)		-4.2	(0.5)
Norwegen[3]	76	53.1	(0.2)	24	49.1	(0.3)		-4.0	(0.3)
Schweden	69	46.7	(0.3)	31	44.8	(0.3)		-1.9	(0.4)
Slowenien	75	48.8	(0.3)	25	45.1	(0.5)		-3.7	(0.6)
VG Europa	80	49.2	(0.1)	20	45.3	(0.2)		-3.9	(0.2)



VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwerte der europäischen Ländergruppe ohne Nordrhein-Westfalen.
1 Benchmark-Teilnehmer. Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben, wodurch die Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
2 Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen die internationalen Vorgaben nur unter Einbezug der Ersatzschulen.
3 Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

ren Skalenausprägungen aller Schüler*innen in Europa ohne NRW als Bezugswerte berichtet. Alle Skalenwerte werden unter Angabe des Standardfehlers aufgeführt.

In allen Ländern Europas zeigen Schüler*innen ohne Migrationshintergrund eine stärkere Identifikation mit dem Land der Befragung als Schüler*innen mit Migrationshintergrund. Besonders groß ist dieser Effekt in Estland, Lettland und auf Malta. Vergleichsweise klein, aber immer noch signifikant, ist der Unterschied in Kroatien, Italien und Schweden. Mit einem Unterschied von 3.5 Skalenpunkten liegt die Differenz in Nordrhein-Westfalen knapp unter dem europäischen Vergleichswert von 3.9.

Auch die Identifikation mit Europa (hier nicht tabellarisch dargestellt) ist in fast allen Ländern bei Schüler*innen ohne Migrationshintergrund stärker ausgeprägt als bei Schüler*innen mit Migrationshintergrund. Ausnahmen sind Bulgarien und Kroatien,

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

in denen sich kein statistisch signifikanter Effekt zeigt. Mit einer Differenz von 3.6 Skalenpunkten liegt der Unterschied in Nordrhein-Westfalen etwas über dem europäischen Vergleichswert von 2.8.

4.2.5 Religiöse Zugehörigkeit und Praxis

Religion kann im Sinne einer (alternativen) Weltanschauung während der Identitätsentwicklung unterstützend wirken (Erikson, 1975, S. 23). Darüber hinaus kann Religion aber auch selbst zu einem Teil von Identität werden. Berücksichtigt man insbesondere die verschiedenen religiösen Ausrichtungen, die sich den Individuen in der multikulturellen Gesellschaft Deutschlands anbieten, stellt sich die Frage nach der Religionszugehörigkeit und -praxis von Bedeutung für das Verständnis hybrider Identitäten und die gesellschaftliche Integration (Arens, Baumann, Liedhegener, Müller & Ries, 2017). Wenn die Zugehörigkeit zu einer Religion in der Identitätsentwicklung relevant wird, kann pädagogische Begleitung die sinnstiftende Deutung von Religion und dadurch die Identitätsbildung von Jugendlichen unterstützten. Weiterhin kann die Auseinandersetzung mit religiöser Identität (z.B. Christentum, Islam, Judentum) als ein wichtiger Katalysator eines breiteren politischen und sozialen Engagements betrachtet werden (Guo, Webb, Abzug & Peck, 2013; Pancer, 2015; Perks & Haan, 2011; Putnam & Campbell, 2010). Gleichzeitig gibt es aber auch Hinweise auf negative Auswirkungen religiöser Zugehörigkeit: Beispielsweise zeigt die Teilgruppe der stark religiös orientierten Personen mit begrenztem politischen Wissen weniger politische Partizipation (Scheufele, Nisbet & Brossard, 2003).

In CivEd 1999 (Oesterreich, 2002) wird religiöse Identität noch nicht thematisiert. In ICCS 2009 und 2016 erscheinen Fragen im Zusammenhang mit Religion als internationale Option. Das bedeutet, sie gehören nicht zum verbindlichen Kern der Studie in allen Ländern, sondern können von den nationalen Studienzentren abgelehnt werden.

In ICCS 2009 berichteten auf internationaler Ebene 81% der Schüler*innen, dass sie sich einer Religion zuordneten, obgleich es erhebliche Unterschiede unter den Ländern gab. Weiter wurde deutlich, dass die Angehörigkeit zu einer Religion kein hinreichendes Indiz dafür war, inwieweit Schüler*innen diese Religion auch praktizieren (Schulz et al., 2010, S. 107). Die konzeptionelle Ausdifferenzierung von Fragen der Zugehörigkeit und Identität in den IEA-Studien führte – ähnlich wie bei der Messung europäischer Identität – dazu, dass seit 2009 neben dem Kernelement nationale Ausprägung auch die religiöse Ausprägung zu einem wichtigen Element der Messung wird (Schulz et al., 2016, S. 62; Hahn-Laudenberg, Jasper & Abs, 2017). In ICCS 2016 wurden Schüler*innen folgende Fragen zu ihrer religiösen Zugehörigkeit gestellt:

- Was ist deine Religion?
- Wie häufig nimmst du an Gottesdiensten oder religiösen Feiern teil, die außerhalb deines Zuhauses zusammen mit einer Gruppe anderer Menschen stattfinden?

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Die Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen konnten zur ersten Frage zwischen folgenden Antwortmöglichkeiten wählen: „Christentum", „Islam", „Judentum", „Andere Religion" oder „Keine Religion". In anderen Ländern wurden teilweise andere Religionen als Antwortmöglichkeit angeboten. Zur zweiten Frage wurden die Schüler*innen aufgefordert auf einer fünfstufigen Antwortskala anzugeben, ob sie religiöse Aktivitäten „Nie", „Weniger als ein Mal im Jahr", „Mindestens ein Mal im Jahr", „Mindestens ein Mal im Monat" oder „Mindestens ein Mal in der Woche" praktizieren.

Tabelle 4.2.8 zeigt die *Religionszugehörigkeit und -praxis* im europäischen Vergleich. In der ersten Spalte sind die europäischen Länder, deren Werte für den Vergleich mit Nordrhein-Westfalen herangezogen werden, alphabetisch angeordnet. Nordrhein-Westfalen wird abgesetzt in der ersten Zeile berichtet. In der letzten Zeile werden die mittleren Ergebnisse der europäischen Vergleichsgruppe berichtet, wobei Nordrhein-Westfalen nicht für die Berechnung berücksichtigt wird. In der Spalte „Zugehörigkeit" wird der Anteil der Schüler*innen zusammengefasst, die sich einer Religion zugeordnet haben. In der Spalte Praxis wird der Anteil von Schüler*innen berichtet, die den Angaben gemäß „mindestens einmal im Monat" oder häufiger an religiösen Feiern teilnehmen.

Die Untersuchung der Religionszugehörigkeit und -praxis zeigt, dass der Anteil der Jugendlichen, die sich mit einer Religion identifizieren, zwischen den Ländern Europas sehr differiert. Während in Kroatien 5% der Schüler*innen sich *nicht* zu einer Religion bekennen, sind dies in Estland über zwei Drittel. In Nordrhein-Westfalen geben 88% der Schüler*innen an, einer Religion anzugehören und liegen damit deutlich über dem europäischen Vergleichswert von 70%. Der Anteil der religionszugehörigen Jugendlichen, die an religiösen Feiern teilnehmen, ist in allen Ländern, in denen beide Variablen erhoben wurden, positiv mit dem Anteil der Religionszugehörigkeiten korreliert ($p<.05$). So ist in Kroatien auch der Anteil religiöser Praxis am höchsten, während er in Estland mit am niedrigsten ist. Nordrhein-Westfalen liegt hier mit 77% von Schüler*innen mit Religionszugehörigkeit, die angeben mindestens einmal im Jahr an einer religiösen Zeremonie teilzunehmen, deutlich über der europäischen Vergleichsgruppe mit einem Wert von 68%. Interessant ist zudem, dass auch Jugendliche ohne eine religiöse Zugehörigkeit an religiösen Feierlichkeiten teilnehmen. Hier schwankt der Wert weniger stark von 13% in den Niederlanden bis 26% in Norwegen, die dies mindestens jährlich tun. Der nordrhein-westfälische Wert liegt mit 18% sehr nah am europäischen Vergleichswert von 19%.

Auch wenn die hier präsentierten Ergebnisse noch nicht die Vielfalt der religiösen Identifikationsangebote ausdifferenzieren, so zeigt sich doch, dass diese Angebote in den europäischen Gesellschaften eine sehr unterschiedliche Präsenz haben. Aufgrund der unterschiedlichen historisch-religiösen Ausgangslagen wurden auch Modernisierungswellen unterschiedlich verarbeitet. Zwar ist die Zugehörigkeit zu einer Religion häufig mit dem Besuch von religiösen Feierlichkeiten verknüpft, Zugehörigkeit scheint aber kein Garant für das regelmäßige Aufsuchen religiöser Veranstaltungen zu sein und variiert sehr stark, so wie dies bereits Schulz et al. (2010) für ICCS 2009 berichten. Hinzu kommt, dass Migrant*innen unterschiedliche Religionen mitbringen, die

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

gerade in einer Situation mangelnder Anerkennung im Aufnahmeland einen wichtigen Identitätsanker für Jugendliche bilden können. Insofern wird es spannend sein zu analysieren, ob die Hybridisierung von Identität auch im Religiösen erkennbar wird, oder ob hier für einzelne oder alle Migrantengruppen stärker ein antagonistisches Modell von Identität greift.

Tabelle 4.2.8: Religionszugehörigkeit und -praxis (Anteil der Schüler*innen in Prozent, Antwortkategorie Zugehörigkeit: Auswahl einer länderspezifisch aufgeführten Religion oder *Andere Religion*)

	Religionszugehörigkeit			Religiöse Praxis min. monatl.			Religiöse Praxis mind. jährlich					
							bei Zugehörigkeit			bei keiner Zugehörigkeit		
	%	(*SE*)		%	(*SE*)		%	(*SE*)		%	(*SE*)	
Nordrhein-Westfalen[1]	87.7	(1.3)		40.9	(2.1)		76.5	(1.7)		18.0	(2.3)	
Belgien (Flandern)	73.7	(1.4)	↓	13.1	(0.9)	↓	48.0	(1.7)	↓	17.2	(1.8)	●
Bulgarien	83.2	(1.0)	↓	27.1	(1.3)	↓	64.7	(1.4)	↓	18.0	(2.1)	●
Estland	29.4	(1.3)	↓	5.6	(0.6)	↓	45.5	(2.1)	↓	14.2	(1.3)	●
Kroatien	94.9	(0.5)	↑	77.8	(1.1)	↑	91.8	(0.6)	↑	20.6	(3.5)	●
Lettland	68.6	(1.4)	↓	15.0	(0.9)	↓	54.7	(1.4)	↓	15.8	(1.6)	●
Litauen	81.1	(1.1)	↓	27.8	(1.4)	↓	64.0	(1.5)	↓	22.4	(1.8)	●
Malta	91.5	(0.5)	↑	63.9	(0.9)	↑	81.3	(0.8)	↑	23.1	(2.7)	●
Niederlande[2]	41.2	(2.3)	↓	17.0	(1.5)	↓	65.2	(1.6)	↓	13.2	(1.1)	●
Norwegen[3]	68.8	(1.1)	↓	34.8	(1.2)	↓	79.1	(0.9)	●	26.0	(1.1)	↑
Slowenien	71.9	(1.2)	↓	50.6	(1.6)	↑	85.5	(1.0)	↑	18.9	(1.4)	●
VG Europa	70.4	(0.4)	↓	33.3	(0.4)	↓	68.0	(0.4)	↓	18.9	(0.6)	●

↑ Wert signifikant höher als NRW ($p < 0.05$).
● Keine siginifikante Abweichung von NRW.
↓ Wert signifikant niedriger als NRW ($p < 0.05$).

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwerte der europäischen Ländergruppe ohne Nordrhein-Westfalen.
1 Benchmark-Teilnehmer. Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben, wodurch die Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
2 Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen die internationalen Vorgaben nur unter Einbezug der Ersatzschulen.
3 Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

4.2.6 Bedeutung von Zugehörigkeit

Zugehörigkeit und Identifikation mit einer Gruppe können zwar als Indikator für Identität gewertet werden, jedoch ergibt sich aus Zugehörigkeit nicht automatisch eine Identität im Sinne eines Deutungshorizonts, der Orientierung für eigenes Handeln bereitstellt. Eine Voraussetzung für die Entwicklung von Identität auf der Basis von Zugehörigkeit in diesem Sinne besteht darin, dass die Zugehörigkeit als individuell wichtig erlebt wird.

In der deutschen Ergänzung zur Befragung in ICCS 2016 wurden vier zusätzliche Fragen zur subjektiven Bedeutung von Zugehörigkeiten eingesetzt:

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

- Wie wichtig ist die Frage nach Zugehörigkeit zu einer Region/Stadt/Gemeinde für dich?
- Wie wichtig ist die Frage nach der Zugehörigkeit zu deinem Land für dich?
- Wie wichtig ist die Frage nach der Zugehörigkeit zu Europa für dich?
- Wie wichtig ist die Frage nach der Zugehörigkeit zu einer Religion für dich?

Die Fragen beziehen sich auf sozialräumliche Zugehörigkeiten mit einer zunehmenden Erweiterung des Bezugsraums sowie auf Religion. Tabelle 4.2.9 zeigt die Bedeutung, die Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund in Nordrhein-Westfalen diesen Zugehörigkeiten beimessen (vierstufiges Antwortformat „Sehr wichtig", „Mittelmäßig wichtig", „Wenig wichtig", „Gar nicht wichtig"). In der ersten Spalte werden die Gruppen benannt, zu denen getrennte Berechnungen vorgenommen wurden. In der zweiten bis fünften Spalte werden die kumulierten prozentualen Antworthäufigkeiten in den beiden ersten Antwortformaten zu den vier Fragen berichtet.

Die Ergebnisse zeigen, dass eine Mehrheit der Jugendlichen in Nordrhein-Westfalen allen genannten Zugehörigkeiten eine mittlere bis hohe Bedeutung beimisst. Die Zugehörigkeit zum Land (80%) und zur Region, Stadt und Gemeinde (77%) erscheint dabei für noch mehr Jugendliche wichtig als die Zugehörigkeit zu Europa (68%) oder zu einer Religion (58%). Berücksichtigt man den Migrationshintergrund der Jugendlichen, so zeigen sich signifikante Abweichungen vom Gesamtmittelwert für alle Bezugsfelder außer für Europa: Für alle erfragten Zugehörigkeiten gilt, dass im Vergleich zu den Schüler*innen ohne Migrationshintergrund jeweils ein größerer Anteil der Schüler*innen mit Migrationshintergrund diesen mindestens eine mittlere Wichtigkeit beimisst. Insbesondere bei der Frage der Zugehörigkeit zur Religion ist die Gruppe, die religiöse Zugehörigkeit zumindest als „mittelmäßig wichtig" bezeichnet, unter den Schüler*innen mit Migrationshintergrund um 20 Prozentpunkte größer als in der Gruppe von Schüler*innen ohne Migrationshintergrund. Dieser Befund könnte so interpretiert werden, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund sich einer stärkeren Infragestellung ihrer Zugehörigkeiten ausgesetzt sehen und deshalb intensiver mit der bewussten Konstruktion von Identität auf der Basis von kollektiver Zugehörigkeit beschäftigt sind. So verwies Hannah Arendt auf die hohe Relevanz formaler Staatsangehörigkeit für Migrant*innen hinsichtliches des Schutzes vor Marginalisierung (Arendt, 1958). Schüler*innen oder ihre Eltern haben aufgrund fehlender Anerkennung gelernt, dass Staaten und die Zugehörigkeit zu Staaten anscheinend erforderlich sind, damit ihnen Menschenrechte und der damit einhergehende Schutz zuteilwerden (van Waas & Neal, 2013).

Schüler*innen ohne Migrationshintergrund beschäftigt die Auseinandersetzung hinsichtlich der Bedeutung einer nationalen Zugehörigkeit zur Gewährleistung von Rechten und Schutz in der Regel nicht im gleichen Maße. Für sie ist insbesondere die nationale Zugehörigkeit eher selbstverständlich. Gleichzeitig wird eine sehr starke Verbundenheit mit dem Heimatland in Deutschland angesichts der Erfahrung des Nationalsozialismus kritisch betrachtet.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Tabelle 4.2.9: Hybride Identität (Anteil der Schüler*innen in Prozent, Antwortkategorien: *Sehr wichtig* oder *Mittelmäßig wichtig*)

	Wichtigkeit der Frage nach Zugehörigkeit zu…											
	Region, Stadt, Gemeinde			Land			Europa			Religion		
	%	(*SE*)		%	(*SE*)		%	(*SE*)		%	(*SE*)	
Kein Migrations-hintergrund	75.4	(1.6)	●	76.9	(1.7)	↓	66.9	(1.7)	●	49.6	(1.9)	↓
Migrationshintergrund	80.1	(1.8)	↑	85.2	(2.0)	↑	69.2	(2.3)	●	69.8	(3.1)	↑
Nordrhein-Westfalen[1]	77.2	(1.3)		80.1	(1.3)		67.7	(1.3)		57.5	(1.9)	

↑ Wert signifikant höher als NRW ($p < 0.05$).
● Keine siginifikante Abweichung von NRW.
↓ Wert signifikant niedriger als NRW ($p < 0.05$).

1 Benchmark-Teilnehmer. Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben, wodurch die Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

4.2.7 Fazit

Ziel dieses Kapitels war es, unterschiedliche Facetten zur politischen und zivilgesellschaftlichen Identität der 14-Jährigen in Nordrhein-Westfalen im internationalen Vergleich zusammenzutragen. Dabei wurde ein offenes Konzept von Identität verfolgt, das sowohl wahrgenommene Zugehörigkeiten, Identifikation eigener Fähigkeiten, Identifikation mit Sozialräumen und Gruppen sowie Identität im engeren Sinne als Bedeutungszuweisung von Zugehörigkeiten umfasst. Dabei ergaben sich vielfältige Hinweise, dass Jugendliche heute vor der Herausforderung stehen, hybride Identitäten zu entwickeln. Auch wenn die Dynamiken multikomplexer sozialer Kontexte (Lannegrand-Willems & Barbot, 2015, S. 71) hier nur im Ansatz erkennbar wurden, fanden sich Hinweise auf spezifische Herausforderungen für Jugendliche mit Migrationshintergrund, die eine differenzierte Betrachtung der politischen und zivilgesellschaftlichen Identitätsentwicklung für diese Gruppe nahelegen.

Politische Selbstwirksamkeit ist bei Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen etwas schwächer ausgeprägt als bei Schüler*innen in den europäischen Vergleichsländern. Weiter zeigen die Analysen einen deutlich unterschiedlich starken Zusammenhang zwischen Wissen und Überzeugungen zur politischen Selbstwirksamkeit. Politische Kontexte oder unterschiedliche Lehrmethoden und -inhalte könnten auch Schüler*innen mit viel Wissen veranlassen, an ihren konkreten Fähigkeiten zu zweifeln. Hier sollten weitere Analysen durchgeführt werden.

Nationale und europäische Identität sind bei Jugendlichen in Nordrhein-Westfalen weniger ausgeprägt als bei anderen europäischen Jugendlichen. Die Beobachtung, dass in Deutschland von der nationalen Fahne, also von einer symbolischen Repräsentation, eher Abstand genommen wird, kann auf eine kritische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus zurückgeführt werden (Oesterreich, 2002, S. 140).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Der Vergleich zwischen nationaler und europäischer Identität zeigt, dass eine hohe Zugehörigkeit zu Deutschland mit einer hohen Zugehörigkeit zu Europa einhergeht, was auf die allgemeine Bedeutung eines Identitätsbewusstseins für die Entwicklung hybrider Identitäten hindeutet (Arnett, 2002, S. 778). Zudem findet sich sowohl für die nationale als auch für die europäische Identität ein Effekt des Migrationshintergrunds. Wenn Schüler*innen keinen Migrationshintergrund angeben, zeigen sie tendenziell eine höhere Ausprägung nationaler und europäischer Identität. Dies ist ein Indiz dafür, dass eine Identifikation mit einem weiteren Land oder eine übergeordnete Identität im Zuge von Migration nicht einfach übernommen wird, sondern reflektiert erarbeitet werden muss (Keupp, 2014). Zudem kann das Ergebnis als Hinweis gelesen werden, dass gesellschaftliche Bedingungen, wie Marginalisierung, die Identitätsentwicklung von Heranwachsenden mit Migrationshintergrund herausfordern (Auernheimer, 2010).

Religionszugehörigkeit nimmt für die Heranwachsenden in Europa einen sehr unterschiedlichen Stellenwert ein. Insbesondere bei der Berücksichtigung der Religionspraxis wird deutlich, dass diese unter den Ländern stark differiert und die Religionszugehörigkeit keine notwendige Bedingung hierfür ist. Schließlich belegen die dargestellten Analysen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund nicht nur unterschiedliche Ausprägungen hinsichtlich ihrer Zugehörigkeiten aufweisen; sie zeigen im Allgemeinen auch eine auffällig größere Wertschätzung gegenüber kollektiven Zugehörigkeiten, im Besonderen gegenüber der Religionszugehörigkeit, was Untersuchungen zur Rolle von Religion für hybride Identitäten von Immigrant*innen bestätigen (Moinian, 2009, S. 39). Insgesamt ist Jugendlichen in Nordrhein-Westfalen und auch Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Mittel jedoch die Zugehörigkeit zu einem Land oder zu einer Region, Stadt und Gemeinde wichtiger ist als die Zugehörigkeit zu einer Religion.

In den vorliegenden Analysen ist keine Kontrolle des Generationsstatus, der Familiensprache, Herkunftsländer, des Geschlechts oder des sozioökonomischen Status der Familie durchgeführt worden. Die jeweilige Rolle der aufgeführten Variablen für Identität und politische Selbstwirksamkeit kann erst in weiterer Forschung näher bestimmt werden.

Eine zentrale Aufgabe von Schule besteht in der Förderung der Integration und des gesellschaftlichen Zusammenhalts (SchulG, § 2, Abs. 10). Zur Erfüllung dieser Aufgabe stellt sich eine wachsende Anforderung, Sensibilität für die Herausforderungen zu entwickeln, denen Schüler*innen heute bei der Konstruktion einer hybriden Identität als Teil ihres politischen und zivilgesellschaftlichen *Mindsets* ausgesetzt sind.

Weitere Forschung sollte auf die Zusammenhänge zwischen Facetten von Identität und politischer Kompetenz fokussieren. Hierbei ist es für die Entwicklung pädagogischer Konzepte wichtig, den Gestaltungsraum von Schule näher zu betrachten. Politische Bildung bedarf einer intensiven Auseinandersetzung mit Identität und Selbstwirksamkeit, um für die Teilnahme an unterschiedlichen Facetten des sozialen und politischen Lebens zu motivieren und eine Widerstandsfähigkeit gegenüber autoritären Ideologien zu entwickeln.

Die Ergebnisse indizieren die Bedeutung und Vielfältigkeit individueller Identitätsentwicklung innerhalb Europas, wo heranwachsende Bürger*innen eine Verbundenheit

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

zu Staaten, Regionen, Kommunen oder Religionen entwickeln. Es wird deutlich, vor welchen Herausforderungen Schule heute steht, wenn Identität und politische Selbstwirksamkeit von Schüler*innen unter Berücksichtigung von Globalisierungs- und Migrationserfahrungen gefördert werden sollen.

Literatur

Arendt, H. (1958). *Elemente totaler Herrschaft*. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt.

Arens, E., Baumann, M., Liedhegener, A., Müller, W. W. & Ries, M. (2017). *Religiöse Identitäten und gesellschaftliche Integration.* Baden-Baden: Nomos.

Arnett, J. J. (2002). The psychology of globalization. *American Psychologist, 57* (10), 774–783.

Arnett, J. J. (2012). Identity development from adolescence to emerging adulthood. What we know and (especially) don't know. In S. J. Schwartz, K. Luyckx & V. L. Vignoles (Hrsg.), *Handbook of Identity Theory and Research. Domains and Categories Bd. 2* (S. 53–64). New York: Springer.

Auernheimer, G. (Hrsg.). (2010). *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer.

Balistreri, E., Busch-Rossnagel, N. A. & Geisinger, K. F. (1995). Development and preliminary validation of the Ego Identity Process Questionnaire. *Journal of Adolescence, 18* (2), 179–192.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84* (2), 191–215.

Blank, T. & Schmidt, P. (2003). National identity in a united Germany. Nationalism or patriotism? An empirical test with representative data. *Political Psychology, 24* (2), 289–312.

Côté, J. E. (2010). The role of identity capital in the transition to adulthood. The individualization thesis examined. *Journal of Youth Studies, 5* (2), 117–134.

Crul, M. & Schneider, J. (2010). Comparative integration context theory. Participation and belonging in new diverse European cities. *Ethnic and Racial Studies, 33* (7), 1249–1268.

Dell'Olio, F. (2017). *The Europeanization of Citizenship. Between the Ideology of Nationality, Immigration and European Identity*. Florence: Taylor and Francis.

Erikson, E. H. (1968). *Identity, Youth, and Crisis*. New York: Norton.

Erikson, E. H. (1975). *Dimensionen einer neuen Identität*. Frankfurt a.M. Suhrkamp.

Guo, C., Webb, N. J., Abzug, R. & Peck, L. R. (2013). Religious affiliation, religious attendance, and participation in social change organizations. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly, 42* (1), 34–58.

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), 10–20.

Hart, D., Richardson, C. & Wilkenfeld, B. (2012). Civic identity. In S. J. Schwartz, K. Luyckx & V. L. Vignoles (Hrsg.), *Handbook of Identity Theory and Research. Domains and Categories* (S. 771–787). Bd. 2. New York: Springer.

Huddy, L. & Khatib, N. (2007). American patriotism, national identity, and political involvement. *American Journal of Political Science, 51* (1), 63–77.

Kaina, V., Karolewski, I. P. & Kuhn, S. (2015). *European Identity Revisited. New Approaches and Recent Empirical Evidence*. London: Routledge.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Kerr, D., Sturman, L., Schulz, W. & Burge, B. (2010). *ICCS 2009 European Report: Civic Knowledge, Attitudes, and Engagement among Lower-secondary Students in 24 European Countries. International Association for the Evaluation of Educational Achievement*. Amsterdam: IEA.

Keupp, H. (2014). Eigenarbeit gefordert. Identitätsarbeit in spätmodernen Gesellschaften. In J. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule* (S. 167–186). Wiesbaden: Springer.

Koller, H.-C. (2002). Bildung und kulturelle Differenz. Zur Erforschung biographischer Bildungsprozesse von MigrantInnen. In M. Kraul & W. Marotzki (Hrsg.), *Biographische Arbeit* (S. 92–116). Opladen: Leske + Budrich.

Krampen, G. (1991). *Entwicklung politischer Handlungsorientierungen im Jugendalter. Ergebnisse einer explorativen Längsschnittsequenz-Studie.* Göttingen: Hogrefe.

Kuhn, H. P. (2014). Politische Identitätsbildung im Jugendalter. Empirische Befunde zum Stellenwert von Schule. In J. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule* (S. 461–482). Wiesbaden: Springer.

Lannegrand-Willems, L. & Barbot, B. (2015). Challenges of adolescent psychology in the European identity context. In E. L. Grigorenko (Hrsg.), *The Global Context for New Directions for Child and Adolescent Development. New Directions for Child and Adolescent Development, Number 147* (1. Aufl., S. 69–76). San Francisco: John Wiley and Sons.

Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology, 3* (5), 551–558.

Martínez, M. L., Peñaloza, P. & Valenzuela, C. (2012). Civic commitment in young activists: emergent processes in the development of personal and collective identity. *Journal of Adolescence, 35* (3), 474–484.

Martiny, S. E., Froehlich, L., Deaux, K. & Mok, S. Y. (2017). Defining ethnic, national, and dual identities. Structure, antecedents, and consequences of multiple social identities of Turkish-origin high school students in Germany. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 34,* 357.

Moinian, F. (2009). 'I'm Just Me!'. *Childhood, 16* (1), 31–48.

Niens, U., Mawhinney, A., Richardson, N. & Chiba, Y. (2013). Acculturation and religion in schools: The views of young people from minority belief backgrounds. *British Educational Research Journal, 39* (5), 907–924.

Nohl, A.-M. (2010). *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Oberle, M. (2017). Politisches Effektivitätsgefühl von Schüler/-innen. Struktur, Determinanten und Veränderbarkeit einer motivationalen Facette politischer Kompetenz. In S. Manzel & M. Oberle (Hrsg.), *Kompetenzorientierung. Potenziale zur Professionalisierung der politischen Bildung* (S. 85–97). Wiesbaden: Springer VS.

Oesterreich, D. (2002). *Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education*. Opladen: Leske + Budrich.

Pancer, S. M. (2015). *The psychology of citizenship and civic engagement*. Oxford: Oxford University Press.

Perks, T. & Haan, M. (2011). Youth religious involvement and adult community participation: Do levels of youth religious involvement matter? *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly, 40* (1), 107–129.

Putnam, R. D. & Campbell, D. E. (2010). *Amazing Grace. How Religion Divides and Unites us*. New York: Simon and Schuster.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Scheufele, D. A., Nisbet, M. C. & Brossard, D. (2003). Pathways to political participation? Religion, communication contexts, and mass media. *International Journal of Public Opinion Research, 15* (3), 300–324.

Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102) zuletzt geändert durch Gesetz vom 14. Juni 2016 (GV. NRW. S. 442). SchulG.

Schulz, W., Ainley, J. & Fraillon, J. (2011). *ICCS 2009 Technical Report*. Amsterdam: IEA

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B. & Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016. Assessment Framework*. Amsterdam: IEA

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*. Amsterdam: IEA.

Schulz, W., Geberhardt, E., Friedman, T. & Fraillon, J. (im Erscheinen). *ICCS 2016 Technical Report*. Amsterdam: IEA.

Schwartz, B. (2000). Self-determination. The tyranny of freedom. *American Psychologist, 55* (1), 79–88.

Serricchio, F., Tsakatika, M. & Quaglia, L. (2013). Euroscepticism and the Global Financial Crisis. *Journal of Common Market Studies, 51* (1), 51–64.

Smeekes, A., Verkuyten, M. & Poppe, E. (2012). How a tolerant past affects the present: historical tolerance and the acceptance of Muslim expressive rights. *Personality & social psychology bulletin, 38* (11), 1410–1422.

Stöckel, F. (2015). Kontakt, Identität und politische Einstellungen. Ergebnisse einer Panelstudie zur Rolle von sozialen Interaktionen im internationalen Kontext für die europäische Identität und die politischen Einstellungen zur EU. In T. Faas, C. Frank & H. Schoen (Hrsg.), *Politische Psychologie* (S. 246–267). Baden-Baden: Nomos.

Stokes, B. (2017). *What it takes to truly be 'one of us',* Pew Research Center. Zugriff am 30.08.2017. Verfügbar unter http://www.pewglobal.org/2017/02/01/what-it-takes-to-truly-be-one-of-us/

Tajfel, H. (1978). Social categorization, social identity, and social comparison. In H. Tajfel (Hrsg.), *Differenciation between social groups* (S. 61–76). London: Academic Press.

Van Waas, L. & Neal, M. (2013). *Statelessness and the Role of National Human Rights Institutions. Nr. 022/2013,* Tilburg University. Zugriff am 30.08.2017. Verfügbar unter http://www.refworld.org/docid/52aacedd4.html

Wigfield & Eccles. (2000). Expectancy-Value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology, 25* (1), 68–81.

Zeuner, C. (2006). *‚Citizenship Education' – Brücke zu einer europäischen Identität?* Münster: Waxmann.

Zick, A. & Küpper, B. (2012). Zusammenhalt durch Ausgrenzung? Wie die Klage über den Zerfall der Gesellschaft und die Vorstellung von kultureller Homogenität mit Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit zusammenhängen. In W. Heitmeyer (Hrsg.), *Deutsche Zustände* (S. 152–176). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Ziemes, J. F. & Abs, H. J. (in Druck). Strong identities and endorsement of human rights. Conflictive or complementary? *South African Journal of Higher Education*.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

4.3 Gruppenbezogene Einstellungen

Johanna F. Ziemes & Janina Jasper

4.3.1 Einleitung

> „Ohne Toleranz gibt es keinen Frieden, und ohne Frieden kann es weder Demokratie noch Entwicklung geben."
> (UNESCO, 1995, S. 10)

Der gegenseitige respektvolle und menschenwürdige Umgang der Bürger*innen ist nicht nur Voraussetzung für, sondern ein elementarer Bestandteil von demokratischen Staaten und Gesellschaften. Schule kann und soll durch politische Bildung bei der Entwicklung der demokratierelevanten Einstellungen und Kompetenzen fördernd wirken und hierbei insbesondere Akzeptanz von Unterschiedlichkeit berücksichtigen (Heinrich, 2017). Die systematische Abwertung von Menschen aufgrund von wahrgenommenen Gruppenzugehörigkeiten definiert Heitmeyer (2012, S. 16) als gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF). GMF geht einher mit gesellschaftlicher Entsolidarisierung und Desintegration (Anhut & Heitmeyer, 2006; Möller, Grote, Nolde & Schuhmacher, 2016). Personen und Gruppen arbeiten nicht mehr zusammen, um Ziele zu erreichen, sondern konzentrieren sich darauf, Ressourcen für sich und die eigene Gruppe zu sichern. Dies kann problematisch werden, wenn durch eine Konkurrenzorientierung (statt einer Kooperationsorientierung) kollektivschädigendes Verhalten in Kauf genommen wird (Anhut & Heitmeyer, 2006). Damit werden Situationen, die durch kooperatives Handeln gelöst werden können, zu einem Ringen um Anerkennung. Um diesen Formen der Desintegration vorzubeugen, hat Schule die Aufgabe, soziale Kohäsion zu stärken, die das Weiterbestehen der freiheitlich demokratischen Grundordnung unterstützt (vgl. Kapitel 1; Fend, 2009, S. 50).

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit den gruppenbezogenen Einstellungen von Schüler*innen. Zunächst wird die Befundlage zu GMF in Deutschland erläutert. Daraufhin werden die Ergebnisse aus ICCS 2016 für Nordrhein-Westfalen und im internationalen Vergleich dargestellt und diskutiert; hierbei liegt ein besonderer Fokus auf Einstellungen zu Migration und Familien mit Migrationsgeschichte.

4.3.2 Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF)

GMF beschreibt die Abwertung, Ausgrenzung und Diskriminierung von Menschen aufgrund von Gruppenzugehörigkeiten. Gemeint ist hier nicht die Einstellung zu konkreten Personen, sondern das Phänomen, dass Personen als Repräsentanten von Gruppen wahrgenommen und als „anders" beziehungsweise abweichend betrachtet werden (Heitmeyer, 2012, S. 16). GMF ist als Einstellung zweiter Ordnung zu betrachten: Einstellungen gegenüber konkreten Gruppen werden zu einem (gemeinsamen) Faktor

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

zusammengefasst, der die allgemeine Tendenz von Personen beschreibt, Menschen aufgrund ihrer Gruppenzugehörigkeit abzuwerten. In seiner letzten Erhebung untersuchte Heitmeyer (2012) die Konstrukte *Abwertung von Asyslbewerber*innen*, *Behinderten, Homosexuellen, Langzeitarbeitslosen, Obdachlosen*, *Sinti und Roma*, *Antisemitismus*, *Etabliertenvorrechte*, *Fremdenfeindlichkeit*, *Rassismus* und *Sexismus*. Eine Aufzählung marginalisierter Gruppen kann nicht erschöpfend sein, da die Marginalisierung Ergebnis von anhaltenden gesellschaftlichen Konstruktionsprozessen ist; beispielsweise inkludiert die „Mitte-Studie 2016" auch die Abwertung von Transsexuellen (Melzer, Zick, Küpper & Krause, 2016). ICCS 2016 beschäftigt sich in diesem Kontext vor allem mit der Dimensionen Gleichberechtigung von Männern und Frauen sowie Rechte von Migrant*innen.

GMF ist verwandt mit den Konstrukten Autoritarismus und soziale Dominanzorientierung (Zick et al., 2008). Dies sind Persönlichkeitseigenschaften oder Weltanschauungen, in denen Intergruppenbeziehungen grundsätzlich als hierarchisch und konkurrierend wahrgenommen werden. Der Zusammenhang zu Intoleranz lässt sich vielfach nachweisen, wobei Autoritarismus stärker Vorurteile gegen Gruppen vorhersagt, die als gefährlich wahrgenommen werden, und soziale Dominanzorientierung eher mit Vorurteilen gegenüber benachteiligten Gruppen in Verbindung steht. Beide Weltanschauungen stehen im Zusammenhang zur Abwertung von Gruppen, die als potentiell konkurrierend wahrgenommen werden (Asbrock, Sibley & Duckitt, 2009).

Die „Mitte-Studie" (Melzer et al., 2016) untersuchte GMF bei Menschen in Deutschland ab 16 Jahren bis ins Seniorenalter für den Zeitraum von 2002 bis 2016 und berichtet einerseits einen tendenziellen Rückgang von GMF, aber auch anhaltend hohe Werte in der Abwertung bestimmter Gruppen, wie Asylbewerber*innen, und einen zunehmenden Widerstand gegen die steigende Anerkennung marginalisierter Gruppen.

Da das Jugendalter eine wichtige formative Phase für die politische Entwicklung ist, lohnt es sich, auch jugendliche Schüler*innen im Sinne heranwachsender Bürger*innen einer genaueren Betrachtung zu unterziehen (Sears & Brown, 2013). Mansel und Spaiser (2013) untersuchten Ausgrenzungsdynamiken und GMF in einer nichtrepräsentativen Stichprobe von über 2400 Jugendlichen in der zehnten und elften Klasse und berücksichtigten dabei Unterschiede zwischen Schüler*innen in unterschiedlichen Migrationskontexten. So konnten beispielsweise Einstellungen von Schüler*innen, deren Familien aus der Türkei, mit Schüler*innen, deren Familien aus der Sowjetunion stammen, verglichen werden. Zentrale Ergebnisse sind, dass in Deutschland Schüler*innen ohne Migrationshintergrund eher zu Abwertung von muslimischen Menschen neigen, wohingegen muslimische Schüler*innen eher jüdische und homosexuelle Personen abwerten. Allgemein wurde ein ernstzunehmendes Maß an GMF bei allen Jugendgruppen festgestellt. Auf Grundlage ihrer Daten bringen Mansel und Spaiser (2013) Erfahrungen der Abwertung und Perspektivlosigkeit der Jugendlichen in Zusammenhang mit GMF. Schüler*innen, die Aufgrund von Armut oder Rassismen Ausgrenzung erlebten, berichteten mehr GMF.

Aus diesen Befunden leiten sich wichtige Fragestellungen für die Analyse weiterer Daten ab. Der soziale Status von Gruppen sollte bei der Erklärung von GMF

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

stets mitberücksichtigt werden. Obgleich GMF eine individuelle Komponente hat, so ist das Vorhandensein von erhöhten Werten von GMF ein Hinweis darauf, dass die Lebenswirklichkeiten der befragten Gruppen von Erfahrungen sozialer Ungleichheit gekennzeichnet sein können.

Abgesehen von Einzelbefunden gibt es einen allgemeinen Mangel an Befunden zu GMF bei jüngeren Schüler*innen in Deutschland. Weiterhin ist bisher wenig bekannt über mögliche Zusammenhänge zwischen politischem Wissen und GMF, die für Schulsysteme als relevant betrachtet werden können. In dieser Hinsicht bedient ICCS 2016 einen Informationsbedarf in einer sich durch Globalisierung und Migration verändernden Gesellschaft (vgl. Kapitel 1). Dem entspricht eine Schwerpunktsetzung im aktuellen ICCS-Zyklus. Ein weiteres, dauerhaftes internationales Anliegen ist die gleichberechtigte Repräsentation von Frauen in gesellschaftlichen und politischen Institutionen; dies bildet den zweiten Schwerpunkt des Kapitels. Gleichzeitig sollten Einstellungen nicht losgelöst von Wissen betrachtet werden. Um bestimmte Werte zu unterstützen, müssen diese zunächst grundlegend verstanden werden. Aus diesen theoretischen Überlegungen lassen sich folgende Fragestellungen für die empirische Auswertung der Daten aus ICCS 2016 ableiten:

- Wie hoch ist die Zustimmung zu den Werten der Gleichberechtigung von Männern und Frauen in Nordrhein-Westfalen im Vergleich zu der europäischen ICCS-Vergleichsgruppe?
- Wie sehr unterstützen Schüler*innen in Europa und insbesondere in Nordrhein-Westfalen die Rechte von Migrant*innen?
- Unterstützen heranwachsende Bürger*innen eher die Gleichberechtigung von Männern und Frauen und die Rechte von Migrant*innen, wenn sie über mehr politisches Wissen verfügen?

4.3.3 Einstellung zu Gleichberechtigung von Frauen und Männern

Die Gleichberechtigung der Geschlechter wird sowohl auf globaler, nationaler als auch regionaler Ebene als Ziel politischen Handelns formuliert. Dieses Ziel ist dann erfüllt, wenn alle Geschlechter einen fairen Zugang zu Bildung, Gesundheitsversorgung, Arbeit und politischen und ökonomischen Entscheidungspositionen haben (UN General Assembly, 2015). Insbesondere der Zugang zu politischen Entscheidungsgremien ist in beinahe allen Ländern deutlich schwieriger für Frauen als für Männer (World Economic Forum, 2016). Fox und Lawless (2014) unterscheiden Effekte der Sozialisation in der Familie, des politischen Kontextes, Partizipationsmöglichkeiten im Jugendalter (z.B. in der Schülervertretung), Selbstwirksamkeit, Geschlechterrollen und Identität. Wissenschaftler*innen versuchen Gründe auf struktureller und individueller Ebene zu finden, um die anhaltende Ungleichheit zu erklären. Strukturelle Erklärungen berücksichtigen auf institutioneller Ebene beobachtbare Faktoren, die es Frauen erschweren aufzusteigen (‚Gläserne Decke'; Weyer, 2007), wohingegen sich in-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

dividuelle Erklärungsmodelle mit Entscheidungsprozessen, Einstellungen und Entwicklungsverläufen in den jeweiligen Strukturen beschäftigen. Über die Skala *Einstellung zu Gleichberechtigung von Männern und Frauen* ergibt sich die Möglichkeit zwei unterschiedliche Ursachen für Ungleichheit zu untersuchen: Die Einstellungen von Klassenkamerad*innen bilden einen Teil des Kontextes, in dem Mädchen aufwachsen, gleichzeitig sind die Einstellungen der Mädchen wichtige identitätsbezogene Entwicklungsvariablen.

In ICCS 2016 wurde die Skala *Einstellungen zur Gleichberechtigung von Männern und Frauen* international eingesetzt. Mit dieser Skala soll erfasst werden, wie sehr und in welchen Punkten Schüler*innen die Gleichberechtigung von Männern und Frauen befürworten. Bereits in der IEA *Civic Education Study* 1971 wurden vier Items zu Unterstützung von Frauenrechten erhoben (Torney, Oppenheim & Farnen, 1975). Diese Skala wurde konsekutiv erweitert und verbessert: In der 1999er CivEd-Studie wurden sechs Items zu politischen Rechten von Frauen eingesetzt (Torney-Purta, Lehmann, Oswald & Schulz, 2001), in ICCS 2009 sieben Items, von denen einige wortgleich aus CivEd 1999 übernommen wurden (Schulz, Ainley, Julian, Kerr & Losito, 2010). Folgende Items kamen in ICCS 2016 zum Einsatz:

- Männer und Frauen sollten die gleiche Chance haben, sich an der Regierung zu beteiligen. (*)
- Männer und Frauen sollten in jeder Hinsicht die gleichen Rechte haben.
- Frauen sollten sich aus der Politik heraushalten.
- Wenn nicht viele Arbeitsplätze vorhanden sind, sollten Männer eher ein Recht auf einen Arbeitsplatz haben als Frauen.
- Männer und Frauen sollten gleich bezahlt werden, wenn sie gleiche Arbeit leisten. (*)
- Männer sind besser dafür qualifiziert, politische Führungskräfte zu sein als Frauen. (*)
- Das Wichtigste für Frauen sollte es sein, Kinder zu erziehen. (*)

Die oben mit einem (*) markierten Items wurden in die Tabelle 4.3.1 mit aufgenommen. Die Schüler*innen hatten die Gelegenheit die Aussagen mit einer vierstufigen Antwortskala von „Stimme gar nicht zu“ bis „Stimme sehr zu“ zu bewerten. Wie 2009 gingen nur die ersten 6 Items in die Skalenbildung mit ein. Weiterhin wurden die Werte an dem Mittelwert von ICCS 2009 geeicht. Wenn also ein Wert über 50 liegt, bedeutet dies, dass dieser über dem Gesamtmittel von ICCS 2009 liegt (vgl. auch Kapitel 3).

Oesterreich (2002, S. 172–177) beschreibt, dass Schüler*innen in Deutschland, wie in den meisten Industrienationen, eine sehr hohe Zustimmungsrate zur Gleichberechtigung der Geschlechter berichten. Wenig überraschend zeigte sich in CivEd 1999 wie in ICCS 2009, dass heranwachsende Frauen die Gleichberechtigung deutlich stärker befürworten als ihre männlichen Klassenkameraden.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Tabelle 4.3.1: Einstellung zu Gleichberechtigung von Männern und Frauen (Anteil der Schüler*innen in Prozent, Antwortkategorien: *Stimme zu* oder *Stimme sehr zu*)

	Gleiche Chancen zu Regieren		Gleiches Geld für gleiche Arbeit		Männer qualifizierter für politische Führung		Kinder-erziehung Frauenauf-gabe+		Skalenwert: Einstellung zur Gleich-stellung	
	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	*M*	(*SE*)
Nordrhein-Westfalen[1]	97.9	(0.5)	95.5	(0.6)	14.4	(1.1)	33.8	(1.7)	54.9	(0.3)
Belgien (Flandern)	99.1	(0.2) ↑	95.1	(0.4) ●	15.7	(0.9) ●	35.9	(1.4) ●	54.1	(0.3) ↓
Bulgarien	93.0	(0.5) ↓	87.8	(0.8) ↓	40.6	(1.2) ↑	62.7	(1.2) ↑	46.2	(0.3) ↓
Dänemark[2]	98.2	(0.2) ●	93.8	(0.4) ↓	11.0	(0.6) ↓	16.3	(0.8) ↓	56.2	(0.2) ↑
Estland	97.3	(0.4) ●	93.2	(0.6) ↓	26.2	(1.0) ↑	48.8	(1.3) ↑	50.8	(0.3) ↓
Finnland	98.2	(0.3) ●	94.6	(0.5) ●	13.8	(0.7) ●	24.4	(0.9) ↓	54.6	(0.2) ●
Italien	97.8	(0.3) ●	95.7	(0.4) ●	16.7	(0.7) ●	40.8	(1.1) ↑	53.1	(0.2) ↓
Kroatien	98.1	(0.3) ●	95.4	(0.5) ●	19.2	(0.9) ↑	47.7	(1.2) ↑	53.3	(0.3) ↓
Lettland	92.9	(0.5) ↓	88.1	(0.7) ↓	31.2	(1.1) ↑	47.2	(1.3) ↑	46.5	(0.2) ↓
Litauen	95.6	(0.5) ↓	89.8	(0.7) ↓	29.1	(1.1) ↑	73.8	(1.0) ↑	48.9	(0.2) ↓
Malta	96.3	(0.3) ↓	91.9	(0.5) ↓	21.4	(0.7) ↑	48.5	(1.1) ↑	53.0	(0.2) ↓
Niederlande[2]	96.4	(0.4) ↓	92.8	(0.6) ↓	20.7	(1.1) ↑	47.3	(1.6) ↑	52.2	(0.3) ↓
Norwegen[3]	97.9	(0.2) ●	95.1	(0.3) ●	11.7	(0.5) ↓	22.5	(0.7) ↓	56.7	(0.2) ↑
Schweden	98.1	(0.3) ●	94.5	(0.5) ●	10.2	(0.8) ↓	22.3	(0.9) ↓	57.2	(0.2) ↑
Slowenien	96.4	(0.4) ↓	93.1	(0.5) ↓	21.2	(1.0) ↑	37.8	(1.0) ↑	52.7	(0.2) ↓
VG Europa	96.8	(0.1) ↓	92.9	(0.1) ↓	20.6	(0.2) ↑	41.1	(0.3) ↑	52.5	(0.1) ↓

↑ Wert signifikant höher als NRW ($p < 0.05$).
● Keine siginifikante Abweichung von NRW.
↓ Wert signifikant niedriger als NRW ($p < 0.05$).

\+ Item wurde nicht für Berechnung der Skala berücksichtigt.
VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwerte der europäischen Ländergruppe ohne Nordrhein-Westfalen.
1 Benchmark-Teilnehmer. Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben, wodurch die Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
2 Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen die internationalen Vorgaben nur unter Einbezug der Ersatzschulen.
3 Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

In Tabelle 4.3.1 werden die Analysen von ICCS 2016 zu den Geschlechtereffekten auf Gleichberechtigung vorgestellt. In der ersten Spalte der Tabelle 4.3.1 findet sich die Länderliste mit Nordrhein-Westfalen als Referenzland in der ersten Zeile. Darunter sind die europäischen Länder alphabetisch angeordnet. Die Werte der europäischen Vergleichsgruppe wurden ohne Nordrhein-Westfalen gebildet und finden sich in der letzten Zeile. Die ersten sechs aufgeführten Items wurden genutzt, um die Skala Einstellung zu *Gleichberechtigung von Männern und Frauen* zu bilden. Der Skalenwert steht für die Zustimmungswahrscheinlichkeit zur Gleichberechtigung insgesamt. Die Items gingen ohne Dichotomisierung in diesen ein. Der Skalenwert dient in erster Linie dazu, Schüler*innen verschiedener Länder oder Gruppen miteinander zu vergleichen. In der letzten Spalte finden sich die Skalenmittelwerte zu den Einstellungen zu Geschlechtergleichheit. Hohe Werte sind hier so zu verstehen, dass gleiche Rechte

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

für Männer und Frauen befürwortet werden. In diesem Kapitel folgen alle Tabellen, in denen Skalen vorgestellt und im europäischen Vergleich beschrieben werden, diesem Muster.

Auf Skalenebene zeigt sich, dass die Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen vergleichsweise deutlich positive Einstellungen zur Gleichberechtigung von Frauen und Männern haben. Die Werte der Schüler*innen liegen nicht stark, aber statistisch signifikant über dem der europäischen Vergleichsgruppen, etwa auf dem Niveau von Finnland. Lediglich in Dänemark, Norwegen und Schweden berichten Heranwachsende höhere Werte. Die Betrachtung der Itemebene bietet weitere Erkenntnisse: Schüler*innen in Europa sind sich einig darüber, dass Frauen die gleichen Chancen haben sollten sich an der Regierung zu beteiligen, und auch der Aussage, dass Männer und Frauen für gleiche Arbeit das gleiche Geld verdienen sollten, wird im Allgemeinen zugestimmt; alle Zustimmungsraten liegen über 85%. Komplexer ist das Bild bei der Aussage, dass Männer die besseren Führungskräfte seien. Hier schwanken die Zustimmungsraten von 10% in Schweden bis 41% in Bulgarien. Nordrhein-Westfalen liegt hier mit 14% signifikant unter dem Wert der europäischen Vergleichsgruppe. Eine noch größere Spanne zeigt sich bei der Frage, ob Kindererziehung für Frauen die wichtigste Aufgabe sein sollte. Hier schwankt der Wert von 22% in Schweden bis 74% in Litauen. Der Wert von Nordrhein-Westfalen liegt mit 34% deutlich und signifikant unter dem europäischen Vergleichswert von 41%.

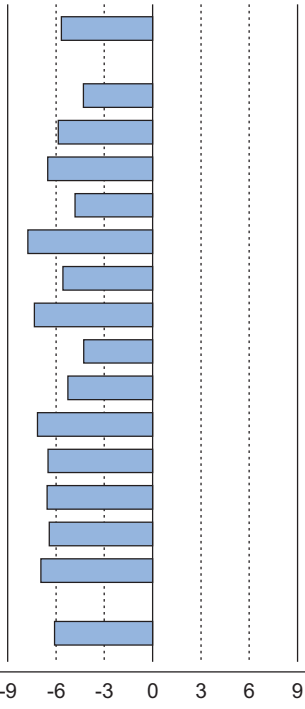
Es zeigt sich, dass Schüler*innen sich im Hinblick auf einige Fragen der Gleichberechtigung länderübergreifend einig sind. Für die Heranwachsenden in ganz Europa ist klar, dass Frauen die gleichen Chancen haben sollten sich an der Regierung zu beteiligen und für gleiche Arbeit den gleichen Lohn erhalten sollen. Komplexer ist das Bild, wenn es um die Rolle der Frau geht: Ob Frauen auch kompetente politische Führungskräfte sein können und ob ihre wichtigste Aufgabe Kindererziehung sein soll, wird in den verschiedenen europäischen Ländern uneinheitlich bewertet. Hier fällt ein Widerspruch auf: Einerseits sollen Frauen die gleichen Chancen haben an der Regierung beteiligt zu werden, andererseits werden sie nicht in allen Ländern als ebenbürtige politische Führungskräfte wahrgenommen.

Um ein tieferes Verständnis für die *Einstellungen gegenüber gleichen Rechten von Frauen und Männern* von den Heranwachsenden zu erhalten, wird nachfolgend der mittlere Skalenwert in den einzelnen Ländern getrennt für Mädchen und Jungen und Schüler*innen mit niedrigem und hohem politischen Wissen betrachtet. In vorigen Zyklen der Studie zeigte sich wiederholt, dass heranwachsende Frauen Gleichberechtigung deutlich positiver sehen und dass geschlechtsspezifische Unterschiede in der Bewertung von Fragen der Gleichberechtigung teilweise deutlich länderspezifisch schwanken. Ein großer Unterschied könnte als Konfliktpotential zwischen Männern und Frauen gedeutet werden. Der Zusammenhang von politischem Wissen mit der Unterstützung von Gleichberechtigung ist interessant, da ein deutlicher positiver Zusammenhang die Hypothese stützt, dass das Vertreten demokratischer Werte wie Gleichberechtigung das Verständnis dieser Werte voraussetzt.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Tabelle 4.3.2: Vergleich der Einstellungen zur Gleichberechtigung von Männern und Frauen zwischen Mädchen und Jungen

	Mädchen			Jungen				Differenz	
	%	*M*	(*SE*)	%	*M*	(*SE*)	Differenz in Skalenpunkten	Δ	(*SE*)
Nordrhein-Westfalen[1]	52	57.6	(0.3)	48	52.0	(0.5)		-5.7	(0.6)
Belgien (Flandern)	49	56.3	(0.4)	51	52.0	(0.3)		-4.3	(0.4)
Bulgarien	46	49.4	(0.4)	54	43.5	(0.2)		-5.9	(0.4)
Dänemark[2]	51	59.3	(0.2)	49	52.8	(0.3)		-6.5	(0.3)
Estland	50	53.3	(0.4)	50	48.4	(0.3)		-4.8	(0.4)
Finnland	48	58.6	(0.2)	52	50.9	(0.3)		-7.7	(0.4)
Italien	48	56.0	(0.3)	52	50.4	(0.3)		-5.6	(0.3)
Kroatien	51	57.0	(0.3)	49	49.6	(0.4)		-7.4	(0.4)
Lettland	52	48.5	(0.3)	48	44.2	(0.3)		-4.3	(0.5)
Litauen	51	51.5	(0.3)	49	46.3	(0.3)		-5.3	(0.4)
Malta	49	56.6	(0.2)	51	49.5	(0.3)		-7.2	(0.4)
Niederlande[2]	51	55.4	(0.4)	49	48.9	(0.4)		-6.5	(0.4)
Norwegen[3]	50	60.0	(0.1)	50	53.4	(0.2)		-6.6	(0.3)
Schweden	49	60.4	(0.2)	51	54.0	(0.4)		-6.4	(0.5)
Slowenien	48	56.3	(0.3)	52	49.3	(0.3)		-6.9	(0.4)
VG Europa	50	55.6	(0.1)	50	49.5	(0.1)		-6.1	(0.1)



VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwerte der europäischen Ländergruppe ohne Nordrhein-Westfalen.
1 Benchmark-Teilnehmer. Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben, wodurch die Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
2 Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen die internationalen Vorgaben nur unter Einbezug der Ersatzschulen.
3 Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.
Ausgefüllte blaue Balken zeigen signifikante Gruppenunterschiede an ($p < .05$).

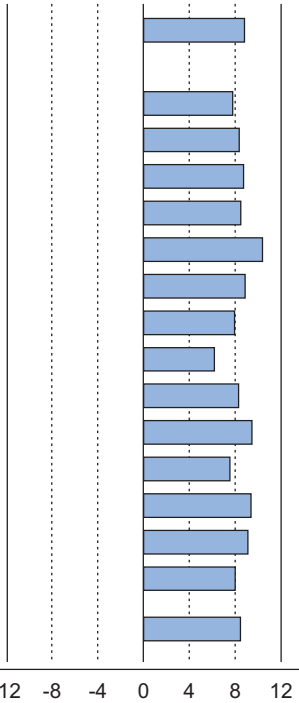
IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

Die Tabellen 4.3.2 und 4.3.3 zeigen die Ergebnisse der Analyse der Gruppenunterschiede für die verschiedenen Länder. In Tabelle 4.3.2 werden die Einstellungen zur Gleichberechtigung von Jungen und Mädchen verglichen. In der ersten Spalte sind erneut Nordrhein-Westfalen und die europäischen ICCS-Vergleichsländer aufgeführt. In den nächsten Spalten werden in Prozent die Gruppengröße, Mittelwerte und Standardfehler für Jungen und Mädchen separat aufgeführt. Die Balken zeigen die Abweichung in Abhängigkeit der Gruppenzugehörigkeit auf. Diese Balken sind ausgefüllt, sofern die Gruppendifferenz signifikant von Null unterschiedlich ist (p<.05). In der letzten Spalte finden sich die Gruppendifferenzen in Ziffern sowie der Standardfehler der Differenz. Ein negativer Wert gibt an, dass Jungen einen geringeren Wert zeigen als Mädchen. In Tabelle 4.3.3 wird die durchschnittliche Zustimmung zur Gleichberechtigung bei unterschiedlichem Niveau politischen Wissens dargestellt. Dabei werden Schüler*innen ver-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Tabelle 4.3.3: Vergleich der Einstellungen zur Gleichberechtigung von Männern und Frauen zwischen Schüler*innen, die maximal Kompetenzstufe I (unter 479 Punkte) erreichen, und den Schüler*innen, die mindestens Kompetenzstufe II (ab 479 Punkte) erreichen

	< 479			≥ 479			Differenz	
	%	*M*	(*SE*)	%	*M*	(*SE*)	Δ	(*SE*)
Nordrhein-Westfalen[1]	30	48.7	(0.6)	70	57.5	(0.3)	8.8	(0.7)
Belgien (Flandern)	24	48.2	(0.5)	76	55.9	(0.3)	7.8	(0.5)
Bulgarien	44	41.6	(0.2)	56	49.9	(0.2)	8.4	(0.3)
Dänemark[2]	13	48.5	(0.4)	87	57.3	(0.2)	8.7	(0.5)
Estland	20	44.0	(0.3)	80	52.5	(0.3)	8.5	(0.5)
Finnland	12	45.5	(0.6)	88	55.9	(0.2)	10.4	(0.6)
Italien	29	46.8	(0.3)	71	55.7	(0.2)	8.9	(0.4)
Kroatien	24	47.3	(0.5)	76	55.2	(0.3)	7.9	(0.6)
Lettland	41	42.8	(0.3)	59	49.0	(0.3)	6.2	(0.4)
Litauen	31	43.2	(0.3)	69	51.5	(0.2)	8.3	(0.4)
Malta	41	47.4	(0.3)	59	56.9	(0.2)	9.5	(0.4)
Niederlande[2]	32	47.1	(0.5)	68	54.6	(0.4)	7.5	(0.6)
Norwegen[3]	17	48.9	(0.4)	83	58.3	(0.1)	9.4	(0.5)
Schweden	16	49.5	(0.6)	84	58.6	(0.2)	9.1	(0.6)
Slowenien	25	46.7	(0.4)	75	54.7	(0.3)	8.0	(0.5)
VG Europa	26	46.3	(0.1)	74	54.7	(0.1)	8.5	(0.1)



VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwerte der europäischen Ländergruppe ohne Nordrhein-Westfalen.
1 Benchmark-Teilnehmer. Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben, wodurch die Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
2 Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen die internationalen Vorgaben nur unter Einbezug der Ersatzschulen.
3 Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.
Ausgefüllte blaue Balken zeigen signifikante Gruppenunterschiede an ($p < .05$).

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

glichen, die im Wissenstest mindestens Kompetenzstufe II erreichen mit denjenigen, die dies nicht tun.

In allen Ländern zeigen Schülerinnen eine positivere Einstellung gegenüber der Gleichberechtigung von Frauen und Männern als Schüler. Besonders groß ist dieser Effekt in Finnland, Kroatien und Malta. Vergleichsweise klein, aber immer noch beinahe in Höhe einer halben Standardabweichung, ist der Unterschied in Belgien (Flandern) und Lettland. Mit einem Unterschied von 5.7 Skalenpunkten liegt der Unterschied in Nordrhein-Westfalen etwas unter dem europäischen Vergleichswert von 6.1.

Das Ausmaß politischen Wissens erweist sich ebenso in allen Ländern als signifikanter und bedeutsamer Prädiktor. Je mehr politisches Wissen Heranwachsende in Europa

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

zeigen, desto stärker befürworten sie die Gleichberechtigung von Männern und Frauen. Besonders ausgeprägt ist dieser Effekt in Finnland, Norwegen und Malta. In Nordrhein-Westfalen lag der Unterschied in der Einstellung zur Gleichberechtigung zwischen Heranwachsenden mit hohem politischen Wissen gegenüber den Heranwachsenden mit eher geringem politischen Wissen mit 8.8 Skalenpunkten deskriptiv etwas höher als in der gesamten europäischen Vergleichsgruppe. Dem wissenschaftlichen Konsens folgend, Gruppenunterschiede ab einer halben Standardabweichung, hier etwa 5 Skalenpunkte auf der in ICCS 2009 standardisierte Skala, als mittelgroß zu bezeichnen (Cohen, 1992), sind die hier gefunden Effekte als außergewöhnlich groß einzuordnen.

Wenig überraschend ist der deutliche Effekt von Geschlecht auf die *Einstellung zu Gleichberechtigung von Männern und Frauen*. Die Items decken vor allem Aussagen zu der Gleichberechtigung von Frauen in der Gesellschaft ab. Damit werden die heranwachsenden Frauen direkter angesprochen. Weiterhin müssen sich heranwachsende Frauen als in wesentlichen Bereichen unterrepräsentiertes Geschlecht eher mit den Themen Gleichberechtigung und Gleichstellung auseinandersetzen als heranwachsende Männer. Das Thema der Diskriminierung betrifft die Heranwachsenden nicht nur im Hinblick auf ihre zukünftigen Rollen. Auch in der Schule spielt stereotype Wahrnehmung und diskriminierender Umgang eine wichtige Rolle für die Entwicklung der Heranwachsenden (Eccles & Roeser, 2011; Pronin, Steele & Ross, 2004). Interessant ist, dass sich der Zusammenhang zwischen Wissen und Einstellungen zu Gleichberechtigung dieser Geschlechter als noch enger erweist als der Zusammenhang mit der Variable Geschlecht. Dies zeigt, dass demokratiebezogene Einstellungen und politisches Wissen nicht isoliert voneinander betrachtet werden sollten (Hahn-Laudenberg, 2017, S. 48–52).

4.3.4 Einstellungen zu europäischer Arbeitsmigration

Migration beschreibt den Prozess, in dem Menschen ihr Heimatland oder Land des gewöhnlichen Aufenthalts vorübergehend oder dauerhaft freiwillig ändern (IOM, 2011, S. 62). Migration in Europa bezieht sich dabei auf den politischen Kontext Europa und wird oft in Bezug auf das „*Push-Pull*-Modell" analysiert (Jansen & Richmond, 2016, S. 12–14; Schoorl, Heering, Esveldt, Groenewold & van der Erf, 2000). Während *Push*-Faktoren beschreiben, was Menschen dazu veranlasst, ihr Land zu verlassen (z.B. wirtschaftliche, soziale oder politische Probleme), beschreiben *Pull*-Faktoren die Motive, die Menschen in ein bestimmtes Land ziehen (z.B. hochwertige Arbeits- oder Weiterbildungsmöglichkeiten im Sinne von *brain drain*, Han, 2016, S. 25; Hunger, 2003). Europäische Freizügigkeit beschreibt das auf europäischer Ebene realisierte Recht für Bürger*innen der Europäischen Union, sich innerhalb der Europäischen Union frei zu bewegen, auszubilden, zu arbeiten und niederzulassen.

Trotz dieser weitgehenden Rechte der Freizügigkeit und der Menschenrechtskonvention werden Migrant*innen in den einzelnen Ländern Europas sehr unterschiedlich von der Bevölkerung vor Ort empfangen (Geddes & Scholten, 2016). Laut der Internationalen Organisation für Migration besteht die Gefahr, dass die Migrationspolitik in vielen europäischen Ländern zunehmend von GMF beeinflusst ist,

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

was die Akkulturation und Integration von Migrant*innen erschwert (IOM, 2015, S. 37; Polyakova & Fligstein, 2015). In der Schule können Einstellungen der Mitschüler*innen zu europäischer Migration einen Teil des Akkulturationskontextes von Schüler*innen mit Migrationshintergrund bilden. Einstellungen der Schüler*innen mit Migrationshintergrund, unabhängig davon, ob sie kulturelle Wurzeln in Ländern innerhalb oder außerhalb der EU besitzen, können dahingehend untersucht werden, inwiefern sie anderen kulturellen Gruppen gegenüber aufgeschlossen sind und europäische Freizügigkeit befürworten.

Wie schon 2009 wurden in ICCS 2016 zwei unterschiedliche Einstellungen von Schüler*innen zur Arbeitsmigration in Europa mit je drei Items erfasst. *Einstellungen pro europäische Arbeitsmigration* und *Einstellungen zur Restriktion europäischer Arbeitsmigration*. Die Schüler*innen wurden dazu aufgefordert einzuschätzen, inwiefern sie mit Aussagen über Arbeitsmöglichkeiten europäischer Bürger*innen in anderen europäischen Ländern übereinstimmen. Sie konnten auf einer vierstufigen Antwortskala angeben, ob sie die jeweilige Aussage mit „Stimme sehr zu", „Stimme eher zu", „Stimme eher nicht zu" oder „Stimme gar nicht zu" bewerten. Die den Schüler*innen präsentierten Aussagen bezogen sich sowohl auf den Rechtsaspekt von Migration, wohingegen andere Aussagen idealtypische Vorstellungen von Arbeitsmigration und deren Restriktion benennen. Folgende Items bildeten die beiden Skalen:

Einstellungen pro europäische Arbeitsmigration:

- Bürger*innen aus einem europäischen Land sollte es erlaubt sein, überall in Europa zu arbeiten. (*)
- Es ist gut für die europäische Wirtschaft, wenn europäische Bürger*innen überall in Europa arbeiten dürfen.
- Arbeitslosigkeit kann reduziert werden, wenn Bürger*innen aus europäischen Ländern überall in Europa arbeiten dürfen.

Einstellungen zur Restriktion europäischer Arbeitsmigration:

- Nur eine begrenzte Anzahl von Bürger*innen sollte aufgrund von Arbeit von einem europäischen Land in ein anderes ziehen dürfen.
- Bürger*innen aus einem europäischen Land sollten in einem anderen europäischen Land nur dann arbeiten dürfen, wenn ihr Können dort benötigt wird. (*)
- Europäische Bürger*innen sollten nur dann eine Arbeitserlaubnis in einem anderen Land bekommen, wenn dort kein anderer die Arbeit möchte.

Die mit einem (*) markierten Aussagen wurden als Beispiel in die Tabelle mit aufgenommen.

In den bisherigen Studien der IEA zu politischer und zivilgesellschaftlicher Bildung wurden ähnliche Fragestellungen eingesetzt, um die Einstellungen zu Migration und Freizügigkeit zu erfassen. Oesterreich (2002) analysiert die in CivEd 1999 eingesetzten Items hinsichtlich der Rechte von Migrant*innen (im damaligen Fragebogen als

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

„Ausländer“ bezeichnet) nicht als gemeinsame Skala, sondern auf der Ebene der einzelnen Fragen (Oesterreich, 2002, S. 45). Während Schüler*innen in Deutschland 1999 den Rechten von Migrant*innen insgesamt positiv gegenüber eingestellt waren, zeigten sie sich den Arbeitsmarkt betreffenden Rechten von Migrant*innen gegenüber im internationalen Vergleich eher restriktiv (2002, S. 149). In ICCS 2016 wurde je eine Skala zu Unterstützung und Beschränkung von Freizügigkeit in Europa eingesetzt. Tabelle 4.3.4 zeigt die Einstellungen zur Arbeitsmigration im europäischen Vergleich mit jeweils einem repräsentativen Item der Skala. Erneut wurde Nordrhein-Westfalen nicht für die Berechnungen der europäischen Mittelwerte berücksichtigt.

Auf beiden Skalen zeigt sich, dass Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen hinsichtlich ihrer Einstellungen zu europäischer Freizugigheit im europäischen Durchschnitt liegen. In Kroatien, Italien und Litauen erreichen Schüler*innen besonders hohe Werte auf der Skala *pro europäische Arbeitsmigration*. Besonders hohe Werte auf der

Tabelle 4.3.4: Einstellungen zu Arbeitsmigration in Europa: pro und contra (Anteil der Schüler*innen in Prozent, Antwortkategorien: *Stimme eher zu* oder *Stimme sehr zu*)

	Erlaubnis überall in Europa zu arbeiten			Skalenwert: Pro europäische Arbeitsmigration			Arbeitserlaubnis nur, wenn Können benötigt			Skalenwert: Restriktion europäischer Arbeitsmigration		
	%	(*SE*)		%	(*SE*)		%	(*SE*)		*M*	(*SE*)	
Nordrhein-Westfalen[1]	92.0	(0.7)		50.3	(0.2)		58.9	(1.8)		49.7	(0.4)	
Belgien (Flandern)	85.2	(0.8)	↓	48.1	(0.2)	↓	53.0	(1.3)	↓	50.2	(0.3)	●
Bulgarien	93.1	(0.6)	●	50.8	(0.3)	●	76.1	(1.0)	↑	49.0	(0.3)	●
Dänemark[2]	88.7	(0.6)	↓	47.7	(0.2)	↓	57.5	(1.0)	●	49.9	(0.2)	●
Estland	94.4	(0.6)	↑	51.0	(0.2)	●	53.9	(1.4)	↓	52.2	(0.2)	↑
Finnland	94.9	(0.4)	↑	50.6	(0.2)	●	44.5	(1.3)	↓	53.0	(0.3)	↑
Italien	96.6	(0.3)	↑	52.6	(0.2)	↑	67.1	(1.0)	↑	50.0	(0.2)	●
Kroatien	97.0	(0.3)	↑	53.6	(0.2)	↑	74.8	(1.1)	↑	49.9	(0.3)	●
Lettland	91.5	(0.6)	●	47.0	(0.2)	↓	68.2	(1.2)	↑	50.3	(0.2)	●
Litauen	96.5	(0.4)	↑	51.5	(0.2)	↑	65.2	(1.0)	↑	49.7	(0.3)	●
Malta	92.2	(0.4)	●	50.2	(0.2)	●	69.7	(0.8)	↑	47.9	(0.2)	↓
Niederlande[2]	87.5	(0.8)	↓	47.4	(0.3)	↓	52.5	(1.3)	↓	51.5	(0.3)	↑
Norwegen[3]	88.4	(0.5)	↓	49.2	(0.2)	↓	86.8	(0.5)	↑	46.3	(0.1)	↓
Schweden	91.3	(0.5)	●	48.7	(0.2)	↓	69.9	(1.1)	↑	47.8	(0.2)	↓
Slowenien	95.0	(0.4)	↑	51.3	(0.2)	↑	48.5	(1.1)	↓	52.2	(0.2)	↑
VG Europa	92.3	(0.1)	●	50.0	(0.1)	●	63.4	(0.3)	↑	50.0	(0.1)	●

↑ Wert signifikant höher als NRW ($p < 0.05$).
● Keine siginifikante Abweichung von NRW.
↓ Wert signifikant niedriger als NRW ($p < 0.05$).

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwerte der europäischen Ländergruppe ohne Nordrhein-Westfalen.
1 Benchmark-Teilnehmer. Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben, wodurch die Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
2 Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen die internationalen Vorgaben nur unter Einbezug der Ersatzschulen.
3 Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Skala *Restriktion europäischer Arbeitsmigration* berichten Schüler*innen in Finnland, Slowenien, Estland und den Niederlanden. Die Betrachtung der Itemebene bietet weitere Erkenntnisse: Grundsätzlich sind sich Schüler*innen in Europa weitgehend einig darüber, dass es Bürger*innen aus einem europäischen Land erlaubt sein sollte, überall in Europa zu arbeiten. Ebenso stimmen sie mit großer Mehrheit der Aussage zu, dass europäische Freizügigkeit gut für die Wirtschaft sei und Arbeitslosigkeit reduziert werden könne. Für beide Aussagen liegen die Zustimmungsraten über 85%. Unterschiede zeigen sich hinsichtlich der Einschränkung, dass Bürger*innen aus einem europäischen Land nur dann in einem anderen europäischen Land arbeiten dürfen, wenn ihr Können dort benötigt wird. Hier schwanken die Zustimmungsraten von 45% in Finnland bis 87% in Norwegen. Nordrhein-Westfalen liegt mit 59% nah am Wert der europäischen Vergleichsgruppe. Eine weitere hohe internationale Varianz zeigt sich bei der in der Tabelle nicht dargestellten Aussage, dass europäische Bürger*innen nur dann eine Arbeitserlaubnis in einem anderen Land bekommen sollten, wenn dort kein*e andere*r die Arbeit ausüben möchte. Hier schwankt der Wert von 23% in Finnland bis 54% in Schweden. Der Wert in Nordrhein-Westfalen liegt mit 43% deutlich und signifikant über dem europäischen Vergleichswert von 36%.

Insgesamt ist erkennbar, dass Schüler*innen international teilweise sehr ähnliche Einstellungen zu den Rechten von Arbeitsmigrant*innen zeigen. Grundsätzlich sind sich die Heranwachsenden in Europa einig darüber, dass es Bürger*innen aus einem europäischen Land erlaubt sein sollte, überall in Europa zu arbeiten. Unterschiede im Meinungsbild finden sich, wenn es um Kriterien zur Einschränkung der Rechte für Arbeitsmigrant*innen geht: Ob Bürger*innen aus einem europäischen Land nur dann in einem anderen europäischen Land arbeiten dürfen, wenn ihr Können dort benötigt wird, wird im Mittel von Schüler*innen unterschiedlicher Länder in Europa deutlich unterschiedlich bewertet. In einigen Ländern befürworten Schüler*innen mehrheitlich eine Restriktion von europäischer Arbeitsmigration. Danach wird Migrant*innen zwar grundsätzlich das Recht zugestanden, überall in Europa zu arbeiten, dieses Recht soll ihnen aber nur gewährt werden, wenn sie benötigte Kompetenzen mitbringen oder Arbeiten ausführen, die kein anderer ausführen möchte.

An dieser Stelle wird erkennbar, dass die Einstellung zu Arbeitsmigration in Europa bei einem relevanten Teil der Schüler*innen an vermeintliche nationale Nützlichkeitserwägungen gebunden wird. Dass etwa die Hälfte der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen solche Beschränkungen der europäischen Freizügigkeit befürworten, steht in Kontinuität der Befunde von Oesterreichs (2002, S. 149). Dieses Spannungsverhältnis zu reflektieren ist eine bleibende Herausforderung für den schulischen Bildungsauftrag (Hafeneger, 2001; Reinfrank & Riebe, 2017).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

4.3.5 Einstellung zu Rechten von Migrant*innen und Geflüchteten

Rechte von Migrant*innen und Geflüchteten gewährleisten Individuen, die ihr Heimatland verlassen haben, Anspruch auf Schutz. Insbesondere Flüchtlinge bedürfen dieses Schutzes, da sie im Unterschied zu Migrant*innen ihr Herkunftsland nicht freiwillig, sondern aufgrund von Konflikt, Gewalt, Verfolgung, Umwelt- oder Naturkatastrophen verlassen mussten (UN General Assembly, 1951; UNHCR, 2016). Die Deklaration für Geflüchtete und Migrant*innen beschreibt die geteilte Verantwortung dieses Schutzes auf internationaler Ebene in Form von Mindeststandards, welche unabhängig von den Rechten im Staat einzuhalten sind (UN General Assembly, 2016, S. 11). Zu den Verpflichtungen aller Länder gehören der Schutz der Menschenrechte aller Flüchtlinge und Migrant*innen, welche das Recht auf Anerkennung als juristische Person, Freiheit von Diskriminierung, Sicherheit, Sprache, Bildung und Möglichkeiten zur Ausübung von Lohnarbeit einschließt.

In Deutschland sind Migrant*innen und Geflüchtete trotz gesetzlicher Verankerung ihrer Rechte häufig benachteiligt. Untersuchungen zufolge zeigen sich diese Benachteiligungen insbesondere anhand geringerer Chancen im Bildungsverlauf (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 126). Als Gründe für die erkennbare Benachteiligung wird in Studien häufig auf den sozioökonomischen Status (ebd. 2016, S. 174) und Diskriminierung (Han, 2016, S. 271ff.; Gomolla & Radtke, 2009) verwiesen. Wie bereits in Bezug auf die Benachteiligung von Frauen hergeleitet, müssen Auslöser, Prozesse und Auswirkungen von Diskriminierung auf struktureller und individueller Ebene betrachtet werden (Oleschko & Lewandowska, 2017). Einstellungen zu Rechten von Migrant*innen und Geflüchteten können ähnlich wie die zu europäischer Migration Aufschluss über den Akkulturationskontext von Schüler*innen mit Migrationshintergrund geben. Speziell drücken Einstellungen zu den Rechten von Migrant*innen und Geflüchteten aus, inwiefern Schüler*innen ohne Migrationshintergrund die Individuen der jeweiligen Gruppe als gleichberechtigt ansehen. Die Einstellung zu einzelnen Rechten kann dabei variieren und sich entsprechend unterschiedlich auf den Integrationsprozess von Migrant*innen und Geflüchteten in einzelnen Ländern auswirken (Geddes & Scholten, 2016). Zu berücksichtigen sind hierbei die Unterschiede zwischen den Ländern hinsichtlich Anzahl, Größe und Status ethnischer Minderheiten. Positive Einstellungen zur Gleichberechtigung von Bürger*innen – unabhängig von ihrer ethnischen Herkunft – können als Hinweis für das aktive Vertreten des demokratische Ideals der Emanzipation und Toleranz betrachtet werden (Angvik, M. & Borries, B., 1997; Hahn, 1998).

Oesterreich (2002, S. 149) geht davon aus, dass 14-jährige Schüler*innen bereits zwischen Migrant*innen, die schon länger in Deutschland leben und arbeiten, und (Kriegs-)Flüchtlingen unterscheiden können. In ICCS 2016 erfassen die zwei Skalen *Chancengleichheit von Herkunftsgruppen* und *Rechte von Migrant*innen*, welche Einstellungen Schüler*innen zu diesen Fragen haben. Beide Skalen werden im Folgenden nacheinander vorgestellt.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

In der Skala *Chancengleichheit von Herkunftsgruppen* wurden Schüler*innen aufgefordert auf einer vierstufigen Antwortskala („Stimme sehr zu" bis „Stimme nicht zu) einzuschätzen, inwiefern sie den nachfolgend beschriebenen Aussagen über die Gleichberechtigung von Migrant*innen zustimmen. Der Fragenkomplex umfasst fünf Items. Neben einer allgemeinen Aussage zu gleichen Rechten und Pflichten repräsentieren drei Aussagen idealtypische Rechte von Migrant*innen zu Ausbildung, Berufsleben und politischer Partizipation. Ein weiteres Item thematisiert die Förderung von Toleranz.

In den bisherigen Studien der IEA zur politischen und zivilgesellschaftlichen Bildung wurden jeweils unterschiedliche Fragestellungen eingesetzt, um Einstellungen zu Gleichberechtigung von Migrant*innen zu erfassen. Auch in ICCS 2009 richtete sich die Fragestellung auf die Chancengleichheit von Herkunftsgruppen.

Tabelle 4.3.5 zeigt die Einstellung zu *Chancengleichheit von Herkunftsgruppen* im europäischen Vergleich. Für die Items ist jeweils angegeben, wie viel Prozent der Schüler*innen eine der beiden zustimmenden Antwortoptionen gewählt haben. Zu den Fragen gehören folgende Items:

- Alle Herkunftsgruppen in Deutschland sollten die gleiche Chance auf gute Bildung haben. (*)
- Alle Herkunftsgruppen in Deutschland sollten die gleiche Chance auf einen Beruf haben. (*)
- Schüler*innen sollten in der Schule lernen, Angehörige aller Herkunftsgruppen zu respektieren. (*)
- Angehörige aller Herkunftsgruppen sollten ermutigt werden, bei Wahlen für politische Ämter zu kandidieren. (*)
- Angehörige aller Herkunftsgruppen sollten die gleichen Rechte und Pflichten haben.

Die mit einem (*) markierten Items wurden als Beispiele mit in die Tabelle aufgenommen. Die Skala wurde mit allen fünf Items gebildet. Der Skalenwert steht hier für die Zustimmungswahrscheinlichkeit zu Aussagen über Rechte von Migrant*innen insgesamt und dient vor allem dem internationalen Vergleich.

Auf Skalenebene zeigt sich, dass die Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen grundsätzlich positive Einstellungen zu *Chancengleichheit von Herkunftsgruppen* äußern. Die Werte der Schüler*innen liegen nicht bedeutsam über dem der europäischen Vergleichsgruppe. Lediglich in Schweden und Norwegen berichten Heranwachsende größere Zustimmung. Die Betrachtung der Itemebene bietet differenziertere Erkenntnisse: Schüler*innen in Europa sind sich weitgehend einig darüber, dass Migrant*innen sowohl die gleichen Chancen auf Bildung als auch auf den Beruf haben sollten; alle Zustimmungsraten liegen über 85%. Ähnlich verhält es sich mit der Frage, ob Schüler*innen in der Schule lernen sollten, Menschen aus allen Herkunftsgruppen zu respektieren; hier liegen alle Zustimmungsraten über 85%. Eine größere Varianz zeigt sich bei der Frage, ob Migrant*innen ermutigt werden sollten, bei Wahlen für politische Ämter zu kandidieren. Hier schwanken die Zustimmungsraten von 58% in Bulgarien bis 91% in

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Tabelle 4.3.5: Einstellungen zu Chancengleichheit von Herkunftsgruppen (Anteil der Schüler*innen in Prozent, Antwortkategorien: *Stimme zu* oder *Stimme sehr zu*)

	Gleiche Chanchen auf Bildung		Gleiche Chancen auf einen Beruf		Alle Herkunftsgruppen respektieren		Ermutigen für politische Ämter zu kandidieren		Skalenwert: Chancengleichheit	
	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	*M*	(*SE*)
Nordrhein-Westfalen[1]	95.8	(1.0)	94.9	(0.9)	93.9	(1.0)	74.9	(1.9)	54.0	(0.4)
Belgien (Flandern)	96.6	(0.3) ●	95.8	(0.4) ●	92.7	(0.5) ●	64.4	(1.1) ↓	50.3	(0.3) ↓
Bulgarien	90.6	(0.7) ↓	86.7	(0.9) ↓	85.8	(1.0) ↓	57.5	(1.1) ↓	48.8	(0.3) ↓
Dänemark[2]	95.3	(0.4) ●	93.9	(0.4) ●	86.9	(0.5) ↓	71.4	(1.0) ●	51.2	(0.2) ↓
Estland	97.8	(0.3) ●	96.2	(0.3) ●	91.0	(0.7) ↓	80.4	(0.7) ↑	52.8	(0.2) ↓
Finnland	97.2	(0.4) ●	95.1	(0.4) ●	90.4	(0.5) ↓	79.7	(0.8) ↑	52.6	(0.2) ↓
Italien	96.0	(0.4) ●	90.8	(0.6) ↓	94.3	(0.5) ●	73.5	(0.9) ●	51.7	(0.2) ↓
Kroatien	96.7	(0.4) ●	95.1	(0.5) ●	94.4	(0.6) ●	72.5	(0.8) ●	52.1	(0.2) ↓
Lettland	95.3	(0.5) ●	92.3	(0.5) ↓	87.7	(0.7) ↓	60.5	(1.0) ↓	47.7	(0.2) ↓
Litauen	96.5	(0.4) ●	94.9	(0.5) ●	94.9	(0.5) ●	75.8	(1.0) ●	52.9	(0.2) ↓
Malta	91.7	(0.6) ↓	89.1	(0.6) ↓	91.3	(0.4) ↓	76.4	(0.8) ●	50.6	(0.2) ↓
Niederlande[2]	93.1	(0.5) ↓	90.0	(0.7) ↓	87.1	(0.7) ↓	64.2	(1.4) ↓	48.9	(0.3) ↓
Norwegen[3]	95.2	(0.3) ●	93.2	(0.4) ●	95.2	(0.3) ●	88.6	(0.6) ↑	55.4	(0.2) ↑
Schweden	96.4	(0.5) ●	95.0	(0.6) ●	95.4	(0.6) ●	90.7	(0.8) ↑	57.4	(0.3) ↑
Slowenien	93.6	(0.6) ●	90.6	(0.7) ↓	92.2	(0.6) ●	67.1	(1.1) ↓	51.0	(0.2) ↓
VG Europa	95.1	(0.1) ●	92.8	(0.2) ↓	91.4	(0.2) ↓	73.0	(0.3) ●	51.7	(0.1) ↓

↑ Wert signifikant höher als NRW ($p < 0.05$).
● Keine siginifikante Abweichung von NRW.
↓ Wert signifikant niedriger als NRW ($p < 0.05$).

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwerte der europäischen Ländergruppe ohne Nordrhein-Westfalen.
1 Benchmark-Teilnehmer. Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben, wodurch die Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
2 Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen die internationalen Vorgaben nur unter Einbezug der Ersatzschulen.
3 Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

Schweden. Nordrhein-Westfalen liegt hier mit 75% nah an dem Wert der europäischen Vergleichsgruppe.

Die Ergebnisse weisen auf eine insgesamt geringe Varianz in der Ausprägung der Einstellungen der Schüler*innen in Europa hinsichtlich der *Chancengleichheit von Herkunftsgruppen*. Heranwachsende in ganz Europa sind sich einig, dass alle Herkunftsgruppen die gleichen Chancen auf Bildung und einen Beruf haben sollten. Ebenfalls befürworten die Heranwachsenden in ganz Europa, dass Respekt gegenüber anderen Herkunftsgruppen in der Schule gelehrt werden sollte. Vielschichtiger ist das Bild, wenn es um die politische Partizipation von Migrant*innen geht: Inwiefern Migrant*innen ermutigt werden sollten auch für politische Ämter zu kandidieren, wird auf europäischer Ebene uneinheitlich eingeschätzt. Die internationale Schwankung ist mit mehr als 30 Prozentpunkten als groß zu betrachten und bestätigt so die Ergebnisse von ICCS 2009 (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr & Losito, 2010, S. 97).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Die zweite Skala *Rechte von Migrant*innen* erfasst die Einstellungen von Schüler*innen zu spezifischen Rechten. Die Schüler*innen wurden dazu aufgefordert auf einer vierstufigen Skala („Stimme gar nicht zu" bis „Stimme sehr zu") einzuschätzen, inwiefern sie den nachfolgend beschriebenen Aussagen bezogen auf die Rechte von Migrant*innen zustimmen. Der Fragenkomplex umfasst fünf Items. Inhaltlich repräsentieren die Aussagen Rechte von Migrant*innen allgemein sowie idealtypische Rechte von Migrant*innen hinsichtlich Sprachgebrauch, Ausbildung, Wahlberechtigung und Lebensstil. Die gestellten Fragen zu den Rechten von Migrant*innen können damit als klassische Einstellungsfragen zu grundlegenden und spezifischen Rechten von Migrant*innen eingeordnet werden (Oesterreich, 2002, S. 149).

In den bisherigen Studien der IEA zu politischer und zivilgesellschaftlicher Bildung wurden entweder leicht modifizierte oder gleiche Fragestellungen eingesetzt, um Konzepte von oder Wertvorstellungen zu (Menschen-)Rechten von Migrant*innen zu erfassen. Bei der Bewertung der Ergebnisse von CivEd 1999 weist Oesterreich (2002, S. 149) auf die Schwierigkeiten der Übersetzung von *immigrants* ins Deutsche hin; aus Verständnisgründen wurde in CivEd der Begriff „Ausländer" verwendet, mit dem allerdings nur eine kleinere Teilgruppe bezeichnet wird. So zählten zum Beispiel Spätaussiedler*innen rechtlich nie zur Gruppe der Ausländer. In ICCS 2009 richtete sich die Fragestellung allgemein auf die Rechte von Migrant*innen in irgendeinem Land, nicht nur in dem Land der Schüler*innen. Damit wurde beabsichtigt, die allgemeine Einstellung der Schüler*innen zur Wahrung gleicher Rechte und Chancen für Migrant*innen zu messen. Die Befürwortung von gleichen Rechten und Chancen reichte auf Ebene der Items von 76% (Migrant*innen sollten die Möglichkeit haben, ihre Sprache weiter zu sprechen) zu 92% (Kinder von Migrant*innen sollten die gleichen Bildungsmöglichkeiten haben) (Schulz et al., 2010, S. 99). Die Fragen von ICCS 2009 werden unverändert auch in ICCS 2016 eingesetzt. Die Ergebnisse des Feldtests haben gezeigt, dass es heute in Deutschland, anders als 1999 angenommen, keine Verständnisprobleme auslöst, von Migrantinnen und Migranten zu sprechen.

Tabelle 4.3.6 zeigt die Einstellung zu „*Rechte von Migrant*innen*" im europäischen Vergleich. Wie bei den anderen Tabellen gingen Werte aus Nordrhein-Westfalen nicht in die Berechnung des europäischen Vergleichswerts ein. Folgende Items wurden den Schüler*innen präsentiert:

- Migranten und Migrantinnen sollten ihre eigene Sprache weiterhin sprechen dürfen. (*)
- Kinder von Migranten und Migrantinnen sollten die gleichen Bildungsmöglichkeiten wie andere Kinder in dem Land haben. (*)
- Migranten und Migrantinnen, die seit einigen Jahren im Land leben, sollten die Möglichkeit haben, zu wählen. (*)
- Migranten und Migrantinnen sollten ihren Lebensstil und ihre Bräuche fortführen dürfen. (*)
- Migranten und Migrantinnen sollten die gleichen Rechte wie jede*r andere im Land haben.

Die mit (*) markierten Items wurden als Beispiel in die Tabelle mit aufgenommen.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Tabelle 4.3.6: Einstellungen zu Rechten von Migrant*innen (Anteil der Schüler*innen in Prozent, Antwortkategorien: *Stimme eher zu* oder *Stimme sehr zu*)

	Eigene Sprache sprechen		Gleiche Bildungs-möglichkeiten		Möglichkeit zu wählen		Lebensstil und Bräuche fortführen		Skalenwert: Rechte von Migrant*innen	
	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	*M*	(*SE*)
Nordrhein-Westfalen[1]	81.9	(1.3)	93.3	(0.8)	82.6	(1.2)	79.1	(1.3)	52.8	(0.5)
Belgien (Flandern)	58.1	(1.2) ↓	94.4	(0.5) ●	76.8	(1.0) ↓	66.0	(1.2) ↓	47.5	(0.2) ↓
Bulgarien	70.9	(1.2) ↓	86.2	(0.9) ↓	54.6	(1.4) ↓	75.3	(1.1) ↓	46.1	(0.3) ↓
Dänemark[2]	60.4	(1.0) ↓	95.3	(0.4) ↑	85.8	(0.7) ↑	78.3	(1.0) ●	48.5	(0.2) ↓
Estland	62.1	(1.2) ↓	93.7	(0.5) ●	68.0	(1.1) ↓	58.8	(1.1) ↓	45.9	(0.1) ↓
Finnland	68.5	(1.0) ↓	91.5	(0.7) ●	77.9	(0.9) ↓	65.1	(1.0) ↓	47.8	(0.2) ↓
Italien	65.0	(1.0) ↓	94.4	(0.5) ●	75.6	(1.1) ↓	73.3	(1.0) ↓	48.6	(0.2) ↓
Kroatien	79.3	(1.1) ●	95.5	(0.5) ↑	77.9	(1.0) ↓	84.2	(0.9) ↑	50.3	(0.2) ↓
Lettland	50.4	(1.3) ↓	87.6	(0.7) ↓	58.3	(1.3) ↓	54.1	(1.4) ↓	43.5	(0.2) ↓
Litauen	79.9	(1.0) ●	94.7	(0.5) ●	70.5	(1.0) ↓	81.5	(0.8) ●	49.4	(0.2) ↓
Malta	78.8	(0.9) ↓	89.8	(0.6) ↓	67.0	(0.9) ↓	72.4	(0.8) ↓	48.0	(0.2) ↓
Niederlande[2]	50.7	(1.5) ↓	92.3	(0.5) ●	80.2	(0.9) ●	70.3	(1.2) ↓	46.7	(0.3) ↓
Norwegen[3]	75.6	(0.9) ↓	96.0	(0.3) ↑	83.5	(0.6) ●	81.4	(0.7) ●	51.1	(0.2) ↓
Schweden	82.1	(1.2) ●	94.7	(0.5) ●	87.5	(0.9) ↑	82.6	(1.0) ↑	53.1	(0.4) ●
Slowenien	73.4	(1.2) ↓	95.4	(0.4) ↑	81.6	(0.9) ●	78.7	(1.0) ●	50.0	(0.3) ↓
VG Europa	68.2	(0.3) ↓	93.0	(0.1) ●	74.7	(0.3) ↓	73.0	(0.3) ↓	48.3	(0.1) ↓

↑ Wert signifikant höher als NRW ($p < 0.05$).
● Keine siginifikante Abweichung von NRW.
↓ Wert signifikant niedriger als NRW ($p < 0.05$).

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwerte der europäischen Ländergruppe ohne Nordrhein-Westfalen.
1 Benchmark-Teilnehmer. Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben, wodurch die Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
2 Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen die internationalen Vorgaben nur unter Einbezug der Ersatzschulen.
3 Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

Auf Skalenebene zeigt sich, dass die Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen vergleichsweise positive Einstellungen zu den *Rechten von Migrant*innen* haben. Lediglich in Schweden äußern sich Heranwachsende im ähnlichen Maße positiv. Die Betrachtung der Itemebene bietet differenziertere Erkenntnisse: Schüler*innen in Europa sind sich recht einig darüber, dass Kinder von Migrant*innen die gleichen Bildungsmöglichkeiten wie andere Kinder in ihrem Land haben sollten; alle Zustimmungsraten liegen über 85%. Deutlich mehr Streuung findet sich bei den Zustimmungswerten zu der Aussage, dass Migrant*innen ihren Lebensstil und ihre Bräuche fortführen dürfen. Hier schwanken die Zustimmungsraten von 54% in Lettland bis 84% in Kroatien. Nordrhein-Westfalen liegt hier mit 79% signifikant über dem Wert der europäischen Vergleichsgruppe (73%). Eine ähnliche Spanne zeigt sich bei der Frage, ob Migrant*innen ihre eigene Sprache weiterhin sprechen dürfen sollen. Hier schwankt der Wert von 50% in Lettland bis 82% in Schweden. Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen stimmten hier mit 82% deutlich und signifikant häufiger zu als die europäische Vergleichsgruppe (68%). Ähnliche län-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

derspezifische Unterschiede zeigen sich bei der durchschnittlichen Zustimmung von Schüler*innen zu der Aussage, dass Migrant*innen, die seit einigen Jahren im Land leben, die Möglichkeit haben sollten, zu wählen. Hier schwanken die Zustimmungsraten von 55% in Bulgarien bis 88% in Schweden. Nordrhein-Westfalen liegt hier mit 83% deutlich über dem Wert von 75% der europäischen Vergleichsgruppe.

Es zeigt sich, dass sich Schüler*innen über die Länder hinweg lediglich im Hinblick auf die Frage der Rechte auf Bildungsmöglichkeiten von Migrant*innen einig sind. Die meisten Heranwachsenden in ganz Europa sind davon überzeugt, dass Kinder von Migrant*innen die gleichen Bildungsmöglichkeiten wie Kinder ohne Migrationshintergrund haben sollten. Vielschichtiger ist das Bild, wenn es um kulturelle Einflüsse oder die gesellschaftliche Partizipation von Migrant*innen geht. Während Kinder von Migrant*innen die gleichen Chancen auf Bildung haben sollen, werden kulturelle Rechte, die allgemein als psychologische Voraussetzungen für die Verwirklichung dieser Bildungsgerechtigkeit gelten, nicht gleichermaßen anerkannt. Hier scheint ein Teil der Schüler*innen keine oder eine andere Verbindung zwischen Aspekten der Gleichberechtigung herzustellen.

Tabelle 4.3.7 zeigt die Einstellung zu Rechten von Migrant*innen im europäischen Vergleich unter Berücksichtigung des Wissens der Schüler*innen. Die Tabelle folgt dem Aufbau der Gruppenvergleichstabelle 4.3.3. Zu beachten ist, dass wie in allen anderen Tabellen Nordrhein-Westfalen nicht in die Berechnung des europäischen Vergleichswertes eingeflossen ist.

Wissen erweist sich in beinahe allen Ländern mit der Ausnahme von Belgien (Flandern) und Bulgarien als statistisch signifikante Gruppierungsvariable. Je mehr politisches Wissen Heranwachsende in Europa zeigen, desto stärker befürworten sie die Rechte von Migrant*innen. Besonders ausgeprägt ist dieser Effekt in Finnland und Schweden. In Nordrhein-Westfalen liegt der Unterschied zwischen Schüler*innen mit eher hohem und eher geringem politischen Wissen mit 3.0 Skalenpunkten um fast einen Skalenpunkt höher als in der Unterschied der gesamten europäischen Vergleichsgruppe.

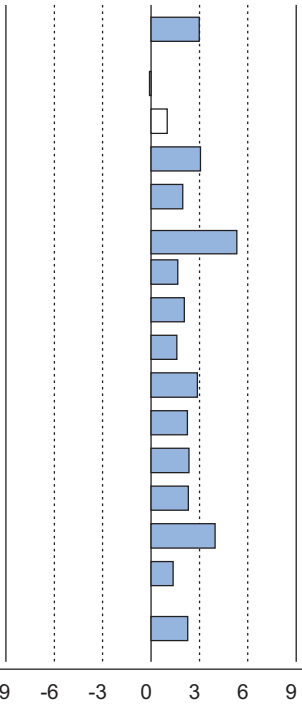
Wenig überrascht der Effekt von Wissen auf die Einstellung zu den Rechten von Migrant*innen. Das Resultat ist äquivalent zu den obigen Ergebnissen des Zusammenhangs zwischen Wissen und Einstellungen zur Gleichberechtigung von Frauen und Männern. Es ist ein weiteres Indiz dafür, dass demokratiebezogene Einstellungen nicht unabhängig von grundlegendem konzeptuellem politischen Wissen betrachtet werden sollten (Hahn-Laudenberg, 2017, S. 48–52).

Gruppenbezogene Einstellungen stehen im Zusammenhang mit kollektiven Zugehörigkeiten. Im Kontext von Migration wird beispielsweise diskutiert, inwiefern eine starke Identifizierung mit der Nation rechtsextreme Einstellungen hervorruft, weil sich Individuen in ihrer nationalen Identitätsausübung bedroht fühlen (Gijsberts, Hagendoorn & Scheepers, 2004). Andererseits besagt das *Common Ingroup Identity Model*, dass Mitglieder verschiedener Gruppen auch durch bestimmte Faktoren dazu veranlasst werden können, sich als Mitglieder der gleichen, mehr integrativen Gruppe zu ka-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Tabelle 4.3.7: Vergleich der Einstellungen zu Rechten von Migrant*innen zwischen Schüler*innen, die maximal Kompetenzstufe I (unter 479 Punkte) erreichen, und den Schüler*innen, die mindestens Kompetenzstufe II (ab 479 Punkte) erreichen

	< 479			≥ 479			Differenz		
	%	*M*	(*SE*)	%	*M*	(*SE*)	Differenz in Skalenpunkten	Δ	(*SE*)
Nordrhein-Westfalen[1]	30	50.7	(0.8)	70	53.7	(0.5)		3.0	(1.0)
Belgien (Flandern)	24	47.5	(0.5)	76	47.4	(0.3)		-0.1	(0.5)
Bulgarien	44	45.5	(0.4)	56	46.5	(0.4)		1.0	(0.5)
Dänemark[2]	12	45.9	(0.5)	88	48.9	(0.2)		3.1	(0.5)
Estland	20	44.3	(0.5)	80	46.3	(0.2)		2.0	(0.5)
Finnland	12	43.1	(0.7)	88	48.4	(0.2)		5.3	(0.7)
Italien	29	47.4	(0.4)	71	49.0	(0.3)		1.7	(0.5)
Kroatien	24	48.7	(0.5)	76	50.8	(0.3)		2.1	(0.5)
Lettland	41	42.5	(0.3)	59	44.1	(0.3)		1.6	(0.4)
Litauen	31	47.4	(0.3)	69	50.3	(0.2)		2.9	(0.4)
Malta	42	46.7	(0.2)	58	48.9	(0.2)		2.3	(0.3)
Niederlande[2]	32	45.1	(0.3)	68	47.4	(0.3)		2.3	(0.5)
Norwegen[3]	17	49.2	(0.4)	83	51.5	(0.2)		2.3	(0.5)
Schweden	16	49.8	(0.8)	84	53.8	(0.4)		4.0	(0.9)
Slowenien	25	48.9	(0.4)	75	50.3	(0.3)		1.4	(0.5)
VG Europa	26	46.6	(0.1)	74	48.8	(0.1)		2.3	(0.1)



VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwerte der europäischen Ländergruppe ohne Nordrhein-Westfalen.
1 Benchmark-Teilnehmer. Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben, wodurch die Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
2 Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen die internationalen Vorgaben nur unter Einbezug der Ersatzschulen.
3 Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.
Ausgefüllte blaue Balken zeigen signifikante Gruppenunterschiede an ($p < .05$).

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

tegorisieren und so Vorurteile durch kognitive und motivationale Prozesse zu reduzieren (Gaertner, Dovido, Guerra, Hehman & Saguy, 2015).

Um ein tieferes Verständnis dafür zu bekommen, wie die nationale Identität von Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen mit deren Einstellungen zu Migrant*innen interagiert, soll der Zusammenhang zwischen nationaler Zugehörigkeit und gruppenbezogenen Einstellungen differenzierter dargestellt werden. Tabelle 4.3.8 zeigt den Zusammenhang zwischen nationaler Identität und Einstellungen zu Migrant*innen bei Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen. In den Spalten wird jeweils für Schüler*innen mit hoher, mittlerer und niedriger nationaler Identität die mittlere Ausprägung der vier Skalen *Einstellung pro europäischer Arbeitsmigration*, *Einstellung zur Restriktion europäischer Arbeitsmigration*, *Chancengleichheit von Herkunftsgruppen* und *Rechte von*

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

*Migrant*innen* berichtet. Die Gruppen der Schüler*innen mit hoher beziehungsweise niedriger Identifikation mit der Nation wurden über den Skalenwert *Nationale Identität* gebildet, welcher im vorhergehenden Kapitel beschrieben wurde: Schüler*innen, die 5 Skalenpunkte (also eine halbe Standardabweichung) unter dem Mittelwert lagen, wurden als niedrig, Schüler*innen, die 5 Skalenpunkte oberhalb des Mittelwert in Nordrhein-Westfalen lagen, als stark national identifiziert eingeordnet. Alle Werte werden unter Angabe des Standardfehlers aufgeführt.

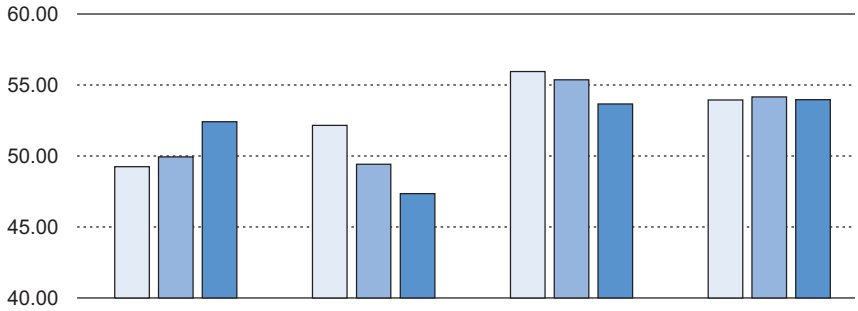
Im Vergleich der drei nationalen Identifikationstypen (niedrig, mittel, hoch) mit deren Einstellungen zu Migrant*innen zeigen sich teilweise nur geringe Unterschiede, die allerdings bereits auf deskriptiver Ebene ein vielschichtiges Bild ergeben: Mit der hier genutzten Operationalisierung von nationaler Identität berichten Schüler*innen, die sich mehr mit ihrem Land verbunden fühlen, positivere Einstellungen zu europäischer Arbeitsmigration als Schüler*innen mit einer schwach ausgeprägten nationalen Identität. Komplementär unterstützten Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen mit einer hohen nationalen Identifikation *weniger* Aussagen zur Restriktion von europäischer Arbeitsmigration. Heranwachsende mit stark ausgeprägter nationaler Identität tendierten dazu, Aussagen zur Chancengleichheit verschiedener Herkunftsgruppen etwas weniger stark zu unterstützen als die Schüler*innen mit einer schwächer ausgeprägten nationalen Identität. Hinsichtlich der Skala zu gleichen Rechten von Migrant*innen zeigen sich keine Unterschiede zwischen den Gruppen.

Insgesamt zeigt sich eine Tendenz, dass Jugendliche mit schwächer ausgeprägter nationaler Identität Freizügigkeit weniger stark befürworten und lediglich leicht stärker Chancengleichheit unterstützen. Dies scheint zunächst kontraintuitiv, da nationale Orientierung eher mit Abgrenzung gegenüber Gruppen anderer Herkunft verbunden wird. Dieser Befund muss unter Berücksichtigung der Formulierung der Items interpretiert werden, auf denen die Skala zur nationalen Identität basiert. Der positive Zusammenhang von nationaler Identifikation und Befürwortung europäischer Arbeitsmigration bestätigt die Ergebnisse aus Kapitel 4.2, in dem ein Zusammenhang von nationaler und europäischer Identifizierung aufgezeigt wurde. Die Heranwachsenden befürworten sowohl die Institution des deutschen Staates als auch der EU und zeigen damit eine Form der politischen Unterstützung. Im anschließenden Kapitel wird das Konzept der politischen Unterstützung näher erläutert.

Während bislang hauptsächlich Einstellungen gegenüber der Gruppe der Migrant*innen oder sehr offen gegenüber Individuen aller Herkunftsländer erfasst werden, enthält ICCS 2016 als nationale Ergänzung für Nordrhein-Westfalen auch einige Items, die speziell die Gruppe der Geflüchteten ansprechen. Es handelt sich hierbei beispielsweise um die Aussage: „Flüchtlinge sollten nicht nach Deutschland kommen dürfen, nur weil sie in ihrem Land keine Arbeit finden." Ein weiteres Item spricht die Ratlosigkeit beziehungsweise Hilfslosigkeit bezüglich des Umgangs mit Geflüchteten an. Eine inhaltlich ähnliche Frage wird den Schüler*innen auch in Bezug auf Migrant*innen gestellt. Es handelt sich dabei um die folgenden beiden Items:

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Tabelle 4.3.8: Zusammenhang zwischen nationaler Identität und Einstellungen zu Migrant*innen (Mittlere Skalenausprägung)



Nationale Identität	%	(*SE*)	Pro europäische Arbeitsmigration *M*	(*SE*)	Restriktion europäischer Arbeitsmigration *M*	(*SE*)	Chancengleichheit von Herkunftsgruppen *M*	(*SE*)	Rechte von Migrant*innen *M*	(*SE*)
niedrig	32.8	(1.8)	49.3	(0.5)	52.2	(0.7)	55.9	(1.0)	53.9	(0.7)
mittel	40.0	(1.2)	49.9	(0.4)	49.4	(0.6)	55.4	(0.5)	54.2	(0.5)
hoch	27.2	(1.6)	52.4	(0.6)	47.4	(0.7)	53.7	(1.1)	54.0	(0.6)

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

- Ich bin ratlos, wie Deutschland mit mehr Flüchtlingen umgehen sollte.
- Ich bin unsicher, welche Rechte Migranten*innen in Deutschland erhalten sollten.

Diese zwei Aussagen sind sich inhaltlich sehr ähnlich, aber sprechen einmal die Gruppe der Migrant*innen und einmal die Gruppe der Geflüchteten an. Es ist auffällig, dass die Einstellung der Schüler*innen zu beiden Fragen differiert. Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass Schüler*innen dem Umgang mit Geflüchteten ratloser gegenüber eingestellt ($\%_{Zustimmung}$=60; *SE*=1.6) sind als dem Umgang mit Migrant*innen ($\%_{Zustimmung}$=49; *SE*=2.1). Entsprechend sind die Ergebnisse ein Indiz dafür, dass die befragten Schüler*innen bereits zwischen den Gruppen Migrant*innen und Geflüchteten unterscheiden.

4.3.6 Diskussion

Ziel dieses Kapitels war es zu untersuchen, inwieweit die in Europa befragten Schüler*innen die Werte der Gleichberechtigung von Männern und Frauen und die Rechte von Migrant*innen unterstützen. Es wurde begründet, dass diese Unterstützung relevant ist, um gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit vorzubeugen. GMF bedeutet, dass Menschen andere Menschen aufgrund ihrer Gruppenzugehörigkeit abwerten und offener für Gewalt gegenüber diesen marginalisierten Gruppen werden (Mansel & Spaiser, 2013). Wenn angenommen wird, dass diese Formen der gesellschaftlichen

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Desintegration nicht wünschenswert sind, kann die vorgestellte Theorie als normative Grundlegung für die Erforschung des Themas betrachtet werden.

Es konnte gezeigt werden, dass die Werte der Gleichberechtigung von Männern und Frauen weit verbreitet sind. Die Zustimmung für die betreffenden Aussagen nach gleichen Chancen für die Beteiligung an der Regierung und gleiche Bezahlung für gleiche Arbeit war in allen europäischen Ländern als sehr hoch einzuordnen. Über die Rollenvorstellung und -verteilung von Männern und Frauen zeigte sich eine deutlich größere internationale Varianz. Auf Skalenebene zeigte sich, dass Heranwachsende in Nordrhein-Westfalen die Gleichberechtigung von Männern und Frauen etwas mehr befürworten als die europäische Vergleichsgruppe.

Weiter wurde deutlich, dass sich viele Jugendliche in Nordrhein-Westfalen ratlos fühlen, wie sie sich gegenüber den Thematiken von Migration und Flucht positionieren sollten, die Europa seit spätestens 2015 intensiv beschäftigen. Wie in Bezug auf die Gleichberechtigung von Männern und Frauen dargestellt wurde, dass Heranwachsende in ganz Europa Aussagen zu einer grundlegenden Gleichberechtigung von Migrant*innen, wie nach gleicher Bildung, Berufen und Respekt unterstützten. Bei Aussagen zu dem Recht, die eigene Kultur und Sprache weiter verfolgen zu dürfen, zeigte sich eine größere europäische Varianz. Im Unterschied zu der Gleichberechtigung der Geschlechter wurde die Frage nach gleichen Chancen für Regierungsbeteiligung für Migrant*innen in Europa mit mehr Varianz und weniger Gesamtzustimmung beantwortet. Auf Skalenebene fand sich in Nordrhein-Westfalen eine größere Unterstützung der Rechte von Migrant*innen als in der Vergleichsgruppe. Allgemein wurde die Idee der freien Arbeitsmigration in der ganzen europäischen ICCS-2016-Gruppe mehrheitlich unterstützt. Allerdings setzten sich Schüler*innen in einigen Ländern eher dafür ein, dass Länder Arbeitsmigration auch begrenzen können. Für beide Skalen lagen Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen sehr nah am europäischen Mittel.

Sowohl für die Fragen nach der Gleichberechtigung von Männern und Frauen als auch für die Fragen nach den Rechten für Migrant*innen fand sich ein deutlicher Effekt des politischen Wissens. Über je mehr Wissen Schüler*innen in Europa verfügten, desto eher unterstützten sie die Gleichberechtigung von Männern und Frauen sowie die Rechte der Migrant*innen. Weiter wurde beleuchtet, wie nationale Identifizierung mit den Skalen zu den unterschiedlichen migrationsbezogenen Skalen interagierte: Eine hohe nationale Identifikation ging einher mit der Unterstützung europäischer Freizügigkeit, war aber nicht verbunden mit der Unterstützung der Rechte von Migrant*innen.

Die Unterstützung von gleichen Rechten lässt sich gut parallel zu der Entwicklung der feministischen Bewegung betrachten: Historisch am längsten gibt es die Bewegung, die sich für die gleichen Rechte von Frauen einsetzt, diesen Aussagen stimmen Heranwachsende sehr weitgehend zu. Die Bewegung, die die Auflösung von Geschlechterrollen in ihrer präskriptiven Form fordert, ist deutlich jünger – zu den entsprechenden Aussagen findet sich keine so breite Zustimmung (Degele, 2008, S. 28–55). Parallel zeigt sich für Migrant*innen bereits eine Zustimmung für viele Grundrechte, aber eine Zustimmung, die jeweilige Kultur frei ausleben zu können, findet sich nicht im gleichen Maße. Dies deckt sich mit den Ergebnissen einer aktuellen Studie, in der

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Auszubildende aus Baden-Württemberg biologistisch rassistische Aussagen deutlich ablehnten, aber teilweise eine Form des kulturellen Rassismus zeigten (Held, Hackl & Bröse, 2017, S. 19).

Politisches Wissen erwies sich als eine sehr relevante Variable für die Analyse der Unterstützung von gleichen Rechten für unterschiedliche Gruppen. Überraschend war vor allem, dass politisches Wissen eine größere Rolle für die Befürwortung von gleichen Rechten für Männer und Frauen spielte als das Geschlecht der befragten Schüler*innen. Einerseits könnte strukturiertes Wissen notwendig sein, um stabile Einstellungen zu entwickeln (Hahn-Laudenberg, 2017), andererseits könnte eine Einstellungsdistanz zu Werten der Gleichheit zu einem Mangel an Motivation führen, sich mit politischen Fakten auseinander zu setzen (Krampen, 1991). Zu beachten ist, dass in den vorliegenden Analysen keine Kontrolle des sozioökonomischen Status der Eltern oder der Schule stattgefunden hat. Über die Rolle des Elternhauses im Hinblick auf GMF und Unterstützung von Menschenrechten kann hier keine Aussage gemacht werden. Weitere Forschung sollte sich den Zusammenhängen zwischen Wissen, Einstellungen und Moralvorstellungen widmen. Hier sind insbesondere außerschulische Effekte, wie die des Elternhauses, von gestaltbaren Möglichkeiten der Schule zu trennen. Weiter sind längsschnittliche und experimentelle Studien notwendig, um kausale Richtungen von Beziehungen näher betrachten zu können. Qualitative Analysen könnten letztlich weitere Einblicke in die Begründungsmuster der Jugendlichen geben.

Bei der Auseinandersetzung mit den Inhalten politischer Bildung greifen Ideen zu Kompetenzerwerb positiv ineinander mit dem Anliegen Jugendlicher nach Exploration zur Identitätsentwicklung (vgl. voriges Kapitel; Waterman, 2003). Beispielsweise Barber und Torney-Purta (2009) konnten zeigen, dass die diskursive Unterrichtgestaltung positiv mit der Unterstützung von Gleichberechtigung von Frauen und Männern zusammenhängt.

Staaten sind potentielle Garanten der Rechte von Bürger*innen wie von Migrant*innen und die Garantie der Menschenrechte ist fundamental bedeutsam für die Aufrechterhaltung von Frieden (Arendt, 1958). Einige Forscher*innen sehen Zeichen für eine Rückkehr autoritärer und rassistischer Werte in der deutschen Gesellschaft (Heitmeyer, 2012, S. 34; Held et al., 2017). Die vorliegenden Daten rechtfertigen einen tendenziell optimistischen Blick auf die europäischen Gesellschaften, in denen heranwachsende Bürger*innen die grundlegenden Werte der Gleichberechtigung von Menschen vertreten. Gleichzeitig zeigen die hier berichteten Ergebnisse auf, wo weitere Arbeit geleistet werden kann, wenn die Gleichberechtigung aller marginalisierter Gruppen vertieft werden soll. Die Aufgabe von Schule, Schüler*innen auf ihre Rolle als Bürger*innen vorzubereiten, realisiert sich hier in dem Anregen von kritischer Reflexion von Rollen- und kulturbezogenen Vorstellungen als ein Schritt zur Verwirklichung von Gleichberechtigung (SchulG, §2, Abs. 7).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Literatur

Angvik, M. & Borries, B. (1997). *Youth and history. A comparative european survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents.* Hamburg: Körber Stiftung.

Anhut, R. & Heitmeyer, W. (2006). Folgen gesellschaftlicher Entsolidarisierung. In H. Bremer & A. Lange-Vester (Hrsg.), *Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur* (S. 141–165). Wiesbaden: Springer VS.

Arendt, H. (1958). *Elemente totaler Herrschaft*. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt.

Asbrock, F., Sibley, C. G. & Duckitt, J. (2009). Right-wing authoritarianism and social dominance orientation and the dimensions of generalized prejudice. A longitudinal test. *European Journal of Personality,* 324–340.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: wbv.

Barber, C. & Torney-Purta, J. (2009). Gender differences in political efficacy and attitude towards woman's rights as influenced by national and school contexts: Analysis from the IEA civic education study. In D. Baker & A. W. Wiseman (Hrsg.), *Gender, Equality and Education from International and Comparative Perspectives* (S. 357–394). Bingley: Emerald Group Pub.

Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological bulletin, 112* (1), 155–159.

Degele, N. (2008). *Gender/Queer Studies. Eine Einführung*. Stuttgart: UTB.

Eccles, J. S. & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence, 21* (1), 225–241.

Fend, H. (2009). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

Fox, R. L. & Lawless, J. L. (2014). Uncovering the origins of the gender gap in political ambition. *American Political Science Review, 108* (3), 499–519.

Gaertner, S. L., Dovido, J. F., Guerra, R., Hehman, E. & Saguy, T. (2015). A common ingroup identity: Categorization, identity, and intergroup relations. In T. D. Nelson (Hrsg.), *Handbook of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination* (Second edition, S. 433–454). New York: Psychology Press.

Geddes, A. & Scholten, P. (2016). *The Politics of Migration and Immigration in Europe* (2. Aufl.). Los Angeles: SAGE.

Gijsberts, M. I. L., Hagendoorn, L. & Scheepers, P. (Eds.). (2004). *Nationalism and Exclusion of Migrants. Cross-national Comparisons*. Aldershot: Ashgate.

Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

Hafeneger, B. (2001). Politische Bildung als Beitrag zur Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Problemen und Gefahren für die Demokratie. In C. Butterwegge & G. Lohmann (Hrsg.), *Jugend, Rechtsextremismus und Gewalt. Analyse und Argumente* (2. Aufl., S. 269–277). Wiesbaden: Springer VS.

Hahn, C. L. (1998). *Becoming political. Comparative Perspectives on Citizenship Education.* New York: State University of New York.

Hahn-Laudenberg, K. (2017). *Konzepte von Demokratie bei Schülerinnen und Schülern. Erfassung von Veränderungen politischen Wissens mit Concept-Maps*. Wiesbaden: Springer VS.

Han, P. (2016). *Soziologie der Migration. Erklärungsmodelle, Fakten, politische Konsequenzen, Perspektiven* (4. Aufl.). Konstanz: UVK.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Heinrich, G. (2017). Was kann politische Bildung in der Auseinandersetzung mit Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit leisten? In K. Bozay & D. Borstel (Hrsg.), *Ungleichwertigkeitsideologien in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 263–272). Wiesbaden: Springer.

Heitmeyer, W. (Hrsg.). (2012). *Deutsche Zustände*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Held, J., Hackl, R. & Bröse, J. (2017). *Rechtspopolismus und Rassismus im Kontext der Fluchtbewegungen. Politische Orientierungen von jungen Auszubildenden in Baden-Württemberg*. Berlin: Rosa-Luxemburg-Stiftung.

Hunger, U. (2003). Brain drain oder brain gain: Migration und Entwicklung. In D. Thränhardt & U. Hunger (Hrsg.), *Migration im Spannungsfeld von Globalisierung und Nationalstaat* (S. 58–75). Wiesbaden: Springer VS.

IOM. (2011). *Glossary on Migration,* International Organisation of Migration. Zugriff am 25.07.2017. Verfügbar unter http://www.epim.info/wp-content/uploads/2011/01/iom.pdf

IOM. (2015). *How the world views migration*. Genf: IOM.

Jansen, C. J. & Richmond, A. H. (2016). *Readings in the Sociology of Migration*. Kent: Elsevier Science.

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.* Amsterdam: IEA.

Krampen, G. (1991). *Entwicklung politischer Handlungsorientierungen im Jugendalter. Ergebnisse einer explorativen Längsschnittsequenz-Studie*. Göttingen: Hogrefe.

Mansel, J. & Spaiser, V. (2013). *Ausgrenzungsdynamiken. In welchen Lebenslagen Jugendliche Fremdgruppen abwerten*. Weinheim: Beltz Juventa.

Melzer, R., Zick, A., Küpper, B. & Krause, D. (Hrsg.). (2016). *Gespaltene Mitte – Feindselige Zustände. Rechtextreme Einstellungen in Deutschland 2016*. Bonn: Dietz.

Möller, K., Grote, J., Nolde, K. & Schuhmacher, N. (2016). Zum Forschungsstand über Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. In K. Möller, J. Grote, K. Nolde & N. Schuhmacher (Hrsg.), *„Die kann ich nicht ab!" – Ablehnung, Diskriminierung und Gewalt bei Jugendlichen in der (Post-)Migrationsgesellschaft* (S. 7–27). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Oesterreich, D. (2002). *Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education*. Opladen: Leske + Budrich.

Oleschko, S. & Lewandowska, Z. (2017). Soziale Exklusion und ihr Einfluss auf Bildungsungleichheit im Kontext von Migration und Raum. In T. Geisen, C. Riegel & E. Yıldız (Hrsg.), *Migration, Stadt und Urbanität. Perspektiven auf die Heterogenität migrantischer Lebenswelten* (S. 279–298). Wiesbaden: Springer VS.

Polyakova, A. & Fligstein, N. (2015). Is European integration causing Europe to become more nationalist? Evidence from the 2007–9 financial crisis. *Journal of European Public Policy, 23* (1), 60–83.

Pronin, E., Steele, C. M. & Ross, L. (2004). Identity bifurcation in response to stereotype threat. Women and mathematics. *Journal of Experimental Social Psychology, 40* (2), 152–168.

Reinfrank, T. & Riebe, J. (2017). Praxisprojekte der Amadeu Antonio Stiftung gegen Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. In K. Bozay & D. Borstel (Hrsg.), *Ungleichwertigkeitsideologien in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 349–366). Wiesbaden: Springer.

Schoorl, J., Heering, L., Esveldt, I., Groenewold, G. & van der Erf, R. (2000). *Push and Pull Factors of International Migration: a Comparative Report.* Luxemburg: European Communities.

Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102) zuletzt geändert durch Gesetz vom 14. Juni 2016 (GV. NRW. S. 442). SchulG.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B. & Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016. Assessment Framework*. Cham: Springer International Publishing.

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*. Amsterdam: IEA.

Sears, D. O. & Brown, C. (2013). Childhood and adult political development. In L. Huddy, D. O. Sears & J. S. Levy (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Political Psychology* (2. Aufl., S. 59–95). Oxford: Oxford University Press.

Torney, J. V., Oppenheim, A. N. & Farnen, R. F. (1975). *Civic education in ten countries. An empirical study*. London: 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*. Amsterdam: IEA.

UN General Assembly. (1951). *Convention Relating to the Status of Refugees.* United Nations, Treaty Series, Bd. 189, S. 137, United Nations. Zugriff am 25.07.2017. Verfügbar unter http://www.refworld.org/docid/3be01b964.html

UN General Assembly. (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development. A/RES/70/1*. New York.

UN General Assembly. (2016). *New York Declaration for Refugees and Migrants: resolution / adopted by the General Assembly. A/RES/71/1,* United Nations.

UNESCO. (1995). *Declaration of Principles on Tolerance*. Paris.

UNHCR. (2016). *Guidelines on International Protection No. 12: Claims for refugee status related to situations of armed conflict and violence under Article 1A(2) of the 1951 Convention and/or 1967 Protocol relating to the Status of Refugees and the regional refugee definitions. HCR/GIP/16/12,* United Nations High Commissioner for Refugees.

Waterman, R. (2013). Diskursive Unterrichtsgestaltung und multiple Zielerreichung im politisch bildenden Unterricht. *Zeitschrift für Soziologie der Erzeihung und Sozialisation, 23* (4), 356–370.

Weyer, B. (2007). Twenty years later. Explaining the persistence of the glass ceiling for women leaders. *Women in Management Review, 22* (6), 482–496.

World Economic Forum. (2016). *The Global Gender Gap Report 2016*. Cologny.

Zick, A., Wolf, C., Küpper, B., Davidov, E., Schmidt, P. & Heitmeyer, W. (2008). The syndrome of group-focused enmity. The interrelation of prejudices tested with multiple cross-sectional and panel data. *Journal of Social Issues, 64* (2), 363–383.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

4.4 Institutionenbezogene Einstellungen

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

4.4.1 Einleitung

Ohne Bürger*innen kann es keinen Staat geben. Staaten existieren nur, insofern Menschen sie bilden, aufrechterhalten und (re-)produzieren (Rousseau, 1769/1977, S. 18). Um den Fortbestand von Staaten zu sichern, muss eine kritische Anzahl von Menschen für die jeweiligen relevanten Einstellungen, Verhaltensweisen und Überzeugungen gewonnen werden.

Jugendliche, die zu Bürger*innen heranwachsen, entwickeln Erwartungen an die demokratische Gesellschaft sowie an die in ihr bestehenden Institutionen. Sie haben erste Ideen davon, wie sich Bürger*innen in diesen verhalten sollten. Diese normativen Vorstellungen sind Teil des politischen *Mindsets* der Jugendlichen. Vor dem Hintergrund ihrer Erwartungen entscheiden Jugendliche, ob sie dem sie umgebenden politischen System eine grundlegende Akzeptanz und ein Mindestmaß an Vertrauen entgegenbringen (Inglehart, 1997, S. 293–323). Mehr als die konkrete Bewertung des Handelns der jeweiligen politischen Akteur*innen ist für die Akzeptanz einer Demokratie die Bewertung der Legitimität von und das Vertrauen in politische Institutionen bedeutsam. Das Vertrauen in Entscheidungstragende und konkrete Ausgestaltungsweisen des Systems hat dabei zunächst keine klare Zielgröße, da ein uneingeschränktes ‚blindes' Vertrauen im Spannungsverhältnis zu demokratischen Prozessen wie Responsivität und Kontrolle steht. So kann geringes Vertrauen Anstoß zur Veränderung und Weiterentwicklung des demokratischen Systems sein, da es hier auf unerfüllte Bedürfnisse hinweist (Norris, 1999a).

Für ICCS 2016 stellen wir die Frage, welche normativen Vorstellungen heranwachsende Bürger*innen bezüglich der politischen Gesellschaft ausgebildet haben. Die hier untersuchten Vorstellungen beziehen sich darauf, wie Jugendliche die Rolle „Bürger*in" in diesem System konzipieren, wie sehr sie dem System vertrauen, inwiefern die EU bestimmte zentrale (Regierungs-)Aufgaben erfüllt und welche Rolle die Religion in der Gesellschaft spielen sollte. Weiterhin wird vorgestellt, wie sehr gefährdete Gruppen als marginalisiert wahrgenommen werden.

4.4.2 Jugendliche auf dem Weg in die Bürgerschaft

Aus der Perspektive des Individuums lassen sich normative Überzeugungen zu Demokratie und der Rolle von Bürger*innen als Form des psychologischen Kontrakts deuten (Feld & Frey, 2002). Ein psychologischer Kontrakt beschreibt das individuelle Verhältnis von einer Person zu einer Organisation oder Institution, im besonderen

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Bemühungen und Bedingungen, die die Organisation leisten muss, um die Bereitschaft zu bestimmten Formen der Mitarbeit zu wecken. Sofern (werdende) Bürger*innen das Vertrauen haben, dass der Staat ihre grundlegenden Bedürfnisse und normativen Anforderungen erfüllen kann, sind die Bürger*innen bereit, durch ihre Unterstützung zum Erhalt des demokratischen Systems beizutragen (Fuchs, 2002). Aus den Werten und Identitäten der Heranwachsenden können sich unterschiedliche normative Anforderungen an politische Institutionen entwickeln, genauso wie unterschiedliche Überzeugungen zu dem, was Bürger*innen tun sollten, um das politische und gesellschaftliche System zu stützen. Teil der Frage ist, welche Formen der für Demokratien notwendigen Kritik als bedeutsamer Aspekt der Rolle als Bürger*in betrachtet wird.

Fuchs (2002) schlägt in Weiterentwicklung der Theorie politischer Unterstützung nach Easton (1965) eine Kategorisierung der Dimensionen einer Demokratie vor, auf die sich Unterstützung und Kritik richten kann: die Kultur mit den grundlegenden demokratischen Werten, die Struktur des politisches Systems und den konkreten Prozessen mit den Entscheidungsträger*innen. Dabei setzt er normative demokratische Prinzipien wie zum Beispiel Wertemuster in Verbindung zu der Bewertung der etablierten Institutionen sowie zur Performanzwahrnehmung, also zu der Bewertung der konkreten Handlungen und Leistungen der Institutionen und Akteur*innen (Fuchs, 2002, S. 36f.). Dieser Theorie zufolge sind Demokratien nicht gefährdet, wenn sich die Kritik hauptsächlich auf die demokratische Performanz bezieht sowie auf Aspekte der konkreten institutionellen Ausgestaltung der Demokratie beschränkt. Kritik an Aspekten der institutionellen Dimension oder der Performanz kann im Gegenteil sogar als Motor für die Weiterentwicklung der Demokratie angesehen werden (Norris, 1999a).

Wenn über das Verhältnis der Bürger*innen zum politischen System nachgedacht wird, geschieht dies meist in Bezug auf die nationalstaatliche Ebene. Mit dem graduellen Zusammenschluss europäischer Länder zur Europäischen Union (EU) ist eine politische Institution entstanden, zu der die Bürger*innen der EU in similärer Weise in Beziehung stehen und Überzeugungen entwickeln. Darum wird auch diese Ebene im Folgenden einbezogen.

Die Interpretation der empirischen Darstellungen dieses Kapitels muss die Frage berücksichtigen, inwieweit entsprechende normative Vorstellungen der Jugendlichen bereits ausgeprägt sind. Oesterreich (2002) warnt, dass sich die normativen Vorstellungen zu Staat und Bürger*innenschaft bei 14-Jährigen in der Entwicklung befinden, und Ergebnisse daher mit einer gewissen Vorsicht interpretiert werden müssen. Daher werden die Ergebnisse hier als Entwicklungsstand verstanden. Dieser ist relevant für die Motivation der Jugendlichen, die sich mit der Rolle als Bürger*in auseinandersetzen und sich schon jetzt auch im Hinblick auf diese Rolle engagieren. Diese Informationen über die frühen Formen des psychologischen Kontrakts zwischen den Heranwachsenden und der institutionalisierten Demokratie können dementsprechend wichtige Implikationen für die Förderung von Engagement und Partizipation von Jugendlichen haben. Aus diesen Überlegungen leiten sich für dieses Kapitel folgende konkrete Fragestellungen ab:

- Welche Vorstellungen von Bürgerschaft haben sich bereits herausgebildet? Welche Vorstellungen teilen Schüler*innen eher als andere?

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

- Wie viel Vertrauen in das aktuelle politische System berichten Schüler*innen?
- Welche Überzeugungen haben Jugendliche bereits in Bezug auf Europa?
- Welche Vorstellungen haben Schüler*innen bezüglich der Rolle der Religion in der Gesellschaft?
- Wie sehr nehmen Schüler*innen gefährdete Gruppen als diskriminiert wahr?

4.4.3 Bürgerideale

Im Gegensatz zu Partizipationsabsichten, die Gegenstand des nachfolgenden Kapitels (4.5) sind, zielen die Fragen zu Bürgeridealen nicht auf das individuell konkret geplante Verhalten von Einzelnen, sondern auf normative Vorstellungen darüber, welche Rolle(n) Bürger*innen in einer Demokratie zukommen und welche Eigenschaften, Einstellungen, und Verhaltensweisen dafür erforderlich sind. Diese individuellen Vorstellungen werden dabei von gesellschaftsspezifischen Aushandlungsprozessen beeinflusst, die im permanenten Wettstreit der Ideen neu justiert werden. Die hier zugrundliegenden (Tugend-) Anforderungen, die einen „guten Bürger" oder eine „gute Bürgerin" auszeichnen sollen, korrelieren daher mit historisch und politisch legitimierten sowie zeitgenössischen und veränderbaren Gemeinsinnerwartungen und können entsprechend unterschiedlich ausfallen (Deichmann, 2015, S. 65–67). Die unterschiedlichen Bürgerideale zeigen jeweils eine gewisse Nähe zu unterschiedlichen Demokratiemodellen auf. In der Literatur werden in Bezug auf Bürgerideale verschiedene Kategorisierungen diskutiert, die etwa liberale, kommunitaristische, republikanische und kritische Theorien umfassen (Abs, 2013; Janoski, 1998; Westheimer & Kahne, 2004). Die Fragen können indirekt auf bei Schüler*innen bestehende Konzepte von Demokratie bezogen und damit als implizite Hinwendung zu diesen Konzepten verstanden werden.

Bürgerideale wurden in ICCS 2016 mit 21 Items erfragt. In der Fragestellung wurden die Schüler*innen aufgefordert einzuschätzen: „Wie wichtig sind die folgenden Verhaltensweisen, um ein guter, erwachsener Bürger 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 oder ob Schüler*innen planen, diesen Idealen gerecht zu werden, sondern abstrakte Ideale und Werte. Diese können leitend für die Entwicklung von Engagement, Werten und Identitäten sein.

Seit der ersten international vergleichenden *IEA Civic Education Study* 1971 wurden Schüler*innen in wechselnden Formaten danach gefragt, über welche Eigenschaften gute Bürger*innen verfügen sollten (Hahn-Laudenberg, Jasper & Abs, 2017). In CivEd 1999 wurden erstmals in der Auswertung sechs Aussagen, die sich auf *konventionell politisch verantwortliche Bürgerideale* beziehen, in einer Skala zusammengefasst. Sie wurden unterschieden von vier 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, Lehmann, Oswald & Schulz, 2001). Beide Skalen stehen in einem deutlich positiven Zusammenhang zu-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

einander (CivEd 1999: r=.74; Schulz & Sibberns, 2004, S. 96). Schüler*innen, die das *sozial verantwortliche Bürgerideal* annahmen, unterstützten sehr häufig auch das *konventionell politisch verantwortliche Ideal von Bürgerschaft*. ICCS 2009 übernahm bei leicht veränderter Formulierung die Items zur Erfassung der beiden Dimensionen von Bürgeridealen (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr & Losito, 2010). In ICCS 2016 wiederum wurden Aufgabenformat und Items aus ICCS 2009 unverändert übernommen, was für Länder, die 2009 und 2016 an ICCS teilgenommen haben, Vergleiche über die Zeit ermöglicht. Zusätzlich wird in ICCS 2016 erstmals als dritte Dimension eine Skala zu *individuell verantwortlichen Bürgeridealen* mit sieben zum Teil neu entwickelten Items erfasst und gebildet. Dadurch wird eine breitere Erfassung aus Demokratiemodellen theoretisch ableitbarer möglicher Bürgerideale angestrebt (Abs, 2013). Die Skala verortet Verantwortung eher auf der Ebene des individuellen Respekts und einem interpersonalen moralischen Verhalten (Schulz, Ainley, Fraillon, Losito & Agrusti, 2016).

Darüber hinaus wurden in einigen Ländern, unter anderem in den skandinavischen Ländern und Nordrhein-Westfalen, vier Items als nationale Ergänzung eingesetzt, die ein Bürgerideal beschreiben, welches die Bereitschaft zu zivilem Ungehorsam als möglichen legitimen Aspekt von Bürgerschaft einschließt. Demokratietheoretisch lassen sich die Items in der Nähe der kritischen Theorie verorten (vgl. Hahn-Laudenberg et al., 2017) Nachfolgend wird die Bedeutung der Bürgerideale aus Sicht der Schüler*innen im internationalen Vergleich beschrieben. Politisch, sozial und individuell verantwortliche Bürgerideale werden jeweils in einer eigenen Tabelle dargestellt. Die Ergebnisse aus Nordrhein-Westfalen zum zivilen Ungehorsam als Bürgerideal werden abschließend berichtet.

Tabelle 4.4.1 zeigt die Bedeutung *konventionell politisch verantwortlicher Bürgerideale* für Schüler*innen im internationalen Vergleich. In der ersten Spalte sind die europäischen Länder, deren Werte für den Vergleich mit Nordrhein-Westfalen herangezogen werden, alphabetisch angeordnet. Nordrhein-Westfalen wird abgesetzt in der ersten Zeile berichtet. In der letzten Zeile werden die Mittelwerte der gesamten europäischen Vergleichsgruppe berichtet, wobei Nordrhein-Westfalen nicht für die Berechnung dieser Vergleichswerte berücksichtigt wird. In der zweiten bis fünften Spalte wird jeweils der kumulierte Anteil der Schüler*innen aufgeführt, die einzelne Verhaltensweisen der Dimension *konventionell politisch verantwortlicher Bürgerideale* als „ziemlich wichtig" oder „sehr wichtig" einstufen. In der letzten Spalte wird der Skalenwert zum *konventionell politisch verantwortlichen Bürgerideal* berichtet. Der Skalenwert steht für die subjektive Bedeutung *konventionell politisch verantwortlicher Bürgerideale* insgesamt. Er dient in erster Linie dazu, Schüler*innen verschiedener Länder oder Gruppen miteinander zu vergleichen. Für alle Werte wird der Standardfehler angegeben. Weiter wird für die Vergleichswerte ein Indikator als Pfeil oder Punkt angegeben, ob und in welche Richtung sich ein jeweiliger Wert vom Bezugswert in Nordrhein-Westfalen signifikant unterscheidet (p<0.05). Alle weiteren Tabellen in diesem Kapitel, die der Beschreibung von Skalen im Vergleich der europäischen Länder dienen, folgen diesem Aufbau.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Folgende Items fließen in die Skala *konventionell politisch verantwortliche Bürgerideale* ein:

- An jeder [Bundestagswahl] teilnehmen (*)
- Einer politischen Partei beitreten (*)
- Etwas über die Geschichte des Landes lernen
- Politische Themen in der Zeitung, im Radio, im Fernsehen oder im Internet verfolgen (*)
- Regierungsmitglieder respektieren
- An politischen Diskussionen teilnehmen (*)

Der Begriff Bundestagswahl wurde in jedem Land durch die Bezeichnung der nationalen Parlamentswahlen ersetzt. Die oben mit einem (*) markierten Aussagen wurden in die Tabelle 4.4.1 aufgenommen. Um die Vergleichbarkeit mit den Werten von ICCS 2009 zu gewährleisten, wurden die Skalenwerte am Mittelwert von ICCS 2009 geeicht. Wenn folglich ein Wert unter 50 Skalenpunkten liegt, bedeutet dies, dass dieser unter dem Gesamtmittel von ICCS 2009 liegt (vgl. auch Kapitel 3). Da weder Deutschland noch einzelne deutsche Bundesländer an ICCS 2009 teilgenommen haben, besteht hier nicht die Möglichkeit des zeitlichen Vergleichs. In ICCS 2016 liegt die mittlere Skalenausprägung für die internationale Vergleichsgruppe bei M=51 (SD=10) Punkten, begrenzt für die europäische Vergleichsgruppe liegt er bei knapp unter 50 Punkten.

Auf Skalenebene zeigt sich, dass Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen *konventionell politischen Bürgeridealen* eine geringere Bedeutung zumessen als Schüler*innen aus der Mehrheit der anderen europäischen Länder. Eine ähnlich geringe Bedeutungszuschreibung dieser Dimension idealer Bürgerschaft findet sich unter anderem in Slowenien, Belgien (Flandern) und in den Niederlanden. Italien zeigt in allen dargestellten Einzelitems die höchsten Werte auf, der Skalenwert liegt mehr als sieben Punkte und damit zwei Drittel einer Standardabweichung über dem Skalenwert in Nordrhein-Westfalen.

Dass es gerade die klassischerweise einem konventionellen Bürgerverständnis zugeordneten Verhaltensweisen sind, die Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen seltener als wichtig einschätzen, wird bei der Betrachtung der in Spalte zwei und drei dargestellten Items deutlich. Nur für knapp zwei Drittel der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen ist die Teilnahme an jeder Bundestagswahl ziemlich oder sehr wichtig, um „ein guter erwachsener Bürger“ zu sein. Also schreiben ein gutes Drittel der Schüler*innen idealen Bürger*innen nicht zu, regelmäßig an Bundestagswahlen teilzunehmen. Damit kommt das Verständnis von Wählen als Bürgerpflicht unter den 14-Jährigen in Nordrhein-Westfalen signifikant seltener vor als in jedem anderen europäischen Vergleichsland. Der europäische Vergleichswert (81%) liegt um 16 Prozentpunkte über dem Anteil in Nordrhein-Westfalen. Mit über 90%, die regelmäßige Wahlteilnahme als ein wichtiges Bürgerideal nennen, sind es besonders viele Schüler*innen in Kroatien und Italien.

Weniger als ein Fünftel der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen erachten den Beitritt zu einer politischen Partei als wichtiges Ideal von Bürgerschaft. So wenige bezie-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Tabelle 4.4.1: Ideal von guten, erwachsenen Bürger*innen – konventionell politisch verantwortliches Ideal (Anteil der Schüler*innen in Prozent, Antwortkategorien: *Ziemlich wichtig* oder *Sehr wichtig*)

	Jede Bundestagswahl			Politischer Partei beitreten			Politische Themen verfolgen			An politischen Diskussionen teilnehmen			Skalenwert: Politisch verantwortliches Bürgerideal		
	%	(*SE*)		%	(*SE*)		%	(*SE*)		%	(*SE*)		*M*	(*SE*)	
Nordrhein-Westfalen[1]	65.1	(1.7)		18.3	(0.9)		75.7	(1.5)		35.8	(1.3)		47.6	(0.4)	
Belgien (Flandern)	84.8	(0.7)	↑	17.0	(1.3)	●	71.2	(1.1)	↓	38.1	(0.9)	●	47.8	(0.2)	●
Bulgarien	75.6	(0.9)	↑	25.4	(1.3)	↑	64.1	(1.0)	↓	38.0	(1.0)	●	49.6	(0.3)	↑
Dänemark[2]	87.9	(0.7)	↑	22.1	(0.8)	↑	81.9	(0.8)	↑	30.7	(0.9)	↓	49.8	(0.2)	↑
Estland	68.1	(1.1)	↑	14.3	(0.9)	↓	80.6	(1.2)	↑	35.8	(1.1)	●	47.5	(0.3)	●
Finnland	77.0	(0.9)	↑	24.5	(0.8)	↑	79.4	(0.8)	↑	35.4	(1.0)	●	47.6	(0.2)	●
Italien	90.9	(0.6)	↑	41.8	(0.9)	↑	90.8	(0.5)	↑	64.3	(1.0)	↑	55.1	(0.2)	↑
Kroatien	90.7	(0.7)	↑	36.7	(1.3)	↑	80.4	(1.0)	↑	46.7	(1.0)	↑	52.1	(0.2)	↑
Lettland	79.1	(1.1)	↑	35.0	(1.4)	↑	78.4	(1.0)	●	47.5	(1.2)	↑	50.4	(0.3)	↑
Litauen	81.0	(0.7)	↑	28.7	(1.1)	↑	75.8	(0.9)	●	48.2	(1.1)	↑	52.1	(0.2)	↑
Malta	78.8	(0.7)	↑	33.3	(0.7)	↑	68.6	(0.8)	↓	42.7	(0.8)	↑	49.7	(0.2)	↑
Niederlande[2]	73.2	(1.2)	↑	29.4	(1.3)	↑	70.2	(1.1)	↓	40.9	(1.2)	↑	47.8	(0.3)	●
Norwegen[3]	87.0	(0.5)	↑	29.8	(0.7)	↑	73.8	(0.6)	●	48.4	(0.7)	↑	50.7	(0.1)	↑
Schweden	85.7	(0.8)	↑	22.2	(0.8)	↑	73.3	(1.0)	●	48.2	(1.0)	↑	48.5	(0.3)	↑
Slowenien	79.9	(1.0)	↑	25.8	(1.0)	↑	66.4	(1.1)	↓	39.7	(1.2)	↑	47.8	(0.3)	●
VG Europa	81.4	(0.2)	↑	27.6	(0.3)	↑	75.4	(0.2)	●	43.2	(0.3)	↑	49.8	(0.1)	↑

↑ Wert signifikant höher als NRW ($p < 0.05$).
● Keine siginifikante Abweichung von NRW.
↓ Wert signifikant niedriger als NRW ($p < 0.05$).

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwerte der europäischen Ländergruppe ohne Nordrhein-Westfalen.
1 Benchmark-Teilnehmer. Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben, wodurch die Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
2 Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen die internationalen Vorgaben nur unter Einbezug der Ersatzschulen.
3 Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

hungsweise weniger sind es lediglich in Belgien (Flandern) und Estland. Am häufigsten wird dieses Ideal in Italien geteilt (42%).

Die weniger mit politischem Handeln im engeren Sinn verbundenen Attribute eines *konventionell politisch verantwortlichen Bürgerideals,* wie politische Themen zu verfolgen, schätzen dagegen mit 76% in etwa genauso viele Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen als wichtig ein wie Schüler*innen in der europäischen Vergleichsgruppe. Erneut fällt der hohe Anteil in Italien auf (91%), vergleichsweise wenige Schüler*innen sind es dagegen in Slowenien, Bulgarien und Malta (<70%).

Ein gutes Drittel der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen (36%) findet es für gute Bürger*innen wichtig, selbst an politischen Diskussionen teilzunehmen. Dies sind statistisch signifikant weniger als in der europäischen Vergleichsgruppe (43%), allerdings ist der Unterschied nicht so deutlich wie etwa bei der Einschätzung der Bedeutung der

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Teilnahme an Wahlen. Nur dänische Schüler*innen halten diese Verhaltensweise für noch unwichtiger für ideale Bürger*innen (31%).

Die Ergebnisse der Erfassung der zweiten Dimension, der *sozial verantwortlichen Bürgerideale,* sind in Tabelle 4.4.2 dargestellt. In der zweiten bis fünften Spalte wird nun jeweils der Anteil der Schüler*innen aufgeführt, die einzelne Verhaltensweisen, die der Dimension *sozial verantwortlicher Bürgerideale* zugeordnet werden können, als „ziemlich wichtig" oder „sehr wichtig" einstufen. In der letzten Spalte ist der Skalenwert angegeben, der die mittlere subjektive Bedeutung *sozial verantwortlicher Bürgerideale* insgesamt repräsentiert. Erneut sind die Skalenwerte am Mittelwert von ICCS 2009 geeicht, doch auch 2016 liegt der Mittelwert der internationalen Vergleichsgruppe bei 50 Skalenpunkten. Folgende vier Items fließen in die Skala *sozial verantwortliche Bürgerideale* ein und werden in Tabelle 4.4.2 aufgeführt:

- An einer friedlichen Demonstration gegen ein Gesetz teilnehmen, das er/sie für ungerecht hält.
- An Aktionen teilnehmen, um Menschen in der Stadt/Gemeinde zu helfen.
- Sich für die Einhaltung der Menschenrechte einsetzen.
- An Aktivitäten für den Umweltschutz teilnehmen.

An einer friedlichen Demonstration gegen ein Gesetz teilzunehmen, das als ungerecht empfunden wird, wird von etwas mehr als der Hälfte der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen als eine ziemlich oder sehr wichtige Verhaltensweise für gute, erwachsene Bürger*innen betrachtet (54%). Während dieser Wert bereits signifikant unter dem europäischen Mittelwert von 58% liegt, sind es in Dänemark (41%), den Niederlanden (37%) sowie in Finnland (48%) nochmals deutlich weniger Schüler*innen, die die Bereitschaft zu demonstrieren als wichtiges Bürgerideal klassifizieren. In Kroatien, Italien und Bulgarien hingegen stufen jeweils (fast) drei Viertel der Schüler*innen dies als „ziemlich wichtig" oder „sehr wichtig" ein.

Die Teilnahme an Aktionen, um Menschen in der Stadt oder der Gemeinde zu helfen, wird von 79% der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen als ziemlich oder sehr wichtiges Bürgerideal klassifiziert – genauso viele wie in der europäischen Vergleichsgruppe insgesamt (80%). Erneut sind es die Schüler*innen in den Niederlanden (71%) und insbesondere in Dänemark (57%), die dies vergleichsweise seltener als wichtiges Bürgerideal einstufen. Im Kontrast dazu liegt der Anteil der Schüler*innen, die Aktionen auf kommunaler Ebene als „ziemlich wichtiges" oder „sehr wichtiges" sozial verantwortliches Ideal kategorisieren, in Bulgarien, Estland, Kroatien und Norwegen (>85%) um 30 Prozentpunkte höher als in Dänemark und auch signifikant über dem nordrhein-westfälischen Referenzwert.

Den Einsatz für die Einhaltung der Menschenrechte geben in Nordrhein-Westfalen 87% der Schüler*innen als „ziemlich wichtiges" oder „sehr wichtiges" Bürgerideal an. Dies sind mehr als in den meisten anderen europäischen Ländern, sodass auch der europäische Vergleichswert von 82% signifikant unter dem nordrhein-westfälischen

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Tabelle 4.4.2: Ideal von guten, erwachsenen Bürger*innen – sozial verantwortliches Ideal (Anteil der Schüler*innen in Prozent, Antwortkategorien: *Ziemlich wichtig* oder *Sehr wichtig*)

	Demonstration gegen unfaires Gesetz			Aktion, um Menschen zu helfen			Für Menschenrechte einsetzen			Aktivitäten für Umweltschutz			Skalenwert: Sozial verantwortliches Bürgerideal		
	%	(*SE*)		%	(*SE*)		%	(*SE*)		%	(*SE*)		*M*	(*SE*)	
Nordrhein-Westfalen[1]	54.2	(2.0)		79.1	(1.2)		86.8	(1.5)		67.1	(1.7)		47.4	(0.4)	
Belgien (Flandern)	50.0	(1.6)	●	80.8	(0.8)	●	81.3	(0.8)	↓	86.7	(0.6)	↑	48.2	(0.2)	↑
Bulgarien	75.3	(1.0)	↑	86.4	(1.0)	↑	89.4	(0.9)	●	89.7	(0.9)	↑	53.3	(0.3)	↑
Dänemark[2]	40.5	(0.9)	↓	57.0	(1.0)	↓	71.0	(0.9)	↓	72.5	(0.9)	↑	43.9	(0.2)	↓
Estland	52.0	(1.5)	●	86.8	(0.7)	↑	83.8	(0.8)	●	78.4	(1.0)	↑	48.1	(0.3)	●
Finnland	47.5	(0.9)	↓	79.5	(0.7)	●	79.4	(0.7)	↓	82.5	(0.7)	↑	47.0	(0.2)	●
Italien	75.0	(0.9)	↑	83.6	(0.7)	↑	91.5	(0.6)	↑	90.2	(0.6)	↑	53.1	(0.2)	↑
Kroatien	72.0	(1.0)	↑	86.8	(0.8)	↑	91.2	(0.7)	↑	93.3	(0.6)	↑	51.9	(0.2)	↑
Lettland	51.6	(1.0)	●	77.3	(0.8)	●	82.4	(0.8)	↓	83.7	(0.7)	↑	47.9	(0.2)	●
Litauen	67.1	(1.1)	↑	82.0	(1.0)	●	75.4	(0.9)	↓	80.7	(0.7)	↑	48.7	(0.2)	↑
Malta	63.1	(0.9)	↑	80.1	(0.8)	●	84.7	(0.6)	●	83.2	(0.7)	↑	49.7	(0.2)	↑
Niederlande[2]	37.0	(1.3)	↓	71.2	(1.1)	↓	72.2	(1.1)	↓	71.0	(1.0)	↑	44.6	(0.2)	↓
Norwegen[3]	61.7	(0.9)	↑	86.0	(0.6)	↑	81.4	(0.7)	↓	85.8	(0.6)	↑	49.7	(0.2)	↑
Schweden	65.4	(1.0)	↑	80.6	(1.0)	●	81.8	(0.9)	↓	83.5	(0.8)	↑	49.2	(0.3)	↑
Slowenien	57.5	(1.1)	●	80.0	(0.9)	●	85.1	(0.7)	●	85.7	(0.8)	↑	49.3	(0.2)	↑
VG Europa	58.3	(0.3)	↑	79.9	(0.2)	●	82.2	(0.2)	↓	83.4	(0.2)	↑	48.9	(0.1)	↑

↑ Wert signifikant höher als NRW ($p < 0.05$).
● Keine siginifikante Abweichung von NRW.
↓ Wert signifikant niedriger als NRW ($p < 0.05$).

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwerte der europäischen Ländergruppe ohne Nordrhein-Westfalen.
1 Benchmark-Teilnehmer. Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben, wodurch die Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
2 Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen die internationalen Vorgaben nur unter Einbezug der Ersatzschulen.
3 Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

Referenzwert liegt. Lediglich in Italien und Kroatien ist mit über 90% ein noch größerer Anteil an Schüler*innen beobachtbar, die dieses Ideal vertreten.

Ein entgegengesetztes Bild zeigt sich hinsichtlich der Einschätzung, ob die Teilnahme an Aktivitäten für den Umweltschutz zum Ideal von guten, erwachsenen Bürger*innen gehört. In Nordrhein-Westfalen halten dies gerade zwei Drittel der Schüler*innen (67%) für sehr oder ziemlich wichtig. In allen anderen europäischen Ländern sind es signifikant und zum großen Teil deutlich mehr Schüler*innen. Der europäische Vergleichswert liegt mit 83% 16 Prozentpunkte über dem Anteil in Nordrhein-Westfalen, in Italien und Kroatien sind es erneut mehr als neun von zehn Schüler*innen.

Der mittlere Skalenwert *sozial verantwortlicher Bürgerideale* liegt für Nordrhein-Westfalen wie bereits beim konventionell politischen Engagement mit 47 Punkten signifikant unter dem europäischen Vergleichswert. Die niedrigste mittlere Skalenausprägung

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

gibt es in Dänemark (44). Fast eine ganze Standardabweichung darüber liegen die mittleren Skalenwerte in Bulgarien und Italien (53), was auf sehr große Unterschiede zwischen den Schüler*innen der verschiedenen europäischen Länder in der Bewertung hindeutet, inwieweit sie *sozial verantwortliche* Verhaltensweisen als wichtiges Ideal für gute Bürger*innen einstufen.

Erstmals in ICCS 2016 werden international *individuell verantwortliche Bürgerideale* mit einer für eine Skalenbildung ausreichenden Zahl an Aussagen erhoben und als dritte Möglichkeit der Konzeption von idealer Bürgerschaft gemeinsam ausgewertet. Inhaltlich verbinden sich in der Skala Vorstellungen, die ausgehend von einer demokratietheoretisch orientierten Systematisierung (vgl. Abs, 2013) mehrere Kategorien übergreifen. Zunächst umfasst die Skala an Autoritäten orientiere Werte wie „sich an Gesetze halten". Des Weiteren werden Ideale beschrieben, die ein Engagement des Einzelnen dafür zeigen, in der Gesellschaft respektiert zu werden, wie „hart arbeiten" oder das „wirtschaftliche Wohlergehen der Familie sichern". Zuletzt sind in der Skala Verhaltensweisen einbezogen, die soziales Engagement umfassen, welches individuell erfolgen kann und bei dem die eigene Position nicht in Frage gestellt werden muss, wie etwa „Menschen unterstützen, denen es schlechter geht". Folgende sieben Items fließen in die Skala *individuell verantwortliche Bürgerideale* ein:

- Hart arbeiten. (*)
- Sich an Gesetze halten.
- Das wirtschaftliche Wohlergehen der Familie sichern. (*)
- Natürliche Ressourcen durch persönlichen Einsatz schützen (z.B. durch Wassersparmaßnahmen oder Recycling).
- Das Recht auf Meinungsfreiheit respektieren. (*)
- Menschen unterstützen, denen es schlechter geht. (*)
- An Aktivitäten teilnehmen, um Menschen in weniger entwickelten Ländern zu helfen.

Die mit einem (*) markierten Items wurden beispielhaft für die Skala in Tabelle 4.4.3 aufgenommen. Die Tabelle zeigt die Bedeutung *individuell verantwortlicher Bürgerideale* für Schüler*innen im internationalen Vergleich. In der zweiten bis fünften Spalte wird nun jeweils der Anteil der Schüler*innen aufgeführt, die einzelne Verhaltensweisen als „ziemlich wichtig" oder „sehr wichtig" einstufen, die der Dimension *individuell verantwortliche Bürgerideale* zugeordnet werden können. In der letzten Spalte ist der Skalenwert angegeben, der die mittlere subjektive Bedeutung *individuell verantwortlicher Bürgerideale* insgesamt repräsentiert. Da die Skala erstmals 2016 berechnet wurde, ist der internationale Mittelwert auf 50 mit einer Standardabweichung von 10 Skalenpunkten standardisiert. Der auf die europäischen Länder begrenzte Vergleichswert liegt etwas niedriger (49 Skalenpunkte).

Weniger als zwei Drittel der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen zählen „Hart arbeiten" zu den sehr oder ziemlich wichtigen Verhaltensweisen, um ein*e gute*r, erwachsene*r Bürger*in zu sein (63%). Der nordrhein-westfälische Referenzwert liegt

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Tabelle 4.4.3: Ideale von guten, erwachsenen Bürger*innen – individuell verantwortliches Ideal (Anteil der Schüler*innen in Prozent, Antwortkategorien: *Ziemlich wichtig* oder *Sehr wichtig*)

	Hart arbeiten			Wirtschaftliches Wohlergehen der Familie			Meinungsfreiheit respektieren			Menschen unterstützen			Skalenwert: Individuell verantwortliches Bürgerideal		
	%	(*SE*)		%	(*SE*)		%	(*SE*)		%	(*SE*)		*M*	(*SE*)	
Nordrhein-Westfalen[1]	62.5	(1.2)		93.8	(1.1)		94.3	(1.1)		87.0	(1.0)		46.9	(0.4)	
Belgien (Flandern)	86.2	(0.9)	↑	94.7	(0.5)	●	95.7	(0.5)	●	92.1	(0.6)	↑	49.4	(0.2)	↑
Bulgarien	88.5	(1.0)	↑	91.9	(0.7)	●	90.9	(0.9)	↓	88.9	(0.9)	●	49.1	(0.3)	↑
Dänemark[2]	86.2	(0.6)	↑	94.7	(0.3)	●	97.1	(0.3)	↑	88.4	(0.6)	●	47.3	(0.2)	●
Estland	79.0	(0.8)	↑	97.2	(0.3)	↑	92.5	(0.5)	●	89.1	(0.7)	●	46.7	(0.2)	●
Finnland	94.8	(0.5)	↑	97.8	(0.3)	↑	96.1	(0.4)	●	91.7	(0.6)	↑	50.4	(0.2)	↑
Italien	87.4	(0.6)	↑	97.0	(0.4)	↑	94.5	(0.5)	●	94.4	(0.5)	↑	52.4	(0.2)	↑
Kroatien	95.9	(0.5)	↑	94.1	(0.5)	●	96.7	(0.5)	↑	96.7	(0.4)	↑	52.8	(0.3)	↑
Lettland	72.9	(1.1)	↑	92.2	(0.5)	●	93.0	(0.5)	●	88.2	(0.8)	●	46.5	(0.2)	●
Litauen	77.2	(1.0)	↑	93.4	(0.5)	●	94.7	(0.7)	●	85.1	(0.8)	●	49.2	(0.2)	↑
Malta	83.2	(0.7)	↑	90.9	(0.6)	↓	92.2	(0.4)	●	87.2	(0.6)	●	50.8	(0.2)	↑
Niederlande[2]	85.2	(0.7)	↑	89.5	(0.7)	↓	93.1	(0.7)	●	87.7	(0.7)	●	45.7	(0.2)	↓
Norwegen[3]	85.3	(0.7)	↑	93.8	(0.4)	●	95.4	(0.3)	●	92.5	(0.4)	↑	49.8	(0.2)	↑
Schweden	84.3	(0.7)	↑	93.6	(0.5)	●	96.3	(0.4)	●	90.9	(0.7)	↑	49.9	(0.2)	↑
Slowenien	85.3	(0.7)	↑	84.2	(0.7)	↓	92.9	(0.7)	●	91.6	(0.7)	↑	49.2	(0.2)	↑
VG Europa	85.1	(0.2)	↑	93.2	(0.1)	●	94.4	(0.1)	●	90.3	(0.2)	↑	49.2	(0.1)	↑

↑ Wert signifikant höher als NRW ($p < 0.05$).
● Keine siginifikante Abweichung von NRW.
↓ Wert signifikant niedriger als NRW ($p < 0.05$).

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwerte der europäischen Ländergruppe ohne Nordrhein-Westfalen.
1 Benchmark-Teilnehmer. Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben, wodurch die Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
2 Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen die internationalen Vorgaben nur unter Einbezug der Ersatzschulen.
3 Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

damit mit sehr deutlichem Abstand unter den Prozentwerten der europäischen Vergleichsgruppe sowie mehr als 20 Prozentpunkte unter dem europäischen Vergleichswert von 85%. Der zweitniedrigste Anteil findet sich in Lettland, welcher immer noch 10 Prozentpunkte über dem Ergebnis aus Nordrhein-Westfalen liegt.

Geringer sind die internationalen Unterschiede im Hinblick auf das Ideal der Sicherung des wirtschaftlichen Wohlergehens der eigenen Familie. In allen Ländern, außer Slowenien, sind es über neun von zehn Schüler*innen, die diese Verhaltensweise als wichtig für gute erwachsene Bürger*innen einstufen. Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen unterscheiden sich dabei nicht signifikant von der europäischen Vergleichsgruppe.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Noch etwas weiter verbreitet ist das Ideal, dass es Bürger*innen wichtig ist „[d]as Recht auf Meinungsfreiheit [zu] respektieren". In Nordrhein-Westfalen, wie auch in der europäischen Vergleichsgruppe insgesamt, beschreiben 94% der Schüler*innen dieses Ideal als sehr oder ziemlich wichtig. Die höchsten Anteile innerhalb der europäischen Vergleichsgruppe sind in Dänemark und Kroatien (97%) zu beobachten. Bei diesem wie beim vorausgehenden Item können die Seltenheit signifikanter Unterschiede zwischen den Ländern als Deckeneffekte interpretiert werden.

Bei der Bewertung der Aussage inwieweit „Menschen unterstützen, denen es schlechter geht" ein wichtiges Bürgerideal ist, zeigt sich demgegenüber eine weitere Differenz zwischen Nordrhein-Westfalen und den anderen europäischen Ländern. In Nordrhein-Westfalen wird dies von 87% der Schüler*innen als wichtige Verhaltensweise für die Rolle als gute*r, erwachsene*r Bürger*in eingeschätzt. Während dieser Wert geringfügig, aber statistisch signifikant unter dem europäischen Mittelwert von 90% liegt, lässt sich im Vergleich mit sieben europäischen Ländern, darunter die Niederlande, keine signifikante Abweichung von Nordrhein-Westfalen konstatieren. Am größten ist der Anteil mit 97% in Kroatien, knapp 10 Prozentpunkte über dem Anteil in Nordrhein-Westfalen.

Die mittlere Skalenausprägung der *individuell verantwortlichen Bürgerideale* ist in Nordrhein-Westfalen mit 47 Skalenpunkten, wie bereits in den beiden anderen Dimensionen, signifikant kleiner als in den meisten europäischen Ländern und dem europäischen Vergleichswert. In Dänemark, Estland und Lettland wird dieses Bürgerideal insgesamt ähnlich stark geteilt. Die höchste mittlere Skalenausprägung erreichen Kroatien (53) und Italien (52), die länderspezifischen Unterschiede sind mit etwas über einer halben Standardabweichung bedeutsam, aber deutlich kleiner als etwa bei den *sozial verantwortlichen Bürgeridealen.* Ein Grund hierfür könnten Deckeneffekte bei einem Teil der erhobenen Aussagen sein.

Wie eingangs dargelegt, wurden den Schüler*innen in einigen Ländern zusätzlich zu den bereits berichteten Items vier Aussagen zur Bewertung vorgelegt, die Aspekte des zivilen Ungehorsams als Eigenschaften guter Bürger*innen beinhalten. Hierzu liegen bis dato ausschließlich die Daten aus Nordrhein-Westfalen vor, die in Bezug auf alle vier Items nachfolgend berichtet werden: Grundsätzlich gehört ziviler Ungehorsam nur für eine Minderheit zum Repertoire eines anzustrebenden Bürgerideals. Nur 21% (*SE*=1.3) der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen zählen es zu einer wichtigen Verhaltensweise erwachsener Bürger*innen, „[a]n einer von der Polizei nicht erlaubten friedlichen Demonstration teil[zu]nehmen". Ein etwa gleich großer Anteil bewertet es als ziemlich oder sehr wichtig, dass Bürger*innen „[a]n einer nicht legalen Demonstration gegen ungerechte Gesetze teilnehmen" (22%; *SE*=1.2). Die dritte auf Demonstrationsbereitschaft zielende Frage erhält eine etwas breitere Bedeutungszuschreibung. „An einer Demonstration gegen Menschenrechtsverletzungen teilnehmen, auch wenn man riskiert von der Polizei verhaftet zu werden" ist für 31% (*SE*=1.5) der Schüler*innen ein sehr oder ziemlich wichtiges Ideal für Bürger*innen. Dagegen zählt nur eine kleine Minderheit von 16% (*SE*= 1.4) die Bereitschaft „Gesetze zu brechen, um die Aufmerksamkeit der Medien auf eine wichtige soziale Frage zu lenken" dazu.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

In allen Dimensionen von Bürgerideal*en, politisch, sozial wie auch individuell verantwortlich, liegen die mittleren Skalenwerte für Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen signifikant unter denen der europäischen Vergleichsgruppe. In allen drei Dimensionen weisen die Schüler*innen in den Niederlanden ähnlich niedrige Werte wie die Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen auf. Auf der anderen Seite fallen Italien und Kroatien auf, die in allen drei Dimensionen überdurchschnittliche Werte erzielen. Ein spezifisches Profil an Bürgerideal*en zeigt sich in Dänemark. Während *politisch verantwortliche Bürgerideale* dort als genauso wichtig erachtet werden wie in der europäischen Vergleichsgruppe, werden *sozial verantwortliche Bürgerideale* und – mit nicht ganz so deutlichem Unterschied – auch *individuell verantwortliche Bürgerideale* besonders selten als wichtig erachtet. Im Gegensatz dazu sind sozial verantwortliche Bürgerideale für einen besonders großen Anteil der Schüler*innen in Bulgarien bedeutsam, nicht aber die Verhaltensweisen aus den anderen beiden Dimensionen.

Die in Nordrhein-Westfalen zusätzlich erhobenen Aspekte des Bürgerideals zum zivilen Ungehorsam werden nur von einer Minderheit als wichtig empfunden. Es sind mit etwa 20% so wenige Schüler*innen wie die, die eine Mitgliedschaft in einer Partei für wichtig erachten.

Besonders deutlich wird der Unterschied der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen zum europäischen Vergleichswert bei den Einzelaussagen „Hart arbeiten" (über 20 Prozentpunkte geringer als der Vergleichswert), „An jeder Bundestagswahl teilnehmen" (16 Prozentpunkte geringer), „Einer politischen Partei beitreten" (10 Prozentpunkte geringer) aber auch „An Aktivitäten für den Umweltschutz teilnehmen" (16 Prozentpunkte geringer). Allein bei der Aussage „Sich für die Einhaltung der Menschenrechte einsetzen" ist der Anteil in Nordrhein-Westfalen höher als im europäischen Vergleich (5 Prozentpunkte höher).

Obwohl das absolute Niveau aufgrund zum Teil leicht unterschiedlicher Itemformulierungen und Veränderungen im Antwortformat nicht direkt vergleichbar ist, steht dieser Befund in erstaunlicher Kontinuität zu den Ergebnissen aus CivEd 1999 – sowohl hinsichtlich der Rangfolge der Ideale zueinander als auch der Anteile im internationalen Vergleich (Oesterreich, 2002, S. 111). Insbesondere für die Aussagen zu Umweltaktivitäten, Teilnahme an Wahlen, hartem Arbeiten und politischem Parteibeitritt lag 1999 der deutsche Wert, wie bei ICCS 2016 der nordrhein-westfälische Wert, etwa 10 Prozentpunkte oder mehr unter dem jeweiligen Vergleichswert. Oesterreich sah unter Berücksichtigung der CivEd 1999 vorgeschalteten qualitativ vergleichenden Studie zur Ausrichtung der politischen Bildung (Händle, Oesterreich & Trommer, 1999) die geringere Aufgeschlossenheit zu „traditionellen bis konservativen Staatsbürgerpflichten […] durchaus in Übereinstimmung mit den Lehrplänen und Zielsetzungen […] der Sekundarstufe I" (Oesterreich, 2002, S. 113).

Folgt man dieser Argumentation, erstaunen 1999 wie heute jedoch die konstant unterdurchschnittlichen Anteile an Schüler*innen, die die Teilnahme an Aktionen für den Umweltschutz als wichtig erachten. Dass ein sehr großer Teil der Schüler*innen in Umweltverschmutzung durchaus eine große Bedrohung für die Zukunft der Erde sehen, wird in Kapitel 4.6 deutlich. Oesterreich (2002) interpretiert dies mit einer legalistischen Grundhaltung unter den deutschen Jugendlichen, die sich in den Daten zei-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

ge, sowie einer tendenziellen Zurückhaltung beim politischen Handeln (S. 115). In Sachen Umweltschutz sähen die Schüler*innen eher den Staat als die Bürger*innen in der Handlungspflicht. In Bezug auf die Ergebnisse in ICCS 2016 dürfen deshalb das Vertrauen der Schüler*innen in das politische System (nächster Abschnitt) und die Bereitschaft zu politischem Handeln (vgl. Kapitel 4.5) als Deutungshorizont für diese Interpretation nicht unbeachtet bleiben.

Die hier vorgestellten Ergebnisse sprechen tendenziell dafür, dass Bürgerschaft für Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen weniger eindeutig normativ besetzt ist. Vertiefende Analysen sind notwendig, um das Verhältnis der verschiedenen Bürgerideale zueinander zu untersuchen und die empirische Aufzeigbarkeit bestimmter Muster von Bürgeridealen für einzelne Länder und Teilgruppen zu prüfen.

4.4.4 Vertrauen in Institutionen, Medien und Menschen

Easton (1975) versteht Vertrauen in Institutionen als Merkmal diffuser politischer Unterstützung. Vertrauen erwächst neben Aspekten der Sozialisation aus den generalisierten Erfahrungen mit den Institutionen und den wechselnden, darin handelnden Akteur*innen über die Zeit und bezieht sich damit für Easton mehr auf die Ämter und Institutionen denn auf konkrete Handlungen oder Personen. Vertrauen in Institutionen entspricht hier der Einschätzung von Personen, dass Regierende auch ohne ständige Kontrolle oder Zwang Entscheidungen treffen, die den eigenen Vorstellungen und Interessen entsprechen oder ihnen zumindest nicht im Wege stehen. Ein hohes Vertrauen in Institutionen kann somit konzeptuell verbunden sein mit einer möglichen Rechtfertigung für politische Inaktivität, da davon ausgegangen wird, dass eigene Anliegen auch ohne weitere Anstöße angegangen werden. Fuchs (2002) betont, dass Kritik an Entscheidungen, Entscheidungsträger*innen und strukturellen Ausgestaltungen zu einer Erneuerung des politischen Systems beitragen kann, wohingegen eine dauerhaft anhaltende Wahrnehmung von Problemen das Vertrauen in das System oder demokratische Werte insgesamt aushöhlen kann. Gefährlich ist es in diesem Sinne, wenn Politiker*innen die eigene Unterstützung zu erhöhen suchen, indem sie die allgemeine Unterstützung in das System untergraben.

Für Putnam (1995) ist Vertrauen ein zentraler Ausdruck von sozialem Kapital. Danach ist Vertrauen nicht nur notwendig für direkte, *Quidproquo*-Reziprozität, in der Ressourcen aller Art zwischen Personen oder Gruppen direkt ausgetauscht werden. Vertrauen schafft darüber hinaus die Grundlage für eine generalisierte Reziprozität, unter welcher Personen und Gruppen zusammenarbeiten, ohne eine direkte Entlohnung zu erwarten, solange sie davon ausgehen, dass sie selbst gesellschaftliche Unterstützung erhalten. Generalisiertes Vertrauen ist ebenfalls notwendig, um die gegenseitige Akzeptanz und Toleranz der Bürger*innen (in ihrer Unterschiedlichkeit) zu gewährleisten (Sullivan & Transue, 1999).

Nimmt man die Argumentation von Fuchs (2002) und Putnam (1995) zusammen, hat Vertrauen eine doppelte Relevanz: einerseits als Prozessvariable in Gruppenprozessen und andererseits als Urteil von Personen und Gruppen über die staatlichen

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Institutionen und die demokratische Grundordnung (Hetherington, 1998). Inglehart (1997) unterscheidet äquivalent hierzu zwischen „verallgemeinertem und zwischenmenschlichem Vertrauen“ und „institutionellem Vertrauen“ (Schulz et al., 2010, S. 91).

Kritik an der quantitativen Messung von Vertrauen in politische Institutionen bezieht sich oft auf die Fragen der Konstruktvalidität, also welches inhaltliche Konzept genau erfasst wird. Beispielsweise ist bei der Frage nach dem Vertrauen in die Bundesregierung nicht klar, ob und welche Personen an die konkrete Besetzung der aktuellen Regierung denken oder an die Institution selbst (Fuchs, Gabriel & Völkl, 2002). Da Vertrauen auch durch Generalisierung von konkreten Ereignissen mit konkreten Vertreter*innen gebildet wird, sind diese Ebenen empirisch und konzeptuell nur schwer zu trennen. Eine mögliche Weiterentwicklung von Modellen sozialen und politischen Vertrauens bestünde in der Entwicklung hierarchisch gegliederter Modelle, ähnlich wie zur Erfassung des Selbstkonzeptes.

In ICCS 2016 wurde zur Erfassung des Vertrauens ein breites Spektrum an Items eingesetzt. Die untersuchten Bereiche umfassen im engeren Sinne sowohl Aspekte des Vertrauens in die sogenannten etablierten staatlichen, über- und zwischenstaatlichen Einrichtungen als auch in politische, mediale und gesellschaftliche Institutionen. Wenngleich die Itembatterie *Vertrauen in Institutionen und Gesellschaft* in dieser Zusammensetzung erstmalig in ICCS 2016 Anwendung findet, stützt sie sich auf bereits in ICCS 2009 eingesetzte Items. Im aktuellen Zyklus wurde sie um ein neues Item zu den sozialen Netzwerken erweitert.

In den bisherigen Studien der IEA zu *Civic- und Citizenship-Education* wurden jeweils unterschiedliche Formulierungen eingesetzt, um Äußerungen über das Vertrauen in gesellschaftliche und politische Institutionen zu erfassen. Bereits die erste IEA-Studie von 1971 enthielt eine Skala zum Vertrauen in die Regierung beziehungsweise zum Vertrauen in das politische System im Hinblick auf das Handeln von politischen Akteur*innen (Torney, Oppenheim & Farnen, 1975). In CivEd 1999 wurde die Fragestellung mit zwölf Items in Hinblick auf verschiedene Ziele von Vertrauen untersucht. Der internationale Vergleich zeigte, dass das Vertrauen in den damaligen nordeuropäischen Industrienationen und den USA in Ordnungsorgane wie Polizei und Gerichte tendenziell groß war, während in Ländern Südeuropas mit ungünstigen politischen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen insbesondere den Bildungseinrichtungen vertraut wurde. Jugendliche in Deutschland brachten den Institutionen zur Sicherung von Recht und Ordnung vergleichsweise mehr Vertrauen entgegen, wohingegen sie ein geringeres Vertrauen in die eigene Regierung äußerten als der internationale Durchschnitt (Torney-Purta et al., 2001, S. 75). Der Themenkomplex *Vertrauen in Institutionen und Gesellschaft* wurde mit leichten Formulierungsabweichungen von CivEd 1999 ebenfalls in ICCS 2009 aufgegriffen, dieses Mal mit elf Items. Zusätzlich erhoben wurde das Vertrauen in europäische, nationalstaatliche und kommunale Einrichtungen. In den meisten Ländern brachten die Schüler*innen den politischen Parteien am wenigsten und den nationalen Regierungen, Medien und „Menschen im Allgemeinen“ mehr Vertrauen entgegen (Schulz et al., 2010, S. 91).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Bei der in ICCS 2016 eingesetzten Itembatterie wurden die Schüler*innen aufgefordert in einem vierstufigen, gebundenen Antwortformat einzuschätzen, ob sie der jeweiligen Institution, Gruppe oder Einrichtung „Sehr", „Etwas", „Wenig" oder „Gar nicht" vertrauen. Durch die aufgeführten Kategorien werden teilweise sehr verschiedene Themenkomplexe abgedeckt. Aufgrund der hohen Bedeutung des Systemvertrauens und der Heterogenität der erfassten Institutionen werden hierzu alle erhobenen Items tabellarisch im internationalen Vergleich dargestellt. Wie in ICCS 2009 gibt es eine Gruppe von Items zu staatlichen Institutionen, die zu einer Skala zusammengefasst wurden. Es handelt sich hier um zentrale politische und staatliche Institutionen („den politischen Parteien", „dem Stadtrat oder Gemeinderat", „dem Bundestag", „der Bundesregierung", „den Gerichten" und „der Polizei"). Nach Fuchs (2002) würde dies am ehestem dem Vertrauen in das politische System entsprechen. Ebenfalls zeigen Ergebnisse einer auf Deutschland bezogenen Studie, dass Schüler*innen in der 10. Klasse ähnlich viel Systemvertrauen wie in der 8. Klasse zeigten. Dabei konnte es ein signifikanter Zusammenhang zwischen Systemvertrauen und einer Bereitschaft zur Integration von Ausländern nachgewiesen werden (Abs, Klieme & Roczen, 2007; Diedrich, 2008, S. 241–244).

Die weiteren in ICCS 2016 genutzten Items bezogen sich auf Vertrauen in zentrale gesellschaftliche Institutionen, die eher als ausführende Organe („Schulsystem", „Bundeswehr"), als Institutionen verschiedener politischer Ebenen („Regierung in NRW", „Europäische Kommission", „Europäischen Parlament") oder als klassische Medien und soziale Netzwerke betrachtet werden können. Ferner wird das Vertrauen in die Vereinten Nationen (UN) als internationale Organisation und das Vertrauen in „Menschen im Allgemeinen" erfragt.

Tabelle 4.4.4 zeigt das *Vertrauen in Institutionen* im europäischen Vergleich. Der Aufbau der Tabelle folgt dem der Tabellen des vorigen Abschnitts. In Nordrhein-Westfalen geben 62% der Schüler*innen an, „den politischen Parteien" zu vertrauen. Dieser Anteil weicht nicht signifikant vom Vergleichswert in Schweden ab. Einzig in Finnland (66%) ist der Anteil der Schüler*innen, die den politischen Parteien „etwas" bis „sehr" vertrauen, signifikant größer als in Nordrhein-Westfalen. In der übrigen europäischen Vergleichsgruppe, inklusive des europäischen Mittelwerts von 47%, ist dieser Anteil signifikant geringer.

Ein ähnliches Bild zeigt sich hinsichtlich des Vertrauens in das politische System beziehungsweise in den eigenen Stadt- oder Gemeinderat. Der Anteil der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen, die ihrem eigenen Stadtrat oder Gemeinderat „sehr" oder „etwas" vertrauen, weicht mit 82% statistisch signifikant und deutlich vom europäischen Mittelwert (72%) ab. Dieser Anteil unterscheidet sich allerdings nicht signifikant von den Vergleichswerten in Belgien (Flandern), Finnland, Litauen und den Niederlanden. In den übrigen europäischen Ländern ist der Anteil der Schüler*innen, die dem eigenen Stadt- oder Gemeinderat vertrauen, signifikant kleiner als in Nordrhein-Westfalen.

Eine größere Streuung findet sich hinsichtlich des entgegengebrachten Vertrauens in das nationale Parlament. In Nordrhein-Westfalen geben drei Viertel (74%) der Schüler*innen an, dem Bundestag „sehr" oder „etwas" zu vertrauen. Dies sind in etwa

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Tabelle 4.4.4: Vertrauen in Institutionen (Anteil der Schüler*innen in Prozent, Antwortkategorien: *Etwas* oder *Sehr*)

	Politische Parteien		Stadtrat oder Gemeinderat		Bundestag		Bundesregierung		Skalenwert: Vertrauen in Institutionen	
	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	*M*	(*SE*)
Nordrhein-Westfalen[1]	61.5	(2.1)	81.9	(1.6)	74.2	(1.8)	82.7	(1.5)	55.9	(0.5)
Belgien (Flandern)	49.0	(1.0) ↓	81.3	(1.1) ●	69.5	(1.1) ↓	71.6	(1.1) ↓	53.3	(0.2) ↓
Bulgarien	37.7	(1.3) ↓	62.7	(1.3) ↓	55.8	(1.1) ↓	58.8	(1.2) ↓	49.8	(0.3) ↓
Dänemark[2]	52.0	(1.1) ↓	69.4	(1.0) ↓	65.5	(1.0) ↓	73.9	(1.0) ↓	52.8	(0.2) ↓
Estland	32.4	(1.2) ↓	69.7	(1.2) ↓	56.4	(1.4) ↓	72.5	(1.2) ↓	50.7	(0.2) ↓
Finnland	66.2	(1.1) ↑	82.6	(0.8) ●	73.6	(1.1) ●	82.1	(1.0) ●	54.3	(0.2) ↓
Italien	43.8	(0.8) ↓	76.9	(1.0) ↓	65.1	(0.9) ↓	57.1	(1.0) ↓	51.1	(0.2) ↓
Kroatien	27.4	(1.2) ↓	58.2	(1.4) ↓	36.5	(1.4) ↓	41.6	(1.5) ↓	48.2	(0.3) ↓
Lettland	39.6	(1.2) ↓	59.6	(1.3) ↓	45.6	(1.2) ↓	59.6	(1.3) ↓	49.1	(0.2) ↓
Litauen	52.5	(1.1) ↓	79.0	(1.0) ●	50.9	(1.3) ↓	74.2	(1.0) ↓	52.7	(0.2) ↓
Malta	50.9	(0.8) ↓	69.5	(0.8) ↓	59.4	(0.9) ↓	66.1	(0.8) ↓	52.2	(0.2) ↓
Niederlande[2]	47.6	(1.3) ↓	80.1	(1.2) ●	63.5	(1.3) ↓	69.9	(1.4) ↓	52.6	(0.3) ↓
Norwegen[3]	56.2	(0.9) ↓	76.4	(0.7) ↓	77.1	(0.7) ●	78.8	(0.7) ↓	54.7	(0.2) ↓
Schweden	61.2	(1.1) ●	75.3	(1.0) ↓	78.6	(1.1) ↑	78.9	(1.0) ↓	53.7	(0.3) ↓
Slowenien	44.4	(1.4) ↓	67.2	(1.3) ↓	50.3	(1.3) ↓	48.7	(1.4) ↓	49.4	(0.3) ↓
VG Europa	47.2	(0.3) ↓	72.0	(0.3) ↓	60.5	(0.3) ↓	66.7	(0.3) ↓	51.8	(0.1) ↓

↑ Wert signifikant höher als NRW ($p < 0.05$).
● Keine siginifikante Abweichung von NRW.
↓ Wert signifikant niedriger als NRW ($p < 0.05$).

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwerte der europäischen Ländergruppe ohne Nordrhein-Westfalen.
1 Benchmark-Teilnehmer. Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben, wodurch die Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
2 Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen die internationalen Vorgaben nur unter Einbezug der Ersatzschulen.
3 Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

so viele Schüler*innen wie in Finnland und Norwegen. In Schweden liegt der Anteil signifikant höher mit 79%. In allen anderen europäischen Vergleichsländern und der Vergleichsgruppe insgesamt (61%) liegt der Anteil der Schüler*innen, die dem nationalen Parlament Vertrauen entgegenbringen, signifikant niedriger.

Ein homogeneres Bild zeigt sich hinsichtlich des Vertrauens in die nationale Regierung. Während der nordrhein-westfälische Referenzwert von 83% signifikant und mit 16 Prozentpunkten deutlich über dem europäischen Mittelwert von 67% liegt und nicht signifikant vom Vergleichswert in Finnland abweicht, äußert in allen weiteren europäischen Ländern eine signifikant geringere Anzahl der Schüler*innen Vertrauen gegenüber der Regierung des Landes.

Der mittlere Skalenwert für Nordrhein-Westfalen liegt mit 56 Skalenpunkten signifikant über dem europäischen Vergleichswert von 52 Punkten. Vier Skalenpunkte entsprechen etwas weniger als einer halben Standardabweichung. In keinem Vergleichsland drü-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

cken Heranwachsende so viel Vertrauen in die politischen und staatlichen Institutionen aus wie in Nordrhein-Westfalen. Nur etwas weniger als in Nordrhein-Westfalen vertrauen 14-Jährige den Institutionen in Schweden und Finnland (54) sowie in Norwegen (55). Am wenigsten Vertrauen in Institutionen äußern Schüler*innen in Kroatien (48).

Tabelle 4.4.5 führt die Tabelle 4.4.4 fort. Die ersten beiden Items („den Gerichten"; „der Polizei") sind noch Teil der Skala *Vertrauen in Institutionen*. Die übrigen Items bilden Einzelindikatoren und fließen nicht mit in die Berechnung des Skalenwertes ein.

In Nordrhein-Westfalen äußern 86% der Schüler*innen Vertrauen gegenüber den Gerichten als Ordnungsorgan, was den höchsten Wert innerhalb der europäischen Vergleichsgruppe darstellt. Keine signifikante Abweichung hiervon zeigt sich in Dänemark (84%) sowie in Finnland (84%). In allen weiteren europäischen Ländern sind es signifikant weniger Schüler*innen, die den Gerichten „sehr" oder „etwas" Vertrauen entgegenbringen, sodass auch der europäische Vergleichswert von 76% signifikant erneut fast zehn Prozentpunkte unter dem nordrhein-westfälischen Referenzwert liegt.

Hinsichtlich des Vertrauens in die Polizei ergibt sich ein ähnliches Bild. In Nordrhein-Westfalen und Finnland vertrauen etwa 9 von 10 Schüler*innen der Polizei, verglichen mit 8 von 10 in der gesamten Vergleichsgruppe. Besonders wenig wird der Polizei in Bulgarien (66%) und Lettland (69%) vertraut.

Differenzierter zeigt sich das Bild hinsichtlich des Vertrauens in die Armeen der Länder. In Kroatien vertraut gerade mal ein gutes Drittel (37%) der Schüler*innen der Armee des Landes. Der europäische Vergleichswert liegt bei 61%. In Nordrhein-Westfalen vertrauen die Schüler*innen der Bundeswehr deutlich stärker (74%) als Jugendliche der meisten anderen Länder. Nur schwedische Schüler*innen vertrauen ihrer Armee noch mehr.

Weiterhin wurde nach dem Vertrauen in Landes- beziehungsweise Provinzregierungen gefragt, wie dem Landtag in Nordrhein-Westfalen. In lediglich sechs anderen Ländern wurde dies erhoben, da nicht jeder Nationalstaat eine vertikale Gewaltenteilung in verschiedene politische Ebenen vorsieht. Der Vergleichswert (62%) bezieht sich nur auf diese sechs Länder und muss somit mit besonderer Vorsicht interpretiert werden. Jedoch zeigt sich, dass der Anteil an Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen, die ihrer Landesregierung vertrauen (79%), etwa 20 Prozentpunkte über dem Anteil in anderen Ländern mit regionalen Parlamenten liegt. Besonders wenig Vertrauen verleihen Schüler*innen ihren Regionalparlamenten in Kroatien (53%) und Lettland (56%). Die Rate der Schüler*innen aus Belgien (Flandern), die dem Flandern-Parlament vertrauen, liegt bei 68%. In den Niederlanden vertrauen 64% der Heranwachsenden ihren Landesparlamenten.

Eine weitere Differenz zwischen Nordrhein-Westfalen und den anderen europäischen Ländern zeigt sich in der Vertrauenseinschätzung hinsichtlich des Schulsystems. In Nordrhein-Westfalen wird dem Schulsystem etwa von 73% der Schüler*innen „sehr" oder „etwas" vertraut. Im Gegensatz zu allen bisher betrachteten Kategorien liegt dieser Wert signifikant unter dem europäischen Mittelwert von 77%. In Kroatien, Bulgarien, Finnland, Italien und auch dem direkten Nachbarn Belgien (Flandern) geben mit jeweils mindestens 80% deutlich mehr Schüler*innen an, dem Schulsystem

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Tabelle 4.4.5: Vertrauen in Institutionen (Anteil der Schüler*innen in Prozent, Antwortkategorien: *Etwas* oder *Sehr*)

	Gerichte		Polizei		Bundeswehr+		Regierung in NRW+		Schulsystem+	
	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	*M*	(*SE*)
Nordrhein-Westfalen[1]	85.7	(1.1)	89.3	(1.1)	74.2	(1.8)	79.4	(1.3)	73.2	(1.5)
Belgien (Flandern)	77.0	(1.0) ↓	82.2	(0.9) ↓	69.5	(1.1) ↓	67.9	(1.2) ↓	80.0	(0.9) ↑
Bulgarien	68.6	(1.0) ↓	66.5	(1.0) ↓	55.8	(1.1) ↓	-	-	81.1	(1.0) ↑
Dänemark[2]	83.8	(0.7) ●	86.8	(0.5) ↓	65.5	(1.0) ↓	-	-	79.1	(0.9) ↑
Estland	75.8	(0.9) ↓	73.2	(1.0) ↓	56.4	(1.4) ↓	-	-	73.6	(1.2) ●
Finnland	83.9	(0.9) ●	91.0	(0.7) ●	73.6	(1.1) ●	-	-	84.7	(0.8) ↑
Italien	72.5	(1.1) ↓	83.6	(0.7) ↓	65.1	(0.9) ↓	65.4	(1.0) ↓	86.3	(0.8) ↑
Kroatien	65.8	(1.4) ↓	76.8	(1.2) ↓	36.5	(1.4) ↓	52.8	(1.3) ↓	79.8	(1.3) ↑
Lettland	71.0	(1.2) ↓	69.3	(1.0) ↓	45.6	(1.2) ↓	56.0	(1.3) ↓	69.3	(1.1) ↓
Litauen	80.1	(0.9) ↓	83.9	(0.9) ↓	50.9	(1.3) ↓	66.7	(1.2) ↓	77.4	(1.0) ↑
Malta	76.3	(0.8) ↓	78.7	(0.7) ↓	59.4	(0.9) ↓	-	-	78.0	(0.8) ↑
Niederlande[2]	77.8	(1.1) ↓	77.8	(1.5) ↓	63.5	(1.3) ↓	63.5	(1.3) ↓	74.4	(1.3) ●
Norwegen[3]	75.8	(0.7) ↓	86.6	(0.6) ↓	77.1	(0.7) ●	-	-	70.5	(0.8) ●
Schweden	82.1	(1.2) ↓	82.5	(1.0) ↓	78.6	(1.1) ↑	-	-	66.9	(1.4) ↓
Slowenien	74.3	(1.0) ↓	84.4	(0.8) ↓	50.3	(1.3) ↓	-	-	78.9	(1.0) ↑
VG Europa	76.1	(0.3) ↓	80.2	(0.3) ↓	60.5	(0.3) ↓	62.0	(0.5) ↓	77.1	(0.3) ↑

↑ Wert signifikant höher als NRW ($p < 0.05$).
● Keine siginifikante Abweichung von NRW.
↓ Wert signifikant niedriger als NRW ($p < 0.05$).

\+ Item wurde nicht für Berechnung der Skala berücksichtigt.
VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwerte der europäischen Ländergruppe ohne Nordrhein-Westfalen.
1 Benchmark-Teilnehmer. Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben, wodurch die Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
2 Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen die internationalen Vorgaben nur unter Einbezug der Ersatzschulen.
3 Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

zu vertrauen. In Schweden dahingegen bringen lediglich 67% der Schüler*innen dem Schulsystem Vertrauen entgegen, was den niedrigsten Wert innerhalb der europäischen Vergleichsgruppe darstellt. Zu dem Anteil in Estland (74%), Norwegen (71%) und in den Niederlanden (74%) lässt sich keine signifikante Abweichung von Nordrhein-Westfalen feststellen.

Tabelle 4.4.6 setzt die Tabellen 4.4.4 und 4.4.5 fort. Keines der hier aufgeführten Items wurde für die Skalenbildung berücksichtigt. „Menschen im Allgemeinen" vertrauen in Nordrhein-Westfalen circa 70% der Schüler*innen. In der europäischen Vergleichsgruppe sind es gut die Hälfte (55%). Als einziges Land in der europäischen Vergleichsgruppe bringen in Finnland mit 74% signifikant mehr Schüler*innen als in Nordrhein-Westfalen Menschen im Allgemeinen viel oder etwas Vertrauen entgegen. Während in Slowenien Schüler*innen ähnlich viel Vertrauen in Menschen allgemein berichten wie in Nordrhein-Westfalen, äußern Heranwachsende in allen weiteren europäischen Ländern

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Tabelle 4.4.6: Vertrauen in Institutionen (Anteil der Schüler*innen in Prozent, Antwortkategorien: *Etwas* oder *Sehr*)

	Menschen im Allgemeinen+		Medien (Fernsehen, Zeitungen, Radio)+		Soziale Netzwerke im Internet+		Europäische Kommission+		Europäisches Parlament+		Vereinte Nationen (UN)+	
	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	*M*	(*SE*)	%	(*SE*)
Nordrhein-Westfalen[1]	69.9	(1.5)	61.5	(1.2)	50.8	(1.3)	71.7	(1.7)	73.2	(1.6)	73.4	(1.4)
Belgien (Flandern)	51.7	(1.2) ↓	45.9	(0.9) ↓	29.1	(1.2) ↓	71.0	(1.1) ●	72.5	(1.3) ●	73.4	(1.0) ●
Bulgarien	60.6	(1.0) ↓	61.3	(1.0) ●	60.5	(1.0) ↑	65.9	(1.1) ↓	68.9	(1.2) ↓	69.4	(0.9) ↓
Dänemark[2]	64.5	(1.1) ↓	59.3	(0.9) ●	30.7	(0.7) ↓	71.1	(0.9) ●	75.1	(0.9) ●	81.3	(0.8) ↑
Estland	46.5	(1.4) ↓	46.8	(1.2) ↓	32.5	(1.0) ↓	64.4	(1.3) ↓	68.0	(1.3) ↓	62.9	(1.3) ↓
Finnland	73.5	(0.9) ↑	81.9	(0.8) ↑	49.3	(1.1) ●	78.9	(0.8) ↑	79.8	(0.7) ↑	83.9	(0.8) ↑
Italien	41.0	(0.9) ↓	75.5	(0.7) ↑	53.6	(0.9) ●	75.4	(1.0) ●	74.9	(1.0) ●	82.8	(0.8) ↑
Kroatien	57.7	(1.1) ↓	53.6	(1.0) ↓	47.5	(1.2) ●	65.3	(1.4) ↓	67.6	(1.4) ↓	79.7	(1.2) ↑
Lettland	46.7	(1.1) ↓	51.1	(1.2) ↓	47.3	(1.4) ●	65.5	(1.3) ↓	67.7	(1.3) ↓	64.6	(1.2) ↓
Litauen	59.9	(1.0) ↓	65.4	(0.9) ↑	48.6	(0.9) ●	80.2	(0.9) ↑	81.8	(1.0) ↑	79.3	(1.1) ↑
Malta	49.1	(0.9) ↓	66.3	(0.8) ↑	59.7	(0.9) ↑	69.7	(0.8) ●	71.9	(0.7) ●	74.9	(0.8) ●
Niederlande[2]	51.5	(1.2) ↓	46.8	(1.3) ↓	31.5	(1.2) ↓	70.1	(1.5) ●	71.0	(1.4) ●	69.1	(1.4) ↓
Norwegen[3]	42.6	(0.9) ↓	48.5	(0.8) ↓	26.6	(0.7) ↓	-	-	-	-	84.5	(0.7) ↑
Schweden	56.1	(1.1) ↓	54.2	(1.0) ↓	32.4	(1.0) ↓	73.4	(0.9) ●	75.5	(0.9) ●	86.5	(0.8) ↑
Slowenien	68.8	(1.0) ●	64.8	(1.2) ↑	53.8	(1.1) ●	63.1	(1.1) ↓	63.7	(1.2) ↓	70.9	(0.9) ●
VG Europa	55.0	(0.3) ↓	58.7	(0.3) ↓	43.1	(0.3) ↓	70.3	(0.3) ●	72.2	(0.3) ●	75.9	(0.3) ●

↑ Wert signifikant höher als NRW ($p < 0.05$).
● Keine siginifikante Abweichung von NRW.
↓ Wert signifikant niedriger als NRW ($p < 0.05$).

\+ Item wurde nicht für Berechnung der Skala berücksichtigt.
VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwerte der europäischen Ländergruppe ohne Nordrhein-Westfalen.
1 Benchmark-Teilnehmer. Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben, wodurch die Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
2 Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen die internationalen Vorgaben nur unter Einbezug der Ersatzschulen.
3 Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

signifikant seltener ein hohes Vertrauen in Menschen allgemein. Mit Abstand am seltensten ist das Vertrauen in Menschen allgemein in Norwegen und in Italien.

Differenzierter zeigt sich das Bild hinsichtlich des Vertrauens in die Medien. In Nordrhein-Westfalen geben 62% der Schüler*innen an, „den Medien (Fernsehen, Zeitung, Radio)“ zu vertrauen. Keine signifikante Abweichung hiervon zeigt sich in Bulgarien und Dänemark. Italien (76%) sowie Finnland (82%) sind die beiden Länder, in denen die meisten Schüler*innen angeben, den Medien zu vertrauen. In der Vergleichsgruppe wird den Medien am seltensten in Belgien (Flandern), Estland, Norwegen und den Niederlanden vertraut. Weniger als die Hälfte der Schüler*innen vertraut hier den Medien.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Ein ähnliches Bild zeigt sich hinsichtlich des Vertrauens in die sozialen Netzwerke im Internet (z.B. Twitter und YouTube). Der Anteil der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen, die den sozialen Netzwerken im Internet „sehr" oder „etwas" vertrauen, übersteigt mit 51% signifikant den europäischen Mittelwert (43%). Die niedrigsten Ausprägungen können erneut in den skandinavischen Ländern sowie in den Niederlanden konstatiert werden, hier vertrauen gerade ein Drittel der Schüler*innen den sozialen Medien. Vergleichsweise deutlich mehr Vertrauen bringen Schüler*innen in Bulgarien (61%) und Malta (60%) den sozialen Netzwerken entgegen.

Es wurden in Europa, mit Ausnahme Norwegens – dessen Schüler*innen als einzige nicht in einem Mitgliedsstaat der EU leben –, auch zwei Items zum Vertrauen in Institutionen der Europäischen Union erhoben. In Nordrhein-Westfalen geben 72% der Schüler*innen an, der Europäischen Kommission – gleichsam der Exekutive der EU – zu vertrauen. Dies sind etwa so viele wie in der europäischen Vergleichsgruppe. Deutlich und signifikant mehr vertraut wird der europäischen Kommission lediglich in Finnland (79%) und Litauen (80%). Die niedrigsten Ausprägungen innerhalb der europäischen Vergleichsgruppe bestehen bei Schüler*innen aus Slowenien, Estland, Lettland, Kroatien und Bulgarien, wo dies weniger als zwei Drittel angeben. Zu den anderen Ländern findet sich kein signifikanter Unterschied.

Ein sehr ähnliches Bild zeigt sich hinsichtlich des Vertrauens in das Europäische Parlament, welches gemeinsam mit dem Rat der EU die Legislative der EU bildet. Schüler*innen vieler Länder berichten ähnlich viel Vertrauen wie die Schüler*innen aus Nordrhein-Westfalen (73%). Signifikant weniger vertrauen die Schüler*innen erneut in Slowenien (64%) sowie Estland, Lettland, Kroatien und Bulgarien mit Anteilen jeweils knapp unter 70% dem Europäischen Parlament, wohingegen in Litauen und Finnland etwa 80% Vertrauen angeben.

In Nordrhein-Westfalen wird den Vereinten Nationen (UN) als zwischenstaatlicher Organisation von 73% der Schüler*innen vertraut. Keine signifikante Abweichung hiervon zeigt sich im Vergleich zu Belgien (Flandern), Malta und Slowenien sowie zum europäischen Mittelwert. In den skandinavischen Staaten und in Italien (83%) sind es wiederum signifikant mehr Schüler*innen, die angeben, der UN „sehr" bis „etwas" zu vertrauen. Vergleichsweise seltener wird den UN in den Niederlanden und den baltischen Ländern, mit Ausnahme Litauens, vertraut, hier sind es etwas mehr als zwei Drittel der Schüler*innen.

Insgesamt berichten Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen somit viel Vertrauen in die verschiedenen Institutionen. Mit einer einzigen Ausnahme liegen die Vertrauenswerte auf oder zum Teil deutlich über dem internationalen Vergleichswert. Lediglich dem Schulsystem misstrauen sie stärker, als dies Schüler*innen in anderen Ländern tun. Die absoluten Ergebnisse lassen sich schwer mit CivEd 1999 vergleichen, da die Antwortkategorien sich verändert haben, doch Oesterreich (2002) berichtet, dass 1999 Jugendliche in Deutschland den Bildungseinrichtungen, den Nachrichten, den Menschen im Land und der Regierung weniger vertrauten als die damalige Vergleichsgruppe. Das Vertrauen in die Regierung erzielt in ICCS 2016 neben dem Vertrauen in Stadträte, die Gerichte und die Polizei Spitzenwerte mit über 80%. Auch auf der Skalenebene zeigt

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

sich, dass das Vertrauen der Schüler*innen in Deutschland sehr stark ausgeprägt ist. Weiterhin vertrauen die Jugendlichen in Nordrhein-Westfalen der Bundeswehr und der Landesregierung stärker, als dies in anderen Ländern der Fall ist. Es bleibt die im Vergleich auffallende und allem Anschein nach über Kohorten anhaltende Skepsis gegenüber dem Schulsystem, die es insbesondere in folgenden Analysen noch weiter aufzuklären gilt. So ist ungewiss, ob und welche Performanzkriterien Schüler*innen international und national zur Bildung ihres Vertrauensurteils nutzen, und inwiefern Mediendiskurse zum Schulsystem rezipiert werden.

In Nordrhein-Westfalen vertraut ein um 10 Prozentpunkte höherer Anteil an Heranwachsenden den klassischen als den sozialen Medien, dennoch wird beiden Formen der Medien im Vergleich zu anderen Institutionen ein geringeres Vertrauen entgegengebracht. Zu untersuchen bleibt, ob und inwieweit ein geringes Vertrauen in Medien ein Ausdruck von kritischem Medienkonsum oder eine kritische Beurteilung der gesamten Medienlandschaft ist. Da den sozialen Netzwerken noch seltener vertraut wird, deuten die Ergebnisse hier noch nicht darauf hin, dass die klassischen zugunsten der sozialen Medien aufgegeben werden.

Was das Vertrauen in internationale Organisationen, wie EU und UN, angeht, scheinen Schüler*innen international noch wenig zu differenzieren. Unklar ist, inwieweit Schüler*innen das Wissen fehlt, um differenziertere Urteile treffen zu können (Hahn-Laudenberg, 2017, S. 148–154; Oberle, 2012; Oesterreich, 2002, S. 132). Mit etwa 70% liegt der Zustimmungswert der Schüler*innen beim Vertrauen in diese Organisationen nahe den Werten der Vergleichsgruppe. Somit kann zumindest von einer generalisierten Form der politischen Unterstützung für diese Institutionen bei Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen ausgegangen werden.

Das Vertrauen in Menschen allgemein ist neben dem Vertrauen in Institutionen des Staates ein weiterer wichtiger Indikator für soziales Kapital innerhalb der Gesellschaft, da dieses Vertrauen für direkte Kooperation als wichtig betrachtet werden kann. Auch hier berichten Jugendliche in Nordrhein-Westfalen sehr viel Vertrauen. Ein Zwischenfazit kann also sein, dass in Nordrhein-Westfalen ein hohes Maß an politischem und sozialem Kapital vorhanden ist. Die hier dokumentierten Ergebnisse passen weitgehend zu denen der Shell Jugendstudie 2015, in welcher junge Menschen angaben, insbesondere der Polizei und den Gerichten zu vertrauen und vergleichsweise weniger der Europäischen Union und den Parteien (Albert, Hurrelmann & Quenzel, 2015, S. 177).

Norris (1999b) weist darauf hin, dass hohes Vertrauen auch in Unwissenheit über Verhältnisse und normative Ansprüche von Demokratien begründet sein kann. Nach dem Konzept der kritischen Bürger*innen (*critical citizens*) wäre daher zu erwarten, dass ein Mehr an politischem Wissen und Verständnis zu einer erhöhten Responsivitätsanforderung an das politische System und einer kritischen Beurteilung der politischen Akteure führen. Können die Institutionen den – mit dem politischen Wissen gestiegenen – Anforderungen nicht gerecht werden, kann das Vertrauen der Bürger*innen in diese schwinden. Norris verfolgt einen normativen Ansatz, nach dem Bürger*innen auf diese beschriebene Art kritisch sein sollten, jedoch lässt sich der Zusammenhang zwischen Systemvertrauen als Form politischer Unterstützung

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

ebenfalls als eine theoretische Annahme empirisch prüfen (Hahn-Laudenberg, 2017, S. 150). In Orientierung an dieser Annahme wird in Tabelle 4.4.7 Systemvertrauen unter Berücksichtigung des Wissensstandes der Schüler*innen vorgestellt. Wenn Schüler*innen mit zunehmendem Wissen lediglich kritischer, im Sinne von skeptisch, werden, sollte in der Gruppe der Schüler*innen mit höherem politischen Wissen dem politischen System weniger vertraut werden als in der Gruppe mit geringerem politischen Wissen. Wenn Schüler*innen jedoch auf einer evaluativen Ebene kritischer werden, so wären deutliche Unterschiede zwischen den Ländern in den Ausprägungen des Systemvertrauens bei Schüler*innen mit viel politischem Wissen zu erwarten. Da Vertrauen in Krisenzeiten und bei gesellschaftlichen Instabilitäten individuums- und gruppenbezogenen Wandlungsprozessen unterliegen kann, ist es darüber hinaus besonders bei Fragen nach dem Vertrauen in Institutionen des politischen Systems erforderlich, die Situation zum Zeitpunkt der Erhebung zu berücksichtigen (Oesterreich, 2002, S. 105).

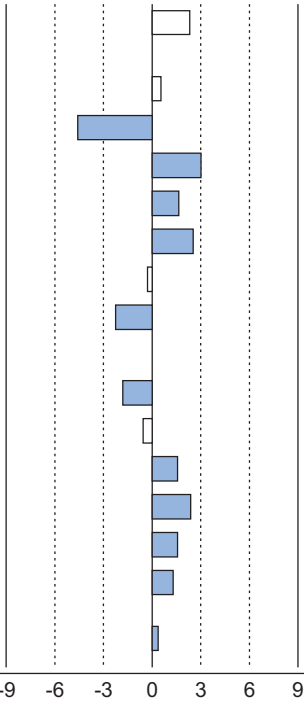
Tabelle 4.4.7 zeigt im europäischen Vergleich das Vertrauen in staatliche Institutionen zwischen Schüler*innen, die maximal Kompetenzstufe I (unter 479 Punkten), und den Schüler*innen, die mindestens Kompetenzstufe II (ab 479 Punkten) erreichen. In der ersten Spalte sind die europäischen Länder, deren Werte für den Vergleich mit Nordrhein-Westfalen herangezogen werden, alphabetisch angeordnet. Nordrhein-Westfalen wird abgesetzt in der ersten Zeile berichtet. In der zweiten und dritten Spalte werden Mittelwert und Standardabweichungen mit ihren Standardfehlern angegeben sowie der prozentuale Anteil der Schüler*innen angezeigt, die maximal Kompetenzstufe I oder mindestens Kompetenzstufe II erreicht haben. Die Balken geben an, um wie viele Skalenpunkte sich die Gruppen voneinander unterscheiden. Ein farblich unterlegter Balken zeigt an, ob der zugrundeliegende Unterschied signifikant ist. In der letzten Spalte wird die Differenz in Punkten mit Standardfehler aufgeführt.

Die Tabelle illustriert das geäußerte Vertrauen der Schüler*innen in staatliche Institutionen unter Berücksichtigung der erreichten Kompetenzstufe im politischen Wissen. In Nordrhein-Westfalen berichten Schüler*innen im Vergleich zum europäischen Bezugswert signifikant höhere Werte für das Vertrauen in staatliche Institutionen, wenn sie mindestens Kompetenzstufe II erreichen. Die Differenz des Vertrauens in staatliche Institutionen zwischen Schüler*innen, die entweder maximal Kompetenzstufe I (<479) erreicht haben, zu denen, die Kompetenzstufe II und III (≥479) erreicht haben, ist in Nordrhein-Westfalen (Δ=2,3) ähnlich stark ausgeprägt wie etwa in Finnland (Δ=2,5) und Norwegen (Δ=2,4). Allerdings ist der Unterschied in Nordrhein-Westfalen aufgrund des hohen Standardfehlers in dieser Analyse statistisch nicht signifikant. Eine höhere Differenz des Vertrauens in staatliche Institutionen zwischen beiden Kompetenzstufen findet sich in dieser Richtung lediglich bei Schüler*innen in Dänemark (Δ=3,0). In Belgien (Flandern), Italien und Lettland lässt sich bei fast identisches Werten für beide Gruppen ebenfalls kein signifikanter Unterschied für die beiden Kompetenzstufen konstatieren. Dagegen zeigt sich in Bulgarien (Δ=-4,6), Kroatien (Δ=-2,2), Litauen (Δ=-1,8) und Malta (Δ=-0,5) ein Unterschied in die andere Richtung: Hier äußern Schüler*innen, die mindestens Kompetenzstufe II erreicht haben, deut-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Tabelle 4.4.7: Vergleich des Vertrauens in staatliche Institutionen zwischen Schüler*innen, die maximal Kompetenzstufe I (unter 479 Punkten) erreichen, und den Schüler*innen, die mindestens Kompetenzstufe II (ab 479 Punkten) erreichen

	< 479			≥ 479			Differenz		
	%	*M*	(*SE*)	%	*M*	(*SE*)	Differenz in Skalenpunkten	Δ	(*SE*)
Nordrhein-Westfalen[1]	30	54.3	(1.5)	70	56.6	(0.4)		2.3	(1.6)
Belgien (Flandern)	24	52.9	(0.5)	76	53.4	(0.2)		0.6	(0.6)
Bulgarien	44	52.4	(0.4)	56	47.8	(0.3)		-4.6	(0.5)
Dänemark[2]	12	50.2	(0.5)	88	53.2	(0.2)		3.0	(0.6)
Estland	20	49.4	(0.5)	80	51.1	(0.2)		1.6	(0.6)
Finnland	12	52.1	(0.6)	88	54.7	(0.3)		2.5	(0.6)
Italien	29	51.3	(0.4)	71	51.0	(0.2)		-0.3	(0.4)
Kroatien	24	49.9	(0.6)	76	47.7	(0.3)		-2.2	(0.7)
Lettland	41	49.1	(0.4)	59	49.2	(0.3)		0.0	(0.5)
Litauen	31	53.9	(0.4)	69	52.1	(0.3)		-1.8	(0.5)
Malta	41	52.5	(0.3)	59	52.0	(0.2)		-0.5	(0.4)
Niederlande[2]	32	51.5	(0.6)	68	53.1	(0.3)		1.6	(0.7)
Norwegen[3]	17	52.7	(0.5)	83	55.1	(0.2)		2.4	(0.5)
Schweden	16	52.4	(0.6)	84	54.0	(0.3)		1.6	(0.7)
Slowenien	25	48.5	(0.5)	75	49.8	(0.3)		1.3	(0.6)
VG Europa	26	51.3	(0.1)	74	51.7	(0.1)		0.4	(0.2)



VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwerte der europäischen Ländergruppe ohne Nordrhein-Westfalen.
1 Benchmark-Teilnehmer. Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben, wodurch die Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
2 Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen die internationalen Vorgaben nur unter Einbezug der Ersatzschulen.
3 Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.
Ausgefüllte blaue Balken zeigen signifikante Gruppenunterschiede an ($p < .05$).

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

lich weniger Vertrauen in staatliche Institutionen als ihre Mitschüler*innen, die bei der Bearbeitung des politischen Wissenstests weniger erfolgreich waren.

In der Gesamtbetrachtung wird deutlich, dass die Schüler*innen mit mehr politischem Wissen nicht grundsätzlich mehr oder weniger Systemvertrauen zeigen, sondern es hier deutliche, länderspezifische Unterschiede gibt. In den skandinavischen Ländern und den Niederlanden vertrauen Schüler*innen Institutionen noch mehr, wenn sie über mehr politisches Wissen verfügen. In einigen anderen Ländern, besonders deutlich in Bulgarien, zeigt sich der gegenteilige Befund. Dieses zwischen Ländern differenzierende Ergebnis zeigt sich in Übereinstimmung mit der eingangs formulierten Annahme, dass ein Mehr an politischem Wissen bei 14-jährigen Schüler*innen nicht zwangsläufig in jedem Land mit einem Gewinn – oder Verlust an Vertrauen einhergeht.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Dazu passt auch die Zuordnung der Länder im Korruptionsindex von Transparency International (2017). Das Ausmaß an Korruption in einem Land wird dabei auf einer Skala von 0 bis 100 bewertet, wobei hohe Zahlen niedrige Korruptionswerte ausdrücken. Laut Transparency International (2017) liegen die Länder, in denen ein höheres Wissen mit größerem Vertrauen einhergeht, 2016 unter den Top zehn der am wenigsten korrupten Länder der Welt. Dort liegt der Korruptionswahrnehmungsindex jeweils über 80 Punkten. Dagegen sind Länder, in denen in ICCS 2016 mehr politisches Wissen signifikant mit weniger Systemvertrauen einhergeht, mit weniger als 60 Punkten auf diesem Index bewertet. In diesen Ländern spielt Korruption, deren Eindämmung als ein wichtiges Merkmal für eine gut funktionierende Demokratie mit implementiertem Rechtsstaat gewertet werden kann, eine deutlich stärkere Rolle.

Für Nordrhein-Westfalen lässt sich festhalten, dass Schüler*innen den staatlichen wie internationalen Institutionen großes Vertrauen entgegenbringen. Sie differenzieren zwischen klassischen und sozialen Medien, jedoch nur bedingt zwischen der Europäischen Kommission, dem Europäischen Parlament und den Vereinten Nationen. International zeigt sich, dass in Ländern mit wenig Korruption politisches Wissen mit mehr Vertrauen einhergeht, wohingegen sich dies in Ländern mit mehr Problemen mit Korruption umgekehrt verhält. Die Ergebnisse sprechen dafür, dass die Frage des Vertrauens in Institutionen ein nützliches Konstrukt beschreibt, welches bereits bei 14-jährigen Schüler*innen informiert und differenziert ausgeprägt sein kann.

4.4.5 Einstellungen zur Europäischen Union

Zu den erklärten Zielen der Europäischen Union (EU) gehört es, Binnengrenzen abzuschaffen und Frieden sowie den sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Austausch zu fördern (Vertrag über die Europäische Union, Art. 2). Damit ist die EU darauf ausgelegt, für Bürger*innen mittelbar und unmittelbar wahrnehmbare Veränderungen herbeizuführen. Die Europäische Union hat als supranationaler Zusammenschluss Entscheidungskompetenzen und mittelbaren Einfluss auf vielfältige politische Entscheidungen, die den individuellen Alltag der Einzelnen berühren. Eine Auseinandersetzung mit den Strukturen und Entscheidungen der EU ist daher aus demokratietheoretischer Perspektive wünschenswert, um dem direkt gewählten europäischen Parlament wie den weiteren, meist über die nationale Ebene demokratisch legitimierten Institutionen eine politische Öffentlichkeit zur Seite zur stellen (Habermas, 2014). Daher ist es eine wichtige Fragestellung, ob und welche Einstellungen zukünftige Bürger*innen gegenüber der EU entwickeln.

Im Unterschied zu Fragestellungen des Vertrauens in Institutionen, deren Ergebnisse auch in Bezug auf die EU bereits vorgestellt wurden, beziehen sich die Fragen der Skala *Einstellungen zur EU* (Schulz et al., 2016, S. 28) auf die Performanz und Legitimität der EU. Legitimität meint hier die Beurteilung der Übereinstimmung der Institutionen und der handelnden Akteur*innen mit den eigenen Werten und Normen. Performanz bezieht sich stärker auf die Leistungen sowie Effizienz der Strukturen und Politiken der EU in unterschiedlichen Politikbereichen (vgl. Easton, 1975, 447f.). Dabei wird die

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Europäische Union hinsichtlich fünf Perspektiven bewertet, die zentrale Momente der europäischen Zusammenarbeit beschreiben.

Mit der allgemeinen Wahrung der Menschenrechte, Sicherheit und Frieden, wirtschaftlicher Zusammenarbeit und Verflechtung sowie der Angleichung und Sicherung rechtstaatlicher wie allgemein gesetzlicher Grundlagen werden vier Ziele (Vertrag über die Europäische Union, Art. 3) angesprochen, die bereits seit Beginn des europäischen Integrationsprozesses in der Folge des zweiten Weltkrieges zentral waren. Umweltverschmutzung und Klimawandel, die hinzugenommen werden, gelten als zentrale Bedrohungen für die weltweite wirtschaftliche und soziale Stabilität (McNutt, 2013). Damit hat der Klimawandel eine hohe Relevanz für die erklärten Ziele der EU und das Leben der Bürger*innen in der EU. Zudem ist es ein Politikbereich, der im besonderen Maße überstaatliche Zusammenarbeit zur Bewältigung regionaler oder globaler Umweltprobleme erfordert.

Wie bei Vertrauen gibt es zur positiven Einstellung gegenüber der EU keinen normativ festgelegten, absoluten Zielwert. Zu Fragen, die sich durch ihre Formulierung stärker auf die Performanz in konkreten Politikbereichen beziehen, wie etwa diejenigen zum Umweltschutz, sind dabei eher kritischere Einstellungen zu erwarten als bei generellen Aussagen oder bei Aussagen, die sich stärker auf die Legitimität der EU beziehen (Oberle, 2012, S. 181; Oberle & Forstmann, 2015). Das Fehlen einer grundlegenden politischen Unterstützung im Sinne Eastons (1975, S. 446), also der Akzeptanz politischer und wirtschaftlicher Entscheidungsverfahren auf EU-Ebene durch die EU-Bürger*innen, kann längerfristig die Mitgliedschaft einzelner Nationalstaaten und auch die supranationale Zusammenarbeit in der EU als Ganzes in Frage stellen. Dass diese Gefahr der Desintegration nicht nur hypothetisch besteht, ist spätestens mit dem ‚BrExit' deutlich geworden.

Empirische Analysen zu Legitimität und Leistungen der Europäischen Union sowie zur Effizienz ihrer Strukturen und Politiken greifen unter anderem auf die World-Values-Survey-Umfragen zurück (Newton & Norris, 2000). Darüber hinaus bietet die YouGov-Studie (2017) aktuelle Einblicke in die Einstellungen junger Europäer*innen aus fünf Staaten, darunter Italien und Deutschland. Menschenrechte, Frieden, Sicherheit und Demokratie sind demnach Werte, die Jugendliche in Deutschland wie in Italien für besonders relevant erachten und zugleich mit der EU positiv in Verbindung bringen. Die persönlich als relevant eingeschätzte Freiheit sehen sie dagegen durch die EU weniger unterstützt. (YouGov, 2017, S. 36–38)

Die Skala *Einstellungen zur EU* findet in dieser Form erstmalig in ICCS 2016 Anwendung. Die Schüler*innen in Europa wurden darin dazu aufgefordert anzugeben, inwieweit sie ausgewählten Aussagen zur Europäischen Union zustimmen. Auch in Norwegen, was kein EU-Mitglied ist, wurden die Schüler*innen zur EU befragt. Als Antwortmöglichkeiten konnten die Schüler*innen auf einer vierstufigen Antwortskala zwischen: „Stimme sehr zu", „Stimme eher zu", „Stimme eher nicht zu" oder „Stimme gar nicht zu" wählen. Folgende Items werden genutzt, um die Skala *Einstellungen zur EU* zu bilden; die mit einem (*) markierten Items wurden in die Ergebnistabelle 4.4.8 aufgenommen.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

- Die EU sorgt dafür, dass die Menschenrechte in ganz Europa beachtet werden. (*)
- Die EU macht Europa zu einem sicheren Ort zum Leben. (*)
- Die EU kümmert sich um den Umweltschutz. (*)
- Die EU ist gut für die Wirtschaft der einzelnen Länder. (*)
- Die EU ist gut, weil die Länder gemeinsame Regeln und Gesetze haben.

Die Gefahr einer Renationalisierung und der möglichen Rolle der EU wird explizit in einem für die Befragung in Nordrhein-Westfalen ergänzten Zusatzitem erfasst: „Die EU ist gut gegen den Egoismus einzelner Länder". Dieses fließt nicht in die Skala mit ein.

Tabelle 4.4.8 zeigt *Einstellungen zur EU* im internationalen Vergleich und folgt im Aufbau den anderen Tabellen dieses Kapitels.

Tabelle 4.4.8: Einstellungen zur EU (Anteil der Schüler*innen in Prozent, Antwortkategorien: *Stimme eher zu* oder *Stimme sehr zu*)

	EU sorgt für Menschenrechte			EU schafft Sicherheit			EU kümmert sich um Umweltschutz			EU ist gut für die Wirtschaft			Skalenwert: Einstellungen zur EU		
	%	(*SE*)		%	(*SE*)		%	(*SE*)		%	(*SE*)		*M*	(*SE*)	
Nordrhein-Westfalen[1]	85.7	(1.4)		81.0	(1.5)		64.4	(2.0)		76.3	(1.5)		48.2	(0.5)	
Belgien (Flandern)	90.6	(0.6)	↑	88.3	(0.7)	↑	66.6	(1.0)	●	83.0	(0.8)	↑	49.4	(0.2)	●
Bulgarien	86.8	(0.7)	●	78.0	(1.1)	●	75.9	(1.0)	↑	81.7	(0.9)	↑	50.2	(0.3)	↑
Dänemark[2]	80.6	(0.8)	↓	86.0	(0.6)	↑	72.1	(1.0)	↑	80.6	(0.7)	↑	47.3	(0.2)	●
Estland	87.5	(0.7)	●	84.9	(0.9)	↑	79.2	(1.0)	↑	85.7	(0.7)	↑	49.6	(0.2)	↑
Finnland	89.3	(0.6)	↑	88.6	(0.7)	↑	80.5	(0.9)	↑	79.9	(0.9)	↑	49.6	(0.3)	↑
Italien	90.4	(0.7)	↑	81.8	(0.9)	●	76.9	(1.0)	↑	72.7	(0.9)	↓	50.1	(0.2)	↑
Kroatien	92.1	(0.6)	↑	83.6	(0.7)	●	80.0	(1.0)	↑	87.5	(0.8)	↑	51.6	(0.3)	↑
Lettland	83.4	(0.9)	●	81.5	(1.1)	●	78.5	(1.0)	↑	70.0	(1.0)	↓	47.3	(0.2)	●
Litauen	92.0	(0.7)	↑	88.2	(0.8)	↑	87.0	(0.8)	↑	85.9	(0.8)	↑	52.1	(0.3)	↑
Malta	93.0	(0.4)	↑	88.4	(0.5)	↑	85.6	(0.6)	↑	86.5	(0.5)	↑	54.3	(0.2)	↑
Niederlande[2]	89.4	(0.9)	↑	90.6	(0.8)	↑	75.7	(1.2)	↑	82.1	(0.8)	↑	50.2	(0.3)	↑
Norwegen[3]	89.8	(0.4)	↑	87.9	(0.4)	↑	73.4	(0.7)	↑	81.1	(0.6)	↑	49.6	(0.2)	↑
Schweden	86.4	(0.8)	●	86.8	(0.6)	↑	68.8	(1.1)	●	79.3	(0.9)	●	49.4	(0.2)	↑
Slowenien	84.2	(0.7)	●	71.0	(1.1)	↓	78.2	(1.1)	↑	85.1	(0.9)	↑	49.1	(0.3)	●
VG Europa	88.3	(0.2)	●	84.7	(0.2)	↑	77.0	(0.3)	↑	81.5	(0.2)	↑	50.0	(0.1)	↑

↑ Wert signifikant höher als NRW ($p < 0.05$).
● Keine siginifikante Abweichung von NRW.
↓ Wert signifikant niedriger als NRW ($p < 0.05$).

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwerte der europäischen Ländergruppe ohne Nordrhein-Westfalen.
1 Benchmark-Teilnehmer. Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben, wodurch die Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
2 Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen die internationalen Vorgaben nur unter Einbezug der Ersatzschulen.
3 Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Der Aussage „Die EU sorgt dafür, dass die Menschenrechte in ganz Europa beachtet werden." stimmen 86% der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen zu. Dieser Anteil unterscheidet sich nicht signifikant vom europäischen Vergleichswert (88%). In acht Ländern, darunter Belgien (Flandern) und die Niederlande, zeigen signifikant größere Anteile von Schüler*innen Zustimmung als in Nordrhein-Westfalen. Einzig in Dänemark (81%) ist der Anteil der Schüler*innen, die der EU die Fähigkeit zur Einhaltung der Menschenrechte in ganz Europa attestiert, signifikant kleiner als in Nordrhein-Westfalen.

Ebenfalls hoch ist die Zustimmung zu der Aussage „Die EU macht Europa zu einem sicheren Ort zum Leben". Der Anteil der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen, die dem zustimmen, liegt mit 81% allerdings signifikant unter dem europäischen Mittelwert von 85%. In Slowenien ist der Anteil mit Abstand am geringsten. Die höchste Ausprägung innerhalb der europäischen Vergleichsgruppe besteht bei Schüler*innen aus den Niederlanden. Von diesen stimmen 91% der Aussage zu, dass die EU Europa zu einem sicheren Ort zum Leben macht.

Etwas geringer fällt über alle Länder hinweg die Zustimmung zur Frage aus, ob sich „die EU um den Umweltschutz kümmert". Dieser Aussage stimmen in Nordrhein-Westfalen 64% der Schüler*innen eher bis sehr zu. In Belgien (Flandern) sowie in Schweden unterscheidet sich dieser Anteil zustimmender Schüler*innen nicht signifikant vom Anteil in Nordrhein-Westfalen. In allen weiteren europäischen Ländern sind es signifikant und teilweise mit 20 Prozentpunkten zusätzlich deutlich mehr Schüler*innen, die der eingangs erwähnten Aussage eher bis sehr zustimmen. In Litauen und Malta sind es mit jeweils über 85% der Schüler*innen die meisten innerhalb der europäischen Vergleichsgruppe (77%).

Hinsichtlich der Aussage, dass „die EU gut für die Wirtschaft der einzelnen Länder ist", liegt der Anteil der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen, die dieser Aussage eher bis sehr zustimmen, mit 76% erneut signifikant unter dem europäischen Vergleichswert. Ebenfalls weicht Schweden als einziges Land erneut nicht signifikant von Nordrhein-Westfalen ab. In Italien (73%) und Lettland (70%) wird der nationale wirtschaftliche Nutzen einer Mitgliedschaft in der EU am kritischsten bewertet. In allen weiteren europäischen Ländern sind es signifikant mehr Schüler*innen, die hier zustimmen, so dass der europäische Vergleichswert von 82% signifikant über dem nordrhein-westfälischen Bezugswert liegt. Die lediglich Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen vorgelegte Aussage „Die EU ist gut gegen den Egoismus einzelner Länder" findet zu 72% Zustimmung.

Die mittlere Skalenausprägung zu *Einstellungen zur EU* ist in Nordrhein-Westfalen mit 48 Punkten signifikant kleiner als in den meisten europäischen Ländern und als der europäische Vergleichswert (50). Belgien (Flandern), Dänemark, Lettland und Slowenien bilden somit zusammen mit Nordrhein-Westfalen im europäischen Vergleich die hinsichtlich der Legitimität und Performanz EU-kritischste Ländergruppe. Die positivsten Einstellungen zur EU zeigen Schüler*innen in Malta (54), ebenfalls signifikant oberhalb des europäischen Vergleichswertes liegen die Schüler*innen in Kroatien und Litauen. Die geringe Spanne der Landesmittelwerte geht mit einer höheren Varianz innerhalb der einzelnen Länder einher.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Insgesamt treffen alle vorgelegten Aussagen zur EU bei der Mehrheit der Schüler*innen in allen Ländern auf Zustimmung. Etwas niedriger sind die Zustimmungsraten bei Aussagen, die sich auf die Politikbereiche Umwelt und Wirtschaft beziehen. In Italien, einem Land, in welchem kurzfristige Belastungen einer von der EU geforderten Spar- und Reformpolitik spürbar sind, bewerten Schüler*innen den wirtschaftlichen Nutzen der EU skeptischer. Dies gilt nicht nur im Vergleich zu den anderen Mitgliedstaaten, sondern auch im Vergleich der Einschätzung von Schüler*innen in Italien zu den anderen Politikfeldern. Dieses Antwortverhalten legt nahe, dass die konkrete Politik der EU oder die mediale Aufbereitung dieser Politik in einem Land Einfluss auf das Antwortverhalten der Schüler*innen entfalten kann.

Interessant ist ein Blick auf das Antwortverhalten der Schüler*innen in Norwegen, die Aussagen zur EU in einem Land bewerten, welches selbst nicht Mitglied der EU, aber immerhin Teil der Europäischen Freihandelsassoziation (EFTA) ist. Mit Ausnahme der Frage zum Umweltschutz positionieren sie sich zu sehr ähnlichen oder sogar etwas höheren Anteilen zustimmend zu den Aussagen wie die europäische Vergleichsgruppe insgesamt.

Im Vergleich zu den anderen europäischen Ländern zeigen sich Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen eher als skeptische Beobachter*innen der EU. Grundsätzlich ist eine uneingeschränkt positive, unkritische Einstellung zur Europäischen Union keine Zieldimension politischer Bildung und stünde wohl auch im Widerspruch zum Überwältigungsverbot und Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsenses (vgl. Oberle & Forstmann, 2015, S. 68). Allerdings ist es bemerkenswert, dass Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen als Teil eines Landes, das sowohl historisch als auch aktuell nach Einschätzung vieler Experten in besonderer Weise Nutzen aus der Europäischen Union zieht (Böhmer, Weisser & Drechsler, 2014), eine zwar insgesamt positive, aber im europäischen Vergleich eher skeptische Sicht auf die Europäische Union vertreten. Die geringe internationale Varianz deutet auf deutliches Erkenntnispotential für national und international vertiefende Analysen.

4.4.6 Einstellungen zum Einfluss von Religion in der Gesellschaft

Das Verhältnis von Religion und politischer Gestaltung sowie weiterhin das Verhältnis von Religion und Gesellschaft kann theoretisch und empirisch sehr unterschiedlich interpretiert werden. So können Religionen als (inhaltlich beliebige) Sozialisationsagenturen für politisches und zivilgesellschaftliches Engagement betrachtet werden, die quer zu anderen sozialen Hierarchien liegen. Sie können (alternativ) als normativer Orientierungsrahmen für die politische Gestaltung von Gesellschaften betrachtet werden. Die Rolle der Religion in einer Gesellschaft kann aber auch dahingehend analysiert werden, in welchem Maße Religion und religiös begründete Argumente von politischen Akteur*innen gebraucht oder missbraucht werden, um beispielsweise ein Nationalgefühl zu pflegen oder politische Opposition zu artikulieren. Religionen können als Institutionen des Vertrauens und der Kontingenzbewältigung dann ins Spiel kom-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

men, wenn gesellschaftliche und staatliche Krisen zu bewältigen sind. Schließlich können Staat und Religion als strikt zu trennende Bereiche betrachtet werden, zwischen denen es möglichst keine funktionale Beziehung geben sollte, um die Unabhängigkeit einer oder beider Seiten zu sichern. Zusammengefasst können Konzepte zur Gestaltung des Verhältnisses von Politik, Gesellschaft und Religion wahlweise als komplementär, korrektiv, dominierend, nutzenmaximierend oder unabhängig parallel beschrieben werden (weitere theoriebezogene Ausdifferenzierung bei Hidalgo & Polke, 2017, soziologisch empirische Ausdifferenzierung z.B. bei Wolf & Roßteutscher, 2013).

Die Einstellungen der Jugendlichen zum Einfluss von Religion in der Gesellschaft sind unterschiedlich anschlussfähig an diese Konzepte und bilden deshalb einen Referenzpunkt für die Akzeptanz von religionsbezogenen Politiken sowie für die Chancen von Jugendlichen mit unterschiedlichen Einstellungen auf gesellschaftliche Integration (Liedhegener, 2014).

Empirisch ist für westliche Gesellschaften vielfach belegt, dass das Bekenntnis zu einer Religion oder Aktivitäten in einem religiösen Kontext mit einem höheren Niveau an politischem und zivilgesellschaftlichem Engagement einhergeht (Hoskins et al., 2012, S. 38; Pancer, 2015). Die Auswertung von ICCS 2016 für Nordrhein-Westfalen liefert einen weiteren Beleg hierzu (vgl. Kapitel 5.3). Zugleich soll nicht infrage gestellt werden, dass der Begriffsinhalt von Religion nicht unabhängig von der jeweiligen konkreten Bezugnahme auf Religion existiert. Religion kann weitgehend im Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Gruppe aufgehen und in einem anderen Fall gerade versuchen, diese Zugehörigkeit zu überwinden. Religion kann einen Rückzug aus der Mehrheitsgesellschaft beinhalten und in einem anderen Fall den Versuch, Teil der Mehrheitsgesellschaft zu werden oder auch die Mehrheitsgesellschaft zu verändern. Religion kann zu Demokratie und Religionsfreiheit aufrufen und in einem anderen Fall Demokratie und Religionsfreiheit missachten. Zudem sind die Gesichter von Religion nicht eindeutig auf einzelne Religionen zu beziehen, sondern einem historischen und sozialen Wandel sowie einer breiten Vielfältigkeit innerhalb der Religionen unterlegen. Entsprechend verwundert es nicht, wenn die Zusammenhänge zwischen Religion und demokratiebezogenen Einstellungen im Ländervergleich von ICCS 2009 kein einheitliches Bild ergaben. Hahn-Laudenberg und Abs (i.E.) konnten beispielsweise zeigen, dass 14-Jährige ohne Migrationshintergrund und mit Bezug zu Religion, sämtlich aus Ländern mit mehrheitlich christlicher Tradition, sich in manchen Ländern stärker für die Gleichberechtigung von Frauen und Männern aussprechen und in anderen weniger stark, jeweils verglichen mit Jugendlichen ohne Bezug zu Religion. Neben dieser Kontingenz der historischen Entwicklung, was eine Religion in einer konkreten Gesellschaft bedeutet, scheint Religion in modernen Gesellschaften vor allem einen Raum zur alternativen Positionierung zu eröffnen, der von einigen als Ressource genutzt werden kann, während er von anderen als Bedrohung erlebt wird. In Nordrhein-Westfalen ist zudem zu beobachten, dass der Religion von Menschen eine größere Bedeutung beigemessen wird, denen andere Identitätsanker (z.B. Deutschland als Nation) weniger zur Verfügung stehen (vgl. Gärtner, 2013; vgl. auch Kap. 4.2).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Eine Itembatterie zu *Einstellungen zum Einfluss der Religion in der Gesellschaft* wurde erstmals in ICCS 2009 eingesetzt. Fünf der 2009 eingesetzten Items wurden für ICCS 2016 übernommen. In beiden Erhebungen war die Beteiligung an allen Fragen zu Religion den Ländern freigestellt. In der europäischen Vergleichsgruppe haben sich Italien und Finnland nicht dazu entschlossen religionsbezogene Fragen mit aufzunehmen. Der optionale Charakter gilt auch für zwei in ICCS 2016 zusätzlich vorgeschlagene Items („Alle Menschen sollten frei sein, die von ihnen gewählte Religion auszuüben" und „Religiöse Menschen sind bessere Bürger/-innen"), von denen nur das erste für die Befragung in Nordrhein-Westfalen übernommen wurde. In Nordrhein-Westfalen wurde statt des nicht übernommenen Items ein alternatives eingesetzt, das sich gleichsam auf den Besitzanspruch von Religionen gegenüber ihren Mitgliedern bezieht, konkret darauf, ob Menschen das Recht haben sollen, eine Religion zu verlassen. Folgende Items wurden den Schüler*innen präsentiert; die mit einem (*) markierten Items wurden in die Ergebnistabelle mit aufgenommen.

- Religion ist wichtiger für mich als das, was in der nationalen Politik passiert. (*)
- Religiöse Autoritäten sollten mehr Macht in der Gesellschaft haben. (*)
- Religiöse Regeln sind wichtiger als staatliche Gesetze. (*)
- Religion hilft mir zu entscheiden, was richtig und falsch ist.
- Religion sollte das Verhalten gegenüber anderen Menschen beeinflussen.
- Alle Menschen sollten frei sein, die von ihnen gewählte Religion auszuüben. (*)
- Alle Menschen sollten die Möglichkeit haben, ihre Religion zu verlassen, wenn sie das wollen.

Zur Beurteilung der Items sollten die Schüler*innen auf einer vierstufigen, gebundenen Antwortskala von „Stimme gar nicht zu" bis „Stimme sehr zu" eine Antwort auswählen. Inhaltlich gliedern sich die sieben Aussagen in mehrere differenzierbare Themengebiete. Die erste Aussage setzt Religion und Politik hinsichtlich ihrer Bedeutung für das Individuum in ein Verhältnis, ohne dabei einen Einfluss von Religion auf Politik oder umgekehrt zu thematisieren. Dahingegen werden im zweiten und dritten Item Aussagen zur Bewertung formuliert, die eine Überlegenheit religiöser Bezugspunkte im Vergleich zu anderen Akteur*innen bei der Gestaltung von Gesellschaft behaupten. Die Orientierungswirkung von Religion ist auch Gegenstand der vierten und fünften Aussage, jedoch ohne dass diese hier explizit auf politische Zusammenhänge bezogen wird. Die beiden letzten Items beziehen sich auf das allgemeine Menschenrecht zur Religionsfreiheit und erfragen differenziert Einstellungen zur positiven und negativen Religionsfreiheit (Bielefeld, 2014). Insgesamt wird die Bedeutung, die Religion für die politische und zivilgesellschaftliche Lebensgestaltung von Jugendlichen einnehmen kann, somit recht breit erfasst (Schulz et al., 2016, S. 28).

Die ersten fünf Items wurden in dieser Form bereits in ICCS 2009 eingesetzt. Sie fließen in die Bildung der Skala *Einstellungen zum Einfluss der Religion in der Gesellschaft* ein. Das Item zur positiven Religionsfreiheit wurde in ICCS 2016 ergänzt und wird bei

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

der Skalenbildung nicht berücksichtigt. Das siebte Item zur negativen Religionsfreiheit ist eine Ergänzung, die nur in Nordrhein-Westfalen eingesetzt wurde. Um die Vergleichbarkeit mit den Werten von ICCS 2009 zu gewährleisten, wurden die Werte an dem Mittelwert von ICCS 2009 geeicht. Wenn ein Wert über 50 liegt, bedeutet dies, dass dieser über dem Gesamtmittel von ICCS 2009 liegt.

Tabelle 4.4.9 zeigt *Einstellungen zum Einfluss der Religion in der Gesellschaft* im europäischen Vergleich und entspricht im Aufbau den vorhergehenden Tabellen des Kapitels. Die Werte der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen gingen nicht in die Berechnung des europäischen Skalenwerts ein. Weiterhin standen weder aus Italien noch Finnland Daten zur Verfügung, weil diese Länder sich gegen die Befragungsoption zu Religion entschieden haben.

Tabelle 4.4.9: Einstellungen zum Einfluss der Religion in der Gesellschaft (Anteil der Schüler*innen in Prozent, Antwortkategorien: *Stimme zu* oder *Stimme sehr zu*)

	Religion für mich wichtiger als Politik		Mehr Macht für religiöse Autoritäten		Religiöse Regeln wichtiger als staatliche		Freie Religionsausübung+		Skalenwert: Einfluss der Religion	
	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	*M*	(*SE*)
Nordrhein-Westfalen[1]	36.0	(2.3)	23.5	(1.5)	22.7	(2.0)	82.8	(1.3)	45.9	(0.5)
Belgien (Flandern)	30.0	(1.5) ↓	18.9	(1.3) ↓	20.7	(1.3) ●	87.4	(0.8) ↑	45.2	(0.3) ●
Bulgarien	59.3	(1.2) ↑	40.2	(1.1) ↑	41.5	(1.2) ↑	84.5	(1.0) ●	51.0	(0.3) ↑
Dänemark[2]	23.9	(1.1) ↓	9.2	(0.5) ↓	12.1	(0.9) ↓	90.0	(0.6) ↑	43.3	(0.2) ↓
Estland	23.3	(1.0) ↓	15.1	(0.8) ↓	16.3	(0.8) ↓	80.8	(0.8) ●	43.5	(0.3) ↓
Kroatien	75.7	(1.3) ↑	50.5	(1.2) ↑	54.3	(1.4) ↑	94.4	(0.5) ↑	54.5	(0.3) ↑
Lettland	27.6	(1.3) ↓	21.2	(1.1) ●	22.8	(1.2) ●	73.1	(1.1) ↓	46.0	(0.3) ●
Litauen	35.6	(1.1) ●	25.7	(1.1) ●	28.6	(1.1) ↑	76.9	(1.1) ↓	48.5	(0.2) ↑
Malta	70.4	(0.9) ↑	50.7	(0.9) ↑	51.7	(0.9) ↑	88.8	(0.6) ↑	53.8	(0.2) ↑
Niederlande[2]	31.9	(1.8) ●	21.0	(1.5) ●	24.5	(1.7) ●	79.0	(1.3) ↓	43.9	(0.4) ↓
Norwegen[3]	24.8	(1.3) ↓	14.8	(0.8) ↓	17.5	(0.9) ↓	87.2	(0.6) ↑	44.1	(0.3) ↓
Schweden	20.8	(1.3) ↓	12.9	(1.0) ↓	16.5	(1.1) ↓	87.4	(0.9) ↑	41.6	(0.4) ↓
Slowenien	46.2	(1.4) ↑	35.5	(1.0) ↑	33.2	(1.1) ↑	82.7	(0.9) ●	48.2	(0.3) ↑
VG Europa	39.1	(0.4) ●	26.3	(0.3) ●	28.3	(0.3) ↑	84.4	(0.3) ●	47.0	(0.1) ●

↑ Wert signifikant höher als NRW ($p < 0.05$).
● Keine siginifikante Abweichung von NRW.
↓ Wert signifikant niedriger als NRW ($p < 0.05$).

\+ Item wurde nicht für Berechnung der Skala berücksichtigt.
VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwerte der europäischen Ländergruppe ohne Nordrhein-Westfalen.
1 Benchmark-Teilnehmer. Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben, wodurch die Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
2 Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen die internationalen Vorgaben nur unter Einbezug der Ersatzschulen.
3 Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Der Aussage, dass Religion für sie wichtiger sei als die Politik, stimmen in Nordrhein-Westfalen 36% der Schüler*innen zu. Dieser Wert unterscheidet sich nicht signifikant vom Wert der europäischen Vergleichsgruppe (39%) und entspricht auch in etwa den Angaben niederländischer Schüler*innen. Besondere Unterstützung erhält die Aussage in Kroatien und Malta; hier stimmen je über 70% der Schüler*innen zu. Im Kontrast hierzu sind es in Estland, Dänemark, Norwegen und Schweden jeweils unter 25%.

Etwa ein Viertel der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen wie auch in der europäischen Vergleichsgruppe sind der Meinung, dass religiöse Autoritäten mehr Macht haben sollten. Wieder ist die Zustimmung in Kroatien und Malta deutlich höher, hier stimmt fast die Hälfte zu, wohingegen die Zustimmung in den skandinavischen Ländern unter 15% liegt.

Etwa 23% der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen stimmen der Aussage zu, dass religiöse Regeln wichtiger seien als staatliche Gesetze. Damit lehnen in Nordrhein-Westfalen signifikant mehr Schüler*innen die Aussage ab als in der europäischen Vergleichsgruppe (28% Zustimmung). Wieder ist die Zustimmung in Kroatien und Malta signifikant höher (>50%) und in Estland, Dänemark, Norwegen und Schweden deutlich geringer (<20%).

83% der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen stimmen der Aussage zu, dass alle Menschen frei sein sollten, die von ihnen gewählte Religion auszuüben. Dieser Wert entspricht in etwa dem europäischen Vergleichswert (84%). Deutlich höhere Zustimmung erhält die Aussage bei Schüler*innen in Kroatien und Dänemark (≥90%). In den Niederlanden, Lettland und Litauen stimmen Achtklässler*innen seltener zu (<80%).

Auf Skalenebene zeigt sich, dass Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen im Mittel einen ähnlich starken Einfluss von Religion auf die Gesellschaft befürworten beziehungsweise ablehnen wie die europäische Vergleichsgruppe. Vergleichsweise mehr Einfluss von Religion in der Gesellschaft insgesamt befürworten Schüler*innen in Bulgarien, Kroatien und Malta, hier liegt der Skalenwert mehr als fünf Skalenpunkte, also eine halbe Standardabweichung, über den Angaben aus Nordrhein-Westfalen. Vergleichsweise restriktive Vorstellungen zeigen Schüler*innen vor allem in Schweden.

Zusätzlich zu den in die Skala einfließenden Aussagen wurde den Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen eine Aussage zur negativen Religionsfreiheit vorgelegt. Der Aussage, dass Menschen die Möglichkeit haben sollten, ihre Religion zu verlassen, stimmten beinahe 89% der Schüler*innen zu (SE=1.03). Beachtlich ist, dass es eine kleine Gruppe von Jugendlichen gibt, die zwischen positiver und negativer Religionsfreiheit differenzieren; 5% (SE=.65) der Schüler*innen, die einer freien Religionsausübung zustimmen, lehnen Möglichkeiten die eigene Religion zu verlassen ab.

Die Ergebnisse können so zusammengefasst werden, dass sich bei Items, die einen Antagonismus zwischen staatlichem beziehungsweise gesellschaftlichem Bereich auf der einen Seite und Religion auf der anderen Seite voraussetzen, zwischen einem Fünftel und einem Viertel der Jugendlichen auf der Seite der Religion positionieren. Bei etwa einem Drittel der Jugendlichen findet sich eine höhere Bedeutungszuschreibung zu religiösen im Vergleich zu politischen Bezügen, wenn das Item nicht im Sinne konkurrierender Gestaltungsansprüche formuliert ist. Dieser Gruppe, die Religion eine hohe

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Bedeutung beimisst, stehen etwa 17% der Schülerinnen gegenüber, die sich (eher) ablehnend gegenüber dem Recht auf Religionsfreiheit äußern. Diese Gruppen von Jugendlichen wird es nun gelten näher zu identifizieren, denn sie stellen Risikogruppen in Bezug auf die Integration von Menschen unterschiedlicher Religionen in einer Gesellschaft dar. Freilich wird nicht deutlich, inwiefern die zusätzliche Macht, die von einem Teil der Schüler*innen für religiöse Autoritäten und Regeln gefordert wird, gegen bestehende Mehrheiten eingefordert werden soll. Auch deshalb wird es bedeutsam sein, die betreffenden Einstellungen in weiteren Analysen mit gruppenbezogenen Einstellungen ins Verhältnis zu setzen. Wenn aus Sicht einer relevanten Minderheit religiöse Institutionen oder Autoritäten mehr Einfluss gewinnen zu Lasten demokratisch legitimierter Entscheidungsprozesse oder Gesetze, muss dies als Thema der politischen Bildung dringend aufgegriffen werden. Ebenso ist zu untersuchen, wie sich die 17% der Schüler*innen, die positive Religionsfreiheit ablehnen, hinsichtlich der Rechte von Minderheiten und der Funktionsweise von Demokratie verorten.

Im internationalen Vergleich zeigen sich große Unterschiede hinsichtlich der Einstellungen zum Einfluss der Religion in der Gesellschaft zwischen nord- und südeuropäischen Ländern. Hier könnte sich eine Relevanz von konfessionellen Einflüssen zeigen. Auch dem Einfluss der Tradition politischer Ideologien in einzelnen Ländern kann vertiefend nachgegangen werden. So fällt die geringe Zustimmung zur Religionsfreiheit in Lettland und Litauen (weniger in Estland) auf. Darüber hinaus ist nach weiteren übergreifenden Erklärungsansätzen für die zum Teil deutlichen Unterschiede in den Befragungsländern zu suchen. Solche können beispielsweise in der Religiosität von Minderheiten oder Migrantengruppen, die selbst in die Befragung eingegangen sind, oder auf die von Seiten der nicht migrantischen Jugendlichen spezifisch reagiert wird, gesucht werden.

4.4.7 Wahrnehmung von Diskriminierung

Die gleichen Rechte für alle Gruppen und damit auch für unterschiedliche Minoritäten werden in Deutschland zugesichert durch die Artikel 1 bis 3 des Grundgesetzes (GG), in denen allen Menschen Würde, Freiheit der Persönlichkeitsentfaltung und Gleichheit vor dem Gesetz zugesprochen werden. Ergänzend gilt in Deutschland das allgemeine Gleichbehandlungsgesetz, das den Schutz von bestimmten, damit als gefährdet anerkannten Gruppen erweitert und präzisiert. Auch auf europäischer Ebene werden Menschen Sicherheit, Freiheit, Persönlichkeitsentfaltung und Schutz vor Diskriminierung zugesprochen (ECHR, 1950, §§ 5, 10, 14). Diese sind auf Ebene der EU über den Europäischen Gerichtshof und in den Ländern des Europarates individuell einklagbar. Damit sind sie nicht nur reine Schutzrechte gegenüber dem Staat, sondern sie verpflichten auch den Staat, diese im Verhältnis des und der Einzelnen gegenüber Arbeitgeber*innen, Vermieter*innen und anderen Vertragspartner*innen sicher zu stellen. Die Wahrnehmungen, inwiefern die Gleichbehandlung und Nichtdiskriminierung von Minoritäten gewährleistet wird, kann damit aus politikwissenschaftlicher Sicht als

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

ein Aspekt zur Bewertung der Performanz politischer und weiterer gesellschaftlicher Akteur*innen und Institutionen betrachtet werden.

Aus Perspektive der politischen Kulturforschung ist die subjektive Wahrnehmung, dass die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben und politischen Mitbestimmungsprozessen für alle und damit ohne Heranziehen einer bestimmten Gruppenzugehörigkeit zu einer marginalisierten Gruppe oder eines bestimmten Merkmals möglich ist, eine wichtige Voraussetzung für eine aktive Teilnahme der Bevölkerung in der politischen Sphäre rechtstaatlicher Demokratien. Ohne Vertrauen in die eigene Rechtssicherheit kann kein soziales Kapital geschaffen werden (Rothstein & Stolle, 2008). Für Schüler*innen ist diese Sicherheit auf Gleichbehandlung einerseits ein Recht (vgl. auch Kapitel 5.2), andererseits auch bedeutsam für Lernen und Partizipation (Cohen, 2006).

Aus psychologischer Sicht ist die Erfassung von Wahrnehmung von Diskriminierung ein komplexes Problem: Die Beurteilung des Ausmaßes von Diskriminierung bestimmter Gruppen hängt nicht nur mit den Erlebnissen und Informationen der Person zusammen, sondern auch mit deren Einstellungen. Personen, die eine hohe soziale Dominanzorientierung zeigen, sind der Überzeugung, dass soziale Hierarchien gerechtfertigt sind und würden Marginalisierungen von bestimmten Gruppen nicht als Diskriminierung wahrnehmen, sondern als gerechtfertigte Ordnung (Pratto, Sidanius, Stallworth & Malle, 1994). Eine weitere Rolle spielt das Maß, in dem Personen an das Bestehen einer gerechten Welt(ordnung) glauben, und daraus folgern, dass Menschen ‚verdienen, was sie bekommen, und bekommen, was sie verdienen'. Nach dieser Logik wird davon ausgegangen, dass Opfer von Gewalt Angriffe verschuldet provoziert haben und gesellschaftliche Privilegien durch Leistungen errungen wurden (Furnham, 2003; Parikh, Post & Flowers, 2011). Ein Bewusstsein für (intersektionelle) Diskriminierungsachsen wird als ein zentraler Bestandteil zur Bekämpfung von Diskriminierung betrachtet (Greenwood, 2008; Sue, 1991). Dies trifft auch auf Lehrkräfte und den Kontext Schule zu (Clarke & Drudy, 2006). Somit ist eine Messung der Wahrnehmung von Diskriminierung in der Regel verbunden mit einer Messung der Sensitivität gegenüber und dem Wissen über Erfahrungen (potentiell) Diskriminierung ausgesetzter Gruppen.

In ICCS 2016 wurden sieben Items zur subjektiven Wahrnehmung von Diskriminierung von verschiedenen Gruppen und Kontexten eingesetzt. Die Items zu *Diskriminierung in der Gesellschaft* wurden in dieser Form für ICCS 2016 neu konzipiert, wenngleich in den bisherigen Studien der IEA zu *Civic- und Citizenship-Education* jeweils unterschiedliche Fragestellungen eingesetzt wurden, um Äußerungen über Diskriminierung in der Gesellschaft zu erfassen. Die Skala nimmt Bezug auf vorangegangene Eurobarometer-Umfragen (Directorate General for Communication, 2012), die gezeigt haben, dass Bürger*innen insbesondere im Hinblick auf die ethnische Herkunft von Einzelindividuen ein hohes Maß an Diskriminierung in den europäischen Ländern wahrnehmen (Ziller, 2014).

In der Fragestellung werden die Schüler*innen aufgefordert einzuschätzen, inwieweit sie ausgewählten Aussagen über Diskriminierung auf einer vierstufigen Antwortskala zustimmen („Stimme sehr zu", „Stimme eher zu", „Stimme eher nicht zu" oder „Stimme gar nicht zu"). Um sicherzustellen, dass Schüler*innen bei der Bearbeitung der Fragen

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

ein ähnliches Verständnis des Begriffes haben, wurde folgende Definition des Begriffs Diskriminierung vorangestellt: „Diskriminierung bedeutet, dass jemand aufgrund eines Persönlichkeitsmerkmals, wie z.B. Alter, Geschlecht, Hautfarbe usw. ungerecht behandelt oder benachteiligt wird".

Zu folgenden Aussagen sollten die Schüler*innen Stellung nehmen:

- In [Deutschland] ist es üblich, dass Frauen weniger verdienen und geringere Karrierechancen haben als Männer.
- In [Deutschland] werden Migranten und Migrantinnen häufiger ungerecht behandelt als andere Gruppen.
- In [Deutschland] werden Homosexuelle oft gemobbt.
- In [Deutschland] gibt es weniger Diskriminierung als in anderen europäischen Ländern.
- Es gibt nur wenig Diskriminierung in [Deutschland].
- In Europa werden weniger Menschen diskriminiert als in anderen Ländern der Erde.
- In [Deutschland] werden junge Menschen oft diskriminiert.

Hier werden also einerseits Einschätzungen über das Maß von Diskriminierung in dem jeweiligen Land der Testdurchführung und Europa erfasst sowie Einschätzungen zur Diskriminierung einzelner Gruppen. Gerade die Aussagen, die nicht nach Diskriminierung bestimmter Gruppen, sondern das Gesamtmaß an Diskriminierung, teilweise im Verhältnis zu bestimmten Kontexten fragen, können dabei wie erläutert als Einschätzung eines Aspektes der Demokratieperformanz betrachtet werden, während sich die übrigen Items an der Schnittstelle zwischen Sensitivität, Wissen und gemachten Erfahrungen bewegen. Diese Aussagen wurden nicht zu einer gemeinsamen Skala zusammengeführt.

Tabelle 4.4.10 zeigt die Wahrnehmung von Diskriminierung im europäischen Vergleich. Für alle Werte wird der Standardfehler angegeben. Weiter wird für die Vergleichswerte ein Indikator angegeben, ob und in welche Richtung sich ein jeweiliger Wert vom Bezugswert in Nordrhein-Westfalen signifikant unterscheidet ($p<0.05$). Zunächst werden die Items vorgestellt, die Wahrnehmungen von Diskriminierung konkreter Gruppen behandeln.

In Nordrhein-Westfalen stimmen etwa die Hälfte der Schüler*innen der Aussage sehr oder eher zu, dass es in Deutschland üblich ist, „dass Frauen weniger verdienen und geringere Karrierechancen haben als Männer". In zwölf Ländern, darunter Dänemark (24%), Slowenien (35%) und Norwegen (38%) halten Schüler*innen ungleiche Karrierechancen für weniger üblich. Lediglich in Schweden (75%) ist der Anteil der Schüler*innen, die der Aussage zur geschlechtsspezifischen Diskriminierung zustimmen, signifikant größer als in Nordrhein-Westfalen.

Etwa 7 von 10 Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen geben an, dass „in Deutschland Migranten und Migrantinnen häufiger ungerecht behandelt werden als andere Gruppen". Der Wert in Nordrhein-Westfalen liegt somit signifikant über dem der europäischen

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Tabelle 4.4.10: Wahrnehmung von Diskriminierung im Land der Befragung (Anteil der Schüler*innen in Prozent, Antwortkategorien: *Stimme eher zu* oder *Stimme sehr zu*)

	Frauen haben weniger Karriere-chancen		Migrant*innen häufiger ungerecht behandelt		Lesben und Schwule oft gemobbt		Junge Menschen oft diskriminiert		Weniger Diskriminierung als andere europ. Länder		Nur wenig Diskrimierung im Heimatland		In Europa weniger Diskriminierung als woanders	
	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)
Nordrhein-Westfalen[1]	53.1	(1.8)	70.7	(1.6)	63.3	(1.2)	36.7	(1.7)	53.8	(1.5)	38.6	(1.7)	52.2	(1.4)
Belgien (Flandern)	47.2	(1.3) ↓	64.4	(1.1) ↓	42.7	(1.3) ↓	36.7	(1.3) ●	49.6	(1.3) ↓	62.8	(1.1) ↑	47.6	(1.2) ↓
Bulgarien	43.6	(1.4) ↓	60.2	(1.1) ↓	69.5	(1.0) ↑	59.0	(1.2) ↑	52.4	(1.0) ●	51.1	(1.4) ↑	65.7	(0.9) ↑
Dänemark[2]	24.3	(0.8) ↓	60.2	(0.9) ↓	44.9	(1.1) ↓	43.7	(1.0) ↑	66.6	(0.8) ↑	75.2	(0.8) ↑	68.1	(0.8) ↑
Estland	47.0	(1.2) ↓	60.7	(1.2) ↓	57.3	(1.0) ↓	52.9	(1.2) ↑	48.6	(1.2) ↓	42.3	(1.4) ●	44.5	(1.1) ↓
Finnland	45.6	(1.2) ↓	86.7	(0.6) ↑	63.3	(1.0) ●	62.6	(1.0) ↑	51.4	(1.1) ●	46.4	(1.2) ↑	57.5	(1.0) ↑
Italien	41.2	(1.2) ↓	49.3	(1.1) ↓	53.2	(1.2) ↓	48.4	(1.0) ↑	47.9	(1.1) ↓	43.1	(1.1) ↑	59.5	(0.9) ↑
Kroatien	36.5	(1.1) ↓	42.7	(1.2) ↓	70.7	(1.1) ↑	55.9	(1.1) ↑	53.7	(1.2) ●	65.9	(1.2) ↑	57.5	(1.1) ↑
Lettland	43.3	(1.3) ↓	58.8	(0.9) ↓	62.8	(1.1) ●	52.5	(1.1) ↑	57.6	(1.1) ↑	60.9	(1.2) ↑	53.9	(1.0) ●
Litauen	50.3	(1.2) ●	57.7	(1.1) ↓	86.1	(0.7) ↑	59.3	(1.2) ↑	53.6	(1.0) ●	49.2	(1.1) ↑	58.6	(0.9) ↑
Malta	40.1	(0.9) ↓	55.7	(0.9) ↓	58.7	(1.0) ↓	54.0	(0.8) ↑	61.2	(0.8) ↑	58.2	(0.9) ↑	66.2	(0.8) ↑
Niederlande[2]	46.8	(1.2) ↓	65.3	(1.0) ↓	45.6	(1.3) ↓	35.6	(1.3) ●	53.4	(1.3) ●	62.5	(1.1) ↑	54.3	(1.3) ●
Norwegen[3]	38.2	(0.9) ↓	67.3	(0.7) ●	51.0	(0.8) ↓	46.1	(1.0) ↑	62.0	(0.7) ↑	53.1	(0.8) ↑	53.1	(0.8) ●
Schweden	75.3	(0.9) ↓	71.4	(1.1) ●	54.3	(1.1) ↓	69.6	(0.9) ↑	61.5	(1.2) ↑	54.3	(1.2) ↑	58.2	(1.2) ↑
Slowenien	34.6	(1.3) ↓	58.1	(1.1) ↓	62.1	(1.2) ●	58.6	(1.2) ↑	56.5	(1.2) ●	57.5	(1.1) ↑	61.4	(1.1) ↑
VG Europa	43.9	(0.3) ↓	61.3	(0.3) ↓	58.7	(0.3) ↓	52.5	(0.3) ↑	55.4	(0.3) ●	55.9	(0.3) ↑	57.6	(0.3) ↑

↑ Wert signifikant höher als NRW ($p < 0.05$).
● Keine siginifikante Abweichung von NRW.
↓ Wert signifikant niedriger als NRW ($p < 0.05$).

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwerte der europäischen Ländergruppe ohne Nordrhein-Westfalen.
1 Benchmark-Teilnehmer. Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben, wodurch die Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
2 Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen die internationalen Vorgaben nur unter Einbezug der Ersatzschulen.
3 Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2016

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Vergleichsgruppe, in der etwa 6 von 10 Schüler*innen zustimmen. Nur in Finnland stimmen die Schüler*innen noch häufiger zu, dass Migrant*innen ungerecht behandelt werden (87%). Weniger als die Hälfte der Schüler*innen in Kroatien und Italien sind überzeugt, dass Migrant*innen in ihrem Land ungerecht behandelt werden.

In Bezug auf Homonegativität, also die Abwertung von Homosexuellen, sind 63% der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen überzeugt, dass in Deutschland Homosexuelle oft gemobbt werden. Dieser Wert liegt signifikant über dem europäischen Vergleichswert (59%). Litauische Schüler*innen sehen die Homosexuellen in ihrem Land als am gefährdetsten (86%), darauf folgt mit deutlichem Abstand Kroatien (71%). In Belgien (Flandern), den Niederlanden und Dänemark nehmen weniger als die Hälfte der Schüler*innen Homosexuelle als häufig gemobbt wahr.

Ein homogeneres Bild zeigt sich hinsichtlich der Zustimmung zu der Aussage, dass junge Menschen oft diskriminiert würden. Hier stimmen in Nordrhein-Westfalen etwa ein Drittel der Schüler*innen zu (37%), in der europäischen Vergleichsgruppe etwa die Hälfte (53%) und damit signifikant mehr. Zu Belgien (Flandern) und den Niederlanden findet sich keine signifikante Abweichung. Die übrigen europäischen Länder weisen einen signifikant höheren Wert als Nordrhein-Westfalen auf. Die höchsten Anteile sind in Schweden (70%) und Finnland (63%) zu beobachten.

Im nächsten Schritt werden die Aussagen vorgestellt, die einen stärker vergleichenden Blick auf die Performanz des politischen Systems bei der Verhinderung von Diskriminierung legen. Heterogen wird in Europa die Aussage bewertet, dass es im Land der Befragung weniger Diskriminierung als in anderen europäischen Ländern gäbe. Dieser Aussage stimmt die Hälfte der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen (54%) „eher“ bis „sehr“ zu, somit liegen sie im europäischen Durchschnitt (55%). Sechs weitere Länder weichen nicht signifikant vom Wert Nordrhein-Westfalens ab. In Belgien (Flandern), Estland und Italien geben hingegen signifikant weniger Schüler*innen an, dass es in ihrem Befragungsland weniger Diskriminierung als in anderen europäischen Ländern gibt. Dänemark (67%) zeigt den höchsten Wert an, in Norwegen (62%), Schweden (62%) und Lettland (58%) finden sich im Vergleich zu Nordrhein-Westfalen signifikant höhere Anteile an Schüler*innen, die ihr Land als im Vergleich weniger diskriminierend einschätzen.

Hinsichtlich Wahrnehmung von Diskriminierung allgemein im Land der Befragung zeigt sich ein deutlicher Unterschied zwischen Nordrhein-Westfalen und den anderen europäischen Ländern. In Nordrhein-Westfalen stimmen 39% der Schüler*innen der Aussage zu „Es gibt nur wenig Diskriminierung in Deutschland“. Dies ist der niedrigste Anteil an Zustimmung unter allen anderen berichteten Werten, deutlich unter dem europäischen Mittelwert von 56% Zustimmung. Allein der Anteil in Estland (42%) weicht nicht signifikant vom nordrhein-westfälischen Bezugswert ab.

Für die Aussage, dass in Europa weniger Menschen diskriminiert werden als in anderen Ländern der Erde, liegen die Zustimmungsraten zwischen 45% (Estland) und 68% (Dänemark). Der Wert der europäischen Vergleichsgruppe (58%) liegt hier etwas höher als der Wert für Nordrhein-Westfalen (52%).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Die Ergebnisse des Berichts verdeutlichen, wie komplex die Analyse von Diskriminierungswahrnehmungen ist. Beispielsweise sind Schweden und Norwegen geographisch, historisch sowie kulturell eng verbunden, in beiden Ländern stimmen Jugendliche stark zu, dass Männer und Frauen gleichberechtigt sein sollten (vgl. Kapitel 4.3) und beide Länder schneiden im 2016er Report zum *Gender Gap* eher gut ab (World Economic Forum, 2016). Dennoch ist der Anteil der Schüler*innen, die schlechtere Karrierechancen für Frauen in ihrem Land als üblich erachten, in Schweden um 40 Prozentpunkte höher als in Norwegen. Fokussiert die Aussage auf Diskriminierung allgemein und setzt sie die Situation in dem einzelnen Land in Bezug zu der Situation in anderen Ländern Europas, ähneln sich die Werte von Schweden und Norwegen wiederum stark.

Im Hinblick auf die Diskriminierung von Homosexuellen entsprechen die Einschätzungen der Heranwachsenden etwa denen von Betroffenen: In Bulgarien und Litauen, wo Schüler*innen angaben, dass Homosexuelle häufig gemobbt werden, berichten auch Betroffene häufiger Erfahrungen der Diskriminierung als etwa in Norwegen, Schweden oder Deutschland (FRA, 2012). Zusätzlich erschwert wird der Vergleich der Gruppen durch die unterschiedliche Wortwahl in den einzelnen Aussagen, wodurch nicht nur die Gruppe (Frauen, junge Menschen), sondern unter anderem auch der Aspekt von Diskriminierung wechselt (Mobbing, ungerechte Behandlung, ungleiche Chancen etc.). Mit einer gewissen Vorsicht ist also hinsichtlich der Anteile zu interpretieren, dass 14-Jährige in Nordrhein-Westfalen Migrant*innen als die von Diskriminierung gefährdetste Gruppe betrachten, danach Homosexuelle, Frauen und zum Schluss junge Menschen.

Wiederholt wurde in Studien gezeigt, dass Frauen in Deutschland schlechtere Karrierechancen haben, Homosexuelle Diskriminierung erleiden und Migrant*innen in vielerlei Hinsicht benachteiligt und gefährdet sind. Jedoch ist zu berücksichtigen, dass hier nicht politisches Wissen, sondern Einstellungen erfasst werden sollten. In dieser Hinsicht lassen sich die Angaben als Sensibilisierungsindex verstehen, der auch im Zusammenhang von national geführten Diskussionen verstanden werden muss.

Teilweise ähnliche Schlussfolgerungen lassen sich bezüglich der Fragen ziehen, die sich auf die generelle Performanz der Staaten beziehen, gleiche Rechte und Chancen für von Diskriminierung gefährdete Gruppen zu gewährleisten und ihre Schutzpflicht gefährdeten Gruppen gegenüber auszuüben. Deutlich weniger als die Hälfte der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen ist der Überzeugung, dass es weniger Diskriminierung in Deutschland gibt als in anderen Ländern. Dies liegt unter dem europäischen Vergleichswert und passt zu den vergleichsweise hohen Werten der Fragen zu Benachteiligung von Frauen, Migrant*innen und Homosexuellen. Geteilter Meinung sind die Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen, ob es in Deutschland weniger Diskriminierung als in anderen europäischen Ländern gibt, und in Europa weniger als woanders. Hier stimmten je etwa die Hälfte zu. Damit schreiben sie weder der Bundesrepublik Deutschland noch der Europäischen Union einen im Vergleich besonders herauszustellenden Erfolg in der Bekämpfung von Diskriminierung zu.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

4.4.8 Diskussion

In diesem Kapitel sollte überprüft werden, inwieweit und welche Einstellungen heranwachsende Bürger*innen in der achten Jahrgangsstufe gegenüber politischen und gesellschaftlichen Institutionen ausgebildet haben. Hierbei wurden nicht nur formelle Institutionen berücksichtigt, wie in Bezug auf das Vertrauen in bestimmte staatliche, supranationale und internationale Organisationen, sondern auch soziale Institutionen, wie Vorstellungen von Bürgerschaft. Grundlage der Analysen war die Annahme, dass auch und gerade demokratische Staaten für ihren Fortbestand auf die grundlegende Unterstützung der Bürger*innen angewiesen sind.

Die bislang vorgelegten Verhaltensweisen erfassen keine spezifische Konzeption der Bürgerschaft, mit der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen sich im internationalen Vergleich in besonderer Weise identifizieren. Eventuell ist auch Bürgerschaft als Gesamtkonzept für Schüler*innen in Deutschland gerade durch eine Distanz zur nationalen Identität insgesamt gekennzeichnet (vgl. Kapitel 4.3). Besonders relevant für die Rolle als Bürger*in empfinden die 14-jährigen angehenden Bürger*innen das Respektieren der Meinungsfreiheit anderer, das wirtschaftliche Wohlergehen der Familie, Menschen zu unterstützen, denen es schlechter geht, und sich für Menschenrechte zu engagieren. Auffällig ist, dass bei allen diesen Vorstellungen keine direkte Verbindung zu politischen oder staatlichen Institutionen besteht. Desgleichen wird politisches Handeln vergleichsweise selten mit dem Ideal guter Bürger*innen verbunden, wenn es nicht staatlich, aber gemeinschaftlich organisiert ist – wie etwa bei der Teilnahme an Aktionen zum Umweltschutz.

Die Analysen des Vertrauens der Schüler*innen passen zu dem durch die Ergebnisse zu Bürgeridealen gezeichneten Bild. Jugendliche, die in Nordrhein-Westfalen zu Bürger*innen heranwachsen, schenken staatlichen Institutionen ein sehr hohes Maß an Vertrauen und übersteigen dabei den europäischen Vergleichswert oft sehr deutlich. Insbesondere vertrauen sie Institutionen der Exekutive und Judikative, also den Gerichten, der Polizei sowie den Stadt-, Landes- und Bundesregierungen. Wenn Vertrauen als Einschätzung verstanden wird, dass Institutionen auch ohne weiteres Zutun legitime Entscheidungen im Rahmen der eigenen Werte und Interessen fällen, ist es konsequent Bürgerschaft als eher orthogonal zu staatlichen Institutionen zu konzipieren. Bemerkenswert ist zudem, dass Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen gleichzeitig den über den Einzelstaat hinausgehenden Institutionen der Europäischen Union und den Vereinten Nationen nicht mehr vertrauen als Schüler*innen in anderen Ländern. Es zeigt sich, dass die Zusammenhänge von politischen Wissen und Vertrauen zwischen den Ländern sehr heterogen ausfallen. In Ländern mit wenig Korruption vertrauten Schüler*innen mit mehr und tieferem politischen Wissen den Institutionen stärker, und umgekehrt. Dies deutet darauf hin, dass die Einstellungen der Schüler*innen mit Indikatoren für Systemperformanz korrespondieren, also dass 14-Jährige bereits zumindest begrenzt in der Lage sind, die Leistungsfähigkeit des politischen Systems und der darin handelnden Akteur*innen zu beurteilen.

Insgesamt zeigen Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen mehrheitlich positive Einstellungen gegenüber Europa, insbesondere gegenüber den Fähigkeiten von Europa

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

die Einhaltung der Menschenrechte zu fördern und Europa insgesamt sicherer zu machen. Bei Schüler*innen aus anderen europäischen Ländern sind die Einstellungen jedoch in zum Teil deutlich stärkerem Maße positiv ausgeprägt.

Deutliche Mehrheiten der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen stimmen zu, dass Menschen in der Religionsausübung und auch im Verlassen der Religion frei sein sollten. Gleichzeitig stimmen weniger als ein Viertel für mehr Einfluss der Religionen in politischen Strukturen. Dies legt nahe, dass die Mehrheit der Jugendlichen einen Staat befürwortet, in dem Menschen ihre Religion einerseits frei ausleben, andererseits nicht mit der politischen Sphäre verknüpfen.

Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen zeigen sich im europäischen Vergleich insbesondere für die Diskriminierung von Migrant*innen und Homosexuellen sensibilisiert. Dass Karrierechancen von Frauen im eigenen Land schlechter sind als die von Männern, wird in Deutschland von der Hälfte der Schüler*innen wahrgenommen und damit ebenfalls eher als in anderen europäischen Ländern. Nur ein Drittel der Schüler*innen sehen dagegen junge Menschen als diskriminiert an. Auch hier sehen die Heranwachsenden in Nordrhein-Westfalen Europa etwas weniger positiv, als dies im europäischen Mittel der Fall ist. So sind etwas weniger Schüler*innen (~6 Prozentpunkte) in Nordrhein-Westfalen überzeugt, dass es in Europa weniger Diskriminierung als anderenorts gibt. Weiter geben über 60% der Schüler*innen an, nicht zu glauben, dass es nur wenig Diskriminierung in Deutschland gibt.

Eine mögliche Interpretation der gesammelten Ergebnisse ist, dass die 14-jährigen werdenden Bürger*innen in Nordrhein-Westfalen den Institutionen des Staates sehr weitgehend vertrauen und gleichzeitig das politische Engagement des Einzelnen für weniger notwendig erachten. Bürgerschaft wird dabei auf Themen hin konzipiert, von denen sie glauben, dass der Staat diese nicht wahrnimmt, wahrnehmen kann oder sollte. Dieses Bild erinnert an klassisch liberale Demokratiemodelle (Dahrendorf, 1975; Locke, 1690/1988).

Schüler*innen konzipieren Bürgerschaft hier anscheinend hin auf die wahrgenommenen Leerstellen von staatlichen Institutionen. Da sie für Diskriminierung sensibilisiert sind, aber staatlichen Institutionen nur begrenzten Einfluss auf den Abbau der Diskriminierung zuschreiben, wird der Schutz von Menschenrechten zu einem Bürgerideal. Damit wird das Politische eher auf der interpersonellen Ebene angesiedelt, so lange die staatlichen Institutionen vertrauenswürdig agieren. Die Ergebnisse der Shell Jugendstudie 2015 weisen darauf hin, dass junge Menschen sich an politischen Handlungsfeldern außerhalb der staatlichen Institutionen orientieren (Albert et al., 2015). Auch die Religion wird in ICCS 2016 eher der privaten als der öffentlichen Sphäre zugeordnet.

Zur Prüfung des durch die Beschreibung der Ergebnisse entstandenen Bildes sind im nächsten Schritt die berichteten Befunde analytisch zueinander in Beziehung zu setzen. Ungeachtet dieser anstehenden Analysen lässt sich festhalten, dass Vertrauen in Institutionen weiterhin als wichtiges soziales Kapital zur Grundlage von Zusammenarbeit (Putnam, 1995) und als methodologisch nicht unumstrittener Indikator individueller Unterstützung des politischen Systems (Fuchs et al., 2002) betrachtet werden kann. Nach Putnam bietet dieses Vertrauen als soziale Ressource eine gute Grundlage

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

für Kooperationen mit anderen Personen, Gruppen, Organisationen. Für die politische Bildung wäre es weiterführend, Konzepte zu entwickeln, die dieses Sozialkapital nutzen, um kooperativ auch Möglichkeiten eines aktiven Verständnisses von Bürgerschaft aufzuzeigen.

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., Klieme, E. & Roczen, N. (2007). *Abschlussbericht zur Evaluation des BLK-Modellprogramms „Demokratie Lernen und Leben*". Frankfurt a.M.: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung.

Albert, M., Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (Hrsg.). (2015). *Jugend 2015: eine pragmatische Generation im Aufbruch. 17. Shell Jugendstudie*. Frankfurt a.M.: Fischer.

Bielefeld, H. (2014). Streit um die Religionsfreiheit. Aktuelle Facetten der internationalen Debatte. In E. Arens, M. Baumann, A. Liedhegener, W. W. Müller & M. Ries (Hrsg.), *Integration durch Religion?* (S. 230–257). Baden-Baden: Nomos.

Böhmer, M., Weisser, J. & Drechsler, K. (2014). *20 Jahre Binnenmarkt. Wachstumseffekte der zunehmenden europäischen Integration,* Bertelsmann Stiftung. Zugriff am 23.08.2017. Verfügbar unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Presse/imported/downloads/xcms_bst_dms_40166_40167_2.pdf

Clarke, M. & Drudy, S. (2006). Teaching for diversity, social justice and global awareness. *European Journal of Teacher Education, 29,* 371–386.

Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education. Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review, 76* (2), 201–237.

Dahrendorf, R. (1975). Aktive und passive Öffentlichkeit. In F. Grube & G. Richter (Hrsg.), *Demokratietheorien. Konzeptionen und Kontroversen* (S. 76–80). Hamburg: Hoffmann und Campe.

Deichmann, C. (2015). *Der neue Bürger. Politische Ethik, politische Bildung und politische Kultur*. Berlin: Springer.

Diedrich, M. (2008). *Demokratische Schulkultur. Messung und Effekte*. Münster: Waxmann.

Directorate General for Communication. (2012). *Special Eurobarometer 393 Discrimination in the EU in 2012,* Directorate General for Communication. Zugriff am 15.08.2017. Verfügbar unter ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_393_en.pdf

Easton, D. (1965). *A System Analysis of Political Life*. Chicago: University of Chicago Press.

Easton, D. (1975). A re-assessment of the concept of political support. *British Journal of Political Science, 5* (4), 435–457.

ECHR. (1950). European Convention on Human Rights. In der Fassung vom 4.11.1950, zuletzt geändert durch Protocol No. 14 (CETS no. 194) vom 1.6.2010.

Feld, L. P. & Frey, B. S. (2002). Trust breeds trust. How taxpayers are treated. *Economics of Governance, 3* (2), 87–99.

FRA. (2012). *LGBT Survey 2012,* European Union Agency for Fundamental Rights. Zugriff am 22.08.2017. Verfügbar unter http://fra.europa.eu/en/publications-and-resources/data-and-maps/survey-data-explorer-lgbt-survey-2012

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Fuchs, D. (2002). Das Konzept der politischen Kultur. Die Fortsetzung einer Kontroverse in konstruktiver Absicht. In D. Fuchs, E. Roller & B. Weßels (Hrsg.), *Bürger und Demokratie in Ost und West. Studien zur politischen Kultur und zum politischen Prozess* (S. 27–49). Festschrift für Hans-Dieter Klingemann. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Fuchs, D., Gabriel, O. W. & Völkl, K. (2002). Vertrauen in politische Institutionen und politische Unterstützung. *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, 31* (4), 427–450.

Furnham, A. (2003). Belief in a just world. Research progress over the past decade. *Personality and Individual Differences, 34,* 795–817.

Gärtner, C. (2013). Religiöse Identität und Wertbindungen von Jugendlichen in Deutschland. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 65* (Suppl. 1), 211–233.

GG. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, vom 23. Mai 1949 (BGBl. S. 1), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 13. Juli 2017 (BGBl. I S. 2347).

Greenwood, R. M. (2008). Intersectional political consciousness. Appreciation for intragroup differences and solidarity in diverse groups. *Psychology of Women Quarterly, 32* (1), 36–47.

Habermas, J. (2014). „Für ein starkes Europa" – aber was heißt das? *Blätter für deutsche und internationale Politik* (3), 85–94.

Hahn-Laudenberg, K. (2017). *Konzepte von Demokratie bei Schülerinnen und Schülern. Erfassung von Veränderungen politischen Wissens mit Concept-Maps*. Wiesbaden: Springer VS.

Hahn-Laudenberg, K. & Abs, H. J. (i.E.). Religion in research on citizenship education. The perspective of the international civic and citizenship education study. In D. Käbisch (Hrsg.), *Religion and Educational Research. National Traditions and Transnational Perspectives.* Münster: Waxmann.

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.

Händle, C., Oesterreich, D. & Trommer, L. (1999). *Aufgaben politischer Bildung in der Sekundarstufe I*. Opladen: Leske + Budrich.

Hetherington, M. J. (1998). The political relevance of political trust. *American Political Science Review, 92* (4), 791–808.

Hidalgo, O. & Polke, C. (Hrsg.). (2017). *Staat und Religion. Zentrale Positionen zu einer Schlüsselfrage des politischen Denkens*. Wiesbaden: Springer.

Hoskins, B., Kerr, D., Abs, H. J., Janmaat, J., Morrison, J., Ridley, R. et al. (2012). *Analytic Report. Participatory Citizenship in the European Union*. London: Institute of Education.

Inglehart, R. (1997). *Modernization and Postmodernization. Cultural, Economic, and Political Change in 43 Societies*. Princeton: Princeton University Press.

Janoski, T. (1998). *Citizenship and Civil Society. A Framework of Rights and Obligations in Liberal Traditional and Social Democratic Regimes*. Cambridge: Cambridge University Press.

Liedhegener, A. (2014). Religion, Bürgergesellschaft und Pluralismus. Gesellschaftliche und politische Integration aus der Perspektive demokratischer politischer Systeme. In E. Arens, M. Baumann, A. Liedhegener, W. W. Müller & M. Ries (Hrsg.), *Integration durch Religion?* (S. 64–85). Baden-Baden: Nomos.

Locke, J. (1690/1988). *Two Treatises of Government*. Hrsg. u. eingel. v. P. Laslett. Cambridge: Cambridge University Press.

McNutt, M. (2013). Climate change impacts. *Science, 341* (6145), 435.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Newton, K. & Norris, P. (2000). Confidence in political institutions. Faith, culture or performance? In S. Pharr & R. D. Putnam (Hrsg.), *Disaffected Democracies. What's Troubling the Trilateral Countries* (S. 52–73). Princeton: Princeton University Press.

Norris, P. (1999a). Conclusion: The growth of critical citizens and its consequences. In P. Norris (Hrsg.), *Critical Citizens. Global Support for Democratic Governance* (S. 257–272). Oxford: Oxford University Press.

Norris, P. (1999b). Introduction. The growth of critical citizens? In P. Norris (Hrsg.), *Critical Citizens. Global Support for Democratic Governance* (S. 1–30). Oxford: Oxford University Press.

Oberle, M. (2012). *Politisches Wissen über die Europäische Union. Subjektive und objektive Politikkenntnisse von Jugendlichen*. Wiesbaden: Springer VS.

Oberle, M. & Forstmann, J. (2015). Förderung EU-bezogener Kompetenzen bei Schüler/innen. Zum Einfluss des politischen Fachunterrichts. In M. Oberle (Hrsg.), *Die Europäische Union erfolgreich vermitteln. Perspektiven der politischen EU-Bildung heute* (S. 81–98). Wiesbaden: Springer VS.

Oesterreich, D. (2002). *Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education*. Opladen: Leske + Budrich.

Pancer, S. M. (2015). *The Psychology of Citizenship and Civic Engagement*. New York: Oxford University Press.

Parikh, S. B., Post, P. & Flowers, C. (2011). Relationship between a belief in a just world and social justice advocacy attitudes of school counselors. *Counseling and Values, 56,* 57–72.

Pratto, F., Sidanius, J., Stallworth, L. M. & Malle, B. F. (1994). Social dominance orientation. A personality variable predicting social and political attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology, 67,* 741–763.

Putnam, R. D. (1995). Bowling alone. America's declining social capital. *Journal of Democracy, 6* (1), 65–78.

Rothstein, B. & Stolle, D. (2008). The state and social capital. An institutional theory of generalized trust. *Comparative Politics, 40,* 441–459.

Rousseau, J. J. (1769/1977). *Vom Gesellschaftsvertrag oder Grundsätze des Staatsrechts*. Stuttgart: Reclam.

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*. Amsterdam: IEA.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B. & Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016. Assessment framework*. Amsterdam: IEA.

Schulz, W. & Sibberns, H. (Hrsg.). (2004). *IEA Civic Education Study. Technical Report*. Amsterdam: IEA.

Sue, D. W. (1991). A model for cultural diversity training. *Journal of Counseling & Development, 70* (1), 99–105.

Sullivan, J. L. & Transue, J. E. (1999). The psychological underpinnings of democracy. A selective review of research on political tolerance, interpersonal trust, and social capital. *Annual Review of Psychology, 50* (1), 625–650.

Torney, J. V., Oppenheim, A. N. & Farnen, R. F. (1975). *Civic Education in Ten Countries. An Empirical Study*. New York: John Wiley and Sons.

Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Transparency International. (2017). *Corruption Perceptions Index 2016,* Transparency International. Zugriff am 21.08.2017. Verfügbar unter files.transparency.org/content/download/2089/13368/file/2016_CPIReport_EN.pdf

Vertrag über die Europäische Union. In der konsolidierten Fassung vom 30. März 2010. (2010/C 83/01). EU-Vertrag.

Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal, 41* (2), 237–269.

Wolf, C. & Roßteutscher, S. (2013). Religiosität und politische Orientierung – Radikalisierung, Traditionalisierung oder Entkopplung? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 65* (Suppl. 1), 149–181.

World Economic Forum. (2016). *The Global Gender Gap Report 2016,* World Economic Forum. Zugriff am 31.08.2017. Verfügbar unter http://reports.weforum.org/global-gender-gap-report-2016/

YouGov. (2017). *Junges Europa 2017. Was junge Europäer über Europa denken.* Die Jugendstudie der TUI-Stifung. Zugriff am 25.08.2017. Verfügbar unter https://www.tui-stiftung.de/wp-content/uploads/2017/05/Alle-Ergebnisse-der-Studie.pdf

Ziller, C. (2014). Societal implications of antidiscrimination policy in Europe. *Research and Politics, 1* (3), 1–9.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

4.5 Gesellschaftliche Partizipationsbereitschaft

Daniel Deimel & Katrin Hahn-Laudenberg

4.5.1 Einleitung

Eine demokratische Gesellschaft gewinnt ihre Legitimation durch die Schaffung von Möglichkeiten zur Partizipation. Ihre Legitimität wird durch die aktive Partizipation ihrer Mitglieder aufrecht erhalten (Dahl, 1989; Putnam, 2000; Putnam, Leonardi & Nanetti, 1994). Nach Verba und Nie (1972, S. 4) können durch Partizipation gesellschaftliche Ziele so gesetzt werden, dass eine größtmögliche Übereinstimmung zwischen Gemeinwohl[1] und den verschiedenen Bedürfnissen oder Begehrlichkeiten in einer Gesellschaft erreicht wird. Politische Integration als gleichwertige Berücksichtigung möglichst vieler Interessen bei politischen Entscheidungsprozessen wird als wichtig für die Wahrung des sozialen Friedens angesehen (Klein, Heitmeyer & Zick, 2012).

Eine der Funktionen von Schule ist die Integration von Heranwachsenden in das bestehende gesellschaftliche und politische System (Fend, 2009). Daher kann als schulisches Bildungsziel nicht nur die Befähigung, sondern auch die Förderung von Bereitschaft zu zivilgesellschaftlicher und politischer Partizipation verstanden werden (SchulG, §2). Ob ein bestimmtes Verhalten in einer konkreten Situation gezeigt wird, ist von einer Reihe verhaltensbezogener Einstellungen abhängig (Gollwitzer, 2012). Die intentionale Bereitschaft, ein bestimmtes Verhalten zu zeigen, begünstigt die tatsächliche Ausführung eines Verhaltens (Ajzen, 1985). Eckstein, Noack und Gniewosz (2013) zeigten in einer Längsschnittuntersuchung, dass die Bereitschaft, wählen zu gehen, zu einer höheren Wahrscheinlichkeit bezüglich des tatsächlichen Wahlverhaltens resultiert. Oesterreich (2002) betonte, dass Jugendliche nur in geringem Umfang am politischen Leben beteiligt seien. Fragen zur Bereitschaft politischer Partizipation seien daher „weitgehend als Einstellungsitems zu verstehen. Sie unterscheiden sich von herkömmlichen Einstellungsitems, als zumindest die Ebene eigenen Verhaltens thematisiert wird und die Antworten sich auf ein solches mögliches Verhalten beziehen“ (S. 60). Die Bereitschaft zur politischen Partizipation wird ihrerseits durch Einstellungen, Erfahrungen und den persönlichen Kontext beeinflusst. Verhaltensintentionen in Bezug auf Partizipation gelten somit als bedeutendes Bindeglied zwischen affektiven, kognitiven und sozioökonomischen Personenmerkmalen auf der einen Seite und tatsächlicher politischer Partizipation auf der anderen Seite (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr & Losito, 2010, S. 245). Sie werden als eines der zentralen Ergebnisse von ICCS 2016 im Folgenden berichtet. Vorab wird das Verständnis von politischer Partizipation, welches dieser Studie zugrunde liegt, genauer erläutert.

1 Verba und Nie (1972) nutzen an dieser Stelle den offeneren Begriff der „benefits“, mit dem sie eine Gesamtheit materieller, sozialer, juristischer, und weiterer immaterieller Güter beschreiben.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

4.5.2 Zum politischen Partizipationsbegriff

Partizipation ist ein unscharfer Begriff. Umstritten ist vor allem die *Breite* des politischen Partizipationsbegriffs: Welche gesellschaftlichen Beteiligungsakte gelten noch als politisch, welche nicht mehr? Verba und Nie (1972, S. 2–3) bezeichneten ihr Verständnis von politischer Partizipation als *eng* – Partizipation umfasst ihrer Definition zufolge Handlungen, welche direkt auf den politischen Entscheidungsprozess abzielen, entweder durch Beeinflussung der Auswahl von Regierungsmitgliedern oder durch Beeinflussung von Entscheidungen, die von Regierungsmitgliedern getroffen werden. Wahlen, der direkte Kontakt zu Politikern oder die Beteiligung an politischen Kampagnen seien demnach politische Partizipation, nicht jedoch das bloße Bekunden von Unterstützung für eine Regierung, die Beteiligung an sozialen Projekten oder die Mitgliedschaft in Jugendgruppen. Während das Kriterium der Auswahl noch eindeutig sein mag, ist es nur schwer greifbar, welche gesellschaftlichen Beteiligungsakte tatsächlich politische Mandatsträger*innen in ihren Entscheidungen beeinflussen könnten. In dem an Verba und Nie (1972) nachfolgenden Diskurs wurde der Begriff der politischen Partizipation ausgeweitet, so dass nicht nur Aktivitäten rund um Wahlen, sondern auch zusätzlich Aktivitäten als politische Partizipation galten, die unabhängig von diesen durchgeführt wurden (Verba, Nie & Kim, 1978, S. 47, zitiert nach Ekman & Amnå, 2012). Konsequenterweise gestanden Verba, Schlozman und Brady (1995) später auch gesellschaftlichen Gruppen, die in der Regel keinen politischen Handlungsauftrag wahrnehmen, wie etwa religiösen Gruppierungen, das Potential zu, politisch mobilisieren zu können und auf politische Partizipation vorzubereiten. Ekman und Amnå (2012) unterschieden in diesem Zusammenhang zwei übergeordnete Dimensionen politischer Partizipation. Diese bezeichneten sie als bürgerschaftliche bzw. latente politische Partizipation sowie manifeste politische Partizipation. Bürgerschaftliche Partizipation umfasst demnach etwa Engagement in freiwilligen Zusammenhängen innerhalb der eigenen Gemeinde, welches in einem engen Verständnis nicht als politische Partizipation galt. Da auf solche Aktivitäten nicht zwangsläufig politische Partizipation im engeren Sinne folgen muss, diese aber folgen kann, bezeichneten Ekman und Amnå (2012) diese als prä-politisch, potentiell politisch oder latent politisch. Somit wird bürgerschaftliche Partizipation in einen direkten Zusammenhang zu manifester politischer Partizipation gesetzt, welche ein engeres Verständnis von politischer Partizipation als Versuch der direkten Einflussnahme auf politische Entscheidungen umfasst und die Teilnahme an Wahlen, die Mitgliedschaft in politischen Organisationen sowie legalen und illegalen Aktivismus abbildet. Dies entspricht im Wesentlichen der instrumentellen Definition politischer Partizipation als „alle Aktivitäten […] die Bürger freiwillig mit dem Ziel unternehmen, Entscheidungen auf den verschiedenen Ebenen des politischen Systems zu beeinflussen“ (Kaase, 1983, S. 230). Auf der Dimension der latenten politischen Partizipation beschrieben Ekman und Amnå (2012) darüber hinaus persönliches Interesse und Aufmerksamkeit gegenüber politischen Fragestellungen. Dies ist insofern bemerkenswert, da sich Interesse nicht zwangsläufig in Handlungen ausdrückt und somit im Vergleich zu anderen Operationalisierungen politischer Partizipation eine Erweiterung vorgenommen wurde. Mit der Berücksichtigung von Interesse und

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Aufmerksamkeit für politische Fragestellungen lässt sich jedoch auch ein Ausbleiben von Partizipation deutlicher in den Blick nehmen. So unterschied Niedermayer (2005, S. 201–218) etwa politikferne Nichtwähler*innen von protestierenden sowie rational-abwägenden Nichtwähler*innen. Während politikferne Nichtwähler*innen keinerlei Interesse an politischen Fragestellungen zeigen würden, erfolgt die Entscheidung, einer Wahl fernzubleiben, bei protestierenden und rational-abwägenden Nichtwähler*innen auf Grund einer vorangegangenen Phase der Information. Unter diesen Umständen lässt sich die Nichtwahl folglich auch als zum Ausdruck gebrachte Meinung verstehen und hat somit partizipativen Charakter.

Da politische Partizipation, je nach Breite der Definition, verschiedenartige Aktivitäten umfassen kann, ist es für empirische Analysen notwendig, diese genauer zu klassifizieren. Kaase (1997) unterschied vier Achsen politischer Beteiligung: verfasst – nicht verfasst, legal – illegal, legitim – illegitim, konventionell – unkonventionell. Diese Unterscheidungskriterien sind in mehrerer Hinsicht problematisch. Die Kriterien sind nicht trennscharf: Verfasste Beteiligungsakte sind per definitionem immer auch legal. Legitimität lässt sich ausschließlich kontextspezifisch empirisch herleiten, nicht jedoch theoretisch. Konventionalität bezieht sich auf das normale Beteiligungsrepertoire einer Gesellschaft und ist somit ebenso kontextspezifisch. Inwiefern etwa die Mitwirkung in Parteien angesichts sinkender Mitgliederzahlen (Niedermayer, 2010, 2017) noch als „konventionell" gelten kann, sei dahin gestellt. Konsequenterweise bezeichnete van Deth (2016, S. 174) die Unterscheidung zwischen konventioneller und unkonventioneller Partizipation als „veraltet". Fuchs und Klingemann (1998) unterschieden institutionalisierte von nicht institutionalisierten politischen Beteiligungsakten. Während diese Unterscheidung zwar erlaubt, einen breiteren Partizipationsbegriff anzulegen und somit auch individuelles Engagement zu erfassen, welches nicht in direktem Zusammenhang mit politischen Institutionen steht, ist vor allem das Kriterium der institutionalisierten Partizipation zu unspezifisch. Es summiert sowohl Beteiligungsakte, die von einer Mehrheit der Bevölkerung (Wahlen) als auch von einer Minderheit (Parteimitgliedschaft) praktiziert werden.

Uehlinger (1988, S. 97–99) leitete auf empirischer Basis insgesamt fünf verschiedene Dimensionen politischer Partizipation her: Ausübung der Staatsbürgerrolle, parteiorientierte Partizipation, problemspezifische Partizipation, zivilen Ungehorsam und politische Gewalt. Ausübung der Staatsbürgerrolle und parteiorientierte Partizipation erstrecken sich auf die institutionalisierte Ebene des politischen Systems. Die Ausübung der Staatsbürgerrolle umfasst vor allem die Wahrnehmung des aktiven Wahlrechtes. Parteiorientierte Partizipation beinhaltet die Mitwirkung in Parteien oder politischen Organisationen, die Arbeit als Wahlhelfer*in oder die Ausübung des passiven Wahlrechts. Problemspezifische Partizipation beschreibt nicht institutionalisierte Beteiligungsakte, die in Zusammenhang mit einer konkreten politischen Sachlage stehen, etwa die Teilnahme an Petitionen oder Demonstrationen. Weiter unterschied Uehlinger (1988) zwei verschiedene Dimensionen illegaler Aktivitäten: zivilen Ungehorsam und politische Gewalt. Nach Rawls (1971/1998) ist ziviler Ungehorsam definiert als „öffentlich[e], gewaltlos[e], gewissensbestimmt[e], aber politisch[…] gesetzwidrig[e] Handlung, die gewöhnlich eine Änderung der Gesetze oder der Regierungspolitik her-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

beiführen soll“ (S. 401), etwa die Teilnahme an nicht genehmigten Demonstrationen oder die Besetzung von Häusern. Politische Gewalt umfasst Gewalt gegen Sachen und Personen.

Hoskins (2006, S. 4) reicherte politische Partizipation mit ihrer Definition von aktiver Bürgerschaft um eine normative Dimension an. Aktive Bürgerschaft bezeichnet Partizipation auf einer beliebigen Ebene (supernational, national, regional, kommunal) der bürgerlichen Gesellschaft in Einklang mit Menschenrechten und gegenseitigem Respekt. Dabei wird nicht der Anspruch erhoben, dass die politische Agenda direkt durch diese Aktivitäten beeinflusst wird – ein breitmöglichstes Verständnis von Partizipation liegt dieser Definition zugrunde. Da illegale Aktivitäten Intoleranz befördern können, wurden diese von Hoskins (2006) explizit nicht der aktiven Bürgerschaft zugeordnet. Gerade in Bezug auf zivilen Ungehorsam kann es aber legitim sein, an illegalen Aktivitäten teilzunehmen, sofern sich diese auf eine gemeinsame Vorstellung von Gerechtigkeit rückführen lassen, auf welcher die politische Ordnung basiert. Kennzeichnend für zivilen Ungehorsam ist, neben der Gewaltlosigkeit, eine grundsätzliche Gesetzestreue. Diese drückt sich durch den öffentlichen Charakter dieser Handlungen aus und mündet in der Bereitschaft, gesetzliche Folgen der als illegal gekennzeichneten Handlung auf sich zu nehmen. Insofern lässt sich eine eindeutige Trennlinie zwischen politischer Gewalt im Sinne militanter Aktionen und zivilem Ungehorsam ziehen (ausführlich bei Rawls, 1971/1998, S. 399–430). Unter diesen Umständen kann ziviler Ungehorsam folglich entgegen Hoskins (2006) durchaus eine Facette aktiver Bürgerschaft sein.

Empirisch ließ sich eine Zunahme der Bedeutung von Protestbewegungen und gemeinschaftsorientierten Partizipationsformen für junge Menschen beobachten (Gille, Rijke, Décieux & Willems, 2016; Willems, Heinen & Meyers, 2012), welche durch die Forschung bisher nicht ausreichend berücksichtigt wurde (Geboers, Geijsel, Admiraal & Dam, 2013). Auch zeigen sich für junge Menschen die partizipativen Möglichkeiten neuer sozialer Medien bedeutsam (Kahne, Middaugh & Allen, 2014). Hieraus folgt, dass ein möglichst breiter Partizipationsbegriff in ICCS 2016 angelegt werden muss, um das intendierte Engagement junger Menschen zu erfassen.

Die Klassifizierung der beabsichtigten Partizipation in ICCS 2016 entspricht im Wesentlichen dem Verständnis von Uehlinger (1988, s.o.), wobei die Beabsichtigung politischer Gewalt nicht erfasst wird. Oesterreich (2002, S. 62) verwies im Rahmen von CivEd 1999 darauf, dass die Erfassung beabsichtigter strafbarer Handlungen in manchen Teilnehmerländern rechtlich problematisch zu bewerten sei. Dieses Kapitel beschreibt die Verhaltensintentionen in Bezug auf staatsbürgerliche und institutionenbezogene Partizipation als Erwachsene. Weiter werden zukünftige problembezogene Partizipation sowie zukünftige zivil ungehorsame Partizipation erläutert. Die nationalen Daten werden mit den Daten der europäischen Teilnehmerländer verglichen. Auf nationaler Ebene werden die Vergleichskategorien Geschlecht und Migrationshintergrund herangezogen, da hier Gruppenunterschiede erwartet werden können (Eckstein, Jugert, Noack, Born & Sener, 2015; Schulz et al., 2010). Obwohl die Rolle neuer sozialer Medien in Bezug auf politische Partizipation in der Studienkonzeption hervorgehoben wurde (Schulz,

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Ainley, Fraillon, Losito & Agrusti, 2016, S. 4), wird das zukünftige Engagement in diesen Zusammenhängen im internationalen Datensatz in der Skala *beabsichtigte problembezogene Partizipation* miterfasst.

4.5.3 Staatsbürgerliche Partizipation

Beabsichtigte staatsbürgerliche Partizipation wird in ICCS 2016 mit einem Fragenkomplex erfasst, der verschiedene Aktivitäten beschreibt, mit denen sich Erwachsene aktiv an der Gesellschaft beteiligen. Dieser umfasst zwölf Aussagen, hiervon thematisieren vier die aktive Ausübung des Wahlrechtes, eines erfragt damit verbundene Informationsbeschaffung. Die Schüler*innen sollten mit einem vierstufigen Antwortformat bewerten, wie wahrscheinlich sie diese Aktivitäten als Erwachsene ausüben werden („Ich werde dies sicher tun", „Ich werde dies wahrscheinlich tun", „Ich werde dies wahrscheinlich nicht tun" sowie „Ich werde dies sicher nicht tun").

Drei dieser Items wurden genutzt, um die Skala *beabsichtigte staatsbürgerliche Partizipation* zu bilden: „An Kommunalwahlen teilnehmen", „An Bundestagswahlen teilnehmen" sowie „Vor der Wahl Informationen über die Kandidaten besorgen". Der Skalenwert steht für die Zustimmungswahrscheinlichkeit zu beabsichtigten staatsbürgerlichen Partizipationsformen insgesamt. Er dient in erster Linie dazu, Schüler*innen verschiedener Länder oder Gruppen miteinander zu vergleichen. Die Namen der nationalen Parlamente wurden in den jeweiligen teilnehmenden Ländern entsprechend angepasst. Diese Items sind in der Formulierung der Fragen und Antwortkategorien in ICCS 2009 und 2016 gleichlautend. Dadurch werden für Länder, die 2009 und 2016 an ICCS teilgenommen haben, Vergleiche über die Zeit möglich. Abweichend vom überwiegenden Teil der in ICCS 2016 berichteten Skalen liegt die mittlere Skalenausprägung bei M=51 (SD=10) Punkten. Um die Vergleichbarkeit mit den Werten von ICCS 2009 zu gewährleisten, wurden die Werte am Mittelwert von ICCS 2009 geeicht. Wenn folglich ein Wert über 50 liegt, bedeutet dies, dass dieser über dem Gesamtmittel von ICCS 2009 liegt (vgl. auch Kapitel 3). Da weder Deutschland noch einzelne deutsche Bundesländer an ICCS 2009 teilgenommen haben, wird diese Möglichkeit des zeitlichen Vergleichs im Folgenden jedoch nicht berücksichtigt.

Für die inhaltliche Interpretation der beabsichtigten aktiven Ausübung des Wahlrechts sowie damit verbundene Information als *beabsichtigte staatsbürgerliche Partizipation* in ICCS 2016 muss berücksichtigt werden, dass Uehlinger (1988, S. 97) auf Grund seiner empirischen Analysen ein weiteres Verständnis von staatsbürgerlicher Partizipation vertrat und auch den Meinungsaustausch im privaten Umfeld der Staatsbürgerrolle zuordnete. Er erkannte aber auch eine konzeptionelle Unschärfe, da dieser private Austausch von Meinungen nicht unmittelbar auf politische Entscheidungen oder politische Entscheidungsträger*innen Einfluss nimmt. Das Äußern der eigenen Meinung wird in ICCS 2016 als Teilaspekt *beabsichtigter problembezogener Partizipation* erfasst (siehe Kapitel 4.5.4).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Für die Skalenberechnung wurden die Items „An Wahlen in NRW teilnehmen“ (bzw. internationale Äquivalente, s.o.) sowie „An den Europawahlen teilnehmen“ nicht berücksichtigt, da sie international nicht in vollem Umfang vergleichbar sind.

Tabelle 4.5.1 zeigt die beabsichtigte staatsbürgerliche Partizipation als Erwachsene im europäischen Vergleich. In der ersten Spalte sind die europäischen Länder, deren Werte für den Vergleich mit Nordrhein-Westfalen herangezogen werden, alphabetisch angeordnet. Nordrhein-Westfalen wird abgesetzt in der ersten Zeile berichtet. In der letzten Zeile werden die Mittelwerte der gesamten europäische Vergleichsgruppe berichtet, wobei Nordrhein-Westfalen nicht für die Berechnung dieses Mittelwertes berücksichtigt wird. In der zweiten bis fünften Spalte werden die kumulierten Antworten zu einzelnen Fragen beabsichtigter staatsbürgerlicher Partizipation berichtet (Anteil der Schüler*innen in Prozent, Antwortkategorien: „werde dies sicher“ oder „wahrscheinlich tun“; Fragen: „An Kommunalwahlen teilnehmen“, „An Bundestagswahlen teilnehmen“, „Vor der Wahl Informationen über die Kandidaten besorgen“ sowie „An den Europawahlen teilnehmen“). In der letzten Spalte wird der Skalenwert der beabsichtigten staatsbürgerlichen Partizipation berichtet. Für alle Werte wird der Standardfehler angegeben. Weiter wird für die Vergleichswerte ein Indikator angegeben, ob und in welche Richtung sich ein jeweiliger Wert vom Bezugswert in Nordrhein-Westfalen signifikant unterscheidet ($p<0.05$). Alle weiteren Tabellen in diesem Kapitel, die dem Vergleich mit europäischen Ländern dienen, folgen diesem Aufbau.

Hinsichtlich der Teilnahme an nationalen Wahlen zeigt sich, dass in allen europäischen Ländern, mit Ausnahme der Niederlande, signifikant mehr Schüler*innen angeben, als Erwachsene dieses Wahlrecht ausüben zu wollen, als in Nordrhein-Westfalen (72%). In Italien und in den skandinavischen Ländern Dänemark, Norwegen und Schweden überschreitet der Anteil der Schüler*innen, die angeben, dies sicher oder wahrscheinlich zu tun, 90%. Obwohl in Belgien eine Wahlpflicht besteht, d.h. ein Fernbleiben von Wahlen als Ordnungswidrigkeit geahndet wird, geben dort lediglich 80% der Schüler*innen an, an den nationalen Wahlen teilnehmen zu wollen. Der europäische Mittelwert liegt für die beabsichtigte Teilnahme an nationalen Wahlen bei 85%.

Ein weiterer deutlicher Unterschied zwischen Nordrhein-Westfalen und den anderen europäischen Ländern zeigt sich bezüglich der beabsichtigten Teilnahme an kommunalen Wahlen. Der Wert in Nordrhein-Westfalen liegt mit 61% signifikant unter allen anderen berichteten Werten, die sich für alle Länder auf einem ähnlichen Niveau wie die Werte der beabsichtigten Teilnahme an nationalen Wahlen bewegen.

In Nordrhein-Westfalen geben 70% der Schüler*innen an, vor einer Wahl Informationen über Kandidat*innen einholen zu wollen, dies sind erneut signifikant weniger als im europäischen Vergleich (79%). Lediglich Malta und Belgien (Flandern) weichen nicht signifikant von Nordrhein-Westfalen ab. Während in Italien 91% der Schüler*innen beabsichtigen, vor einer Wahl Informationen über die Kandidat*innen zu beschaffen, berichten dies in allen skandinavischen Ländern sowie im Baltikum, mit Ausnahme Estlands, jeweils über 80% der Schüler*innen. Einzig in den Niederlanden ist der Anteil der Schüler*innen, die dies sicher oder wahrscheinlich tun wollen, mit 60% signifikant niedriger als in Nordrhein-Westfalen.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Tabelle 4.5.1: Beabsichtigte staatsbürgerliche Partizipation als Erwachsene (Anteil der Schüler*innen in Prozent, Antwortkategorien: *werde dies sicher* oder *wahrscheinlich tun*)

	Teilnahme an nationalen Wahlen		Teilnahme an kommunalen Wahlen		Informieren über Kandidaten		Teilnahme an Europawahlen*		Skalenwert: staatsbürgerliche P.	
	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	*M*	(*SE*)
Nordrhein-Westfalen[1]	71.7	(1.4)	61.1	(2.0)	69.8	(1.5)	61.3	(1.7)	46.5	(0.4)
Belgien (Flandern)	79.6	(1.1) ↑	81.2	(1.1) ↑	70.8	(1.2) ●	62.4	(1.3) ●	48.5	(0.3) ↑
Bulgarien	78.8	(1.0) ↑	84.0	(0.8) ↑	75.6	(1.2) ↑	64.8	(1.2) ●	49.6	(0.3) ↑
Dänemark[2]	93.6	(0.5) ↑	89.4	(0.6) ↑	81.8	(0.9) ↑	77.3	(0.9) ↑	52.4	(0.2) ↑
Estland	77.4	(1.1) ↑	81.1	(1.1) ↑	75.2	(1.2) ↑	35.3	(1.1) ↓	48.1	(0.3) ↑
Finnland	86.6	(0.8) ↑	85.5	(0.7) ↑	84.6	(0.7) ↑	64.2	(0.9) ●	50.6	(0.2) ↑
Italien	90.1	(0.6) ↑	92.2	(0.5) ↑	90.5	(0.6) ↑	81.8	(0.7) ↑	54.2	(0.2) ↑
Kroatien	88.2	(0.8) ↑	91.8	(0.6) ↑	75.3	(0.9) ↑	75.5	(1.1) ↑	51.2	(0.2) ↑
Lettland	77.5	(0.9) ↑	80.4	(0.8) ↑	80.7	(0.8) ↑	62.9	(1.2) ●	49.5	(0.2) ↑
Litauen	87.9	(0.6) ↑	88.4	(0.6) ↑	86.2	(0.7) ↑	70.5	(0.9) ↑	52.2	(0.2) ↑
Malta	84.9	(0.6) ↑	81.1	(0.6) ↑	71.7	(0.8) ●	68.9	(0.7) ↑	50.0	(0.2) ↑
Niederlande[2]	75.2	(1.2) ●	77.3	(1.2) ↑	60.2	(1.3) ↓	59.9	(1.3) ●	46.9	(0.3) ●
Norwegen[3]	90.7	(0.5) ↑	91.5	(0.4) ↑	87.1	(0.4) ↑	-	-	54.4	(0.2) ↑
Schweden	93.1	(0.5) ↑	88.6	(0.7) ↑	88.4	(0.7) ↑	76.6	(1.1) ↑	53.2	(0.2) ↑
Slowenien	82.3	(0.8) ↑	82.0	(1.0) ↑	76.7	(1.0) ↑	46.6	(1.2) ↓	49.7	(0.3) ↑
VG Europa	84.7	(0.2) ↑	85.3	(0.2) ↑	78.9	(0.3) ↑	65.1	(0.3) ↑	50.8	(0.1) ↑

↑ Wert signifikant höher als NRW ($p < 0.05$).
● Keine siginifikante Abweichung von NRW.
↓ Wert signifikant niedriger als NRW ($p < 0.05$).

* Item ausschließlich in Mitgliedsstaaten der EU genutzt und nicht für Berechnung der Skala berücksichtigt.
VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwerte der europäischen Ländergruppe ohne Nordrhein-Westfalen.
1 Benchmark-Teilnehmer. Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben, wodurch die Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
2 Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen die internationalen Vorgaben nur unter Einbezug der Ersatzschulen.
3 Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

Differenzierter zeigt sich das Bild hinsichtlich der Europawahlen. Während der Anteil der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen, die berichten, sicher oder wahrscheinlich an diesen teilnehmen zu wollen, mit 61% signifikant unter dem europäischen Vergleichswert von 65% liegt, weichen fünf Länder, darunter Belgien (Flandern) und die Niederlande nicht signifikant von Nordrhein-Westfalen ab. In Italien beabsichtigen 82% der Schüler*innen, an den Europawahlen teilzunehmen, lediglich die Anteile der Schüler*innen in Dänemark und Schweden mit jeweils 77% nähern sich diesem Maximalwert an. In Slowenien (47%) und in Estland (35%) beabsichtigen signifikant weniger Schüler*innen die Ausübung des europäischen Wahlrechtes als in Nordrhein-Westfalen. In allen Ländern ist die Bereitschaft zur Teilnahme an Europawahlen geringer ausgeprägt als die Teilnahme an nationalen Wahlen.

Die im Vergleich gering ausgeprägte Bereitschaft zu staatsbürgerlicher Partizipation der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen zeigt sich auch im niedrigsten mittle-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

ren Skalenwert gegenüber den europäischen Vergleichsländern, ausgenommen der Niederlande, die nicht signifikant vom nordrhein-westfälischen Referenzwert abweichen. Dänemark, Italien, Kroatien, Litauen, Norwegen und Schweden erreichen bzw. überschreiten den internationalen Skalenmittelwert von 51 Punkten.

Tabelle 4.5.2. stellt die beabsichtigte Beschaffung von Informationen vor der Wahl der beabsichtigten Teilnahme an Wahlen bei Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen gegenüber. In der ersten Zeile ist der prozentuale Anteil der Schüler*innen aufgeführt, die für mindestens eine der drei Wahlen (Bundestags-, Kommunal- und/oder Europawahlen) angeben, als Erwachsene „sicher" oder „wahrscheinlich" an dieser teilnehmen zu wollen. In der zweiten Zeile wird der prozentuale Anteil der Schüler*innen wiedergegeben, die „sicher nicht" oder „wahrscheinlich nicht" an diesen drei Wahlen als Erwachsene teilnehmen wollen. In den Spalten ist der prozentuale Anteil der Schüler*innen berichtet, welche sich „sicher" oder „wahrscheinlich" bzw. „sicher nicht" oder „wahrscheinlich nicht" vor einer Wahl über Kandidat*innen informieren wollen.

Tabelle 4.5.2: Beabsichtigte Wahlteilnahme und wahlbezogene Informationsbeschaffung als Erwachsene (Anteil der Schüler*innen in Prozent, Antwortkategorien „beabsichtigt": *werde dies sicher* oder *wahrscheinlich tun*, Antwortkategorien „nicht beabsichtigt": *werde dies sicher nicht* oder *wahrscheinlich nicht tun*)

		Informationen über Kandidaten vor Wahl beschaffen			
		beabsichtigt		nicht beabsichtigt	
		%	(*SE*)	%	(*SE*)
Teilnahme an Bundestags-, Kommunal- und/oder Europawahlen	beabsichtigt	65.5	(1.5)	15.0	(1.1)
	nicht beabsichtigt	4.3	(0.6)	15.2	(1.3)

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

Etwa zwei Drittel der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen beabsichtigt, eine informierte Wahl treffen zu wollen. Weitere 15% der Schüler*innen wollen ihr Wahlrecht als Erwachsene zwar bei mindestens einer Wahl ausüben, aber eine Entscheidung treffen, die nicht auf selbst beschafften Informationen beruht. Etwa 4% der Schüler*innen beabsichtigen zwar die Beschaffung von Informationen, gehen aber nicht davon aus, an einer Wahl teilzunehmen. Eine komplette Verweigerung gegenüber staatsbürgerlicher Partizipation, indem weder Informationen beschafft werden noch das Wahlrecht ausgeübt wird, beabsichtigen somit 15% der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen.

Nahezu 20% der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen beabsichtigen weder an Bundestags-, noch an Kommunal- oder Europawahlen teilzunehmen. Im europäischen Vergleich ist die Bereitschaft zu staatsbürgerlicher Partizipation in Nordrhein-Westfalen am geringsten ausgeprägt. Oesterreich (2002, S. 63) merkte hinsichtlich CivEd 1999 bereits an, dass eine in der Studie erklärte Wahlbereitschaft nicht unbedingt mit tatsächlicher Wahlbeteiligung zusammenhängen muss. Angesichts einer Wahlbeteiligung an

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

den Bundestagswahlen 2013 von 72%, wobei 2013 die Beteiligung der Erstwähler*innen bei 64% lag (Egeler, 2014), erscheint die Ausprägung der beabsichtigten staatsbürgerlichen Partizipation von Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen plausibel. Hinsichtlich des differenzierteren Bildes, welches sich innerhalb der europäischen Vergleichsgruppe in Zusammenschau mit der beabsichtigten Teilnahme an den Europawahlen zeigt, kann davon ausgegangen werden, dass der Fragenkomplex tatsächlich handlungsbezogene Einstellungen in Bezug auf konkrete Institutionen erfasst. Dies schließt eine Verzerrung der Antwortmuster in einzelnen Ländern aufgrund sozialer Erwünschtheit nicht aus. Soziale Erwünschtheit wird als Abhängigkeit des eigenen Verhaltens von den in einer Gruppe vorherrschenden Verhaltenserwartungen beschrieben (Bortz & Döring, 2006, S. 233). Der Fragenkomplex sowie die Skala bilden zwar nicht ab, wie wahrscheinlich einzelne Individuen ihre Staatsbürgerrolle reell ausüben werden, sobald sie wahlberechtigt sind, aber beschreiben den Stellenwert aktiver staatsbürgerlicher Partizipation in den einzelnen Gesellschaften, bzw. inwieweit diese als Verhaltenserwartung von jungen Menschen internalisiert wurde.

Die Diskrepanz zwischen der beabsichtigen Teilnahme an Bundestagswahlen und der beabsichtigten Teilnahme an Kommunal- und Europawahlen könnte eine stärkere Berücksichtigung der Bedeutung kommunaler und europäischer Institutionen und Entscheidungsprozesse in der Gestaltung politischer Bildung in Nordrhein-Westfalen begründen. Weiter scheint angesichts der im europäischen Vergleich geringsten beabsichtigten Teilnahme an nationalen und kommunalen Wahlen sowie eines Anteils von 15% der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen, die sich, als politikferne Nichtwähler*innen (Niedermayer, 2005, S. 202), einer Ausübung der Staatsbürgerrolle verweigern wollen, fraglich, inwieweit auch die Konsequenzen eines Fernbleibens von Wahlen bislang verstanden wurden. Andererseits sind aber auch zu wählende Personen und Parteien in die Pflicht zu nehmen, jungen Menschen konkrete Wahlanreize zu bieten.

4.5.4 Institutionenbezogene Partizipation

Beabsichtigte institutionenbezogene Partizipation wird in ICCS 2016 mit einem Fragenkomplex erfasst, der verschiedene Aktivitäten beschreibt, mit denen sich Erwachsene aktiv an der Gesellschaft beteiligen. Dieser umfasst zwölf Aussagen, hiervon thematisieren drei den Beitritt zu politischen Organisationen, eine die Ausübung des passiven Wahlrechtes, eine weitere die Unterstützung einer Kandidat*in oder einer politischen Partei im Wahlkampf. Die Schüler*innen sollten mit einem vierstufigen Antwortformat bewerten, wie wahrscheinlich sie diese Aktivitäten als Erwachsene ausüben werden („Ich werde dies sicher tun", „Ich werde dies wahrscheinlich tun", „Ich werde dies wahrscheinlich nicht tun" sowie „Ich werde dies sicher nicht tun").

Fünf dieser Items werden genutzt, um die Skala *beabsichtigte institutionenbezogene Partizipation* zu bilden: „Einer politischen Partei beitreten", „einer Gewerkschaft beitreten", „sich als Kandidat bei Kommunalwahlen aufstellen lassen", „während einer Wahlkampagne einen Kandidaten oder eine Partei unterstützen" sowie „einer Organisation aus politischen oder sozialen Gründen beitreten". Der Skalenwert steht

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

für die Zustimmungswahrscheinlichkeit zu beabsichtigten institutionenbezogenen Partizipationsformen insgesamt. Er dient in erster Linie dazu, Schüler*innen verschiedener Länder oder Gruppen miteinander zu vergleichen. In ICCS 2016 liegt die mittlere Skalenausprägung bei *M*=51 (*SD*=10) Punkten.

Tabelle 4.5.3 zeigt die beabsichtigte institutionenbezogene Partizipation als Erwachsene im europäischen Vergleich. In der zweiten bis fünften Spalte werden die kumulierten Antworten zu einzelnen Fragen beabsichtigter institutionenbezogener Partizipation berichtet (Anteil der Schüler*innen in Prozent, Antwortkategorien: „werde dies sicher" oder „wahrscheinlich tun"; Fragen: „Einer politischen Partei beitreten", „einer Gewerkschaft beitreten", „sich als Kandidat bei Kommunalwahlen aufstellen lassen" sowie „während einer Wahlkampagne einen Kandidaten oder eine Partei unterstützen"). In der letzten Spalte wird der Skalenwert der beabsichtigten institutionenbezogenen Partizipation berichtet.

Der Anteil der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen, die als Erwachsene einen Parteibeitritt beabsichtigen, liegt mit 16% signifikant unter dem europäischen Mittelwert von 20%. In den skandinavischen Ländern, mit Ausnahme Norwegens, in den Niederlande sowie in Slowenien ist der Anteil der Schüler*innen, die einer politischen Partei beitreten möchten, ähnlich ausgeprägt wie in Nordrhein-Westfalen. In Belgien (Flandern) sowie Estland beabsichtigen dies signifikant weniger Schüler*innen als in Nordrhein-Westfalen. Fast jede*r dritte Schüler*in in Malta und jede*r vierte in Bulgarien, Italien, Kroatien, Lettland und Litauen beabsichtigt aktive politische Partizipation als Parteimitglied.

Interessenvertretung und aktive politische Mitgestaltung ist in Demokratien auch außerhalb politischer Parteien möglich. In Nordrhein-Westfalen beabsichtigen 21% der Schüler*innen einen Betritt zu einer Gewerkschaft. Dies sind in etwa so viele Schüler*innen wie in Kroatien und signifikant mehr als in Belgien (Flandern), den Niederlanden und Slowenien, aber signifikant weniger als in der europäischen Vergleichsgruppe, in der 28% der Schüler*innen sicher oder wahrscheinlich einer Gewerkschaft beitreten wollen. In Dänemark beabsichtigen 70% einen Gewerkschaftsbeitritt, welches somit das einzige europäische Land ist, in dem die Mehrzahl der Schüler*innen sich dies vorstellen kann. In Finnland, Litauen, Malta und Schweden beabsichtigt etwa ein Drittel der Schüler*innen den Beitritt in eine Gewerkschaft.

Etwa 9% der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen können sich vorstellen, das passive Wahlrecht als Kandidat*in bei einer Kommunalwahl wahrzunehmen. Nur in Finnland sind es mit 6% signifikant weniger Schüler*innen. Der Anteil der Schüler*innen, die sich sicher oder wahrscheinlich als Erwachsene selber um ein Mandat bemühen wollen, unterscheidet sich in Nordrhein-Westfalen nicht von dem Anteil in Belgien (Flandern) und Dänemark. In allen anderen europäischen Ländern liegt dieser Anteil signifikant höher: In der europäischen Vergleichsgruppe können es sich im Vergleich zu Nordrhein-Westfalen in etwa doppelt so viele Schüler*innen vorstellen, selbst zu kandidieren, in Bulgarien, Lettland, Litauen und Malta sogar dreimal so viele.

Angesichts von 42% Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen, die als Erwachsene „sicher" oder „wahrscheinlich" eine Wahlkampagne eines Kandidierenden oder ei-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Tabelle 4.5.3: Beabsichtigte institutionenbezogene Partizipation als Erwachsene (Anteil der Schüler*innen in Prozent, Antwortkategorien: *werde dies sicher* oder *wahrscheinlich tun*)

	Parteibeitritt			Beitritt Gewerkschaft			Kandidieren Kommunalwahl			Wahlkampagne unterstützen			Skalenwert: institutionenbezogene P.		
	%	(*SE*)		%	(*SE*)		%	(*SE*)		%	(*SE*)		*M*	(*SE*)	
Nordrhein-Westfalen[1]	15.9	(1.1)		20.7	(0.9)		8.8	(0.9)		41.7	(1.7)		47.8	(0.3)	
Belgien (Flandern)	11.6	(0.9)	↓	12.6	(1.0)	↓	10.8	(0.9)	●	34.4	(1.0)	↓	46.4	(0.3)	↓
Bulgarien	26.1	(1.3)	↑	27.1	(1.2)	↑	26.5	(1.4)	↑	41.5	(1.2)	●	49.7	(0.3)	↑
Dänemark[2]	15.8	(0.6)	●	69.9	(1.0)	↑	9.3	(0.5)	●	29.3	(0.7)	↓	50.8	(0.1)	↑
Estland	12.0	(0.9)	↓	24.0	(1.0)	↑	14.8	(0.7)	↑	30.4	(1.1)	↓	48.5	(0.2)	●
Finnland	16.0	(0.7)	●	36.8	(1.0)	↑	6.0	(0.5)	↓	19.3	(0.8)	↓	48.8	(0.2)	↑
Italien	25.9	(0.8)	↑	26.0	(0.8)	↑	21.4	(0.8)	↑	49.1	(1.0)	↑	50.8	(0.2)	↑
Kroatien	26.2	(1.1)	↑	23.6	(1.5)	●	21.7	(1.0)	↑	46.6	(1.0)	↑	50.4	(0.3)	↑
Lettland	23.9	(1.0)	↑	25.0	(1.0)	↑	28.8	(1.0)	↑	41.7	(1.4)	●	49.8	(0.2)	↑
Litauen	24.5	(1.0)	↑	31.8	(1.0)	↑	26.6	(1.2)	↑	54.6	(1.1)	↑	51.7	(0.2)	↑
Malta	31.1	(0.9)	↑	30.4	(0.9)	↑	26.8	(0.8)	↑	39.9	(0.9)	●	50.0	(0.2)	↑
Niederlande[2]	13.4	(0.8)	●	17.5	(1.0)	↓	12.5	(0.9)	↑	40.2	(1.1)	●	47.7	(0.2)	●
Norwegen[3]	18.6	(0.7)	↑	24.4	(0.7)	↑	11.4	(0.6)	↑	42.4	(0.7)	●	48.5	(0.1)	↑
Schweden	17.7	(0.7)	●	33.2	(1.5)	↑	22.5	(1.0)	↑	37.5	(0.9)	↓	50.1	(0.3)	↑
Slowenien	15.0	(0.9)	●	15.5	(0.9)	↓	24.5	(1.0)	↑	33.2	(1.0)	↓	49.1	(0.2)	↑
VG Europa	19.8	(0.2)	↑	28.4	(0.3)	↑	18.8	(0.2)	↑	38.6	(0.3)	●	49.5	(0.1)	↑

↑ Wert signifikant höher als NRW ($p < 0.05$).
● Keine siginifikante Abweichung von NRW.
↓ Wert signifikant niedriger als NRW ($p < 0.05$).

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwerte der europäischen Ländergruppe ohne Nordrhein-Westfalen.
1 Benchmark-Teilnehmer. Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben, wodurch die Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
2 Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen die internationalen Vorgaben nur unter Einbezug der Ersatzschulen.
3 Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

ner Partei unterstützen wollen, zeigt sich, dass *institutionenbezogene Partizipation* für Schüler*innen auch möglich erscheint, ohne als Mitglied in einer politischen Organisation geführt zu werden. Zum Mittelwert der europäischen Vergleichsgruppe lässt sich kein signifikanter Unterschied beobachten, es sind ähnlich viele Schüler*innen wie in Bulgarien, Lettland, Malta, den Niederlanden und Norwegen. Nur in Italien, Kroatien und Litauen beabsichtigen signifikant mehr Schüler*innen die Unterstützung einer Wahlkampagne. In allen skandinavischen EU-Mitgliedsstaaten sind es signifikant weniger Schüler*innen, die dies beabsichtigen.

Da die Absicht von Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen, im Erwachsenenalter als Mitglied einer politischen Organisation oder als kommunaler Mandatsträger aktiv zu werden, im europäischen Vergleich geringer ausgeprägt ist, ist der mittlere Skalenwert der *beabsichtigten institutionenbezogenen Partizipation* mit 48 Punkten signifikant klei-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

ner als in den meisten europäischen Ländern und als der europäische Vergleichswert. Während sich der nordrhein-westfälische Referenzwert nicht signifikant von den Vergleichswerten in Estland und den Niederlanden unterscheidet, ist lediglich bei flämischen Schüler*innen eine signifikant geringere *beabsichtigte institutionenbezogene Partizipation* festzustellen.

Das im europäischen Vergleich geringste Interesse an einer aktiven Teilnahme an Kommunalwahlen korrespondiert mit der geringen Absicht von Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen, selbst ein kommunales Mandat anzustreben. Aber auch die Unterstützung einer Partei oder Gewerkschaft durch Beitritt kann sich nur eine kleine Minderheit der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen vorstellen. Dies gilt allerdings auch für die meisten europäischen Schüler*innen. Die einzige Ausnahme bildet Dänemark; dort beabsichtigt eine große Mehrheit der Schüler*innen einen Gewerkschaftsbeitritt. In Dänemark haben Gewerkschaften aber eine spezifische Tradition und werden auch als einflussreich für die Gesetzgebung beschrieben (Ibsen, 2012). Vor diesem Hintergrund mag die Absicht eines Gewerkschaftsbeitritts ein Indiz dafür sein, welchen Stellenwert diese innerhalb einer Gesellschaft haben – und wie dieser Stellenwert von jungen Menschen wahrgenommen wird. Die geringere Bereitschaft von Schüler*innen zu institutionenbezogener Partizipation zeigte sich bereits in CivEd 1999 (Oesterreich, 2002, S. 64) und ICCS 2009 (Schulz et al., 2010, S. 137). Dies lässt sich zwar nicht ausschließlich als Jugendphänomen beschreiben (Gille et al., 2016, S. 185), für Schüler*innen kann *institutionenbezogene Partizipation* angesichts der berichteten Werte aber keinesfalls als konventionell bezeichnet werden (s.o.). Hinsichtlich der beabsichtigen Unterstützung von Wahlkampagnen zeigt sich, dass Schüler*innen aus Nordrhein-Westfalen durchaus auch über die Teilnahme an Wahlen hinaus bereit sind, in Institutionen verankerte Politik zu unterstützen, auch wenn sie nicht Mitglied in einer politischen Organisation sind oder ein Mandat anstreben. Diese Form der nicht institutionell eingebundenen Unterstützung von Wahlkampagnen zeigte sich in der jüngeren Geschichte als besonders erfolgreich während des Wahlkampfes zur US-Präsidentschaft 2008, in welchem Barack Obamas Team zur Mobilisierung auch gezielt neue soziale Medien nutze (Baake, 2013). Soziale Medien senken die Schwelle zur Unterstützung von Wahlkampagnen – so ist beispielsweise das Verteilen von Wahlkampfmaterial meist von Ortsgruppen politischer Parteien abhängig, das digitale Verteilen in neuen sozialen Medien aber unabhängig von institutioneller Einbindung. An dieser Stelle zeigt sich aber auch eine konzeptionelle Unschärfe – zwar bezieht sich die beabsichtigte Unterstützung von Wahlkampagnen auf politische Institutionen, sie ist aber nicht zwangsläufig institutionell verankert und kann von Einzelnen auch nur zu spezifischen Themen und Anlässen ausgeübt werden. Vor diesem Hintergrund kann sie folglich gleichsam als problembezogene Partizipation verstanden werden, was letztlich dem technischen Wandel geschuldet sein mag. Ein differenzierteres Verständnis davon, wie die Unterstützung von Wahlkampagnen ausgedrückt werden kann, müsste in die Operationalisierung dieser Aktivitäten in künftigen Studien Eingang finden.

Letztlich bleibt festzuhalten, dass *institutionenbezogene Partizipation* für den überwiegenden Teil der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen kaum vorstellbar scheint.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Erneut bleibt dies nicht nur für die Ausgestaltung der politischen Bildung relevant – angesichts lange sinkender Mitgliederzahlen politischer Organisationen (s.o.) mögen die verhaltenen Absichtserklärungen junger Menschen bezüglich der Mitwirkung in diesen auch anders zu begründen sein.

4.5.5 Problembezogene Partizipation

Beabsichtigte problembezogene Partizipation wird in ICCS 2016 mit einem Fragenkomplex erfasst, der verschiedene Aktivitäten beschreibt, mit denen Bürger*innen ihre Meinung über gesellschaftliche Problemlagen zum Ausdruck bringen können. Dieser umfasst elf Aussagen, von denen sich drei auf dezidiert online-basierte Aktivitäten beziehen, aber auch andere Aktionsformen einschließen. Die Schüler*innen sollten mit einem vierstufigen Antwortformat bewerten, wie wahrscheinlich sie diese Aktivitäten zukünftig ausüben werden, um ihre Meinung zu verdeutlichen („Ich werde das sicher tun", „Ich werde das wahrscheinlich tun", „Ich werde das wahrscheinlich nicht tun" sowie „Ich werde das sicher nicht tun").

Sieben dieser Items werden genutzt, um die Skala *beabsichtigte problembezogene Partizipation* zu bilden: „Mit anderen über deine Meinung zu politischen und sozialen Problemen sprechen", „Zu einem Abgeordneten Kontakt aufnehmen", „An einer friedlichen Demonstration teilnehmen", „Unterschriften sammeln", „Zu einem Online-Diskussionsforum über soziale oder politische Probleme beitragen", „Eine Onlinegruppe organisieren, um zu einem umstrittenen politischen oder sozialen Problem deine Meinung zu zeigen" sowie „An einer Online-Unterschriftenaktion teilnehmen". Der Skalenwert steht für die Zustimmungswahrscheinlichkeit zu beabsichtigten problembezogenen Partizipationsformen insgesamt. Er dient in erster Linie dazu, Schüler*innen verschiedener Länder oder Gruppen miteinander zu vergleichen. In ICCS 2016 liegt die mittlere Skalenausprägung bei M=50 (SD=10) Punkten.

Tabelle 4.5.4 zeigt die *beabsichtigte problembezogene Partizipation* im europäischen Vergleich. In der zweiten bis fünften Spalte werden die kumulierten Antworten zu einzelnen Fragen beabsichtigter problembezogener Partizipation berichtet (Anteil der Schüler*innen in Prozent, Antwortkategorien: „werde das sicher" oder „wahrscheinlich tun"; Fragen: „Mit anderen über deine Meinung zu politischen und sozialen Problemen sprechen", „Zu einem Abgeordneten Kontakt aufnehmen", „An einer friedlichen Demonstration teilnehmen" und „Unterschriften sammeln"). In der letzten Spalte wird der Skalenwert der beabsichtigten problembezogenen Partizipation berichtet. Alle Fragen, die online-basierte Aktivitäten ausdrücklich als solche benennen, werden in Tabelle 4.5.5 berichtet.

In Nordrhein-Westfalen beabsichtigen 31% der Schüler*innen, Unterschriften zu sammeln. Keine signifikante Abweichung hiervon zeigt sich in den Niederlanden sowie in den skandinavischen Ländern, ausgenommen Dänemark, welches als einziges Land der europäischen Vergleichsgruppe signifikant unter dem Wert für Nordrhein-Westfalen liegt. In Bulgarien, Italien, Kroatien und Litauen will sich mehr als die Hälfte aller

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Tabelle 4.5.4: Beabsichtigte zukünftige problembezogene Partizipation (Anteil der Schüler*innen in Prozent, Antwortkategorien: *werde das sicher* oder *wahrscheinlich tun*)

	Unterschriften sammeln		Abgeordneten kontaktieren		Teilnahme friedliche Demo		Sprechen über polit. Ansichten		Skalenwert: problembezogene P.*	
	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	*M*	(*SE*)
Nordrhein-Westfalen[1]	31.3	(1.6)	19.4	(1.0)	31.0	(1.2)	60.7	(1.5)	44.9	(0.3)
Belgien (Flandern)	48.6	(1.2) ↑	15.2	(0.9) ↓	36.1	(1.3) ↑	42.9	(1.0) ↓	45.6	(0.3) ●
Bulgarien	57.9	(1.1) ↑	49.1	(1.1) ↑	62.3	(1.1) ↑	63.3	(1.3) ●	51.6	(0.2) ↑
Dänemark[2]	24.6	(0.8) ↓	20.9	(0.7) ●	39.0	(1.0) ↑	80.1	(0.8) ↑	47.3	(0.2) ↑
Estland	45.3	(1.2) ↑	24.2	(1.0) ↑	37.8	(1.0) ↑	65.8	(1.6) ↑	47.8	(0.2) ↑
Finnland	29.8	(0.9) ●	18.9	(0.9) ●	29.9	(0.9) ●	44.8	(0.9) ↓	46.1	(0.2) ↑
Italien	52.4	(1.0) ↑	31.0	(1.0) ↑	58.9	(0.8) ↑	66.0	(0.8) ↑	49.1	(0.2) ↑
Kroatien	54.4	(1.3) ↑	38.2	(1.1) ↑	57.0	(1.1) ↑	69.1	(1.2) ↑	50.0	(0.2) ↑
Lettland	44.3	(1.3) ↑	35.6	(1.1) ↑	55.3	(1.3) ↑	63.0	(1.2) ●	48.9	(0.2) ↑
Litauen	62.4	(1.1) ↑	48.6	(1.3) ↑	62.7	(1.1) ↑	66.2	(1.1) ↑	52.0	(0.2) ↑
Malta	49.3	(1.0) ↑	40.2	(0.8) ↑	52.9	(0.9) ↑	63.0	(0.8) ●	49.5	(0.2) ↑
Niederlande[2]	30.9	(1.2) ●	15.0	(0.9) ↓	25.6	(1.1) ↓	53.6	(1.3) ↓	44.4	(0.2) ●
Norwegen[3]	29.8	(0.7) ●	25.0	(0.6) ↑	30.9	(0.8) ●	51.6	(0.8) ↓	46.1	(0.2) ↑
Schweden	29.0	(0.9) ●	21.4	(0.8) ●	32.9	(1.1) ●	68.9	(1.2) ↑	47.1	(0.3) ↑
Slowenien	46.4	(1.2) ↑	39.6	(1.0) ↑	47.9	(1.0) ↑	50.4	(1.2) ↓	47.8	(0.2) ↑
VG Europa	43.2	(0.3) ↑	30.2	(0.3) ↑	44.9	(0.3) ↑	60.6	(0.3) ●	48.1	(0.1) ↑

↑ Wert signifikant höher als NRW ($p < 0.05$).
● Keine siginifikante Abweichung von NRW.
↓ Wert signifikant niedriger als NRW ($p < 0.05$).

* Skalenwert wird aus den in den Tabellen 4.5.4 und 4.5.5 berichteten Fragen problembezogener Partizipation gebildet.
VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwerte der europäischen Ländergruppe ohne Nordrhein-Westfalen.
1 Benchmark-Teilnehmer. Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben, wodurch die Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
2 Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen die internationalen Vorgaben nur unter Einbezug der Ersatzschulen.
3 Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

Schüler*innen an einer Unterschriftensammlung zum Ausdruck der eigenen Meinung beteiligen. Die übrigen Länder nähern sich diesem Wert an und überschreiten den europäischen Vergleichswert von 43%.

Die direkte Kontaktaufnahme zu einer oder einem Abgeordneten beabsichtigen in Nordrhein-Westfalen 19% der Schüler*innen. Dies sind signifikant mehr als in Belgien (Flandern) und den Niederlanden. Keine signifikante Abweichung zeigt sich im Vergleich zu den skandinavischen Staaten, mit Ausnahme von Norwegen, dort beabsichtigt ein Viertel der Schüler*innen diese Art des Meinungsausdrucks. In allen weiteren europäischen Ländern sind es signifikant mehr Schüler*innen, die in Zukunft eine*n Abgeordnete*n kontaktieren wollen, so dass auch der europäische Vergleichswert von 30% signifikant über dem von Nordrhein-Westfalen liegt. Nahezu die Hälfte der Schüler*innen in Bulgarien und Litauen beabsichtigt diese Form der Meinungsäußerung.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Ein ähnliches Bild, wenngleich auf höherem Niveau, zeigt sich bezüglich der beabsichtigten Teilnahme an friedlichen Demonstrationen. In Nordrhein-Westfalen wollen 31% der Schüler*innen ihre Meinung auf diese Art ausdrücken, wieder sind es die skandinavischen Staaten, in denen sich der Anteil der Schüler*innen nicht signifikant von dem für Nordrhein-Westfalen unterscheidet. Dänemark bildet eine Ausnahme, dort sind es signifikant mehr Schüler*innen. Nur in den Niederlanden wollen mit 26% signifikant weniger Schüler*innen als in Nordrhein-Westfalen in Zukunft an einer friedlichen Demonstration teilnehmen. In der gesamten europäischen Vergleichsgruppe wollen 45% der Schüler*innen zukünftig durch Teilnahme an einer friedlichen Demonstration ihre Meinung ausdrücken. In Bulgarien und Litauen ist der Anteil dieser Schüler*innen in etwa doppelt so groß wie in Nordrhein-Westfalen.

Die Bereitschaft, zukünftig mit anderen über die eigene Meinung zu politischen und sozialen Themen zu sprechen, besteht bei 61% der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen. Dies sind so viele wie in Bulgarien, Lettland und Malta sowie im europäischen Durchschnitt. Regional gesehen lassen sich keine Muster erkennen: Während unter anderem in Belgien (Flandern) und den Niederlanden signifikant weniger Schüler*innen als in Nordrhein-Westfalen mit anderen über ihre Meinung sprechen wollen, zeigt sich für Skandinavien ein geteiltes Bild. In Dänemark beabsichtigen 80% eine Meinungsäußerung im Austausch mit anderen, was den höchsten Wert innerhalb der europäischen Vergleichsgruppe darstellt. Auch Schweden liegt mit einem Anteil von 69% der Schüler*innen, die dies „sicher" oder „wahrscheinlich" tun werden, signifikant über dem nordrhein-westfälischen Referenzwert. In Finnland sind mit 45% sowie in Norwegen mit 52% signifikant weniger Schüler*innen als in Nordrhein-Westfalen zum Sprechen über die eigene Meinung zu politischen und sozialen Problemen mit anderen bereit.

Tabelle 4.5.5 setzt die Darstellung beabsichtigter problembezogener Partizipation im europäischen Vergleich fort. In der zweiten bis vierten Spalte werden die kumulierten Antworten zu einzelnen Fragen beabsichtigter problembezogener Partizipation berichtet, die dezidiert online-basierte Aktivitäten beschreiben (Anteil der Schüler*innen in Prozent, Antwortkategorien: „werde das sicher" oder „wahrscheinlich tun"; Fragen: „Zu einem Online-Diskussionsforum über soziale oder politische Probleme beitragen", „Eine Onlinegruppe organisieren, um zu einem umstrittenen politischen oder sozialen Problem deine Meinung zu zeigen" und „An einer Online-Unterschriftenaktion teilnehmen"). In der letzten Spalte wird erneut der Skalenwert der beabsichtigten problembezogenen Partizipation berichtet.

Während es sich zwar die Mehrheit der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen vorstellen kann, mit anderen über politische und soziale Probleme zu sprechen, beabsichtigen nur 27%, ihre Meinungen zu diesen Problemen in Online-Diskussionsformen zu äußern. Die größte Diskrepanz zwischen der Absicht zur Meinungsäußerung vor anderen und der Bereitschaft zur Teilnahme an Online-Diskussionen zeigt sich in Dänemark: Hier beabsichtigen nur 29%, an einer Online-Diskussion teilzunehmen. Für Dänemark, wie auch für Belgien (Flandern), zeigt sich keine signifikante Abweichung zum Bezugswert in Nordrhein-Westfalen.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Tabelle 4.5.5: Beabsichtigte zukünftige problembezogene Partizipation – dezidiert onlinebasierte Aktivitäten (Anteil der Schüler*innen in Prozent, Antwortkategorien: *werde das sicher* oder *wahrscheinlich tun*)

	Teilnahme Diskussion online			Organisation Online-Gruppe			Teilnahme Online-Petition			Skalenwert: problembezogene P.*		
	%	(*SE*)		%	(*SE*)		%	(*SE*)		*M*	(*SE*)	
Nordrhein-Westfalen[1]	26.5	(1.3)		17.8	(1.1)		27.9	(1.2)		44.9	(0.3)	
Belgien (Flandern)	25.5	(1.1)	●	20.4	(1.0)	●	30.7	(1.0)	●	45.6	(0.3)	●
Bulgarien	49.2	(1.2)	↑	46.7	(1.1)	↑	59.9	(1.0)	↑	51.6	(0.2)	↑
Dänemark[2]	29.1	(0.8)	●	16.1	(0.7)	●	39.6	(1.0)	↑	47.3	(0.2)	↑
Estland	38.1	(1.0)	↑	26.8	(1.0)	↑	39.8	(1.1)	↑	47.8	(0.2)	↑
Finnland	31.5	(0.9)	↑	16.3	(0.7)	●	35.6	(1.1)	↑	46.1	(0.2)	↑
Italien	38.6	(1.0)	↑	28.6	(0.9)	↑	41.0	(0.9)	↑	49.1	(0.2)	↑
Kroatien	47.5	(1.2)	↑	33.6	(1.3)	↑	45.0	(1.0)	↑	50.0	(0.2)	↑
Lettland	44.0	(1.2)	↑	38.9	(1.0)	↑	46.0	(1.0)	↑	48.9	(0.2)	↑
Litauen	57.8	(1.0)	↑	49.8	(1.2)	↑	59.1	(1.1)	↑	52.0	(0.2)	↑
Malta	44.7	(0.9)	↑	35.7	(0.9)	↑	51.1	(0.9)	↑	49.5	(0.2)	↑
Niederlande[2]	21.7	(1.0)	↓	15.1	(0.9)	●	22.7	(1.1)	↓	44.4	(0.2)	●
Norwegen[3]	35.6	(0.8)	↑	20.9	(0.6)	↑	38.6	(0.7)	↑	46.1	(0.2)	↑
Schweden	41.6	(0.9)	↑	18.6	(1.1)	●	28.8	(1.0)	●	47.1	(0.3)	↑
Slowenien	33.0	(1.0)	↑	29.4	(1.0)	↑	32.9	(1.1)	↑	47.8	(0.2)	↑
VG Europa	38.4	(0.3)	↑	28.4	(0.3)	↑	40.8	(0.3)	↑	48.1	(0.1)	↑

↑ Wert signifikant höher als NRW ($p < 0.05$).
● Keine siginifikante Abweichung von NRW.
↓ Wert signifikant niedriger als NRW ($p < 0.05$).

* Skalenwert wird aus den in den Tabellen 4.5.4 und 4.5.5 berichteten Fragen problembezogener Partizipation gebildet.
VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwerte der europäischen Ländergruppe ohne Nordrhein-Westfalen.
1 Benchmark-Teilnehmer. Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben, wodurch die Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
2 Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen die internationalen Vorgaben nur unter Einbezug der Ersatzschulen.
3 Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

Mit 22% ist der Anteil von Schüler*innen in den Niederlanden, die „sicher" oder „wahrscheinlich" in Zukunft Beiträge in Online-Diskussionsforen verfassen wollen, signifikant kleiner als in Nordrhein-Westfalen. In den weiteren europäischen Vergleichsländern ist dieser Anteil signifikant größer, durchschnittlich 38% beabsichtigen diese Form der Meinungsäußerung, wobei ausschließlich in Litauen eine Mehrheit der Schüler*innen Online-Diskussionsforen auf diese Art nutzen möchte.

Selber aktiv eine problemspezifische Online-Gruppe zu organisieren, streben nur 18% der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen an. Der Anteil unterscheidet sich nicht signifikant von dem in Belgien (Flandern), Dänemark, Finnland, den Niederlanden und Schweden. In der übrigen europäischen Vergleichsgruppe, inklusive des europäischen Mittelwerts von 28%, liegt dieser Anteil von Schüler*innen signifikant höher. Erneut wollen in Litauen mit 50% im europäischen Vergleich die meisten Schüler*innen

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Informationstechnologien zur Meinungsäußerung nutzen. Auch in Bulgarien beabsichtigen mit 47% deutlich mehr der Schüler*innen die Organisation einer Online-Gruppe als in den nord- und westeuropäischen Ländern.

In Nordrhein-Westfalen beabsichtigen 28% der Schüler*innen die Teilnahme an einer Online-Petition, signifikant mehr als in den Niederlanden. Für Belgien (Flandern) und Schweden lässt sich kein signifikanter Unterschied zu Nordrhein-Westfalen beschreiben. Dies sind die im europäischen Vergleich niedrigsten Werte, durchschnittlich beabsichtigen in den europäischen Ländern 41% der Schüler*innen eine Meinungsäußerung durch Zeichnung einer Online-Petition, signifikant mehr als in Nordrhein-Westfalen. Die größten Anteile sind erneut in Bulgarien (60%) sowie in Litauen (59%) zu beobachten.

Der mittlere Skalenwert, der unter Rückgriff auf die in den Tabellen 4.5.4 und 4.5.5 berichteten Aktivitäten zur Meinungsäußerung berechnet wird, beträgt in Nordrhein-Westfalen 45 Punkte und liegt somit eine halbe Standardabweichung unter dem internationalen Mittelwert von 50 Skalenpunkten. Nur Belgien (Flandern) und die Niederlande weichen nicht signifikant von Nordrhein-Westfalen ab und bilden somit im europäischen Vergleich die Schlussgruppe in Bezug auf *beabsichtigte problembezogene Partizipation*. Die größte Bereitschaft zu problembezogener Partizipation innerhalb der europäischen Vergleichsgruppe besteht mit durchschnittlich 52 Skalenpunkten bei Schüler*innen aus Bulgarien und Litauen.

Während Gille et al. (2016) die Abkehr Jugendlicher von in der Forschungstradition als konventionell bezeichneten Partizipationsformen, die in diesem Kapitel als staatsbürgerliche und institutionenbezogene Partizipation beschrieben werden, in der Hinwendung zu alternativen und sachorientierten Beteiligungsformen begründeten, lässt sich dies für Nordrhein-Westfalen nicht in gleichem Ausmaß wie in anderen Ländern beschreiben. Lediglich in Hinblick auf das Äußern der eigenen Meinung vor anderen liegen Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen im europäischen Durchschnitt. Bei allen anderen Aspekten beabsichtigter problembezogener Partizipation gehört der Anteil der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen, die diese „sicher" oder „wahrscheinlich" in Zukunft zur Meinungsäußerung nutzen wollen, im europäischen Vergleich zu den niedrigsten. Obwohl fast alle Jugendlichen in Deutschland zu Hause Zugriff auf einen Internetanschluss und internetfähige Geräte haben (Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2016, S. 6), wollen nur die wenigsten Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen diese zukünftig zu Zwecken der politischen Beteiligung durch Meinungsäußerung nutzen. Zwar gibt es mit der erfolgreichen Online-Petition gegen die Vorlage des Zugangserschwerungsgesetzes des Bundesfamilienministeriums im Jahr 2009 durchaus positive Beispiele für erfolgreiche Online-Initiativen (Bieber, 2014), eine systematische Beforschung dieser Partizipationsmöglichkeiten befindet sich allerdings erst im Entstehungsprozess (Richter & Bürger, 2014). Märker (2009, S. 50) bemängelte fehlende Responsivität und Transparenz über Zweck und Ergebnisnutzung von E-Partizipationsverfahren in Politik und Verwaltung. Elektronische Möglichkeiten zur Ausführung von Verwaltungsvorgängen scheinen in Deutschland ohnehin begrenzt: Im Jahr 2016 nutzten in Deutschland nur 17% der Bürger*innen das Internet, um ausgefüllte Formulare an öffentliche Stellen zu übermitteln. In nahezu allen Mitgliedsländern

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

der OECD waren es mehr. Internetbasierte Verwaltungsvorgänge wurden vor allem in Skandinavien, etwa in Dänemark von 71% der Bürger*innen, aber auch in den baltischen Staaten genutzt, in Litauen mit 33% von etwa doppelt so viele Bürger*innen wie in Deutschland (OECD, 2017, S. 202).

Ein differenziertes Abbild davon, ob Schüler*innen die Nutzung von neuen sozialen Medien zur politischen Meinungsäußerung gegenüber nicht online-basierten Aktionsformen bevorzugt nutzen, ist indes mit ICCS 2016 nicht möglich. Während drei Fragestellungen explizit die Nutzung von internetbasierten Möglichkeiten thematisieren, ist lediglich die „Teilnahme an einer friedlichen Demonstration" dezidiert realweltlich situiert. Das Sprechen mit anderen, die Kontaktaufnahme zu Abgeordneten sowie das Sammeln von Unterschriften sind ebenso unter Rückgriff auf Informationstechnik möglich. In der Altersgruppe der 14 bis 15-Jährigen waren 2016 die beliebtesten Smartphone-Anwendungen WhatsApp, Instagram und Snapchat (Feierabend et al., 2016, S. 30). Das Anfertigen oder Teilen von Bildern und Videos mit einem virtuellen sozialen Netzwerk, welches sich aus der aktiven Nutzung dieser Anwendungen ergibt, wird in ICCS 2016 nicht im Rahmen von zukünftiger Partizipation*sbereitschaft* thematisiert, sehr wohl aber als Kontextbedingung. Eine konzeptionelle Schärfung der Operationalisierung beabsichtigter problembezogener Partizipationsformen erscheint als Herausforderung für künftige Studien.

Gerade durch die hohe Verfügbarkeit von Informationstechnologien ergeben sich niedrigschwellige Potentiale zur politischen Meinungsäußerung. Dass der deutsche Bundestag (2017) kürzlich ein Gesetz zur Erleichterung der Bekämpfung von „Hasskriminalität" im Internet verabschiedet hat, spiegelt letztlich eine gesellschaftliche Debatte zum Umgang mit politischen Meinungen im Internet wider. Neue soziale Medien werden zunehmend aber auch von politischen Akteuren für personalisierte und gezielte Wahlwerbung genutzt (Papakyriakopoulos, Shahrezaye, Thieltges, Medina Serrano & Hegelich, 2017). Ein Aufweisen produktiver Nutzungspotentiale, Grenzen und Chancen neuer Technologien in einer durchmedialisierten Gesellschaft kann für die politische Bildung weiter relevant bleiben. Dies erfordert auch eine Erweiterung des Verständnisses von Responsivität durch Politik und Verwaltung gegenüber diesen neuen Aktionsformen, und nicht ausschließlich die Nutzung neuer Medien als Sende-Technologie. Die hohe Bereitschaft von Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen zur mündlichen Meinungsäußerung könnte sich weiter als Ressource für politisch bildende Arbeit erweisen – es muss davon ausgegangen werden, dass das Äußern eines Standpunktes das Verfügen über einen Standpunkt voraussetzt.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

4.5.6 Zivil ungehorsame Partizipation

Beabsichtigte zivil ungehorsame Partizipation wird in ICCS 2016 mit einem Fragenkomplex erfasst, der verschiedene Aktivitäten beschreibt, mit denen Bürger*innen ihre Meinung über gesellschaftliche Problemlagen zum Ausdruck bringen können. Dieser umfasst elf Aussagen, von denen sich drei auf Aktionsformen beziehen, die zwar nicht legal sind, aber im Rahmen der Positionierung zu gesellschaftlichen Problemfragen als ziviler Ungehorsam im Sinne Rawls (1971/1998, s.o.) verstanden werden können.

Die Schüler*innen sollten mit einem vierstufigen Antwortformat bewerten, wie wahrscheinlich sie diese Aktivitäten zukünftig ausüben werden, um ihre Meinung zu verdeutlichen („Ich werde das sicher tun", „Ich werde das wahrscheinlich tun", „Ich werde das wahrscheinlich nicht tun" sowie „Ich werde das sicher nicht tun").

Diese drei Items werden genutzt, um die Skala *beabsichtigte zivil ungehorsame Partizipation* zu bilden: „Protestsprüche an die Wand sprühen", „Durch eine Verkehrsblockade protestieren" und „Aus Protest öffentliche Gebäude besetzen". Der Skalenwert steht für die Zustimmungswahrscheinlichkeit zu beabsichtigten zivil ungehorsamen Partizipationsformen insgesamt. Er dient in erster Linie dazu, Schüler*innen verschiedener Länder oder Gruppen miteinander zu vergleichen. In ICCS 2016 liegt die mittlere Skalenausprägung bei M=50 (SD=10) Punkten.

Eine Abweichung im Vergleich zu ICCS 2009 ist in der Formulierung des Item-Stamms, also des einleitenden Fragetextes zu beobachten. In ICCS 2009 wurde in diesem von Protesthandeln gesprochen, beabsichtigte illegale Handlungen wurden mit legalen Aktionsformen, wie der Teilnahme an einer friedlichen Demonstration, gemeinsam mit einer einzigen Fragestellung eingeleitet. In ICCS 2016 wurden in der Itembatterie auch Aktionsformen berücksichtigt, die nicht zwangsläufig aus Protest ausgeübt werden, also einen Ausdruck einer Nicht-Zustimmung bedeuten. Daraus folgt, dass eine normative Bewertung bestimmter Aktionsformen in der Operationalisierung entfällt, diese also wertfrei als Möglichkeiten des politischen Ausdrucks erfasst werden. Konsequenterweise sprechen wir an dieser Stelle folglich nicht von zivilem Ungehorsam, sondern *zivil ungehorsamer Partizipation*, um diese als politische Ausdrucksformen zu kennzeichnen, die zweckgeleitet politische Entscheidungen bzw. Entscheidungsträger*innen beeinflussen sollen.

Tabelle 4.5.6 zeigt die beabsichtigte zivil ungehorsame Partizipation im europäischen Vergleich. In der zweiten bis vierten Spalte werden die kumulierten Antworten zu einzelnen Fragen zur beabsichtigten staatsbürgerlichen Partizipation berichtet (Anteil der Schüler*innen in Prozent, Antwortkategorien: „werde dies sicher" oder „wahrscheinlich tun"; Fragen: „Protestsprüche an die Wand sprühen", „Durch eine Verkehrsblockade protestieren" und „Aus Protest öffentliche Gebäude besetzen"). In der letzten Spalte wird der Skalenwert der beabsichtigten zivil ungehorsamen Partizipation berichtet.

In Nordrhein-Westfalen wollen 9% der Schüler*innen in Zukunft „sicher" oder „wahrscheinlich" durch eine Verkehrsblockade aktiv Protest ausüben. Dies sind in etwa so viele wie in den westeuropäischen Ländern Belgien (Flandern) und den Niederlanden, in allen skandinavischen Ländern sowie Estland, aber signifikant weni-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Tabelle 4.5.6: Beabsichtigte zivil ungehorsame Partizipation in der Zukunft (Anteil der Schüler*innen in Prozent, Antwortkategorien: *werde das sicher* oder *wahrscheinlich tun*)

	Verkehr blockieren			Sprühen von Protestsprüchen			Besetzung öffentlicher Gebäude			Skalenwert: zivil ungehorsame P.		
	%	(*SE*)		%	(*SE*)		%	(*SE*)		*M*	(*SE*)	
Nordrhein-Westfalen[1]	9.1	(1.0)		11.1	(1.0)		9.2	(0.9)		46.0	(0.3)	
Belgien (Flandern)	11.1	(0.7)	●	13.8	(0.7)	↑	9.3	(0.6)	●	47.2	(0.3)	↑
Bulgarien	34.1	(1.1)	↑	31.6	(1.2)	↑	32.1	(1.3)	↑	53.9	(0.3)	↑
Dänemark[2]	7.8	(0.6)	●	8.6	(0.4)	↓	6.5	(0.5)	↓	46.5	(0.2)	●
Estland	9.4	(0.6)	●	15.6	(0.9)	↑	9.1	(0.7)	●	47.8	(0.2)	↑
Finnland	8.9	(0.6)	●	12.4	(0.7)	●	8.4	(0.5)	●	47.0	(0.2)	↑
Italien	14.1	(0.7)	↑	20.4	(0.8)	↑	15.1	(0.8)	↑	48.4	(0.2)	↑
Kroatien	14.1	(0.9)	↑	17.7	(1.0)	↑	12.6	(0.9)	↑	48.1	(0.3)	↑
Lettland	15.5	(0.8)	↑	18.5	(0.9)	↑	14.4	(0.8)	↑	48.1	(0.2)	↑
Litauen	24.9	(1.1)	↑	26.0	(1.1)	↑	20.9	(0.9)	↑	51.1	(0.3)	↑
Malta	21.2	(0.8)	↑	26.3	(0.8)	↑	20.9	(0.8)	↑	50.3	(0.2)	↑
Niederlande[2]	9.5	(0.9)	●	12.6	(1.0)	●	8.5	(0.8)	●	47.8	(0.2)	↑
Norwegen[3]	9.6	(0.4)	●	15.1	(0.6)	↑	8.9	(0.4)	●	47.9	(0.1)	↑
Schweden	7.9	(0.6)	●	11.8	(0.8)	●	8.3	(0.6)	●	47.4	(0.2)	↑
Slowenien	18.5	(1.0)	↑	20.0	(1.0)	↑	17.5	(0.9)	↑	49.9	(0.2)	↑
VG Europa	14.8	(0.2)	↑	17.9	(0.2)	↑	13.8	(0.2)	↑	48.7	(0.1)	↑

↑ Wert signifikant höher als NRW ($p < 0.05$).
● Keine siginifikante Abweichung von NRW.
↓ Wert signifikant niedriger als NRW ($p < 0.05$).

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwerte der europäischen Ländergruppe ohne Nordrhein-Westfalen.
1 Benchmark-Teilnehmer. Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben, wodurch die Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
2 Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen die internationalen Vorgaben nur unter Einbezug der Ersatzschulen.
3 Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

ger als im europäischen Durchschnitt (15%). Der höchste Anteil dieser Schüler*innen findet sich in Bulgarien, dort kann sich jede*r dritte Schüler*in eine Teilnahme an einer Verkehrsblockade vorstellen, in Litauen jede*r vierte, in Malta jede*r fünfte.

Die im europäischen Durchschnitt am häufigsten beabsichtigte zivil ungehorsame Partizipationsform ist das Sprühen politischer Botschaften (18%). Dies sind signifikant mehr Schüler*innen als in Nordrhein-Westfalen, wo dies 11% als Meinungsäußerung beabsichtigen. Während sich die Anteile der Schüler*innen in Hinblick auf diese Ausdrucksform in Finnland, den Niederlanden und Schweden nicht signifikant in Bezug auf Nordrhein-Westfalen unterscheiden, sind es signifikant mehr als in Dänemark (9%). Die Länder, in denen Schüler*innen am häufigsten angaben, „sicher" oder „wahrscheinlich" aus Protest ein Graffiti zu sprühen, sind erneut Bulgarien, Litauen und Malta.

In Nordrhein-Westfalen beabsichtigen 9% der Schüler*innen die Besetzung eines öffentlichen Gebäudes, erneut sind dies in etwa so viele Schüler*innen wie in Belgien (Flandern), den Niederlanden, Estland sowie in den skandinavischen Ländern. Die ein-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

zige Ausnahme hiervon ist Dänemark, dort beabsichtigen mit 7% signifikant weniger Schüler*innen diese Aktionsform zum Ausdruck der eigenen politischen Haltung. Die höchsten Ausprägungen sind wieder in Bulgarien, Litauen und Malta zu beobachten. In der europäischen Vergleichsgruppe sind es mit 14% der Schüler*innen signifikant mehr Schüler*innen als in Nordrhein-Westfalen, die sich eine Teilnahme an der Besetzung eines öffentlichen Gebäudes vorstellen können.

Der Skalenwert für Nordrhein-Westfalen erreicht mit 46 Punkten die im europäischen Vergleich niedrigste Ausprägung der Skala *beabsichtigte zivil ungehorsame Partizipation*. Schüler*innen in Dänemark unterscheiden sich im Durchschnitt nicht signifikant hiervon, obwohl der Anteil, der Schüler*innen, welche die einzelnen Aktionsformen zivil ungehorsamer Partizipation „sicher" oder „wahrscheinlich" ausüben wollen, niedriger ist als in Nordrhein-Westfalen. Die ähnliche mittlere Skalenausprägung mag im Informationsverlust begründet sein, der sich durch Zusammenfassung der zwei Antwortkategorien ergibt. Die höchste mittlere Skalenausprägung ist in Bulgarien zu beobachten, den europäischen Vergleichswert von 49 Skalenpunkten überschreiten durchschnittlich weiter die Schüler*innen in Litauen, Malta und Slowenien.

Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen zeigen im europäischen Vergleich die geringste Bereitschaft zu zivil ungehorsamer Partizipation. Das wäre vor allem dann als ein positives Ergebnis zu werten, wenn Anlass bestünde anzunehmen, dass Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen stattdessen auf legale Aktionsformen zurückgreifen würden, um ihre Meinung auszudrücken. Diese Absicht haben aber, wie auch im europäischen Vergleich gezeigt werden konnte, die wenigsten Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen. Oesterreich (2002) beschrieb die unterdurchschnittliche Bereitschaft zu illegalen politischen Beteiligungsformen in ehemals sozialistischen Staaten als Folge einer „obrigkeitsstaatliche[n] Tradition" (S. 67), welche trotz ökonomischer und sozialer Probleme nach dem Fall des Eisernen Vorhangs noch weiterbestehen würde. Der von ihm vermutete Transformationsprozess dieser Werte (ebd.) scheint inzwischen angesichts der durchschnittlich hohen Bereitschaft zu zivil ungehorsamer Partizipation in den neuen EU-Staaten wie Bulgarien, Litauen und Slowenien deutlich fortgeschritten zu sein. Im Gegenschluss ist es vermutlich auch zu einfach, die geringe Bereitschaft zu zivil ungehorsamer Partizipation in west- und nordeuropäischen Ländern als Folge von Obrigkeitsorientierung zu interpretieren. Eine Analyse der offensichtlichen Unterschiede bleibt als offene Frage bestehen.

4.5.7 Partizipationsbereitschaft: Migrationshintergrund und Geschlecht

Im europäischen Vergleich zeigen sich hinsichtlich den Absichten zu verschiedenen Möglichkeiten politischer Partizipation deutliche Unterschiede zu den nordrhein-westfälischen Durchschnittswerten. Um ein genaueres Bild der Unterschiede innerhalb der Schülerschaft Nordrhein-Westfalens zu erhalten, werden zur Strukturierung der Population im Folgenden die Merkmale Geschlecht und Migrationshintergrund herangezogen. Migrationshintergrund ist an dieser Stelle in einer mit der Datenbasis von ICCS

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

2016 breitmöglichsten Definition operationalisiert: Sofern mindestens ein Elternteil außerhalb Deutschlands geboren ist, wird ein Migrationshintergrund angenommen.

Tabelle 4.5.7 zeigt die beabsichtigte zukünftige Partizipation unter Berücksichtigung von Migrationshintergrund und Geschlecht. In den Spalten werden getrennt für Mädchen und Jungen, jeweils mit und ohne Migrationshintergrund die mittlere Ausprägung der Skalen *beabsichtigte staatsbürgerliche*, *institutionenbezogene*, *problembezogene* sowie *zivil ungehorsame Partizipation* berichtet. In der letzten Zeile werden die jeweiligen mittleren Skalenausprägungen aller Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen als Bezugswerte berichtet.

Hinsichtlich der *beabsichtigten staatsbürgerlichen Partizipation* zeigen sich deutliche Unterschiede. Mädchen und Jungen ohne Migrationshintergrund liegen mit durchschnittlich 48 bzw. 49 Skalenpunkten signifikant über dem nordrhein-westfälischen Bezugswert. Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund haben hingegen eine signifikant niedrigere mittlere Skalenausprägung gegenüber dem Bezugswert in Nordrhein-Westfalen. Sie liegen mit durchschnittlich 43 (Jungen) und 44 (Mädchen) Skalenpunkten 80% bzw. 70% einer Standardabweichung unter dem internationalen Mittelwert in ICCS 2016. Jungen und Mädchen ohne Migrationshintergrund erreichen hinsichtlich der *beabsichtigten institutionenbezogenen Partizipation* eine im Durchschnitt leicht höhere, wenngleich nicht signifikante mittlere Skalenausprägung (48 Punkte) als die gesamte Bezugsgruppe. Mädchen mit Migrationshintergrund liegen mit 47 Skalenpunkten signifikant unter der durchschnittlichen Skalenausprägung in Nordrhein-Westfalen. Bei keiner der Vergleichsgruppen zeigt sich hinsichtlich *der beabsichtigten problembezogenen Partizipation* ein signifikanter Unterschied zum Bezugswert. Während Jungen ohne und Mädchen mit Migrationshintergrund bezüglich der beabsichtigten *zivil ungehorsamen Partizipation* nicht signifikant von der mittleren Skalenausprägung in Nordrhein-Westfalen abweichen, liegen Mädchen ohne Migrationshintergrund im Durchschnitt unter dem nordrhein-westfälischen Bezugswert. Bei Jungen mit Migrationshintergrund liegt die mittlere Skalenausprägung mit 48 Skalenpunkten signifikant über dem Bezugswert.

Insgesamt zeigen sich bei Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen deutliche Unterschiede, wenn verschiedene Modi der beabsichtigten Partizipation in Hinblick auf Migrationshintergrund und Geschlecht betrachtet werden. Die unterdurchschnittliche *beabsichtigte staatsbürgerliche Partizipation* bei Schüler*innen mit Migrationshintergrund scheint auffällig. Je nach Status besteht unter Umständen keine Aussicht auf ein Wahlrecht, da keine deutsche Staatsangehörigkeit vorliegt. Andererseits muss in Zuge dessen beachtet werden, dass in Nordrhein-Westfalen nur etwa 28% der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zwischen 6 und 18 Jahren als „Ausländer“ gelten, also ausschließlich eine andere Staatsangehörigkeit als die deutsche haben (Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2013, S. 14). Weiter sind in Deutschland lebende EU-Angehörige zwar nicht zur Teilnahme an Bundestagswahlen, aber an Europa- und Kommunalwahlen berechtigt. Inwiefern Schüler*innen qua Staatsbürgerschaft bei den Bundestagswahlen potentiell wahlberechtigt wären, wurde in ICCS 2016 nicht erfasst. Das Fehlen einer deutschen Staatsangehörigkeit kann aber nicht das einzig mög-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Tabelle 4.5.7: Beabsichtigte zukünftige Partizipation unter Berücksichtigung von Migrationshintergrund und Geschlecht (Mittlere Skalenausprägung)

		Skalenwerte: Partizipationsbereitschaft											
		staatsbürgerliche P.			institutionenbezogene P.			problembezogene P.			zivil ungehorsame P.		
		M	(*SE*)		*M*	(*SE*)		*M*	(*SE*)		*M*	(*SE*)	
kein Migrationshintergrund	Jungen	48.7	(0.7)	↑	48.2	(0.8)	●	45.0	(0.5)	●	46.3	(0.6)	●
	Mädchen	48.4	(0.4)	↑	48.4	(0.4)	●	45.7	(0.5)	●	44.7	(0.6)	↓
Migrationshintergrund	Jungen	43.1	(0.6)	↓	47.6	(0.4)	●	44.1	(0.6)	●	48.1	(0.7)	↑
	Mädchen	43.9	(0.7)	↓	46.5	(0.6)	↓	44.5	(0.6)	●	45.5	(0.4)	●
Nordrhein-Westfalen[1]		46.5	(0.4)		47.8	(0.3)		44.9	(0.3)		46.0	(0.3)	

↑ Wert signifikant höher als NRW ($p < 0.05$).
● Keine siginifikante Abweichung von NRW.
↓ Wert signifikant niedriger als NRW ($p < 0.05$).

1 Benchmark-Teilnehmer. Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben, wodurch die Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

liche Erklärungsmuster für die unterdurchschnittliche *beabsichtigte staatsbürgerliche Partizipation* von Schüler*innen mit Migrationshintergrund sein. Diese kann auch ursächlich in anders ausgeprägten Einstellungen zum Wahlvorgang und den zu Wählenden oder Sozialisationseffekten sein.

Ein Unterschied in der *beabsichtigten institutionenbezogenen Partizipation* zeigt sich bei Mädchen mit Migrationshintergrund, welche im Vergleich zu den anderen Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen einen unterdurchschnittlichen mittleren Skalenwert erreichen. Frauen sind in politischen Parteien unterrepräsentiert (Niedermayer, 2017). Einerseits kann sich die durchschnittlich leicht höhere Bereitschaft zu institutionenbezogener Partizipation von Mädchen ohne Migrationshintergrund als Ressource erweisen, um dieses Missverhältnis zukünftig zu verkleinern. Andererseits sollten auch Mädchen mit Migrationshintergrund gezielt von politischen Institutionen zur Mitwirkung motiviert werden, damit auch deren Repräsentation zukünftig gewährleistet bleibt.

Es werden keine Unterschiede hinsichtlich Geschlecht und Migrationshintergrund in Bezug auf *beabsichtigte problembezogene Partizipation* beobachtet. Dies bedeutet, dass eine Auseinandersetzung mit Möglichkeiten und Grenzen nicht institutionell eingebundener Partizipation im Rahmen politisch bildnerischer Angebote aber auch nicht zwangsläufig zielgruppenspezifisch erfolgen muss.

Unter den Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen sind es vor allem die Mädchen ohne Migrationshintergrund, die sich in Bezug auf *beabsichtigte zivil ungehorsame Partizipation* signifikant deutlicher an den Gesetzesrahmen angepasst zeigen, während Mädchen mit Migrationshintergrund gemeinsam mit Jungen ohne Migrationshintergrund im nordrhein-westfälischen Durchschnitt liegen. Dies bedeutet also im europäischen Vergleich, dass nur eine deutliche Minderheit zivil ungehorsame Partizipationsformen beabsichtigt. Die relativ häufigere Absicht von Jungen mit

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Migrationshintergrund, einen Standpunkt auch mit Hilfe illegaler Aktionsformen auszudrücken, könnte darin begründet sein, dass sie ihre Möglichkeiten zur Verschaffung von Gehör mit legalen Aktivitäten als begrenzt sehen. Hier ist weitere Forschung erforderlich. In Folge neuer gesellschaftlicher Debatten um Grenzen und Begrenzungen des Demonstrationsrechtes als Folge politisch motivierter Gewalt, etwa im Umfeld von G8- oder G20-Gipfeln, lässt sich aber auch ungeachtet soziodemographischer Merkmale eine pädagogische Thematisierung von zivil ungehorsamer Partizipation in Abgrenzung zu politischer Gewalt begründen.

4.5.8 Fazit

Zwar mögen 80% der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen, die sich entweder an Bundestags-, Kommunal- oder Europawahlen beteiligen wollen, durchaus beachtlich erscheinen. Jedoch beabsichtigen von ihnen nahezu 30% als Erwachsene den Bundestagswahlen fernzubleiben, fast 40% den Kommunal- und Europawahlen. Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen beabsichtigen im europäischen Vergleich am seltensten staatsbürgerliche Partizipation. Etwa 15% von ihnen beabsichtigen eine Verweigerung sowohl gegenüber der Wahrnehmung des Wahlrechtes als auch gegenüber einer aktiven Informationsbeschaffung vor den Wahlen. Besonders gering ausgeprägt zeigt sich die beabsichtigte staatsbürgerliche Partizipation bei Schüler*innen mit Migrationshintergrund in Nordrhein-Westfalen. Entsprechend wenige Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen wollen selber in politischen Institutionen und Funktionen aktiv Politik gestalten, lediglich in Belgien (Flandern) ist ihr Anteil geringer. Dabei lässt sich aber beobachten, dass eine niedrigschwellige Unterstützung politischer Parteien für 42% der Schüler*innen in Frage kommt, für sie also auch ohne Mitgliedschaft in einer politischen Organisation denkbar scheint. Mädchen mit Migrationshintergrund laufen zusätzlich Gefahr, in Zukunft in politischen Institutionen weiter unterrepräsentiert zu bleiben. Auch außerhalb staatsbürgerlicher und in Institutionen eingebetteter Partizipationsformen beabsichtigen in Nordrhein-Westfalen im europäischen Vergleich die wenigsten Schüler*innen, politisch aktiv zu werden. Dies gilt ungeachtet soziodemographischer Merkmale. Während es sich als Ressource erweisen kann, dass Schüler*innen aus Nordrhein-Westfalen bei der Bereitschaft, ihre eigene Meinung zu politischen oder sozialen Problemen gegenüber anderen in Gesprächssituationen zu äußern, im europäischen Durchschnitt liegen, erkennt nur eine Minderheit von ihnen das Potential, diese Standpunkte auch mit Hilfe neuer sozialer Medien in eine breitere Öffentlichkeit zu überführen. Weiter beabsichtigt in Nordrhein-Westfalen im europäischen Vergleich der geringste Anteil von Schüler*innen, im Sinne zivil ungehorsamer Partizipation jenseits des rechtlichen Rahmens aktiv zu werden. Dies mag aus rechtsstaatlicher Sicht erfreulich erscheinen, aber nicht, wenn dies das Resultat einer unreflektierten Obrigkeitshörigkeit darstellt.

Junge Menschen in Nordrhein-Westfalen sehen sich im europäischen Vergleich als Erwachsene politisch eher in einer passiven Bürgerrolle. Diese würde in der politikdidaktischen Diskussion um Bürgerleitbilder (Ackermann, 2002) am ehesten einer Rolle

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

als „reflektierter Zuschauer“ (Massing, 2002, S. 113) entsprechen. Ein nicht geringer Teil der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen beabsichtigt nicht einmal die Einnahme dieser Zuschauerrolle. Aktive Partizipation, sei es innerhalb oder außerhalb politischer Institutionen oder des rechtlichen Rahmens, ist nur für eine Minderheit interessant. Dabei kann aber keineswegs davon ausgegangen werden, dass junge Menschen keine Ansichten zu politischen und sozialen Problemstellungen hätten oder keine Sorgen, Bedürfnisse und Wünsche an politische Institutionen, die es wert wären, Gehör zu finden. Angesichts der passiven Rolle, in der sich viele Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen einzurichten drohen, ist zu befürchten, dass sie nicht gehört werden – weil Positionen nicht genügend Äußerung erfahren, die gehört werden könnten. Dabei kann es nicht darum gehen, jede*n Schüler*in in Nordrhein-Westfalen im Sinne eines „Aktivbürgers“ (Massing, 2002, S. 121) zu politischer Mitgestaltung anzutreiben. Die Wahl, eine passive Rolle einzunehmen, sollte in jedem Fall eine informierte Wahl unter sorgfältiger Abwägung von Vor- und Nachteilen dieser Passivität auf der einen Seite sowie Chancen und Grenzen aktiver Partizipation auf der anderen Seite sein, nicht das Ergebnis zufälliger und unreflektierter Sozialisationserfahrungen, die sich auch durch den soziodemographischen Hintergrund der Schüler*innen ergeben können. Hieraus lässt sich ein deutlicher Auftrag für politisch Bildende begründen, am Leitbild des „interventionsfähigen Bürgers“ (Massing, 2002, S. 118) festzuhalten, der aktiv eingreifen kann, um Einzel-, Gemeinschaftsinteressen oder Werte und Überzeugungen zu schützen und durchzusetzen.

Auch ergeben sich weitere Forschungsdesiderate. Während das Ziel dieses Berichtes nur sein kann, unter Rückgriff der internationalen Perspektive die Ausgangslage für politisch bildende Ansätze in Nordrhein-Westfalen zu beschreiben, gilt es auf der Datenbasis von ICCS 2016, die Zusammenhänge zwischen politischen Sozialisationseffekten und beabsichtigter Partizipation genauer zu spezifizieren. Für künftige Studien kann es sich als zielführend erweisen, beabsichtigte problembezogene Partizipationsformen spezifischer zu operationalisieren, um auch die Bedeutung neuer sozialer Medien genauer erfassen zu können. Weiter reichen die Möglichkeiten von ICCS 2016 nicht aus, um ein Ausbleiben staatsbürgerlicher Partizipation aus motivationalen Gründen trennscharf vom Ausbleiben aus rechtlichen Gründen abzugrenzen. Schließlich muss beachtet werden, dass sich die Wirkungen von Angeboten politischer Bildung nur sicher im Längsschnitt beschreiben lassen würden.

Für politische Akteure ergibt sich der Auftrag, responsiv gegenüber den politischen Anliegen junger Menschen zu bleiben. Die Schwellen aktiver Mitgestaltungsmöglichkeiten können für junge Menschen verringert werden, vor allem, wenn sie entweder eine hohe Bereitschaft zeigen, sich aktiv einzubringen, erst recht aber, wenn sie diese Möglichkeit für sich bisher überhaupt nicht in Betracht gezogen haben. Neben Partizipationsmöglichkeiten in der Schule, die folgend in diesem Band betrachtet werden, ist ein weiterer möglicher Weg der Berücksichtigung der spezifischen Perspektive Jugendlicher die Einrichtung von Jugendgremien und Jugendparlamenten, wie sie in Nordrhein-Westfalen etwa in Form eines Landes-Jugendparlamentes geplant ist (CDU / FDP NRW, 2017, S. 101). Im Zuge dessen wird zu beachten sein, dass solche Gremien einerseits bei Jugendlichen Anerkennung finden, die sie vertreten sollen, und anderer-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

seits auch von den regulären parlamentarischen Gremien als gerechtfertigte politische Interessensvertretung dieser jungen Menschen respektiert werden. Im Umgang mit Jugendgremien ist dabei ein hohes Ausmaß an Transparenz über Einflussmöglichkeiten und Erfolgsaussichten von Initiativen zu beachten. Andernfalls könnten sie sich zu einer Quelle von Frustrationen entwickeln, nämlich dann, wenn an Mitwirkung interessierte Jugendliche im Sinne einer „Pseudopartizipation" (Oser & Biedermann, 2006, S. 33) über ihre realen Einflussmöglichkeiten getäuscht würden. Ferner sollten politische Akteure im Umgang mit neuen sozialen Medien beachten, dass diese interaktive Kommunikation ermöglichen, bei der nicht nur eine Seite Informationen rezipiert. Wenn politische Parteien in den sozialen Medien bereits heute neue Möglichkeiten ausschöpfen, ihre Inhalte der Bevölkerung zu kommunizieren, erscheint es nur fair, auch neue Möglichkeiten für das Empfangen von Meinungen, Wünschen und Bedürfnissen zu schaffen – vor allem für diejenigen, die diese Kanäle bereits selbstverständlich und aktiv in der Sphäre des Unpolitischen nutzen.

Literatur

Ackermann, P. (2002). Die Bürgerrolle in der Demokratie als Bezugsrahmen für die politische Bildung. In G. Breit & P. Massing (Hrsg.), *Die Rückkehr des Bürgers in die politische Bildung* (S. 56-78). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.

Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In J. Kuhl & J. Beckmann (Hrsg.), *Action Control. From Cognition to Behavior* (S. 11-39). Berlin: Springer.

Baake, M. (2013). Obamas Wahlkampf und der Einsatz von Grassroots-Campaigning. In R. Speth (Hrsg.), *Grassroots-Campaigning* (S. 129-140). Wiesbaden: Springer.

Bieber, C. (2014). „NoBailout" und „Zensursula": Online-Kampagnen in der Referendumsdemokratie. In H. Scholten & K. Kamps (Hrsg.), *Abstimmungskampagnen. Politikvermittlung in der Referendumsdemokratie* (S. 323-338). Wiesbaden: Springer.

Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4., überarb. Aufl.). Heidelberg: Springer.

CDU / FDP NRW. (2017). *Koalitionsvertrag für Nordrhein-Westfalen 2017-2022*. Düsseldorf: Christlich Demokratische Union (CDU), Landesverband Nordrhein-Westfalen. Zugriff am 16.06.2017. Verfügbar unter https://www.cdu-nrw.de/sites/default/files/media/docs/vertrag_nrw-koalition_2017.pdf

Dahl, R. A. (1989). *Democracy and its Critics*. New Haven: Yale University Press.

Deutscher Bundestag. (2017). *Bundestag beschließt Gesetz gegen strafbare Inhalte im Internet.* Zugriff am 12.07.2017. Verfügbar unter http://www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2017/kw26-de-netzwerkdurchsetzungsgesetz/513398

Eckstein, K., Jugert, P., Noack, P., Born, M. & Sener, T. (2015). Comparing correlates of civic engagement between immigrant and majority youth in Belgium, Germany, and Turkey. *Research in Human Development, 12* (1-2), 44-62.

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.

Egeler, R. (2014). *Repräsentative Wahlstatistik zur Bundestagswahl 2013. Statement des Bundeswahlleiters Roderich Egeler*. Berlin: Der Bundeswahlleiter.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Ekman, J. & Amnå, E. (2012). Political participation and civic engagement. Towards a new typology. *Human Affairs, 22* (3), 283-300.

Feierabend, S., Plankenhorn, T. & Rathgeb, T. (2016). *JIM 2016. Jugend, Information, (Multi-) Media*. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart: mpfs.

Fend, H. (2009). *Neue Theorie der Schule* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS.

Fuchs, D. & Klingemann, H.-D. (1998). Citizens and the state. A changing relationship? In H.-D. Klingemann & D. Fuchs (Hrsg.), *Citizens and the State* (S. 1-24). Oxford: Oxford Univ. Press.

Geboers, E., Geijsel, F., Admiraal, W. & ten Dam, G. (2013). Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review, 9*, 158-173.

Gille, M., de Rijke, J., Décieux, J. P. & Willems, H. (2016). Politische Orientierungen und Partizipation Jugendlicher in Deutschland und Europa. In A. Gürlevik, K. Hurrelmann & C. Palentien (Hrsg.), *Jugend und Politik. Politische Bildung und Beteiligung von Jugendlichen* (S. 163-193). Wiesbaden: Springer.

Gollwitzer, P. (2012). Mindset theory of action phases. In P. A. Van Lange (Hrsg.), *Theories of Social Psychology* (S. 526-545). Los Angeles: Sage.

Hoskins, B. (2006). *Draft Framework on Indicators for Active Citizenship*. Ispra: CRELL.

Ibsen, C. L. (2012). *Trade Unions in Denmark* (International trade union policy). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Kaase, M. (1983). Partizipation. In E. Lippert (Hrsg.), *Handwörterbuch der politischen Psychologie* (S. 229-239). Opladen: Westdt. Verl.

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). Opladen: Leske + Budrich.

Kahne, J., Middaugh, E. & Allen, D. (2014). *Youth, New Media, and the Rise of Participatory Politics*. YPP Research Network Working Paper #1. Oakland, CA: Youth and Participatory Politics Research Network.

Klein, A., Heitmeyer, W. & Zick, A. (2012). Demokratie als Kitt einer gespaltenen Gesellschaft? In S. Braun & A. Geisler (Hrsg.), *Die verstimmte Demokratie* (S. 69-76). Wiesbaden: VS.

Märker, O. (2009). Studie: E-Partizipation in Deutschland. Stärken-Schwächen-Handlungsempfehlungen. *JEDEM, 1* (1), 45-54.

Massing, P. (2002). Theoretische und normative Grundlagen politischer Bildung. In G. Breit & P. Massing (Hrsg.), *Die Rückkehr des Bürgers in die politische Bildung* (79-133). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.

Niedermayer, O. (2005). *Bürger und Politik. Politische Orientierungen und Verhaltensweisen der Deutschen* (2., aktualisierte und erw. Aufl.). Wiesbaden: VS.

Niedermayer, O. (2010). Die Entwicklung der Parteimitgliedschaften von 1990 bis 2009. *Zeitschrift für Parlamentsfragen, 41* (2), 421-437.

Niedermayer, O. (2017). Parteimitgliedschaften im Jahre 2016. *Zeitschrift für Parlamentsfragen, 48* (2), 370-396.

OECD. (2017). *Government at a Glance 2017*. Paris: OECD Publishing.

Oesterreich, D. (2002). *Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education*. Opladen: Leske + Budrich.

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). Zürich: Rüegger.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Papakyriakopoulos, O., Shahrezaye, M., Thieltges, A., Medina Serrano, J. C. & Hegelich, S. (2017). Social Media und Microtargeting in Deutschland. *Informatik-Spektrum, Online First Article*.

Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.

Putnam, R. D., Leonardi, R. & Nanetti, R. (1994). *Making Democracy Work. Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton: Princeton Univ. Press.

Rawls, J. (1998). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Originalarbeit erschienen 1971).

Richter, S. & Bürger, T. (2014). E-Petitionen als Form politischer Partizipation. Welchen Nutzen generieren digitale Petitions-Plattformen? *Der Bürger im Staat, 64* (4), 252-260.

Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102) zuletzt geändert durch Gesetz vom 14. Juni 2016 (GV. NRW. S. 442). SchulG.

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*. Amsterdam: IEA.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B. & Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016. Assessment Framework*. Amsterdam: IEA.

Statistische Ämter des Bundes und der Länder. (2013). *Bevölkerung nach Migrationsstatus regional. Ergebnisse des Mikrozensus 2011*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Uehlinger, H.-M. (1988). *Politische Partizipation in der Bundesrepublik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

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). Wiesbaden: Springer.

Verba, S. & Nie, N. H. (1972). *Participation in America. Political Democracy and Social Equality*. New York: Harper & Row.

Verba, S., Schlozman, K. L. & Brady, H. E. (1995). *Voice and Equality. Civic Voluntarism in American Politics*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.

Willems, H., Heinen, A. & Meyers, C. (2012). *Between Endangered Integration and Political Disillusion: The Situation of Young People in Europe. Report for the Congress of Local and Regional Authorities of the Council of Europe*. Luxembourg: INSIDE.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

4.6 Zukunftsperspektiven der 14-Jährigen

Daniel Deimel & Monika Buhl

4.6.1 Einleitung

Globalisierung, Digitalisierung und demographischer Wandel verändern sowohl den Alltag als auch die Arbeitswelt und wirken so in die individuelle Lebensgestaltung aller hinein (BMBF, 2016). Gleichzeitig werden die Folgen eines durch Menschen verursachten Klimawandels (Carlton, Perry-Hill, Huber & Prokopy, 2015) zunehmend sichtbar, ohne dass bereits das gesamte Ausmaß der Auswirkungen auf die zukünftige Lebensgestaltung absehbar ist. Parallel dazu wachsen Bedrohungen durch bewaffnete Konflikte und internationalen Terrorismus. Im Jahr 2016 befanden sich weltweit über 65 Millionen Menschen aufgrund von Konflikten, Gewalt, Verfolgung oder Menschenrechtsverletzungen auf der Flucht, diese Zahl hat sich seit 1997 nahezu verdoppelt (UNHCR, 2017). Auch der positive Frieden, der definiert wird als Summe von Einstellungen, Institutionen und Strukturen, die friedvolle Gesellschaften aufrechterhalten, und damit mehr umfasst als die bloße Abwesenheit von Krieg, verzeichnete in der vergangenen Dekade einen Rückgang in der Hälfte aller europäischen Länder sowie in den USA (IEP, 2017). Auch wenn Europa zu den friedvollsten Regionen der Welt zählt (ebd.), steht die europäische Integration nicht nur angesichts der britischen Austrittsbestrebungen auch innerhalb der Staatengemeinschaft vor neuen Herausforderungen. Eine durch die Europäische Kommission veranlasste Studie zeigt, dass europäische Bürger*innen zwar durchaus positiv auf die Zukunft der Europäischen Union blicken, aber einen Bedeutungsverlust gegenüber den Vereinigten Staaten und China fürchten. Eine Mehrheit der europäischen Bürger*innen erwartet, dass das Leben der künftigen Generation im Vergleich zu ihrem eigenen schwieriger sein wird. In Deutschland glauben nur 15% der Befragten, dass das Leben für ihre Kinder in Zukunft leichter würde als ihr eigenes. Junge Europäer*innen sehen Arbeitslosigkeit als größte Herausforderung der Europäischen Union, gefolgt von Migration, sozialen Ungleichheiten und Terrorismus (European Commission, 2016). In der gesellschaftlichen Mitte nimmt in Deutschland die Angst vor sozialem Abstieg durch Verlust des Arbeitsplatzes seit der Wiedervereinigung konstant zu (Lengfeld & Hirschle, 2010).

Der Wandel gesellschaftlicher Werte, sowohl auf einer Achse zwischen links- und rechts-materialistischen Werten als auch auf einer Achse zwischen autoritären und libertären Werten, findet Entsprechung in einem sich wandelnden und wechselhaften Wählerverhalten (Klein, 2014). Seit den 1980er Jahren lassen sich in vielen europäischen Ländern zunehmende Wahlerfolge rechtspopulistischer Parteien beobachten (Spier, 2006, S. 47). Die „Alternative für Deutschland", welche „einen parteipolitischen Anker" (Häusler, 2016, S. 242) für pluralismusfeindliche Protestbewegungen bietet, ist mittlerweile in einer großen Mehrheit der deutschen Landesparlamente sowie im Bundestag vertreten. Die Betonung des Nationalen als vorrangig gegenüber der europäischen

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Integration lässt sich als verbindendes Element der europäischen Rechtspopulisten beschreiben (Hartleb, 2012). Der in der Tendenz zunehmende Erfolg rechtspopulistischer Strömungen lässt sich daher auch in einer tendenziell zunehmenden Skepsis gegenüber der Europäischen Union suchen. Diese ist auch in Deutschland beobachtbar und stellt eine mittelfristige Gefahr für die Stabilität der EU dar (Knelangen, 2012).

Als eine mögliche Ursache für den Erfolg eines pluralismusfeindlichen und euroskeptischen Populismus wurden zumeist Globalisierungsfolgen beschrieben. Als besonders empfänglich für Populismus wurden „Modernisierungsverlierer" (Spier, 2006, S. 51) skizziert. Diese sehen sich aufgrund von gesellschaftlichem und ökonomischem Wandel benachteiligt, „Folgen von Globalisierung, islamistische[r] Terror und groß[e] Migrations- und Flüchtlingsbewegungen werden […] als unmittelbare Bedrohungsszenarien interpretiert" (Vorländer, Herold & Schäller, 2016, S. 145). Die Betonung liegt in diesem Zusammenhang auf der subjektiven Empfindung der Benachteiligung. Vorländer et al. (2016) verneinen etwa, dass die Mehrheit der Teilnehmenden politischer Aktionen von PEGIDA „von den sozioökonomischen Rändern der Gesellschaft" (S. 61) stamme, sie schätzen einen Anteil von Akademiker*innen von etwa 25%; etwa die Hälfte der Teilnehmenden berichtete, sich in einem festen Arbeitsverhältnis zu finden. Hilmer, Kohlrausch, Müller-Hilmer und Gagné (2017, S. 29–34) beobachteten bei Erwachsenen, welche die „Alternative für Deutschland" als Wahlpräferenz angaben, dass diese pessimistischer in die eigene Zukunft blicken, vor allem in Bezug auf die eigene finanzielle Situation und Absicherung im Alter sowie die Zukunft ihrer Kinder. Weiter ordnet sich das Wählerpotential der AfD selbst häufiger einer niedrigeren sozialen Position zu als die Vergleichsgruppe, unabhängig vom tatsächlichen sozialen Status durch Einkommen und Berufsposition. Außerdem sieht es sich selbst häufiger als „Verlierer" sowie seltener als „Gewinner" gesellschaftlicher Entwicklungen.

Die subjektive Wahrnehmung einer Diskrepanz zwischen den Lebensumständen, in denen sich ein Individuum wähnt, und den Lebensumständen, von denen ein Individuum glaubt, dass sie ihm zustehen und zu deren Erreichen es sich befähigt sieht, beschrieb Gurr (1970/2016) als „relative Deprivation" (S. 24). Diese Diskrepanz begünstige politische Gewalt. Rippl und Baier (2005) untersuchten das Deprivationskonzept im Zusammenhang mit der Genese von Rechtsextremismus. Dabei kamen sie zu dem Schluss, dass es weniger relevant war, ob nach objektiven Kriterien Benachteiligungen vorliegen, sondern dass sich Individuen subjektiv benachteiligt fühlen. Deprivation wurde zudem im Zusammenhang mit der Genese von religiösem Extremismus beschrieben (Veldhuis & Staun, 2009).

Diese Befunde weisen darauf hin, dass Zukunftsperspektiven individuell sehr differentiell ausgeprägt sein können. Für die Entwicklung dieser kann das Jugendalter im Kontext der darin bedeutsamen Identitätsentwicklung (Erikson, 1968; Havighurst, 1972) als zentrale Phase angesehen werden. Der Blick richtet sich zum einen auf das Selbst (Wer bin ich? Wer will ich sein?), zum anderen aber auch auf ein größeres Ganzes im Sinne gesellschaftlicher und politischer Formen des Zusammenlebens. Auch wenn Heranwachsenden vielleicht nicht mehr die Vorreiterrolle zugeschrieben wird, wie den Jugendlichen und jungen Erwachsenden der 1960er und 1970er Jahren (Keniston, 1977), lassen sich im Sinne Mannheimers (1964) Generationenansatz nach wie vor Trends er-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

kennen, welche die Zukunftsperspektiven Heranwachsender in andere Lebens- und Arbeitskonzepte integrieren. Beispielhaft kann hierfür die Generation Y genannt werden (Hurrelmann & Albrecht, 2014), die aktuell in das Arbeitsleben hineintritt. Diese konfrontiert die Unternehmen mit Erwartungen nach einem besseren Leben, in dem Selbstverwirklichung und die Vereinbarkeit von Familie und Karriere eine wichtige Rolle spielen (ebd.), fordert aber auch Attribute wie Inklusion, Partizipation und Transparenz ein, die im Magdeburger Manifest aus demokratiepädagogischer Perspektive (Edelstein, Fauser & Haan, 2005/2007) für das gesellschaftliche Zusammenleben als besonders relevant hervorgehoben wurden.

Für die Entwicklung individueller Zukunftsorientierungen im Jugendalter erweisen sich vor allem die Arbeiten von Nurmi (1989; 2004) als relevant. Nurmi (2004) beschreibt hierfür multidimensionale Prozesse, in denen er die individuellen Interessen bezüglich der Zukunft (*motivation*) mit den diesbezüglichen Handlungsoptionen (*planing*) und der Einschätzung deren Realisierbarkeit (*evaluation*) in Verbindung bringt. Als zentralen empirischen Zugang entwickelt er das Konzept der „hopes and fears", das in Erhebungsinstrumenten unterschiedlicher inhaltlicher Schwerpunktsetzung Anwendung findet. Gleichfalls in einer entwicklungspsychologischen Tradition stehen die Arbeiten von Flanagan (2013), die die individuelle Entwicklung Heranwachsender stärker mit dem sozialen Umfeld über die Familie hinaus bis zur größeren, politischen Gemeinschaft in Verbindung bringt. Zentral an ihrem Ansatz ist, dass junge Menschen im Alltag Erfahrungen machen, die in ihnen den Glauben an Unterstützung und Gerechtigkeit fördern. Dieser *social contract* begünstigt nicht nur die individuelle Entwicklung, sondern unterstützt auch die Bindung an die Gemeinschaft, die Grundlage für soziales und politisches Engagement sein kann. Mello und Worrell (2015) verknüpfen den Blick in die Zukunft mit dem in die Vergangenheit und in die Gegenwart zu mehrdimensionalen Zeitperspektiven im Jugendalter. Die Überlegungen basieren auf frühere Arbeiten zu Zeitperspektiven von Zimbardo und Boyd (1999). Auf Grundlage der Analysen zu mehrdimensionalen Zeitperspektiven im Jugendalter können verschiedene Profile (*Positives*, *Balanced*, *Negatives*, *Optimists*, *Ambivalents*; Buhl, 2014) gebildet werden. Durchgängig zeigt sich in den Profilanalysen, dass ein positiver Blick in die Zukunft, der vor allem im Profil *Positives* und *Optimists* gegeben ist, mit verschiedenen Entwicklungsmerkmalen wie einem positiven Selbstkonzept und hoher Selbstwirksamkeit (Buhl & Lindner, 2009), aber auch geringerem Risikoveralten (McKay, Percy, Cole, Worrell & Andretta, 2016) in Verbindung steht.

Optimismus als Persönlichkeitseigenschaft steht weiter ganz allgemein in einem positiven Zusammenhang mit der Bewältigung von Herausforderungen und der produktiven Gestaltung sozialer Beziehungen (Carver, Scheier & Segerstrom, 2010). Ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen Optimismus und sozialer Kompetenz sowie ein signifikant negativer Zusammenhang zwischen Pessimismus und sozialer Kompetenz ließ sich bei Kindern im Grundschulalter beobachten (Lemola et al., 2010). Eine optimistische Haltung gegenüber der Zukunft geht mit sozialem Vertrauen einher, welches wiederum zivilgesellschaftliche Partizipation begünstigt (Uslaner, 1998).

Nicht nur die Bewertung von globalen Herausforderungen und Problemlagen, sondern auch die individuelle Bewertung von Lebenschancen kann sich als relevant

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

für die tatsächliche Gestaltung der zukünftigen Gesellschaft erweisen. Daher sollten Zukunftsperspektiven als Outcome-Dimension auch in der zivilgesellschaftlicher und politischer Bildung Berücksichtigung finden. Entsprechende Fragestellungen wurden im deutschsprachigen Raum seit den 1990er Jahren im Kontext der Shell Jugendstudien (zuletzt 17. Studie: Albert, Hurrelmann & Quenzel, 2015) empirisch umgesetzt. Während in den 1990er Jahren eine positive Bewertung der gesellschaftliche Zukunft im Mittel eine 20 Prozentpunkte höhere Zustimmung erfuhr als eine positive Bewertung der individuellen Zukunft, drehte sich seit den 2000er Jahren dieses Verhältnis um. In den aktuellen Studien wird in der Regel die individuelle Zukunft positiver eingeschätzt als die gesellschaftliche. Maschke und Stecher (2009) interpretieren dies als Anpassungsstrategie auf Individualisierungstendenzen, mit der die Einzelnen stärker den eigenen Leistungen als den begrenzten Möglichkeiten der Gesellschaft vertrauen.

Die Leitfrage dieses Kapitels orientiert sich an der Vorbereitung junger Menschen auf ihre zukünftige Bürgerrolle: Wie bewerten Schüler*innen ihre Zukunft und die zukünftigen gesellschaftlichen Umstände, welche ihr Leben direkt und indirekt beeinflussen werden? Hieraus werden die folgenden Fragestellungen abgeleitet:

1. Welche Problemlagen sehen Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen als besonders herausfordernd für die Zukunft der Erde? Unterscheiden sie sich im europäischen Vergleich?
2. Wie bewerten Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen die Zukunft Europas im europäischen Vergleich?
3. Wie bewerten Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen ihre eigenen Lebenschancen im europäischen Vergleich? Lassen sich bei ihnen Unterschiede hinsichtlich Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungshintergrund der Eltern beschreiben?

4.6.2 Herausforderungen für die Zukunft der Erde

Herausforderungen für die Zukunft der Erde werden in ICCS 2016 mit einem Fragenkomplex erfasst, der verschiedene Bedrohungsszenarien beschreibt. Dieser umfasst dreizehn Problemlagen, unter anderem aus den Themenbereichen Umwelt („Umweltverschmutzung"), Ökonomie und Soziales („Arbeitslosigkeit", „Globale Finanzkrise"), gewaltsame Auseinandersetzungen („Gewaltsame Konflikte", „Terrorismus") sowie Ressourcenknappheit („Nahrungsmangel",) und gesundheitliche Bedrohungen („Ansteckende Krankheiten"). Die Schüler*innen sollten mit einem vierstufigen Antwortformat bewerten, für wie bedrohlich sie diese für die Zukunft der Erde einschätzen („Große Bedrohung", „Mittlere Bedrohung", „Kleine Bedrohung", „Keine Bedrohung"). Es handelt sich bei dem Fragenkomplex um eine Neuentwicklung für ICCS 2016, die Zusammenführung der einzelnen Fragen zu einem oder mehreren Skalenwerten wurde nicht durchgeführt.

Die Szenarien werden durch die Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen und in der europäischen Vergleichsgruppe unterschiedlich bewertet. Folgend wird für jedes der

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Bedrohungsszenarien der Anteil der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen berichtet, die das jeweilige Szenario als „Große Bedrohung" kennzeichnen. Weiter wird die Anzahl der insgesamt 14 europäischen Vergleichsländer wiedergegeben, in denen dieser Anteil der Schüler*innen signifikant größer ist als in Nordrhein-Westfalen: Umweltverschmutzung (73%, fünf Länder), Terrorismus (70%, fünf Länder), Klimawandel (68%, ein Land), Nahrungsmangel (60%, sechs Länder), Wassermangel (57%, acht Länder), ansteckende Krankheiten (47%, neun Länder), Armut (44%, neun Länder), Kriminalität (43%, acht Länder), bewaffnete Konflikte (38%, acht Länder), Überbevölkerung (33%, zwölf Länder), globale Finanzkrise (28%, 13 Länder), Energieknappheit (27%, neun Länder) sowie Arbeitslosigkeit (22%, 14 Länder).

Tabelle 4.6.1 zeigt die fünf Bedrohungsszenarien, welche von mehr als 50% der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen als „große Bedrohung" für die Zukunft der Erde bewertet wurden im europäischen Vergleich. In der ersten Spalte sind die europäischen Länder, deren Werte für den Vergleich mit Nordrhein-Westfalen herangezogen werden, alphabetisch angeordnet. Nordrhein-Westfalen wird abgesetzt in der ersten Zeile berichtet. In der letzten Zeile werden die Mittelwerte der gesamten europäische Vergleichsgruppe berichtet, wobei NRW nicht für die Berechnung dieses Mittelwertes berücksichtigt wird. In der zweiten bis sechsten Spalte wird der Anteil der Schüler*innen in Prozent wiedergegeben, die das jeweilige Bedrohungsszenario als „große Bedrohung" bewertet haben. Für alle Werte wird der Standardfehler angegeben. Weiter wird für die Vergleichswerte ein Indikator angegeben, ob und in welche Richtung sich ein jeweiliger Wert vom Bezugswert in Nordrhein-Westfalen signifikant unterscheidet ($p<0.05$). Alle weiteren Tabellen in diesem Kapitel folgen diesem Aufbau.

Umweltverschmutzung wird von 73% der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen als „Große Bedrohung" für die Zukunft der Erde eingestuft. Während sich der nordrhein-westfälische Referenzwert nicht signifikant von dem europäischen Mittelwert (74%) unterscheidet, wird sowohl in den Niederlanden (63%) als auch in Kroatien (67%) Umweltverschmutzung signifikant seltener als große Bedrohung gewertet. Damit kontrastierend liegt der Anteil der Schüler*innen in Schweden (80%), Slowenien (81%) und Italien (84%), die Umweltverschmutzung als große Zukunftsbedrohung kategorisieren, signifikant über dem nordrhein-westfälischen Referenzwert.

Eine weitere Differenz zwischen Nordrhein-Westfalen und den anderen europäischen Ländern zeigt sich hinsichtlich der Bewertung der Bedrohung durch Terrorismus. In Nordrhein-Westfalen wird Terrorismus von 70% der Schüler*innen als „Große Bedrohung" für die Zukunft der Erde eingeschätzt. Dieser Wert liegt signifikant über dem europäischen Mittelwert von 66%. In allen skandinavischen Ländern sowie in den Niederlanden (53%) sind es signifikant weniger Schüler*innen, die Terrorismus als eine „Große Bedrohung" für die Zukunft der Erde identifizieren. In Kroatien hingegen bewerten 81% der Schüler*innen Terrorismus als „Große Bedrohung" für die Zukunft der Erde, was den höchsten Wert innerhalb der europäischen Vergleichsgruppe darstellt.

Hinsichtlich der Einschätzung der Bedrohung durch Klimawandel ergibt sich ein homogeneres Bild. In Nordrhein-Westfalen bezeichnen 68% der Schüler*innen Klimawandel als „Große Bedrohung" für die Zukunft der Erde. Belgien (Flandern) liegt als einzige Region der europäischen Vergleichsgruppe mit 72% signifikant über dem

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Tabelle 4.6.1: Bedrohungen für die Zukunft der Erde (Anteil der Schüler*innen in Prozent, Antwortkategorie: *Große Bedrohung*)

	Umweltverschmutzung			Terrorismus			Klimawandel			Nahrungsmangel			Wassermangel		
	%	(*SE*)		%	(*SE*)		%	(*SE*)		%	(*SE*)		%	(*SE*)	
Nordrhein-Westfalen[1]	72.6	(1.5)		70.0	(1.5)		68.1	(1.5)		60.1	(1.5)		57.0	(1.5)	
Belgien (Flandern)	79.3	(1.2)	↑	62.9	(1.2)	↓	71.7	(1.0)	↑	62.8	(1.4)	●	58.6	(1.5)	●
Bulgarien	73.7	(1.2)	●	67.4	(1.4)	●	51.1	(1.2)	↓	65.3	(1.5)	↑	65.4	(1.3)	↑
Dänemark[2]	75.2	(0.9)	●	58.4	(0.8)	↓	63.7	(1.2)	↓	50.4	(0.8)	↓	53.8	(0.9)	●
Estland	64.4	(1.1)	↓	75.9	(1.0)	↑	48.1	(1.4)	↓	64.9	(1.1)	↑	72.2	(1.0)	↑
Finnland	66.4	(1.0)	↓	57.4	(1.0)	↓	62.1	(1.1)	↓	49.2	(1.2)	↓	44.4	(1.1)	↓
Italien	83.8	(0.7)	↑	71.9	(0.9)	●	44.5	(1.2)	↓	65.3	(0.9)	↑	70.9	(1.0)	↑
Kroatien	66.7	(1.1)	↓	80.5	(0.9)	↑	47.0	(1.3)	↓	71.4	(0.8)	↑	77.4	(1.0)	↑
Lettland	75.4	(1.0)	●	74.8	(1.0)	↑	50.0	(1.0)	↓	60.0	(1.2)	●	67.5	(1.1)	↑
Litauen	86.2	(0.7)	↑	75.3	(0.9)	↑	56.5	(1.1)	↓	73.8	(1.0)	↑	76.2	(1.1)	↑
Malta	63.0	(0.9)	↓	75.4	(0.8)	↑	51.5	(0.9)	↓	63.1	(0.8)	●	66.3	(0.8)	↑
Niederlande[2]	62.9	(1.3)	↓	53.2	(1.3)	↓	48.3	(1.4)	↓	49.8	(1.2)	↓	44.0	(1.1)	↓
Norwegen[3]	75.5	(0.7)	●	53.9	(0.8)	↓	66.0	(0.8)	●	52.2	(0.8)	↓	41.2	(1.0)	↓
Schweden	79.5	(0.8)	↑	50.8	(1.1)	↓	68.4	(0.9)	●	47.9	(1.3)	↓	46.2	(1.1)	↓
Slowenien	81.4	(0.9)	↑	70.8	(1.2)	●	47.5	(1.0)	↓	72.7	(0.9)	↑	76.8	(1.0)	↑
VG Europa	73.8	(0.3)	●	66.3	(0.3)	↓	55.5	(0.3)	↓	60.6	(0.3)	●	61.5	(0.3)	↑

↑ Wert signifikant höher als NRW ($p < 0.05$).
● Keine siginifikante Abweichung von NRW.
↓ Wert signifikant niedriger als NRW ($p < 0.05$).

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwerte der europäischen Ländergruppe ohne Nordrhein-Westfalen.
1 Benchmark-Teilnehmer. Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben, wodurch die Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
2 Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen die internationalen Vorgaben nur unter Einbezug der Ersatzschulen.
3 Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

nordrhein-westfälischen Wert. In den meisten europäischen Ländern sind es signifikant weniger Schüler*innen, die in dem Klimawandel eine große Zukunftsbedrohung sehen, sodass auch der europäische Vergleichswert von 56% signifikant unter dem nordrhein-westfälischen Referenzwert liegt.

Differenzierter zeigt sich das Bild bezüglich der Einschätzung von Nahrungsmangel als große Bedrohung. Der Anteil der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen, die Nahrungsmangel als „Große Bedrohung" für die Zukunft der Erde bewerten, weicht mit 60% nicht signifikant vom europäischen Mittelwert ab. Während in Litauen, Slowenien und Kroatien jeweils über 70% der Schüler*innen Nahrungsmangel als große Zukunftsbedrohung identifizieren, berichten dies in den Niederlanden weniger als die Hälfte der Schüler*innen. In allen skandinavischen Ländern sind es signifikant weniger Schüler*innen als in Nordrhein-Westfalen, die in Nahrungsmangel eine „Große Bedrohung" für die Zukunft der Erde sehen.

Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der Bewertung des Bedrohungsszenarios Wassermangel. Während der Anteil der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen, die Wasser-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

mangel als „Große Bedrohung“ für die Zukunft der Erde klassifizieren mit 57% signifikant unter dem europäischen Vergleichswert von 62% liegt, geben erneut in Kroatien (77%), Litauen (76%) und Slowenien (77%) die meisten Schüler*innen Wassermangel als große Bedrohung für die Zukunft der Erde an. In den Niederlanden sowie in allen skandinavischen Ländern, mit Ausnahme Dänemarks, identifizieren weniger als die Hälfte der Schüler*innen Wassermangel als große Zukunftsbedrohung. Die Zukunft der Erde durch Wassermangel bedroht sehen am seltensten die Schüler*innen in Norwegen (41%).

Bei der Betrachtung der Bedrohungsszenarien, die von Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen als weniger bedrohlich erlebt werden wird deutlich, dass sich hier vorwiegend ökonomische Bedrohungsszenarien finden. In Nordrhein-Westfalen sehen nur 22% (*SE*=1.2) der Schüler*innen „Arbeitslosigkeit“ als große Bedrohung für die Zukunft der Erde, der im europäischen Vergleich niedrigste Anteil. Innerhalb der europäischen Vergleichsgruppe bewertet mit 38% (*SE*=0.3) durchschnittlich ein signifikant größerer Anteil ($p<0.01$) der Schüler*innen Arbeitslosigkeit als „Große Bedrohung“. In den südost-europäischen Staaten Bulgarien, Kroatien und Slowenien sind es mehr als 50% der Schüler*innen. In Italien ist dies mit 46% (*SE*=1.0) ebenfalls ein signifikant größerer Anteil der Schüler*innen als in Nordrhein-Westfalen ($p<0.01$). Eine globale Finanzkrise bewerten 28% (*SE*=1.2) der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen als große Bedrohung. Auch dies ist der niedrigste Wert innerhalb der europäischen Vergleichsgruppe, in der mit durchschnittlich 41% (*SE*=0.3) ein signifikant größerer Anteil der Schüler*innen eine globale Finanzkrise als große Bedrohung für die Zukunft der Erde sehen ($p<0.01$). In Bulgarien, Kroatien und Italien übersteigt dieser Anteil 50%. Das größte ökonomische Bedrohungspotential für die Zukunft der Erde sehen mit 44% (*SE*=1.2) Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen in Armut, in etwa so viele wie in Schweden (43%; *SE*=1.2; $p>0.05$), aber signifikant weniger als in der gesamten europäischen Vergleichsgruppe (51%; *SE*=0.3; $p<0.01$). In Finnland (36%; *SE*=1.0; $p<0.01$), den Niederlanden (36%; *SE*=1.0; $p<0.01$), Estland (41%; *SE*=1.3; $p<0.05$) und Dänemark (41%; *SE*=0.8; $p<0.05$) ist der Anteil der Schüler*innen, die in Armut eine große Bedrohung sehen, signifikant geringer als in Nordrhein-Westfalen. Mehr als die Hälfte der Schüler*innen in Bulgarien, Italien, Lettland, Malta und Belgien bewertet Armut als große Bedrohung. In Kroatien, Litauen und Slowenien teilen nahezu zwei Drittel der Schüler*innen diese Einschätzung.

Insgesamt wird bei der Betrachtung deutlich, dass für die Heranwachsenden aus Nordrhein-Westfalen vor allem Bedrohungsszenarien aus dem Bereich Umwelt (Umweltverschmutzung, Klimawandel) eine hohe Zustimmung erfahren. Auf dem zweiten Rang liegt der Bereich des Terrorismus. Zudem wird auch im Bereich der Ressourcenknappheit (Nahrungsmangel, Wassermangel) eine deutliche Bedrohung wahrgenommen, auch wenn dies nicht die Themen sind, die den Alltag dieser Jugendlichen kennzeichnen. Hier wird deutlich, dass die Heranwachsenden in ihren Gedanken über die Zukunft eine globale Sicht einnehmen und das Wohl aller Menschen in den Blick genommen wird. In der europäischen Vergleichsgruppe zeigt sich ein ähnliches Ranking, lediglich der Bereich Klimawandel nimmt in der Stichprobe aus Nordrhein-Westfalen eine höhere Position ein. In der Gesamtschau der Einzelbefunde der unter-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

suchten Länder werden verschiedene Muster deutlich. So erleben beispielsweise die Heranwachsenden aus den skandinavischen Ländern (Finnland, Dänemark, Schweden) und den Niederlanden die fünf Szenarien, die von Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen am häufigsten als große Bedrohung gekennzeichnet werden, im Vergleich insgesamt als weniger bedrohlich. Hier scheinen sowohl kulturelle Unterschiede (z.B. hohes ökologisches Bewusstsein in Nordrhein-Westfalen) als auch Erfahrungen in der jüngsten Vergangenheit (z.B. beim Thema Terrorismus) zum Tragen zu kommen.

Die Bereiche, die von den Schüler*innen aus Nordrhein-Westfalen seltener als große Bedrohung für die Zukunft der Erde eingestuft werden, beziehen sich vor allem auf ökonomische Aspekte (Arbeitslosigkeit, Finanzkrise und Armut). Diese Befunde decken sich weitgehend mit den Ergebnissen der Shell Jugendstudie 2015 (Albert et al., 2015).

4.6.3 Positive und negative Erwartungen für die Zukunft Europas

Positive und negative Erwartungen für die Zukunft Europas werden in ICCS 2016 mit einem Fragenkomplex erfasst, der acht verschiedene Zukunftsszenarien beschreibt, die sich aus je vier positiven sowie vier negativen Szenarien für die Zukunft Europas zusammen setzen. Die Schüler*innen sollten mit einem vierstufigen Antwortformat bewerten, für wie wahrscheinlich sie das Eintreten dieser Szenarien in den nächsten zehn Jahren halten („Sehr wahrscheinlich", „Wahrscheinlich", „Unwahrscheinlich", „Sehr unwahrscheinlich"). Es handelt sich bei diesem Fragenkomplex um eine Neuentwicklung für ICCS 2016. Die Anlage dieses Instruments kann im Kontext des zuvor erläuterten Ansatzes der „Hopes and Fears" von Nurmi (1989) gesehen werden. Die vier positiven Szenarien („Es wird eine stärkere Zusammenarbeit unter den europäischen Ländern geben", „Es wird mehr Frieden in Europa geben", „Es wird weniger Luft- und Wasserverschmutzung in Europa geben" und „Demokratie wird überall in Europa gestärkt werden") wurden genutzt, um die Skala *positive Erwartungen für die Zukunft Europas* zu bilden. Ein höherer Skalenwert kennzeichnet optimistischere Positionen. Entsprechend wurden die vier negativen Szenarien („Terrorismus wird eine stärkere Bedrohung in Europa sein", „Europa wird mehr von nicht-europäischen Mächten wie China, Indien und den USA beeinflusst werden", „Es wird in allen europäischen Ländern eine schwächere Wirtschaft geben" und „Es wird mehr Armut und Arbeitslosigkeit in Europa geben") genutzt, um die Skala *negative Erwartungen für die Zukunft Europas* zu bilden. Ein höherer Skalenwert kennzeichnet weniger pessimistische Positionen. Die Skalenwerte stehen für die Zustimmungswahrscheinlichkeit hinsichtlich des erwarteten Eintretens der Zukunftsszenarien insgesamt. In ICCS 2016 sind die mittleren Ausprägungen beider Skalen für alle Teilnehmerländer auf M=50 (SD=10) Punkte standardisiert.

Tabelle 4.6.2 zeigt *positive Erwartungen für die Zukunft Europas* im europäischen Vergleich. In der zweiten bis fünften Spalte werden die kumulierten Bewertungen der einzelnen positiven Zukunftsszenarien berichtet (Anteil der Schüler*innen in Prozent, Antwortkategorien: „Sehr wahrscheinlich" und „Wahrscheinlich"). In der letzten Spalte wird der Skalenwert der *positiven Erwartungen für die Zukunft Europa*s berichtet.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Tabelle 4.6.2: Positive Erwartungen für die Zukunft Europas (Anteil der Schüler*innen in Prozent, Antwortkategorien: *Sehr wahrscheinlich* und *Wahrscheinlich*)

	Stärkere Zusammenarbeit europ. Länder		Mehr Frieden in Europa		Weniger Verschmutzung in Europa		Stärkung der Demokratie in Europa		Skalenwert: positive Erwartungen für Europa	
	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	*M*	(*SE*)
Nordrhein-Westfalen[1]	74.5	(1.5)	51.7	(1.7)	43.3	(1.5)	74.9	(1.3)	47.9	(0.4)
Belgien (Flandern)	85.9	(0.7) ↑	64.0	(1.3) ↑	42.8	(1.1) ●	79.3	(0.9) ↑	49.5	(0.2) ↑
Bulgarien	79.6	(1.1) ↑	58.9	(1.3) ↑	49.6	(1.2) ↑	63.8	(1.1) ↓	48.7	(0.3) ●
Dänemark[2]	92.1	(0.5) ↑	71.2	(1.1) ↑	56.8	(0.8) ↑	88.1	(0.6) ↑	51.4	(0.2) ↑
Estland	87.3	(0.8) ↑	61.9	(1.2) ↑	42.1	(1.3) ●	76.4	(0.8) ●	49.1	(0.3) ↑
Finnland	91.3	(0.6) ↑	66.8	(1.2) ↑	52.3	(1.1) ↑	83.5	(0.6) ↑	50.6	(0.2) ↑
Italien	88.0	(0.6) ↑	76.4	(0.8) ↑	46.5	(1.0) ●	78.9	(0.8) ↑	50.4	(0.2) ↑
Kroatien	80.3	(1.0) ↑	61.3	(1.1) ↑	33.8	(1.0) ↓	71.4	(1.0) ↓	48.7	(0.2) ↑
Lettland	85.1	(0.7) ↑	57.0	(1.3) ↑	46.6	(1.1) ●	73.2	(1.0) ●	49.2	(0.3) ↑
Litauen	89.9	(0.6) ↑	58.7	(1.1) ↑	40.6	(1.0) ●	78.4	(0.8) ↑	50.0	(0.3) ↑
Malta	86.8	(0.5) ↑	68.6	(0.8) ↑	51.7	(0.9) ↑	80.9	(0.7) ↑	52.7	(0.2) ↑
Niederlande[2]	89.3	(0.6) ↑	73.2	(1.2) ↑	52.3	(1.2) ↑	78.7	(0.8) ↑	51.1	(0.3) ↑
Norwegen[3]	89.5	(0.5) ↑	62.2	(0.7) ↑	50.2	(0.8) ↑	81.6	(0.7) ↑	50.0	(0.1) ↑
Schweden	86.0	(0.8) ↑	67.3	(1.0) ↑	48.3	(1.0) ↑	81.9	(0.9) ↑	51.1	(0.2) ↑
Slowenien	79.4	(1.0) ↑	48.9	(1.2) ●	39.7	(1.0) ●	73.5	(1.1) ●	47.8	(0.3) ●
VG Europa	86.5	(0.2) ↑	64.0	(0.3) ↑	46.7	(0.3) ↑	77.8	(0.2) ↑	50.0	(0.1) ↑

↑ Wert signifikant höher als NRW ($p < 0.05$).
● Keine siginifikante Abweichung von NRW.
↓ Wert signifikant niedriger als NRW ($p < 0.05$).

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwerte der europäischen Ländergruppe ohne Nordrhein-Westfalen.
1 Benchmark-Teilnehmer. Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben, wodurch die Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
2 Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen die internationalen Vorgaben nur unter Einbezug der Ersatzschulen.
3 Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen unterscheiden sich in ihrer Einschätzung über eine mögliche stärkere Zusammenarbeit unter den europäischen Ländern von allen anderen europäischen Ländern. Der Wert in Nordrhein-Westfalen liegt mit 75% und mit einem Unterschied von 12 Prozentpunkten deutlich unter dem europäischen Vergleichswert von 87%. In Dänemark und Finnland hingegen sagen jeweils über 90% der Schüler*innen eine „(Sehr) wahrscheinlich" stärkere Zusammenarbeit unter den europäischen Ländern voraus, was die höchsten Werte innerhalb der europäischen Vergleichsgruppe markiert.

Ein ähnliches Bild, wenngleich auf niedrigerem Niveau, zeigt sich bezüglich des positiven Zukunftsszenarios, welches für Europa mehr Frieden vorhersagt. Der Anteil der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen, die dies berichten, liegt mit 52% erneut 12 Prozentpunkte signifikant unter dem europäischen Mittelwert von 64%. Slowenien weicht hier als einziges Land nicht signifikant vom nordrhein-westfälischen

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Referenzwert ab. In allen weiteren europäischen Ländern sind es signifikant mehr Schüler*innen, die mehr Frieden in Europa in zehn Jahren prognostizieren.

Weniger Luft- und Wasserverschmutzung wird von 43% der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen vorausgesagt. Das ist signifikant weniger als in sieben Ländern und als der europäische Mittelwert von 47%, allerdings ist der Unterschied nicht ganz so deutlich wie bei zuerst betrachteten Szenarien. Signifikant geringer als in Nordrhein-Westfalen ist dieser Anteil der Schüler*innen in Kroatien. Dort halten es mit 34% die im europäischen Vergleich die wenigsten Schüler*innen für „(Sehr) wahrscheinlich", dass es in zehn Jahren weniger Luft- und Wasserverschmutzung in Europa geben wird.

Ein ähnliches Bild zeigt sich hinsichtlich der Einschätzung, dass in zehn Jahren „Demokratie überall in Europa gestärkt werden" wird. In Nordrhein-Westfalen halten dies nahezu 75% der Schüler*innen für „(Sehr) wahrscheinlich". Die skandinavischen Staaten, Malta, Italien, Belgien (Flandern) sowie die Niederlande erreichen bzw. überschreiten hingegen den europäischen Vergleichswert von 78% der Schüler*innen, die den Eintritt dieses Szenarios für „(Sehr) wahrscheinlich" halten, jeweils sind es signifikant mehr als in Nordrhein-Westfalen. Einzig in Bulgarien (64%) und Kroatien (71%) ist der Anteil der Schüler*innen, die eine Stärkung der Demokratien in Europa erwarten, signifikant kleiner als in Nordrhein-Westfalen.

Die mittlere Skalenausprägung *positiver Erwartungen für die Zukunft Europas* ist in Nordrhein-Westfalen mit 48 Punkten signifikant kleiner als in den meisten europäischen Ländern und dem europäischen Vergleichswert. Nur Bulgarien und Slowenien weichen nicht signifikant von Nordrhein-Westfalen ab und bilden somit zusammen mit Nordrhein-Westfalen im europäischen Vergleich die Schlussgruppe in Bezug auf *positive Erwartungen für die Zukunft Europas*. Die höchste mittlere Skalenausprägung ist in Malta zu beobachten, über dem europäischen Vergleichswert von 50 Skalenpunkten liegen im Mittel weiter die Schüler*innen in den Niederlanden, Schweden und Dänemark.

Insgesamt überrascht es, dass die Schüler*innen aus Nordrhein-Westfalen bei der Einschätzung der positiven Erwartung für die Zukunft Europas durchgängig im europäischen Vergleich signifikant weniger optimistische Einschätzungen aufweisen. Dies zieht sich ebenso weitgehend durch die Vergleiche mit den einzelnen Ländern, wobei sich die Differenz für die Items zur „stärkeren Zusammenarbeit" und zu „mehr Frieden" durchgängig zeigt und diese auch größer ist als in den Bereichen „weniger Verschmutzung" und „mehr Demokratie". Bei den beiden letzteren weisen einzelne Länder vergleichbare (z.B. Slowenien) oder signifikant niedrigere (z.B. Kroatien) Anteile auf. Alles in allem wird deutlich, dass die Zukunft Europas insgesamt von den Schüler*innen recht positiv beschrieben wird. Mit einem Anteil von 87% in der europäischen Vergleichsgruppe erfährt das Szenario zur zukünftig stärkeren Zusammenarbeit in Europa die höchste Zustimmung. Gleichwohl wird deutlich, dass die Schüler*innen aus Nordrhein-Westfalen im europäischen Vergleich die Zukunft Europas weniger positiv einschätzen. Diese Befunde entsprechen den im Kontext der institutionenbezogenen Einstellungen (Kapitel 4.4) beobachteten skeptischeren Bewertungen der EU in ICCS 2016. Es bleibt spekulativ, inwieweit dies entweder mit einer generell kritischeren Haltung gegenüber Europa zu erklären ist oder stärker kurzfristigeren Einflüssen aktueller Ereignisse

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

geschuldet sein mag, beispielsweise dem Brexit oder der vergleichsweise geringen Bereitschaft zu einer europäischen Lösung im Kontext des Flüchtlingszustroms.

Tabelle 4.6.3 zeigt demgegenüber *negative Erwartungen für die Zukunft Europas* im europäischen Vergleich. In der zweiten bis fünften Spalte werden die kumulierten Einschätzungen zu möglichen negativen Szenarien für die Zukunft Europas berichtet (Anteil der Schüler*innen in Prozent, Antwortkategorien: „Sehr wahrscheinlich" und „Wahrscheinlich"). In der letzten Spalte wird der Skalenwert präsentiert, dieser zeigt die angenommene Unwahrscheinlichkeit des Eintretens der *negativen Erwartungen für die Zukunft Europas*. Die Einzelitems fließen also invertiert in die Skala ein, dies hat zur Folge, dass hohe Anteile für „(Sehr) wahrscheinlich" in den Einzelitems in niedrige Skalenwerte resultieren.

Zukünftig rechnen 75% der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen mit einer stärkeren Bedrohung durch Terror in Europa. Für Belgien (Flandern), Italien, Malta sowie Slowenien lässt sich kein signifikanter Unterschied zum nordrhein-westfälischen Referenzwert konstatieren. Diese Regionen und Länder, inklusive Nordrhein-Westfalen, stellen im europäischen Vergleich die größten Anteile von Schüler*innen, die eine stärkere Bedrohung durch Terrorismus in Europa in zehn Jahren für „(Sehr) wahrscheinlich" halten. In großen Teilen der europäischen Vergleichsgruppe, inklusive des europäischen Mittelwerts von 68%, ist dieser Anteil von Schüler*innen signifikant kleiner.

Ein entgegengesetztes Bild zeigt sich bei dem Szenario, dass Europa in zehn Jahren stärker von nicht europäischen Mächten wie China, Indien und den USA beeinflusst sein wird. In Nordrhein-Westfalen halten dies 54% der Schüler*innen für „(Sehr) wahrscheinlich". Dies sind in etwa so viele Schüler*innen wie in Bulgarien und Kroatien. In allen anderen europäischen Vergleichsländern liegt der Anteil der Schüler*innen, die das Szenario für „(Sehr) wahrscheinlich" halten, signifikant höher. Die höchsten Ausprägungen sind in den skandinavischen Staaten sowie Italien und Slowenien zu beobachten. Der Vergleichswert in Dänemark erreicht mit einem Anteil von 79% der Schüler*innen die im europäischen Vergleich höchste Ausprägung hinsichtlich dieses Szenarios.

Deutlich weniger wahrscheinlich ist nach Einschätzung der Schüler*innen in Europa das Szenario, dass es in allen europäischen Ländern in zehn Jahren eine schwächere Wirtschaft geben wird. Während der nordrhein-westfälische Referenzwert von 43% nicht signifikant vom europäischen Mittelwert abweicht, halten es sowohl in Italien (52%), Norwegen, Malta und Slowenien (50%) eine signifikant größere Anzahl der Schüler*innen für „(Sehr) wahrscheinlich", dass die Wirtschaft in allen europäischen Ländern in zehn Jahren geschwächt sein wird. In Dänemark (30%), Schweden und den Niederlanden (je 37%) sind es hingegen signifikant weniger Schüler*innen, die eine schwächere Wirtschaft in allen europäischen Ländern prognostizieren.

Dass es künftig mehr Armut und Arbeitslosigkeit in Europa geben wird, wird von etwas mehr als der Hälfte der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen als „Wahrscheinlich" eingestuft. Der nordrhein-westfälische Bezugswert von 53% unterscheidet sich nicht signifikant vom europäischen Mittelwert und den Vergleichswerten in Belgien (Flandern), Estland, Kroatien, Lettland und Schweden. In Dänemark ist der im europäischen

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Tabelle 4.6.3: Negative Erwartungen für die Zukunft Europas (Anteil der Schüler*innen in Prozent, Antwortkategorien: *Sehr wahrscheinlich* und *Wahrscheinlich*)

	Stärke Bedrohung durch Terror in Europa		Mehr Einfluss nicht europ. Mächte		Schwächere Wirtschaft in europ. Ländern		Mehr Armut und Arbeitslosigkeit in Europa		Skalenwert: negative Erwartungen für Europa	
	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	*M*	(*SE*)
Nordrhein-Westfalen[1]	75.3	(1.1)	54.1	(1.6)	42.9	(2.0)	52.5	(1.6)	50.4	(0.3)
Belgien (Flandern)	73.3	(1.0) ●	67.0	(1.3) ↑	43.2	(1.3) ●	55.2	(1.2) ●	49.3	(0.2) ↓
Bulgarien	62.3	(1.2) ↓	56.9	(1.1) ●	46.1	(1.1) ●	59.0	(1.2) ↑	50.7	(0.3) ●
Dänemark[2]	68.0	(0.8) ↓	78.8	(0.9) ↑	30.0	(0.9) ↓	36.1	(0.9) ↓	51.5	(0.2) ↑
Estland	67.4	(1.1) ↓	69.3	(1.1) ↑	42.2	(0.9) ●	49.0	(0.9) ●	50.3	(0.2) ●
Finnland	67.1	(1.1) ↓	69.5	(0.9) ↑	45.1	(0.9) ●	47.2	(0.9) ↓	50.5	(0.2) ●
Italien	77.1	(0.8) ●	76.6	(0.8) ↑	51.7	(1.1) ↑	63.7	(0.9) ↑	47.2	(0.2) ↓
Kroatien	68.8	(1.1) ↓	50.4	(1.2) ●	38.5	(1.0) ●	53.2	(1.1) ●	51.3	(0.3) ↑
Lettland	62.9	(1.0) ↓	65.7	(1.2) ↑	44.4	(1.1) ●	51.8	(1.0) ●	50.5	(0.2) ●
Litauen	60.6	(1.0) ↓	68.8	(1.1) ↑	38.1	(1.3) ↓	43.8	(1.0) ↓	51.6	(0.2) ↑
Malta	77.0	(0.7) ●	64.7	(0.8) ↑	49.5	(0.9) ↑	58.8	(0.8) ↑	48.4	(0.2) ↓
Niederlande[2]	68.0	(1.2) ↓	63.6	(1.2) ↑	36.5	(1.5) ↓	43.0	(1.2) ↓	51.1	(0.3) ●
Norwegen[3]	63.0	(0.7) ↓	69.5	(0.7) ↑	48.5	(0.7) ↑	57.0	(0.7) ↑	50.0	(0.1) ●
Schweden	60.4	(1.1) ↓	70.9	(0.9) ↑	36.7	(1.0) ↓	48.7	(1.2) ●	50.6	(0.3) ●
Slowenien	74.8	(1.1) ●	72.6	(0.9) ↑	50.3	(1.1) ↑	66.6	(1.0) ↑	47.1	(0.2) ↓
VG Europa	67.9	(0.3) ↓	67.4	(0.3) ↑	42.9	(0.3) ●	52.4	(0.3) ●	50.0	(0.1) ●

↑ Wert signifikant höher als NRW ($p < 0.05$).
● Keine siginifikante Abweichung von NRW.
↓ Wert signifikant niedriger als NRW ($p < 0.05$).

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwerte der europäischen Ländergruppe ohne Nordrhein-Westfalen.
1 Benchmark-Teilnehmer. Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben, wodurch die Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
2 Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen die internationalen Vorgaben nur unter Einbezug der Ersatzschulen.
3 Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

Vergleich geringste Anteil der Schüler*innen, die mehr Armut und Arbeitslosigkeit in Europa in zehn Jahren für „(sehr) wahrscheinlich" halten, mit 36% auch signifikant kleiner als in Nordrhein-Westfalen. Die höchsten Ausprägungen innerhalb der europäischen Vergleichsgruppe bestehen erneut bei Schüler*innen aus Slowenien und Italien. Von diesen berichten jeweils über 60%, dass sie künftig mehr Armut und Arbeitslosigkeit in Europa für „(Sehr) wahrscheinlich" halten.

Der mittlere Skalenwert für Nordrhein-Westfalen weicht mit 50 Punkten nicht signifikant von dem europäischen Vergleichswert sowie von den Vergleichswerten in sieben weiteren europäischen Ländern – darunter die Niederlande, Finnland, Bulgarien sowie Schweden – ab. Die höchsten mittleren Skalenausprägungen sind in Dänemark (52 Skalenpunkte) und Litauen zu beobachten, gleichwohl ist die Differenz zum Mittelwert gering und als wenig bedeutungsvoll einzuschätzen. Eine statistisch etwas größere Differenz zeigt sich in Italien und Slowenien, die mit jeweils 47 Punkten die im europä-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

ischen Vergleich niedrigste Ausprägung der Skala *negative Erwartungen für die Zukunft Europas* aufweisen.

Während bezüglich der positiven Erwartungen für die Zukunft Europas die der Schüler*innen aus Nordrhein-Westfalen durchgehend niedrigere Werte aufweisen als die Schüler*innen in den Vergleichsländern, zeigen sich hinsichtlich der negativen Erwartungen keine systematischen Unterschiede. Lediglich zeigen sich geringe Abweichungen auf der Ebene von Einzelitems. Bei diesen weisen die Aspekte „mehr Armut und Arbeitslosigkeit in Europa" und „schwächere Wirtschaft in europäischen Ländern" keine beziehungsweise eher unsystematische Unterschiede zu den anderen Ländern auf, die sich nicht über die Zuordnung zu bestimmten Regionen (z.B. Baltikum oder Skandinavien) erklären lassen. Bei der Wahrnehmung einer „stärkeren Bedrohung durch Terror in Europa" und eines seltener als wahrscheinlich bewerteten „ansteigenden Einflusses nicht europäischer Mächte" weisen die Schüler*innen aus Nordrhein-Westfalen erneut signifikant unterschiedliche Werte auf. Diese unterstützen die bei den Bedrohungsszenarien zur Zukunft der Erde deutlich gewordenen Ergebnisse, dass ökonomischer Aspekte von den Schüler*innen aus Nordrhein-Westfalen als eine sowohl im europäischen Vergleich als auch gegenüber anderen Szenarien geringere Bedrohung wahrgenommen werden. Sie blicken vergleichsweise positiv auf die wirtschaftliche Zukunft. Terrorismus scheint dagegen häufiger als Gefahr wahrgenommen zu werden. Es überrascht, dass die Werte in Nordrhein-Westfalen, aber auch in Malta und Italien signifikant über der europäischen Vergleichsgruppe liegen während ein Land wie Belgien, das beispielsweise während der Erhebungsphase dieser Studie sehr massiv von terroristischen Anschlägen betroffen war, geringere Ausprägungen aufweist. Insgesamt scheint demnach das Erleben von Terrorismus in Europa für alle Heranwachsenden eine Bedrohung darzustellen, unabhängig davon, ob Anschläge im eigenen Land oder in den Nachbarländern verübt werden – die Bedrohung wird nicht ausschließlich als nationale, sondern als eine europäische und weltweite wahrgenommen.

4.6.4 Erwartungen für die individuelle Zukunft

Erwartungen für die individuelle Zukunft werden in ICCS 2016 mit einem Fragenkomplex erfragt, der verschiedene Aspekte beruflicher und persönlicher Perspektiven erfasst. Dieser beinhaltet Aussagen zu den Themen Arbeitsmarkt, zum erwarteten frei verfügbaren Einkommen und zu sozialer Mobilität:

- Ich werde einen sicheren Job finden (*)
- Ich werde einen Arbeitsplatz finden, der mir gefällt (*)
- Meine finanzielle Situation wird besser sein, als die meiner Eltern (*)
- Ich werde die Möglichkeit haben, in meiner Freizeit ins Ausland zu reisen (*)
- Ich werde genug Geld verdienen, um eine Familie zu gründen

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Die Schüler*innen sollten mit einem vierstufigen Antwortformat bewerten, für wie wahrscheinlich sie das Eintreten dieser Szenarien in ihrer persönlichen Zukunft halten („Sehr wahrscheinlich", „Wahrscheinlich", „Unwahrscheinlich", „Sehr unwahrscheinlich"). Es handelt sich bei dem Fragenkomplex um eine Neuentwicklung für ICCS 2016. Alle fünf Aussagen wurden genutzt, um die Skala *Erwartungen für die individuelle Zukunft* zu bilden. Der Skalenwert steht für die Zustimmungswahrscheinlichkeit hinsichtlich des erwarteten Eintretens der Zukunftsszenarien insgesamt. In ICCS 2016 liegt die mittlere Skalenausprägung bei M=50 (SD=10) Punkten.

Tabelle 4.6.4 zeigt Erwartungen für die individuelle Zukunft im europäischen Vergleich. In der zweiten bis fünften Spalte werden die kumulierten Einschätzungen zu den mit (*) markierten Erwartungen für die individuelle Zukunft berichtet (Anteil der Schüler*innen in Prozent). In der letzten Spalte wird der Skalenwert der *Erwartungen für die individuelle Zukunft* aufgeführt.

Nahezu alle Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen geben an, dass sie es für „(Sehr) wahrscheinlich" halten, in Zukunft einen sicheren Job zu finden (97%). Zwar ergeben sich hinsichtlich einzelner Länder signifikante Abweichungen, jedoch teilen diese Ansicht durchschnittlich 95% der europäischen Schüler*innen. Am wenigsten sind es im europäischen Vergleich mit 90% in Kroatien.

Ein ähnliches Bild zeigt sich anhand der prognostizierten Erwartungen über den zukünftigen Arbeitsplatz. In Nordrhein-Westfalen schätzen 94% der Schüler*innen ein, dass sie „(Sehr) wahrscheinlich" einen Arbeitsplatz finden werden, der ihnen gefällt. Die im europäischen Vergleich geringsten Anteile der Schüler*innen, die dies berichten, sind in erneut Kroatien (85%) und in Bulgarien (86%) beobachtbar, signifikant weniger als in Nordrhein-Westfalen. In Dänemark (98%), in den Niederlanden (96%) und in Norwegen (97%) erwarten dagegen signifikant mehr Schüler*innen als in Nordrhein-Westfalen einen Arbeitsplatz finden zu können, der ihnen gefällt. Mehr als neun von zehn Schüler*innen in der europäischen Vergleichsgruppe erwarten dies für ihre eigene Zukunft.

Die individuelle Erwartung, zukünftig mehr zu verdienen als die eigenen Eltern, besteht bei 74% der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen. Dies sind in etwa so viele wie in Finnland, Kroatien, Niederlande, Norwegen und Slowenien. In den baltischen Staaten prognostizieren jeweils signifikant mehr Schüler*innen als in Nordrhein-Westfalen, dass ihre finanzielle Situation besser sein wird als die ihrer Eltern, am höchsten ist der Anteil mit 87% in Lettland. In Belgien (Flandern) und Schweden sind es mit nur etwa zwei Dritteln der Schüler*innen, die eine bessere finanzielle Situation als ihre Eltern in ihrer Zukunft für „(Sehr) wahrscheinlich" halten, signifikant weniger als in Nordrhein-Westfalen.

Der Anteil der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen, die annehmen, zukünftig die Möglichkeiten einer Auslandsreise haben zu werden, weicht mit 87% nicht signifikant vom europäischen Mittelwert ab. In nord- und westeuropäischen Ländern wie Belgien (Flandern), den Niederlanden und Norwegen (je 96%) sowie Dänemark (97%) halten fast alle Schüler*innen dies für „(Sehr) wahrscheinlich". In Italien (79%) und südost-europäischen Ländern liegen die entsprechenden Anteile dagegen unter dem nordrhein-westfälischen Referenzwert.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Tabelle 4.6.4: Erwartungen für die individuelle Zukunft (Anteil der Schüler*innen in Prozent, Antwortkategorien: *Sehr wahrscheinlich* und *Wahrscheinlich*)

	Sicheren Job finden		Job finden, der gefällt		Mehr verdienen als Eltern		Möglichkeit zur Auslandsreise		Skalenwert: Individuelle Zukunftserwartung	
	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	*M*	(*SE*)
Nordrhein-Westfalen[1]	96.9	(0.6)	93.7	(1.0)	73.8	(1.7)	87.1	(0.9)	48.8	(0.3)
Belgien (Flandern)	98.0	(0.3) ●	94.4	(0.5) ●	68.3	(1.1) ↓	95.8	(0.5) ↑	49.7	(0.2) ↑
Bulgarien	91.5	(0.6) ↓	85.6	(0.9) ↓	84.3	(0.8) ↑	80.7	(1.0) ↓	49.6	(0.3) ●
Dänemark[2]	98.3	(0.2) ↑	98.2	(0.2) ↑	84.0	(0.6) ↑	97.3	(0.3) ↑	53.6	(0.2) ↑
Estland	94.7	(0.5) ↓	92.8	(0.5) ●	84.4	(0.8) ↑	89.4	(0.8) ●	49.4	(0.2) ●
Finnland	97.2	(0.3) ●	93.6	(0.5) ●	76.3	(0.9) ●	93.4	(0.5) ↑	49.5	(0.2) ●
Italien	92.2	(0.5) ↓	88.7	(0.5) ↓	81.3	(0.8) ↑	79.3	(0.9) ↓	47.6	(0.2) ↓
Kroatien	89.7	(0.7) ↓	84.5	(0.9) ↓	75.6	(1.0) ●	74.1	(1.1) ↓	47.7	(0.3) ↓
Lettland	95.9	(0.5) ●	90.5	(0.6) ↓	86.6	(0.8) ↑	89.1	(0.6) ●	50.8	(0.2) ↑
Litauen	97.0	(0.4) ●	90.8	(0.6) ↓	86.2	(0.7) ↑	89.6	(0.7) ↑	50.8	(0.2) ↑
Malta	92.7	(0.4) ↓	89.4	(0.5) ↓	84.8	(0.6) ↑	87.5	(0.7) ●	51.7	(0.2) ↑
Niederlande[2]	97.3	(0.3) ●	96.0	(0.5) ↑	71.2	(1.2) ●	96.3	(0.5) ↑	50.5	(0.3) ↑
Norwegen[3]	98.0	(0.2) ●	96.5	(0.3) ↑	74.7	(0.7) ●	95.9	(0.3) ↑	52.1	(0.2) ↑
Schweden	95.7	(0.4) ●	89.5	(1.0) ↓	67.7	(1.2) ↓	92.4	(0.5) ↑	50.0	(0.4) ↑
Slowenien	92.0	(0.6) ↓	88.3	(0.7) ↓	71.2	(1.1) ●	79.6	(0.9) ↓	47.4	(0.2) ↓
VG Europa	95.0	(0.1) ↓	91.3	(0.2) ↓	78.3	(0.2) ↑	88.6	(0.2) ●	50.0	(0.1) ↑

↑ Wert signifikant höher als NRW ($p < 0.05$).
● Keine siginifikante Abweichung von NRW.
↓ Wert signifikant niedriger als NRW ($p < 0.05$).

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwerte der europäischen Ländergruppe ohne Nordrhein-Westfalen.
1 Benchmark-Teilnehmer. Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben, wodurch die Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
2 Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen die internationalen Vorgaben nur unter Einbezug der Ersatzschulen.
3 Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

Der mittlere Skalenwert der *Erwartungen für die individuelle Zukunft* ist mit 49 Punkten in Nordrhein-Westfalen signifikant kleiner als der europäische Vergleichswert. Die mittleren Skalenausprägungen in Kroatien, Italien (je 48) und Slowenien (47 Skalenpunkte) sind die im europäischen Vergleich am niedrigsten. Die höchste mittlere Skalenausprägung ist mit 54 Punkten in Dänemark zu beobachten. Auch in den weiteren Nachbarländern Belgien (Flandern) und den Niederlanden sowie in der europäischen Vergleichsgruppe insgesamt ist die mittlere Skalenausprägung der *Erwartungen für die individuelle Zukunft* signifikant höher als in Nordrhein-Westfalen.

Für Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen zeigen sich ergänzend vereinzelte Unterschiede, wenn sie getrennt nach Geschlecht, Migrationshintergrund und dem höchsten Bildungsabschluss der Eltern betrachtet werden. Bei den jeweiligen Teilgruppen zeigen sich Unterschiede hinsichtlich der Einschätzung der eigenen zukünftigen finanziellen Situation im Vergleich zu derjenigen der eigenen Eltern. Während 77%

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

(*SE*=2.1) der Jungen in Nordrhein-Westfalen einschätzen, dass ihre zukünftige finanzielle Situation „(Sehr) wahrscheinlich" besser sei, glauben dies mit 71% (*SE*=2.0) signifikant weniger Mädchen ($p<0.05$). Von den Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen, die nicht in Deutschland geboren wurden oder mindestens einen Elternteil haben, welches in einem anderen Land geboren wurde, nehmen dies 82% (*SE*=2.1) an, signifikant ($p<0.01$) mehr als unter den Schüler*innen ohne Migrationshintergrund (68%; *SE*=2.5). Relativ zu ihren Eltern in Zukunft finanziell besser gestellt zu sein, nehmen weiter 82% (*SE*=1.7) der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen an, bei denen kein Elternteil über ein Abitur oder einen vergleichbaren Bildungsabschluss verfügt. Dies sind signifikant mehr ($p<0.01$) als bei Schüler*innen, bei denen mindestens ein Elternteil eine Hochschulzugangsberechtigung hat (70%, *SE*=2.2). Ein weiterer, entgegengesetzter Zusammenhang findet sich hinsichtlich der Annahme, zukünftig „(Sehr) wahrscheinlich" in der Freizeit ins Ausland reisen zu können. Dies nehmen 82% (*SE*=1.7) der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen ohne einen Elternteil mit Hochschulzugangsberechtigung an. Demgegenüber sind es unter den Schüler*innen, bei denen mindestens ein Elternteil über einen höheren Bildungsabschluss verfügt, mit 90% (*SE*=1.0) signifikant mehr ($p<0.01$). Bei allen anderen Fragen zu Erwartungen für die eigene Zukunft zeigen sich bei Schüler*innen aus Nordrhein-Westfalen keine signifikanten Zusammenhänge hinsichtlich Geschlecht, Migrationshintergrund oder Bildungsabschluss der Eltern.

Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen weisen bezüglich der beiden Fragen zur Arbeit (Sicherheit des Arbeitsplatzes, Gefallen an der Arbeit) signifikant höhere Einschätzungen auf. Dies kann mit einer insgesamt geringeren Bedeutung ökonomischer Bedrohungsszenarien erklärt werden kann (s.o.). Bezüglich der sozialen Mobilität, erfasst über die Einschätzung, sich zukünftig eine besseren finanziellen Situation als die Eltern zu sehen, zeigt sich bei den Schüler*innen aus Nordrhein-Westfalen eine signifikant niedrigere Erwartung. Dies kann damit erklärt werden, dass in dieser Gruppe häufig ein gewisser Wohlstand erreicht ist und es im Zeitalter von Globalisierung und raschem sozialen Wandel bereits eine Herausforderung darstellt, diesen Wohlstand in der nächsten Generation zu erhalten. Dies wird gestützt durch die Ergebnisse der Gruppenvergleiche. In diesen zeigt sich, dass die Erwartung, in Zukunft finanziell besser gestellt zu sein, in der Gruppe mit den niedrigeren Bildungsabschlüssen in der Herkunftsfamilie stärker ausgeprägt ist, als in der Gruppe, in der mindestens ein Elternteil das Abitur bzw. einen äquivalenten Bildungsabschluss vorweist. Dort kann bereits jetzt von einem relativ hohen Lebensstandard ausgegangen werden. Ein vergleichbares Muster ist auch bei der Berücksichtigung des Migrationshintergrundes erkennbar: Jugendliche mit Migrationshintergrund halten es häufiger für wahrscheinlich, den Lebensstandard ihrer Eltern zukünftig zu übertreffen. Dies spiegelt möglicherweise die höhere Armutsgefährdung von Menschen mit Migrationshintergrund (Giesecke, Kroh, Tucci, Baumann & El-Kayed, 2017) und somit die Zuversicht ihrer Kinder, dieser zukünftig zu entkommen.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

4.6.5 Fazit

Im vorliegenden Beitrag werden verschiedene Zugänge zu Zukunftsorientierungen von Heranwachsenden vorgestellt. Diese beziehen sich sowohl auf Vorstellungen hinsichtlich der Bedrohung der Welt, auf positive und negative Erwartungen gegenüber der Zukunft Europas als auch auf Einschätzungen gegenüber der eigenen Zukunft, insbesondere hinsichtlich der individuellen wirtschaftlichen Situation.

Ausgehend von aktuellen gesellschaftlichen und politischen Veränderungsprozessen wurde zunächst überblicksartig dargestellt, wie Prozesse von Globalisierung, Klimaveränderungen, zunehmendem Konflikt- und Auseinandersetzungspotential bis hin zu Terrorismus Zukunftsperspektiven beeinflussen können. Diese Prozesse führen einerseits zur Bedrohung aller, andererseits belasten sie insbesondere diejenigen, deren Ressourcen und Kompetenzen nicht dafür ausreichen, alternative Lösungen zu entwerfen und deren Umsetzung anzugehen. Prozesse der Deprivation verbunden mit zunehmender gesellschaftlicher Segregation, die mit politischer Entfremdung aber auch Extremismus einhergehen können, wurden als mögliche Folge thematisiert. In einem zweiten Schritt wurden in entwicklungspsychologischer Perspektive Aspekte der Identitätsentwicklung und der Entwicklung von Zukunftsperspektiven erläutert. Diese erweisen sich als hilfreich, um, je nach Persönlichkeitsmerkmalen, möglicherweise unterschiedliche Verbindungen zwischen Erwartungen für die individuelle Zukunft und der gesellschaftlichen Zukunft herzustellen.

Die Ergebnisse zeigen für die Heranwachsenden in Nordrhein-Westfalen, dass sie vorgelegte Bedrohungsszenarien ähnlich einschätzen, wie es bereits etwa aus den Shell Jugendstudien für Deutschland ersichtlich ist. Zudem sind die Einschätzungen der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen in einzelnen Aspekten vergleichbar mit denen der europäischen Vergleichsgruppe. Belastungen der Umwelt werden, ebenso wie Terrorismus, im Vergleich zu wirtschaftlichen Aspekten wie Arbeitslosigkeit als bedrohlicher wahrgenommen. Dieses Muster wiederholt sich bei Jugendlichen in Nordrhein-Westfalen auch hinsichtlich ihrer Einschätzungen zur europäischen Zukunft, in welche sie insgesamt auch weniger optimistisch blicken als die Jugendlichen in den europäischen Vergleichsländern. Die hohe wahrgenommene Bedrohung durch Klimawandel und Terrorismus kann dahingehend interpretiert werden, dass diese Themen im Zeitraum der Erhebung (Übereinkommen von Paris am 12.12.2015; terroristische Anschläge in Paris am 13.11.2015 und in Brüssel am 22.3.2016) besonders in der medialen und individuellen Aufmerksamkeit standen, im Gegensatz zu Problemen im wirtschaftlichen Kontext. Weiter kann die Willkürlichkeit des Terrorismus alle betreffen, wohingegen wirtschaftliche Belastungen für einzelne gesellschaftliche Gruppen ein sehr viel größeres Risiko darstellen als für andere. In einer individualisierten Gesellschaft wird die Verantwortung hierfür auch mehr und mehr dem Individuum zugeschrieben. Dass wirtschaftliche Aspekte durch Schüler*innen in anderen Ländern häufiger als bedrohlich wahrgenommen werden, lässt sich möglicherweise mit den Nachwirkungen der Finanzkrise 2008 begründen, die vor allem in süd- und südost-europäischen Ländern sichtbar erscheinen (z.B. Schraad-Tischler & Schiller, 2016). Dieser realen Kluft zwischen den europäischen Ländern steht die Hoffnung des überwiegenden Anteils der

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

durch ICCS 2016 erfassten europäischen Schüler*innen gegenüber, dass es künftig zu einer stärkeren Zusammenarbeit zwischen den europäischen Ländern kommen wird – im Durchschnitt nehmen dies 87% in der europäischen Vergleichsgruppe und immerhin noch drei Viertel der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen an. Auch blickt sowohl in Nordrhein-Westfalen als auch in der europäischen Vergleichsgruppe eine überwiegende Mehrheit der Jugendlichen optimistisch auf die individuelle wirtschaftliche Zukunft.

Die Bewertungen der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen liegen dennoch etwas unter der europäischen Vergleichsgruppe. Bei der Betrachtung der Einzelitems deutet sich an, dass die vergleichsweise positive Einschätzung der zukünftigen wirtschaftlichen Situation vor allem auf die Zuversichtlichkeit in Bezug auf die zukünftige Arbeitssituation zurückzuführen ist. Einschränkungen bestehen für die Jugendlichen jedoch in der Zukunft dahingehend, inwiefern sie den durch die Herkunftsfamilie erreichten Lebensstandard erhalten werden können. Dies deckt sich mit den eingangs aus Sicht der Erwachsenen skizzierten Befunden (European Commission, 2016). Dieser Effekt ist stärker in der Gruppe der Mädchen, in der Gruppe der Befragten ohne Migrationshintergrund und bei Heranwachsenden mit einem höheren Bildungskapital (mindestens ein Elternteil mit Hochschulzugangsberechtigung). Interessant wäre es, diese Gruppenunterschiede vor dem Hintergrund der These Geißlers (2013) zu diskutieren, der in seinem Beitrag die „Metamorphose von der Arbeitertochter zum Migrantensohn" aufzeigt, dass Benachteiligung im Bildungssystem häufig im Sinne des Intersektionalitätsansatzes (Crenshaw, 1989) kumulieren und es bei einzelnen Individuen zu mehrfachen Benachteiligungen kommen kann. Während Geißler (2013) Jungen mit Migrationshintergrund und mit geringem Bildungskapital als mehrfach benachteiligt beschreibt, deutet sich in dieser Studie an, dass der zukünftige finanzielle Wohlstand subjektiv eher von Mädchen, Heranwachsenden ohne Migrationshintergrund sowie in der Gruppe mit dem höheren Bildungskapital in Frage gestellt wird. Hierbei muss allerdings berücksichtigt werden, dass der Lebensstandard in Familien in Deutschland ohne Zuwanderungsvergangenheit und mit höherem Bildungskapital durchschnittlich als höher zu bewerten ist und sich auch in einem leichteren Zugang zu höheren Bildungsabschlüssen zeigt (Becker, 2017) – der Statusverlust wird eher von denjenigen befürchtet, bei denen ein höherer Status beobachtbar ist. Ob und inwiefern sich ein objektiv ungünstiger Status in der Familie oder ein subjektiv befürchteter Statusverlust bereits im Jugendalter in politischen Orientierungen ausdrücken, kann unter Rückgriff auf das Deprivationskonzept (Rippl & Baier, 2005) eine vielversprechende Forschungsperspektive sein.

Darüber hinaus eröffnen diese ersten deskriptiven Befunde Potentiale für weitere vertiefende, inferenzstatistische Analysen: So könnten etwa Zusammenhangsmuster der verschiedenen Zukunftsperspektiven mit Persönlichkeitsmerkmalen der Heranwachsenden untersucht werden. Ziel wäre dabei, sowohl Aufschluss über die Entstehung eines positiven und konstruktiven Blickes auf die eigene als auch die gesellschaftliche Zukunft zu erhalten.

Die Ergebnisse geben aber bereits jetzt an verschiedenen Punkten Hinweise darauf, dass sich Heranwachsende mit ihrer individuellen Zukunft beschäftigen und hier mehrheitlich zu positiven Perspektiven gelangen. Gleichzeitig nehmen sie die Problemfelder

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

gesellschaftlicher Veränderungen wahr und erleben diese auch individuell. So wird beispielsweise Nahrungs- und Wasserknappheit als vergleichsweise große Bedrohung wahrgenommen, auch wenn hiervon in Nordrhein-Westfalen wie im gesamten nördlichen Teil Europas aktuell nur ein sehr geringer Teil der Heranwachsenden betroffen sein dürfte. Hier scheinen, unabhängig von der individuellen Betroffenheit durch Globalisierungsphänomene, weltweite Herausforderungen in den Blick genommen zu werden, die nur wenig mit der unmittelbaren Lebensrealität zu tun haben. Auf diese Weise scheint der Ansatz eines *social contracts*, den Flanagan (2008) aufzeigt, weit über das eigene Land hinaus zu greifen.

Schließlich stellt sich die Frage, welche Potentiale sich durch die Auseinandersetzung mit den Bewertungen von gesellschaftlichen und individuellen Zukunftsperspektiven für die politische Bildung in Nordrhein-Westfalen ergeben. Auf der einen Seite muss festgehalten werden, dass der optimistische Blick in die Zukunft in Teilen konträr zu gesellschaftlicher Realität steht. Atypische Beschäftigung, also nicht in Vollzeit ausgeübte und unbefristete Arbeitsverhältnisse, gewinnt am deutschen Arbeitsmarkt an Bedeutung (Wingerter, 2012). Dass für die 97% der Schüler*innen, die annehmen, sich in Zukunft in einem sicheren Erwerbsverhältnis zu befinden, dieses Szenario auch so eintritt, scheint wenig wahrscheinlich. Nun darf aus einer solchen Analyse nicht die Forderung entstehen, den Optimismus junger Menschen aufzulösen. Aber ein realistischer Blick auf gesellschaftliche Herausforderungen könnte junge Menschen darin unterstützen, eigene Handlungspotentiale zu erkennen und den eigenen Optimismus mit angemessenen Schritten zur persönlichen Zielerreichung zu verbinden. Welche Herausforderungen dabei am drängendsten sind sowie ob und wie sie sich diesen stellen möchten oder werden, müssen Jugendliche allerdings individuell bewerten. Flanagan (2008) plädiert dafür, Jugendliche darin zu bestärken, entgegen gesellschaftlicher Individualisierungstendenzen und der Privatisierung sozialer Risiken, individuelle Ängste als kollektive Herausforderungen öffentlich zu machen. Aus einem so zu entwickelnden Gemeinschaftssinn könnten sich neue Potentiale für politisches Handeln Heranwachsender ergeben. Politische Bildner*innen können dabei Plattformen und Lerngelegenheiten bereitstellen, die eine kritische Bewertung gesellschaftlicher Entwicklungen und individueller Verantwortung durch die Jugendlichen selbst erlauben und somit Orientierung in diesen Zusammenhängen anbieten. Dies könnte letztlich dazu beitragen, Ängsten und Bedrohungen entgegenzuwirken sowie nachhaltig Hoffnungen und realistische Perspektiven zu eröffnen, die einem Erleben von Deprivation vorbeugen könnten.

Insgesamt zeigt die Beschäftigung mit der Rolle von gesellschaftlichen und individuellen Zukunftsperspektiven im Rahmen der politischen Sozialisation, dass sowohl die analytische Beschäftigung mit Zukunftsperspektiven als auch die Entwicklung von themenbezogenen Formaten für die politische Bildung sowie schließlich deren empirische Überprüfung ein weithin offenes Forschungsfeld konstituieren. Aufgrund der alternativen Zugänge zum politischen Mindset von Jugendlichen, aus denen sich neue Formen zur Bearbeitung von gesellschaftlichen Herausforderungen entwickeln lassen, erscheint es lohnend, dieses Feld zu bearbeiten.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Literatur

Albert, M., Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2015). *Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch* (Shell Jugendstudie, Bd. 17). Frankfurt a. M.: Fischer.

Becker, R. (2017). Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (3. Aufl., S. 89–150). Wiesbaden: Springer.

BMBF. (2016). *Zukunft der Arbeit. Innovationen für die Arbeit von morgen*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Buhl, M. (2014). Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft. Zeitperspektive im Jugendalter. *Zeitschrift für Pädagogik* (1), 54–73.

Buhl, M. & Lindner, D. (2009). Zeitperspektive im Jugendalter – Messung, Profile und Zusammenhänge mit Persönlichkeitsmerkmalen und schulischem Erleben. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* (2), 197–216.

Carlton, J. S., Perry-Hill, R., Huber, M. & Prokopy, L. S. (2015). The climate change consensus extends beyond climate scientists. *Environmental Research Letters, 10* (9), 94025.

Carver, C. S., Scheier, M. F. & Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review, 30* (7), 879–889.

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex. A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist policies. *University of Chicago Legal Forum* (1), 139–167.

Edelstein, W., Fauser, P. & Haan, G. de (2005/2007). Magdeburger Manifest zur Demokratiepädagogik. In W. Beutel & P. Fauser (Hrsg.), *Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft* (S. 200–202). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.

Erikson, E. H. (1968). *Identity, Youth and Crisis*. New York: Norton.

European Commission. (2016). *Future of Europe* (Special Eurobarometer, Bd. 451). Luxembourg: EUR-OP.

Flanagan, C. A. (2008). Private anxieties and public hopes: The perils and promise of youth in the context of globalization. In J. Cole & D. L. Durham (Hrsg.), *Figuring the Future. Globalization and the Temporalities of Children and Youth* (S. 125–150). Santa Fe: School for Advanced Research Press.

Flanagan, C. A. (2013). *Teenage Citizens. The Political Theories of the Young*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Geißler, R. (2013). Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In P. A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (3. Aufl., S. 71–100). Weinheim: Beltz Juventa.

Giesecke, J., Kroh, M., Tucci, I., Baumann, A.-L. & El-Kayed, N. (2017). *Armutsgefährdung bei Personen mit Migrationshintergrund. Vertiefende Analysen auf Basis von SOEP und Mikrozensus*. Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW).

Gurr, T. R. (2016). *Why Men Rebel* (40th anniversary ed.). London: Routledge (Originalarbeit erschienen 1970).

Hartleb, F. (2012). Populismus als Totengräber oder mögliches Korrektiv der Demokratie? *Aus Politik und Zeitgeschichte* (5–6), 22–29.

Häusler, A. (2016). Ausblick. In A. Häusler (Hrsg.), *Die Alternative für Deutschland. Programmatik, Entwicklung und politische Verortung* (S. 239–245). Wiesbaden: Springer.

Havighurst, R. J. (1972). *Developmental Tasks and Education*. New York: Longman.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Hilmer, R., Kohlrausch, B., Müller-Hilmer, R. & Gagné, J. (2017). *Einstellung und soziale Lebenslage. Eine Spurensuche nach Gründen für rechtspopulistische Orientierung, auch unter Gewerkschaftsmitgliedern*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

Hurrelmann, K. & Albrecht, E. (2014). *Die heimlichen Revolutionäre. Wie die Generation Y unsere Welt verändert*. Weinheim: Beltz.

IEP. (2017). *Global Peace Index 2017. Measuring Peace in a Complex World*. Sydney: Institute for Economics & Peace.

Keniston, K. (1977). Entwicklung der Moral, jugendlicher Aktivismus und moderne Gesellschaft. In R. Döbert (Hrsg.), *Entwicklung des Ichs* (S. 294–306). Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Klein, M. (2014). Gesellschaftliche Wertorientierungen, Wertewandel und Wählerverhalten. In J. W. Falter & H. Schoen (Hrsg.), *Handbuch Wahlforschung* (2. Aufl., S. 563–590). Wiesbaden: Springer.

Knelangen, W. (2012). Euroskepsis? Die EU und der Vertrauensverlust der Bürgerinnen und Bürger. *Aus Politik und Zeitgeschichte* (4), 32–40.

Lemola, S., Räikkönen, K., Matthews, K. A., Scheier, M. F., Heinonen, K., Pesonen, A.-K. et al. (2010). A new measure for dispositional optimism and pessimism in young children. *European Journal of Personality, 24* (1), 71–84.

Lengfeld, H. & Hirschle, J. (2010). Die Angst der Mittelschicht vor dem sozialen Abstieg. In N. Burzan (Hrsg.), *Dynamiken (in) der gesellschaftlichen Mitte* (S. 181–200). Wiesbaden: VS.

Mannheim, K. (1964). Das Problem der Generationen. In K. H. Wolff (Hrsg.), *Karl Mannheim. Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk* (S. 509–565). Berlin: Luchterhand.

Maschke, S. & Stecher, L. (2009). Perspektiven von Jugendlichen auf die gesellschaftliche und persönliche Zukunft. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 4* (2), 153–171.

McKay, M. T., Percy, A., Cole, J. C., Worrell, F. C. & Andretta, J. R. (2016). The relationship between time attitudes profiles and self-efficacy, sensation seeking, and alcohol use. An exploratory study. *Personality and Individual Differences, 97,* 203–209.

Mello, Z. R. & Worrell, F. C. (2015). The past, the present, and the future: A conceptual model of time perspective in adolescence. In N. Fieulaine, W. van Beek & M. Stolarski (Hrsg.), *Time Perspective Theory; Review, Research and Application. Essays in Honor of Philip G. Zimbardo* (S. 115–129). Cham: Springer International Publishing.

Nurmi, J. E. (1989). Development of orientation to the future during early adolescence: A four-year longitudinal study and two cross-sectional comparisons. *International Journal of Psychology, 24* (2), 195–214.

Nurmi, J.-E. (2004). Socialization and self-development. Channeling, selection, adjustment and reflection. In R. M. Lerner & L. D. Steinberg (Hrsg.), *Handbook of Adolescent Psychology* (2. Aufl., S. 85–124). Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons.

Rippl, S. & Baier, D. (2005). Das Deprivationskonzept in der Rechtsextremismusforschung. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 57* (4), 644–666.

Schraad-Tischler, D. & Schiller, C. (2016). *Soziale Gerechtigkeit in der EU – Index Report 2016. Social Inclusion Monitor Europe*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Spier, T. (2006). Populismus und Modernisierung. In F. Decker (Hrsg.), *Populismus. Gefahr für die Demokratie oder nützliches Korrektiv?* (S. 33–58). Wiesbaden: VS.

UNHCR. (2017). *Global Trends. Forced Displacement in 2016*. Genf: United Nations High Commissioner for Refugees.

Uslaner, E. M. (1998). Social capital, television, and the „mean world". Trust, optimism, and civic participation. *Political Psychology, 19* (3), 441–467.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Veldhuis, T. & Staun, J. (2009). *Islamist radicalisation. A root cause model*. Den Haag: Netherlands Institute of International Relations Clingendael.

Vorländer, H., Herold, M. & Schäller, S. (2016). *PEGIDA. Entwicklung, Zusammensetzung und Deutung einer Empörungsbewegung*. Wiesbaden: VS.

Wingerter, C. (2012). Atypische Beschäftigung. Arbeitsmarkt im Wandel. *Wirtschaftsdienst, 92* (3), 208–210.

Zimbardo, P. G. & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology, 77* (6), 1271–1288.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Kapitel 5
Erfahrungen der Jugendlichen

5.1 Schulische Lerngelegenheiten und Partizipationsmöglichkeiten

Daniel Deimel & Katrin Hahn-Laudenberg

5.1.1 Einleitung

Schule als eine der zentralen Sozialisationsinstanzen der Adoleszenz bereitet mit ihrer Integrationsfunktion (Fend, 2009) auf Bürgerschaft vor. Durch die allgemeine Schulpflicht erreichen schulische Bildungsangebote Kinder und Jugendliche ungeachtet ihrer familiären Hintergründe. Im Gegensatz zu den Sozialisationsinstanzen Familie und Peergroup sind schulische Rahmenbedingungen und Lernumgebungen auf einer Vielzahl von Ebenen gestalt- und beeinflussbar. Hierdurch kommt der Institution Schule für die aktive Gestaltung der Demokratie eine herausgehobene und zentrale Bedeutung zu. Inwiefern Jugendliche in ihrer Schule allerdings tatsächlich Lerngelegenheiten wahrnehmen, die sie auf zukünftige Rolle als Bürger*in vorbereiten und wie sie diese bewerten, wird im folgenden Kapitel beschrieben.

In den vergangenen Jahren war eine Renaissance der Werke John Deweys zu vermerken (Neubert, 2011). Für Dewey (1916/2008, S. 108) war die Bürgerschaft das übergeordnete Ziel schulischer Erziehung. Sein zentrales Konzept der Erfahrung („*experience*“) als Grundlage des Lernens (S. 124) wurde zuletzt in der zivilgesellschaftlichen und politischen Bildung breit rezipiert (Himmelmann, 2004; Scherb, 2014).

Dewey (1916/2008) begriff Erfahrung als Prozess, der eine aktive Handlung umfasst, auf welche das Widerfahren einer Konsequenz aus dieser Handlung erfolgt (S. 124). Die Bewertung von Handlung und Konsequenz schließt den Prozess der Erfahrung ab und bildet zugleich die Grundlage für zukünftiges Handeln. Wenn im Handeln die Konsequenzen bedacht werden, lässt sich dies als Übernahme von Verantwortung für das eigene Handeln deuten. Der pädagogisch gestaltete Prozess der Erfahrung beginnt mit der Konfrontation und Definition eines Problems des Lernenden und mündet in der aktiven Prüfung einer Hypothese. Daraus resultiert entweder die Annahme der Hypothese oder eine unerwartete Folge tritt ein, welche zu einer erneuten Hypothesenbildung und -prüfung führt (Dewey, 1910/1997, S. 72–75). In jedem Fall sedimentiert sich auf diese Weise ein Wissensbestand, dessen Wert sich ausschließlich durch seine Nutzung im Prozess der Problemlösung beweist (Dewey, 1916/2008, S. 134). Vor dem Hintergrund der Diskussion des bildungswissenschaftlichen Kompetenzbegriffs

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

(Hartig & Klieme, 2006; Weinert, 2002) als in Anwendung überführbare kognitive Fertigkeiten und Fähigkeiten erweisen Deweys Ausführungen zum Lernen als reflektierte Folge aktiv geprüfter Zusammenhänge erneut ihre Relevanz.

Nach Dewey (1916/2008) soll Schule als Institution Erfahrung ermöglichen, indem Schüler*innen mit Problemen konfrontiert werden, welche einen aktiven Lösungsprozess erfordern (S. 144). Erfahrung beschrieb er als kontextgebunden: Sie findet in der aktiven Interaktion zwischen Individuum und seiner natürlich und sozialen Umgebung statt (S. 236). Dabei verneinte Dewey (1916/2008) die Möglichkeit der direkten Einflussnahme auf Lernprozesse, Erziehung sei nur durch Bereitstellung von Lerngelegenheiten möglich (S. 22). Schule beschrieb er als besondere Umgebung, in welcher komplexe soziale Zusammenhänge vereinfacht werden können (S. 24). Er betonte vor allem die soziale Verantwortung von Erziehung. Um Interesse an sozialen Fragestellungen zu fördern, sollten die in der Schule angebotenen Probleme im Zusammenhang mit solchen Problemen stehen, welche sich aus dem Zusammenleben von Menschen ergeben (S. 169). Der soziale Bezug von Deweys Ausführungen zur Erziehung ergibt sich weiter daraus, dass Schule bereits in sich eine soziale Umgebung darstellt. In dieser stehen Schüler*innen vor der Herausforderung, ihre Handlungen an anderen abzugleichen und sich einzupassen. Die Bewältigung dieser Herausforderung lässt sich als gesamtgesellschaftlich relevant deuten. In diesem Sinne begriff Dewey (1916/2008) Demokratie als die gemeinsame, geteilte Erfahrung des Zusammenlebens (S. 80). Darin möglichst viele Gelegenheiten zur Zusammenarbeit bereitzustellen und damit Bürgerschaft vorzubereiten, ist daher für Dewey für eine zentrale Anforderung an Schulen (S. 39).

Die Beziehung zwischen schulischen Lerngelegenheiten und Bürgerschaft wird nach Kerr (1999) in drei Perspektiven unterschieden: Bildung *über* Bürgerschaft, Bildung *durch* Bürgerschaft und Bildung *für* die Bürgerschaft (*Education about / through / for citizenship*, S. 14). Bildung über Bürgerschaft bezieht sich dabei vor allem auf die Ebene des fachlichen Unterrichts, in welchem politikdidaktisch zu beschreibende Kompetenzen gefördert werden (z.B. Detjen, Massing, Richter & Weißeno, 2012; dazu auch Kapitel 4.1). Bildung durch Bürgerschaft findet in Erfahrungsräumen des aktiven und partizipativen gemeinschaftlichen Handelns statt, welche in der Schule oder kommunal angesiedelt sind, und steht in Wechselwirkung mit den im Fachunterricht erarbeiteten Konzepten. Bildung für die Bürgerschaft kann als den vorgenannten Konzeptionen übergeordnetes pädagogisches Ziel begriffen werden und entspricht im Wesentlichen der von Fend (2009) beschriebenen Integrationsfunktion der Schule (vgl. auch Kapitel 1). Um das pädagogische Ziel der Vorbereitung auf Bürgerschaft zu erfüllen, ist folglich die fachdidaktisch geleitete Vermittlung von konzeptuellen Wissens genauso relevant wie die Schaffung von weiteren schulischen Partizipations- und Lerngelegenheiten, in welchen Wissen problemgeleitet und sozial situiert in Anwendung überführt werden kann, im Sinne von Deweys Begriff der Erfahrung.

In ihrer Metastudie untersuchten Geboers, Geijsel, Admiraal und ten Dam (2013) verschiedene Modi der bürgerschaftlichen Erziehung in Zusammenhang mit verschiedenen Outcome-Dimensionen. Als Modi klassifizierten sie curriculare Aktivitäten innerhalb der Schule (etwa Unterrichtseinheiten), curriculare Aktivitäten außerhalb der Schule (z.B. Exkursionen zu politischen Institutionen), extracurriculare Aktivitäten

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

(z.B. freiwillige Aktivitäten, welche auf aktive Partizipation abzielten) sowie das pädagogische Klima (z.B. Dialoggestaltung während des Unterrichts durch die Lehrkraft). Als Outcome-Dimensionen benannten sie unter anderem Wissen, Einstellungen und Verhalten. Insgesamt systematisierten Geboers et al. (2013) 250 Effekte, die in 28 Forschungsarbeiten berichtet wurden. Über 70% der Effekte wurden in Zusammenhang mit curricularen Aktivitäten innerhalb der Schule sowie dem pädagogischen Klima beschrieben. Dabei zeigte sich, dass curriculare Aktivitäten innerhalb der Schule in der Mehrzahl der Studien als positiv in Bezug auf alle Outcome-Dimensionen berichtet wurden. Curriculare Aktivitäten außerhalb der Schule wurden vor allem in positivem Zusammenhang mit Wissen beschrieben. Ein günstiges Verhältnis konnte für Zusammenhänge zwischen dem pädagogischen Klima und bürgerschaftsbezogenen Einstellungen und Verhaltensweisen beschrieben werden. Bei den extracurricularen Aktivitäten wurden für keine Outcome-Dimension negative Effekte beobachtet, überwiegend signifikant positive Effekte zeigten sich in Zusammenhang mit den Dimensionen Wissen und Verhaltensweisen. Folglich erwiesen sich nicht nur die inhaltlichen Dimensionen des Unterrichts, sondern auch die Art und Weise des Unterrichtsprozesses sowie die über den Unterricht hinausgehende Nutzung von Partizipations- und Lerngelegenheiten als Vorbereitung auf Bürgerschaft relevant.

Auf Grundlage ihrer Auseinandersetzung mit verschiedenen Studien zur politischen Sozialisation Jugendlicher im deutschsprachigen Raum bezweifelte Reinhardt (2010), dass partizipative Erfahrungen im sozialen Nahraum zwangsläufig bürgerschaftliche Aktivität wie politische Partizipation (ausführlich erläutert in Kapitel 4.5) im Erwachsenenleben begünstigen, wenn dieses ohne eine Komponente des Politischen im Sinne der Beeinflussung politischer Prozesse erfolgt. Ein Transfer von unterrichtsinhärenter Diskursivität und extracurricularer Aktivitäten auf Bürgerschaft können demnach nur angenommen werden, wenn diese Transfermöglichkeiten explizit in der Gestaltung der Lerngelegenheiten aufgewiesen werden (dazu auch Biedermann, 2006). Ein Automatismus des Transfers der Erfahrungen im vereinfachten sozialen Kontext der Schule, wie ihn Deweys Ausführungen vermuten lassen, mag in Bezug auf die Vorbereitung auf Bürgerschaft also nicht ausreichen. Die Gestaltung schulischer Lernumgebungen erfordert folglich mehr als eine einfache Bereitstellung von Lerngelegenheiten – diese müssen aktiv wahrgenommen, reflektiert und als bedeutsam erlebt werden. Anders formuliert, damit Erfahrung für künftige Handlungskontexte relevant wird, muss die Reflexion der widerfahrenen Konsequenzen auf diese Kontexte bezogen werden.

Im Folgenden werden die schulischen Lernumgebungen beschrieben, wie sie von den Schüler*innen wahrgenommen und bewertet werden. In Anlehnung an Geboers et al. (2013) werden die curriculare Dimension schulischer Lerngelegenheiten, die Diskursivität des Unterrichts sowie extracurriculare Angebote und Partizipationsmöglichkeiten beleuchtet. Bezüglich der inhaltlichen Ebene des Unterrichts wird untersucht, welche thematischen Schwerpunkte aus Sicht der Schüler*innen curriculare zivilgesellschaftliche und politische Bildung bisher hatte. Im Gegensatz zum politischen Wissen (vgl. Kapitel 4.1), das in diesem Bericht als Outcome schulischer Bildung verstanden wird, dient die Beschreibung der Schüler*innen, über welche Themen sie

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

bereits etwas in der Schule gelernt haben, als Bestimmung der kontextgebenden Lerngelegenheiten, in welchem diese Outcomes ermöglicht werden. Als Aspekt der Prozessebene des Unterrichts wird die Wahrnehmung der Schüler*innen in Bezug auf das offene Unterrichtsklima im Sinne einer diskursiven Unterrichtsgestaltung beschrieben. Weiter werden schulische Partizipationsmöglichkeiten als ein Aspekt extracurricularer Lerngelegenheiten thematisiert. Dabei wird auch der Wert thematisiert, den Schüler*innen dieser Beteiligung beimessen. Aus diesen Überlegungen leiten sich für dieses Kapitel folgende konkrete Fragestellungen ab:

1) Inwieweit berichten Schüler*innen im Sinne einer Bildung *über* Bürgerschaft relevante Konzepte für ihre Rolle als Bürger*in im Unterricht gelernt zu haben?
2) Wie wird die Diskursivität in schulischen Unterrichtssituationen durch die Schüler*innen bewertet?
3) Wie verbreitet sind Erfahrungen mit schulischen Partizipationsmöglichkeiten bei Schüler*innen? Welchen Wert messen sie diesen Möglichkeiten bei? Welche Möglichkeiten der Mitgestaltung würden sie künftig nutzen, wenn diese angeboten würden?

5.1.2 Unterrichtsbezogene Lerngelegenheiten

Die curricularen Vorgaben zu den Kompetenzen, die Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen im Bereich der zivilgesellschaftlichen und politischen Bildung erwerben sollen, sind in Kapitel 2 beispielhaft an den Kernlehrplänen für Gymnasien und Hauptschulen erläutert worden. Dort wurde auf den relativ geringen Konkretisierungsgrad der Lehrpläne verwiesen, aus dem nur bedingt ableitbar ist, was in den einzelnen Schulen konkret zu dem geschieht, das Kerr (1999) als *Education about Citizenship* beschreibt. Die subjektive Wahrnehmung der Schüler*innen bietet eine zusätzliche Perspektive auf diese Fragestellung. In ICCS 2016 beschäftigen sich zwei Fragenkomplexe mit Selbstauskünften zur Nutzung von Lerngelegenheiten. Der Erste behandelt allgemeine politische Themen (*Lerngelegenheiten: Politik*), der zweite legt einen Schwerpunkt auf Aspekte der Zusammenarbeit europäischer Länder (*Lerngelegenheiten: Europa*).

Lerngelegenheiten: Politik wird in ICCS 2016 mit einem Fragenkomplex erfasst, der sieben verschiedene inhaltliche Aspekte politischer Unterrichtsfächer umfasst. Die Schüler*innen sollten mit einem vierstufigen Antwortformat bewerten, wie viel sie über das jeweilige Thema in der Schule gelernt haben („Viel", „Etwas", „Wenig", „Gar nichts"). Diese Items werden genutzt, um die Skala *Lerngelegenheiten: Politik* zu bilden:

- Wie Bürger/-innen an regionalen oder nationalen Wahlen teilnehmen können (*)
- Wie Gesetze in Deutschland eingeführt und verändert werden (*)
- Wie Bürgerrechte in Deutschland geschützt werden
- Wie die Wirtschaft funktioniert
- Wie man zu Problemlösungen in der Stadt/Gemeinde beitragen kann (*)

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

- Wie die Umwelt geschützt werden kann (z.B. durch Energiesparmaßnahmen oder Recycling) (*)
- Politische Probleme und Ereignisse in anderen Ländern.

Die mit einem (*) markierten Items sind beispielhaft für die Skala in Tabelle 5.1.1 aufgenommen. Der Skalenwert dient in erster Linie dazu, Schüler*innen verschiedener Länder oder Gruppen miteinander zu vergleichen. In ICCS 2016 liegt die mittlere Skalenausprägung bei M=50 (SD=10) Punkten. Der Unterschied des europäischen Vergleichswertes zu 50 rührt daher, dass in den nicht europäischen Ländern höhere Zustimmungswerte erzielt werden. Tabelle 5.1.1 zeigt die *Lerngelegenheiten: Politik* im europäischen Vergleich. In der ersten Spalte sind die europäischen Länder, deren Werte für den Vergleich mit Nordrhein-Westfalen herangezogen werden, alphabetisch angeordnet. Nordrhein-Westfalen wird abgesetzt in der ersten Zeile berichtet. In der letzten Zeile werden die Mittelwerte der gesamten europäischen Vergleichsgruppe berichtet, wobei Nordrhein-Westfalen nicht für die Berechnung dieses Mittelwertes berücksichtigt wird. In der zweiten bis fünften Spalte wird zu den einzelnen Themenbereichen der *Lerngelegenheiten: Politik* aufgeführt, wie groß der prozentuale Anteil der Schüler*innen ist, der angibt „Viel" oder „Etwas" in der Schule über dieses Thema gelernt zu haben. In der letzten Spalte wird der Skalenwert der Lerngelegenheiten zum Thema Politik berichtet. Für alle Werte wird der Standardfehler angegeben. Weiter wird für die Vergleichswerte ein Indikator als Pfeil oder Punkt angegeben, ob und in welche Richtung sich ein jeweiliger Wert vom Bezugswert in Nordrhein-Westfalen signifikant unterscheidet (p<0.05). Alle weiteren Tabellen in diesem Kapitel, die dem Vergleich mit europäischen Ländern dienen, folgen diesem Aufbau.

In Nordrhein-Westfalen berichten etwas weniger als zwei Drittel der Schüler*innen „etwas" oder „viel" über die Teilnahme an regionalen oder nationalen Wahlen gelernt zu haben. Damit liegt Nordrhein-Westfalen im europäischen Durchschnitt (59%). In den baltischen Ländern sowie in Belgien (Flandern) und den Niederlanden gaben weniger als die Hälfte und damit signifikant weniger Schüler*innen an, etwas über die Teilnahme an regionalen oder nationalen Wahlen gelernt zu haben. Lediglich in Schweden (80%) und Slowenien (76%) zeigt sich ein deutlich höherer Wert im Vergleich zu Nordrhein-Westfalen.

Ein Unterschied zwischen Nordrhein-Westfalen und den anderen europäischen Ländern zeigt sich bezüglich der Einführung und Änderung von Gesetzen. In Nordrhein-Westfalen berichten 64% der Schüler*innen, etwas über gesetzgeberische Prozesse gelernt zu haben. Das sind 10 Prozentpunkte mehr als im europäischen Durchschnitt. Lediglich in Dänemark und erneut in Schweden und Slowenien überschreitet der Anteil der Schüler*innen, die angeben, viel oder etwas zu diesem Thema gelernt zu haben, den nordrhein-westfälischen Bezugswert signifikant.

Im Unterschied zu den beiden anderen Inhalten sind in Nordrhein-Westfalen mit 42% nur deutlich weniger als die Hälfte der Schüler*innen der Ansicht, viel oder etwas darüber gelernt zu haben, wie zur Lösung kommunaler Probleme beigetragen werden kann. Dieser Wert liegt signifikant sowohl unter dem europäischen Vergleichswert von

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Tabelle 5.1.1: Lerngelegenheiten: Politik (Anteil der Schüler*innen in Prozent, Antwortkategorien: *Viel* und *Etwas*)

	Teilnahme an regionalen/ nationalen Wahlen		Einführung und Änderung von Gesetzen		Lösung kommunaler Probleme		Schützen der Umwelt		Skalenwert: Lerngelegenheiten Politik	
	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	*M*	(*SE*)
Nordrhein-Westfalen[1]	63.1	(3.1)	64.2	(2.7)	41.6	(2.2)	70.4	(2.2)	49.6	(0.7)
Belgien (Flandern)	49.8	(1.6) ↓	40.6	(1.7) ↓	38.9	(0.9) ●	85.4	(0.9) ↑	46.3	(0.3) ↓
Bulgarien	63.9	(1.1) ●	53.3	(1.3) ↓	57.1	(1.2) ↑	83.8	(1.0) ↑	47.9	(0.2) ↓
Dänemark[2]	61.2	(1.2) ●	72.9	(1.2) ↑	42.2	(1.0) ●	61.4	(1.2) ↓	49.4	(0.2) ●
Estland	41.2	(1.4) ↓	48.0	(1.6) ↓	51.3	(1.1) ↑	71.6	(1.4) ●	46.4	(0.3) ↓
Finnland	56.9	(0.9) ●	40.0	(1.0) ↓	41.4	(1.0) ●	85.3	(0.8) ↑	45.4	(0.2) ↓
Italien	69.6	(1.9) ●	68.1	(1.6) ●	54.2	(1.2) ↑	84.9	(0.9) ↑	51.6	(0.3) ↑
Kroatien	69.0	(1.6) ●	61.3	(1.4) ●	60.2	(1.3) ↑	90.9	(0.8) ↑	50.1	(0.3) ●
Lettland	43.6	(1.3) ↓	46.9	(1.3) ↓	42.6	(1.2) ●	83.6	(0.9) ↑	46.8	(0.3) ↓
Litauen	43.9	(1.4) ↓	46.3	(1.6) ↓	41.5	(1.2) ●	83.6	(1.0) ↑	46.4	(0.3) ↓
Malta	55.4	(0.8) ↓	46.0	(0.9) ↓	51.5	(0.8) ↑	81.1	(0.7) ↑	48.2	(0.1) ↓
Niederlande[2]	44.0	(1.3) ↓	37.1	(1.5) ↓	35.4	(1.2) ↓	65.7	(1.3) ●	44.4	(0.3) ↓
Norwegen[3]	65.5	(0.9) ●	42.3	(1.2) ↓	44.6	(1.0) ●	69.4	(1.0) ●	47.6	(0.2) ↓
Schweden	80.2	(1.5) ↑	81.6	(2.0) ↑	55.7	(1.8) ↑	83.9	(1.0) ↑	52.7	(0.5) ↑
Slowenien	75.6	(1.5) ↑	74.8	(1.2) ↑	59.9	(1.4) ↑	76.2	(0.9) ↑	51.8	(0.3) ↑
VG Europa	58.6	(0.4) ●	54.2	(0.4) ↓	48.3	(0.3) ↑	79.0	(0.3) ↑	48.2	(0.1) ↓

↑ Wert signifikant höher als NRW ($p < 0.05$).
● Keine siginifikante Abweichung von NRW.
↓ Wert signifikant niedriger als NRW ($p < 0.05$).

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwerte der europäischen Ländergruppe ohne Nordrhein-Westfalen.
1 Benchmark-Teilnehmer. Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben, wodurch die Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
2 Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen die internationalen Vorgaben nur unter Einbezug der Ersatzschulen.
3 Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

48% als auch unter dem Wert sieben anderer europäischer Länder, darunter alle süd- und südost-europäischen Länder. Lediglich in den Niederlanden (35%) schätzen signifikant noch weniger Schüler*innen, viel oder etwas über dieses Thema gelernt zu haben.

Darüber, wie die Umwelt geschützt werden kann, haben nach eigener Auskunft 70% der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen „etwas" oder „viel" in der Schule gelernt. Dies sind erneut signifikant weniger als im europäischen Durchschnitt (79%). Zehn europäische Länder erreichen im Vergleich zu Nordrhein-Westfalen einen signifikant höheren Wert, wobei das Thema in Kroatien in der Wahrnehmung der Schüler*innen besonders verbreitete Beachtung erfährt. Lediglich in Dänemark geben mit 61% signifikant weniger Schüler*innen als in Nordrhein-Westfalen an, in der Schule etwas zum Thema Umweltschutz gelernt zu haben.

Über die in Tabelle 5.1.1 berichteten Themen hinaus zeigt sich, dass 67% (*SE*=2.2) der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen angeben, „etwas" oder „viel" darüber ge-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

lernt zu haben, „wie die Wirtschaft funktioniert". Es gehört diesbezüglich mit Belgien (Flandern), Dänemark und Slowenien zu den Ländern mit den höchsten Anteilen innerhalb der europäischen Vergleichsgruppe. In dieser sind es mit durchschnittlich 52% (*SE*=0.4) der Schüler*innen, welche diese Aussage machen, signifikant und mit 15 Prozentpunkten deutlich weniger als in Nordrhein-Westfalen ($p<0.01$).

Im Vergleich mit dem europäischen Skalenmittelwert von 48 Punkten zur Lerngelegenheit Politik weist Nordrhein-Westfalen einen signifikant höheren Wert von 50 Punkten auf. Lediglich Italien, Schweden und Slowenien überschreiten den nordrhein-westfälischen Bezugswert signifikant.

Lerngelegenheiten: Europa wird in ICCS 2016 mit einem Fragenkomplex erfasst, der vier verschiedene inhaltliche Aspekte politischer Unterrichtsfächer umfasst. Die Schüler*innen sollten mit einem vierstufigen Antwortformat bewerten, wie viele Gelegenheiten sie in der Schule hatten, über das jeweilige Thema zu lernen („Viele Gelegenheiten", „Ein paar Gelegenheiten", „Kaum Gelegenheit", „Keine Gelegenheit"). Diese Items werden genutzt, um die Skala *Lerngelegenheiten: Europa* zu bilden:

- Politische und wirtschaftliche Systeme anderer europäischer Länder
- Europäische Geschichte
- Politische und soziale Probleme in anderen europäischen Ländern
- Politische und wirtschaftliche Zusammenarbeit zwischen europäischen Ländern (z.B. die Europäische Union)

Der Skalenwert steht für die Zustimmungswahrscheinlichkeit zu diesen Aussagen insgesamt. In ICCS 2016 liegt die mittlere Skalenausprägung bei *M*=50 (*SD*=10) Punkten. Tabelle 5.1.2 zeigt die Lerngelegenheiten zum Thema Europa im europäischen Vergleich. In der zweiten bis fünften Spalte werden die kumulierten Einschätzungen zur Häufigkeit der Lerngelegenheiten zu den jeweiligen Themenbereichen berichtet. In der letzten Spalte wird der Skalenwert der *Lerngelegenheiten: Europa* berichtet.

Grundsätzlich geben in allen Ländern mehr als die Hälfte der Schüler*innen an, zu den jeweiligen Themen im Kontext Europa ein paar oder viele Gelegenheiten des Lernens in der Schule gehabt zu haben. Hinsichtlich der politischen und ökonomischen Systeme in europäischen Ländern haben zwei Drittel der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen Lerngelegenheiten wahrgenommen. Dies stellt keine signifikante Abweichung vom europäischen Vergleichswert dar. In Italien geben mit 81% die im europäischen Vergleich meisten Schüler*innen an, viele oder ein paar Lerngelegenheiten zu politischen und wirtschaftlichen Systemen anderer europäischer Länder gehabt zu haben.

Ein deutlicher Unterschied zwischen Nordrhein-Westfalen und den anderen europäischen Ländern zeigt sich bezüglich der Lerngelegenheiten zur europäischen Geschichte. Der Wert in Nordrhein-Westfalen liegt mit 72% signifikant unter allen anderen berichteten Werten mit Ausnahme von Belgien (Flandern) und Malta. Mit jeweils über 91% geben in Finnland, Litauen und Norwegen besonders viele Schüler*innen an, viele oder ein paar Gelegenheiten erhalten zu haben, etwas über die europäische Geschichte zu lernen.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Tabelle 5.1.2: Lerngelegenheiten: Europa (Anteil der Schüler*innen in Prozent, Antwortkategorien: *Viele Gelegenheiten* und *Ein paar Gelegenheiten*)

	Polit./ökon. Systeme in europ. Ländern		Europäische Geschichte		Probleme in europ. Ländern		Polit./ökon. Zusammenarbeit europ. Länder		Skalenwert: Lerngelegenheiten Europa	
	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	*M*	(*SE*)
Nordrhein-Westfalen[1]	65.8	(1.8)	72.3	(1.6)	72.8	(2.1)	63.9	(1.8)	49.3	(0.5)
Belgien (Flandern)	56.8	(1.6) ↓	73.9	(1.6) ●	53.2	(1.3) ↓	57.1	(1.4) ↓	46.8	(0.3) ↓
Bulgarien	57.6	(1.2) ↓	76.6	(1.0) ↑	58.4	(1.3) ↓	60.0	(1.3) ●	48.5	(0.3) ●
Dänemark[2]	70.2	(1.0) ↑	77.3	(0.9) ↑	65.3	(1.0) ↓	68.3	(1.0) ↑	50.1	(0.2) ●
Estland	51.6	(1.4) ↓	88.5	(0.8) ↑	51.3	(1.2) ↓	49.8	(1.4) ↓	47.5	(0.3) ↓
Finnland	71.1	(0.9) ↑	92.2	(0.6) ↑	67.4	(1.0) ↓	70.7	(1.0) ↑	51.6	(0.2) ↑
Italien	81.1	(0.9) ↑	89.0	(0.7) ↑	79.7	(0.9) ↑	81.2	(0.9) ↑	54.2	(0.3) ↑
Kroatien	70.6	(1.2) ↑	92.0	(0.7) ↑	73.4	(1.1) ●	73.6	(1.2) ↑	53.2	(0.4) ↑
Lettland	58.7	(1.4) ↓	82.4	(0.9) ↑	53.9	(1.1) ↓	49.8	(1.1) ↓	47.6	(0.3) ↓
Litauen	78.0	(1.1) ↑	93.3	(0.6) ↑	76.2	(1.1) ●	82.7	(0.9) ↑	55.0	(0.3) ↑
Malta	59.5	(0.8) ↓	66.0	(0.7) ↓	52.0	(0.7) ↓	57.8	(0.8) ↓	47.2	(0.2) ↓
Niederlande[2]	53.1	(1.4) ↓	82.9	(1.3) ↑	51.8	(1.5) ↓	53.0	(1.3) ↓	47.4	(0.3) ↓
Norwegen[3]	71.4	(1.0) ↑	90.7	(0.5) ↑	69.5	(0.9) ●	65.7	(1.0) ●	51.6	(0.2) ↑
Schweden	63.4	(1.7) ●	79.7	(1.0) ↑	62.4	(1.4) ↓	63.1	(1.2) ●	49.2	(0.3) ●
Slowenien	74.4	(1.1) ↑	78.0	(1.0) ↑	65.3	(1.2) ↓	71.3	(1.1) ↑	50.1	(0.2) ●
VG Europa	65.5	(0.3) ●	83.0	(0.3) ↑	62.9	(0.3) ↓	64.6	(0.3) ●	50.0	(0.1) ●

↑ Wert signifikant höher als NRW ($p < 0.05$).
● Keine siginifikante Abweichung von NRW.
↓ Wert signifikant niedriger als NRW ($p < 0.05$).

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwerte der europäischen Ländergruppe ohne Nordrhein-Westfalen.
1 Benchmark-Teilnehmer. Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben, wodurch die Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
2 Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen die internationalen Vorgaben nur unter Einbezug der Ersatzschulen.
3 Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

Hinsichtlich der Lerngelegenheiten zu politischen und sozialen Problemen in anderen europäischen Ländern zeigen sich hingegen gegenteilige Beobachtungen. In Nordrhein-Westfalen sind es mit 73% signifikant mehr Schüler*innen, welche mindestens „ein paar Gelegenheiten" hatten, über dieses Thema zu lernen, als im europäischen Durchschnitt (63%) sowie in zehn anderen europäischen Ländern. Lediglich in Italien ist der Anteil mit 80% signifikant höher als in Nordrhein-Westfalen.

Differenzierter zeigt sich das Bild hinsichtlich der Lerngelegenheiten zur politischen und ökonomischen Zusammenarbeit europäischer Länder. Während Nordrhein-Westfalen mit 64% nicht signifikant vom europäischen Vergleichswert von 65% abweicht, weisen Belgien (Flandern), Estland, Lettland, Malta und die Niederlande einen signifikant geringeren Wert auf. Sechs europäische Länder, darunter Dänemark, Finnland und Italien, zeigen hingegen einen signifikant höheren Wert im Vergleich zu Nordrhein-Westfalen. In Litauen geben mit 83% die im europäischen Vergleich meisten

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Schüler*innen an, viele oder ein paar Lerngelegenheiten zur politischen und wirtschaftlichen Zusammenarbeit europäischer Länder erhalten zu haben.

Der durchschnittliche Skalenwert *Lerngelegenheiten: Europa* weicht in Nordrhein-Westfalen (49 Punkte) nicht signifikant vom europäischen Skalenmittelwert von 50 Punkten ab. Die höchsten Ausprägungen sind in Litauen (55 Punkte), Italien (54 Punkte) und Kroatien (53 Punkte) zu beobachten. Auch im Nicht-EU-Mitgliedsstaat Norwegen überschreitet der durchschnittliche Skalenwert von 52 Punkten den Bezugswert in Nordrhein-Westfalen signifikant.

Im europäischen Vergleich zeigen sich einige interessante Ergebnisse. Allgemeine politische Bildung scheint besonders in Schweden einen hohen Stellenwert zu haben. Lerngelegenheiten zu Europa nehmen Schüler*innen in Litauen besonders verbreitet wahr. In Bezug auf allgemeine politische Fragestellungen gehört das Land zugleich zu denen mit den wenigsten subjektiv wahrgenommenen Lernmöglichkeiten. Bei den direkten baltischen Nachbarn Estland und Lettland sind dagegen wohl allgemeinpolitische als auch europäische Fragestellungen eher selten aus Sicht der Schüler*innen Gegenstand schulischen Lernens. Italien ist das einzige Land, wo Schüler*innen sowohl hinsichtlich allgemeiner als auch europabezogener Themen Lerngelegenheiten signifikant größer einschätzen als in Nordrhein-Westfalen. In den Nachbarländern Belgien (Flandern) und den Niederlanden sind aus Sicht der Schüler*innen in beiden Bereichen deutlich weniger Lerngelegenheiten vorhanden. Bei allgemeinen politischen Lerngelegenheiten ist der Abstand zu NRW deutlich mit einem Drittel (Belgien (Flandern)) beziehungsweise mit der Hälfte einer Standardabweichung (Niederlande).

Aus Sicht großer Teile der Schüler*innen in NRW wurden bis zur achten Jahrgangsstufe sowohl spezifische allgemeinpolitische als auch europabezogene Fragestellung bereits im Unterricht behandelt. Bei politischen Lerngelegenheiten weisen die Angaben der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen darauf hin, dass im Vergleich zu den anderen europäischen Bildungssystemen im Unterricht institutionenkundliche und wirtschaftsbezogene Gegenstände stärker betont werden als problemorientierte Fragestellungen. Gleichzeitig wird stärker als in den meisten anderen Ländern beim Kontext Europa auf politische und soziale Probleme in anderen europäischen Ländern verwiesen. Historische Fragestellungen werden zwar aus Sicht von fast drei Vierteln der Schüler*innen auch unter europäischer Perspektive betrachtet, im europäischen Vergleich erweist sich dieser Anteil jedoch als vergleichsweise niedrig. Insgesamt geben auf der Ebene der unterrichtsbezogenen Inhalte die Wahrnehmungen der Schüler*innen jedoch keine befriedigenden Hinweise auf mögliche Erklärungen für das in ICCS 2016 gezeigte, im europäischen Vergleich geringere politische Wissen von Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen. Deshalb wären vergleichende Analysen der Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien zu den erfragten Themen in ausgewählten Ländern von Interesse.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

5.1.3 Offenes Unterrichtsklima

Bezüglich der Prozessebene des Unterrichts bei der Auseinandersetzung mit zivilgesellschaftlichen oder politischen Sachverhalten gilt der Beutelsbacher Konsens (Wehling, 1977/2016) als Formulierung etablierter politikdidaktischer Unterrichtsprinzipien: Im Sinne des Überwältigungsverbots und des Kontroversitätsgebots sollen Schüler*innen zur Ausbildung eines eigenständigen Urteils ermutigt werden (vgl. auch Kapitel 6). Dies kann vor allem durch die multiperspektivische Thematisierung gesellschaftlicher Kontroversen gelingen (Hess, 2004). Offenes Unterrichtsklima kann in diesem Zusammenhang in Anlehnung an Watermann (2003) als Element diskursiver Unterrichtsgestaltung verstanden werden.

Das *wahrgenommene offene Unterrichtsklima* wird in ICCS 2016 mit einem Fragenkomplex erfasst, der sechs verschiedene Aussagen umfasst. Die Schüler*innen sollten mit einem vierstufigen Antwortformat bewerten, wie häufig sie im Unterricht bestimmte Situationen wahrgenommen haben, wenn politische und soziale Themen diskutiert wurden („Nie", „Selten", „Manchmal", „Oft"). Diese Items werden genutzt, um die Skala *wahrgenommenes offenes Unterrichtsklima* zu bilden:

- Lehrkräfte ermutigen Schüler/-innen, sich selbst eine Meinung zu bilden
- Lehrkräfte ermutigen Schüler/-innen, Stellung zu nehmen (*)
- Schüler/-innen bringen in der Klasse aktuelle politische Ereignisse zur Diskussion (*)
- Schüler/-innen sagen in der Klasse ihre Meinung, auch wenn sie von der Meinung der meisten Mitschüler/-innen abweicht (*)
- Lehrkräfte ermutigen Schüler/-innen, mit Leuten zu diskutieren, die anderer Meinung sind
- Wenn Lehrkräfte ein Problem im Unterricht vorstellen, zeigen sie verschiedene Sichtweisen auf (*).

Die mit einem (*) markierten Items sind beispielhaft für die Skala in Tabelle 5.1.3 aufgenommen. Der Skalenwert steht für die Zustimmungswahrscheinlichkeit zu diesen Aussagen insgesamt. Er dient in erster Linie dazu, Schüler*innen verschiedener Länder oder Gruppen miteinander zu vergleichen. In ICCS 2016 liegt die mittlere Skalenausprägung international bei M=50 (SD=10) Punkten. Die Skala wurde an den Ausprägungen von ICCS 2009 geeicht, das heißt, es zeigt sich im internationalen Vergleich kein Unterschied über die Zeit.

Einige der Items zum offenen Unterrichtsklima sind bereits in der ersten international vergleichenden Civic Education Study 1971 eingesetzt worden (Torney, Oppenheim & Farnen, 1975, S. 81). Seit CivEd 1999 werden die Items als Skala ausgewertet (Schulz & Sibberns, 2004, S. 263). Schüler*innen in Deutschland bewerteten in dieser Studie die Offenheit des Unterrichtsklimas als groß (Oesterreich, 2002, S. 101). Abs (2005, S. 15) begreift diese Skala als Operationalisierung des Überwältigungsverbotes und Kontroversitätsgebotes im Beutelsbacher Konsens. Für ICCS 2009 wurde das Frageformat nochmals verändert; in ICCS 2016 wird die Skala von 2009 unverändert eingesetzt (Schulz, Ainley, Fraillon, Losito & Agrusti, 2016). Zudem ist die Skala in vie-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

len weiteren nationalen und internationalen Studien eingesetzt worden, im deutschsprachigen Raum teilweise auch unter dem Begriff „demokratisches Unterrichtsklima" (Abs, Diedrich, Sickmann & Klieme, 2007) oder „demokratisches Klassenklima" (Weißeno & Eck, 2013). Damit gehört die Skala zu den wenigen etablierten Messinstrumenten zur Unterrichtsqualität im Politikunterricht.

Tabelle 5.1.3 zeigt die *Wahrnehmung des offenen Unterrichtsklimas* im europäischen Vergleich. In der zweiten bis fünften Spalte werden die Bewertungen zu einzelnen, in der Aufzählung mit (*) markierten Aspekten des offenen Unterrichtsklimas berichtet. Angegeben ist der Anteil der Schüler*innen, die jeweils „Manchmal" oder „Oft" angekreuzt haben. In der letzten Spalte wird der Skalenwert des *wahrgenommenen offenen Unterrichtsklimas* berichtet.

Tabelle 5.1.3: Wahrnehmung des offenen Unterrichtsklimas (Anteil der Schüler*innen in Prozent, Antwortkategorien: *Manchmal* und *Oft*)

	Ermutigung Stellung zu nehmen		Diskussion aktueller politischer Ereignisse		Meinungsäußerung trotz Abweichung		Lehrkräfte zeigen verschiedene Sichtweisen		Skalenwert: offenes Unterrichtsklima	
	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	*M*	(*SE*)
Nordrhein-Westfalen[1]	71.9	(2.1)	59.1	(2.1)	72.9	(1.4)	66.2	(2.1)	49.9	(0.5)
Belgien (Flandern)	79.1	(1.0) ↑	38.1	(1.6) ↓	82.5	(1.0) ↑	71.1	(1.1) ↑	49.7	(0.3) ●
Bulgarien	80.4	(1.3) ↑	32.9	(1.3) ↓	66.6	(1.2) ↓	61.4	(1.3) ●	48.0	(0.3) ↓
Dänemark[2]	91.7	(0.5) ↑	62.0	(1.4) ●	83.3	(0.8) ↑	74.4	(0.8) ↑	53.8	(0.3) ↑
Estland	82.1	(1.0) ↑	38.1	(1.1) ↓	70.4	(1.1) ●	68.1	(1.0) ●	49.4	(0.3) ●
Finnland	83.8	(0.8) ↑	40.3	(1.3) ↓	74.3	(1.1) ●	66.8	(1.0) ●	49.2	(0.2) ●
Italien	91.3	(0.6) ↑	49.2	(1.4) ↓	79.0	(0.8) ↑	72.8	(0.9) ↑	53.2	(0.3) ↑
Kroatien	90.2	(0.7) ↑	33.0	(1.6) ↓	72.9	(1.0) ●	74.7	(1.1) ↑	51.2	(0.3) ↑
Lettland	83.0	(1.0) ↑	42.4	(1.5) ↓	68.5	(1.0) ↓	67.1	(1.2) ●	48.9	(0.3) ●
Litauen	81.2	(0.9) ↑	36.2	(1.2) ↓	68.6	(1.1) ↓	68.4	(1.1) ●	49.2	(0.3) ●
Malta	83.1	(0.7) ↑	37.5	(0.9) ↓	73.5	(0.8) ●	62.2	(0.9) ●	49.4	(0.2) ●
Niederlande[2]	74.4	(1.1) ●	28.7	(1.2) ↓	77.7	(1.0) ↑	67.5	(1.2) ●	47.4	(0.3) ↓
Norwegen[3]	86.7	(0.7) ↑	55.9	(1.1) ●	75.9	(0.8) ●	76.4	(0.9) ↑	52.4	(0.3) ↑
Schweden	86.9	(1.0) ↑	64.9	(2.5) ●	74.3	(1.1) ●	67.7	(1.4) ●	52.5	(0.4) ↑
Slowenien	85.2	(0.9) ↑	30.7	(1.3) ↓	72.3	(1.0) ●	69.5	(1.0) ●	49.7	(0.3) ●
VG Europa	84.2	(0.2) ↑	42.1	(0.4) ↓	74.3	(0.3) ●	69.2	(0.3) ●	50.3	(0.1) ●

↑ Wert signifikant höher als NRW ($p < 0.05$).
● Keine siginifikante Abweichung von NRW.
↓ Wert signifikant niedriger als NRW ($p < 0.05$).

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwerte der europäischen Ländergruppe ohne Nordrhein-Westfalen.
1 Benchmark-Teilnehmer. Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben, wodurch die Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
2 Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen die internationalen Vorgaben nur unter Einbezug der Ersatzschulen.
3 Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Hinsichtlich der Ermutigung von Schüler*innen durch Lehrkräfte, Stellung zu nehmen, zeigt sich ein deutlicher Unterschied zwischen Nordrhein-Westfalen und den anderen europäischen Ländern. Der Wert in Nordrhein-Westfalen liegt mit 72% signifikant unter allen anderen berichteten Werten mit Ausnahme der Niederlande (74%). Der europäische Vergleichswert liegt bei 84%, in Dänemark liegt der Anteil der Schüler*innen die sich manchmal oder oft von ihren Lehrer*innen ermutigt fühlen, Stellung zu beziehen, bei 92% und damit 20 Prozentpunkte über den Werten aus NRW.

Aktuelle politische Ereignisse werden in sehr unterschiedlichem Maße im Unterricht aufgegriffen. In Nordrhein-Westfalen berichten 59% der Schüler*innen, dass aktuelle politische Ereignisse „manchmal" oder „oft" durch Schüler*innen zur Diskussion in der Klasse eingebracht werden. Dieser Wert liegt signifikant über dem europäischen Vergleichswert von 42%. In den Niederlanden geben die im europäischen Vergleich wenigsten Schüler*innen an, regelmäßig aktuelle politische Ereignisse zur Diskussion zu bringen, in Dänemark und Schweden sind es mehr als doppelt so viele wie in den Niederlanden.

Ein ebenfalls differenziertes Bild zeigt sich hinsichtlich der Beobachtung, dass Schüler*innen ihre Meinung äußern, auch wenn diese von der Meinung der meisten Mitschüler*innen abweicht. Diese Beobachtung haben 73% der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen „manchmal" oder „oft" gemacht, somit liegen sie im europäischen Durchschnitt (74%). In Bulgarien, Lettland und Litauen gaben signifikant weniger Schüler*innen voneinander abweichende Meinungen als Teil des Unterrichtsalltags an. Erneut zeigt Dänemark den höchsten Wert an, darüber hinaus zeigen Belgien (Flandern), Italien und die Niederlande im Vergleich zu Nordrhein-Westfalen signifikant höhere Werte.

In Nordrhein-Westfalen berichten zwei Drittel der Schüler*innen, dass Lehrkräfte im Unterricht „manchmal" oder „oft" im Sinne des Kontroversitätsgebots verschiedene Sichtweisen auf ein Problem aufzeigen. Erneut ergibt sich keine signifikante Abweichung vom europäischen Vergleichswert (69%) und den Werten in neun europäischen Ländern. In Norwegen, Kroatien und erneut in Dänemark nehmen Schüler*innen Unterricht besonders häufig als multiperspektivisch bzw. kontrovers wahr, ebenfalls in Belgien (Flandern) und Italien ist es ein signifikant höherer Anteil als in Nordrhein-Westfalen.

Der Skalenwert von Nordrhein-Westfalen des *wahrgenommenen offenen Klassenklimas* weicht nicht signifikant vom europäischen Skalenmittelwert von 50 Punkten ab. Der Skalenwert in Dänemark liegt mit etwa vier Skalenpunkten deutlich darüber. In Norwegen, Schweden, Italien und Kroatien ist die Wahrnehmung des offenen Unterrichtsklimas ebenfalls signifikant höher ausgeprägt als in Nordrhein-Westfalen.

In der Zusammenschau zeigt sich, dass Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen vergleichsweise häufig wahrnehmen, dass Schüler*innen aktuelle Ereignisse ansprechen. Jedoch werden Diskussionen im Vergleich zu einigen Ländern seltener als multiperspektivisch wahrgenommen und seltener als in fast allen anderen europäischen Ländern fühlen sich Einzelne durch die Lehrer*innen ermutigt, Stellung zu beziehen. Dies verwundert angesichts des großen Stellenwertes, das dem Kontroversitätsgebot und dem

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Überwältigungsverbot des Beutelsbacher Konsenses in der politischen Bildung in Deutschland zukommt (Frech, Richter & Besand, 2017; Widmaier & Zorn, 2016). Diese beiden Aspekte sind zudem jene, welche die Qualität von Diskussionen beschreiben, die zur Förderung einer Urteilskompetenz geeignet sind (Gronostay, 2016). Im internationalen Vergleich werfen die Ergebnisse Fragen darüber auf, inwiefern die Diskussion aktueller politischer Ereignisse in verschiedenen Bildungssystemen mit anderen Formen der Diskursivität verbunden ist oder nicht. Hierfür sind vertiefende Analysen zum Konstrukt *des offenen Unterrichtsklimas* notwendig. Ebenfalls werden an dieser Stelle noch keine Zusammenhänge des offenen Unterrichtsklimas etwa zum Wissen zur politischen Partizipationsbereitschaft betrachtet. Zahlreiche Sekundäranalysen mit den international vergleichenden Schülerdaten zum offenen Unterrichtsklima unterstreichen die Notwendigkeit, hierfür Unterschiede zwischen individueller und von der Klasse geteilten Wahrnehmung in Mehrebenenanalysen zu berücksichtigen (vgl. die Übersicht bei Lin, 2014). Dies stellt ebenfalls eine interessante Forschungsperspektive für ICCS 2016 dar, die aber über die deskriptive Perspektive dieses Berichtes hinausgeht.

5.1.4 Schulische Partizipation

Welche Partizipationsmöglichkeiten Schüler*innen in der Schule etwa im Rahmen der Schülervertretung (SV) mindestens zusteht, ist in Nordrhein-Westfalen über das Schulgesetz geregelt (SchulG, §74). Schüler*innen haben etwa das Recht, Klassen- und Stufensprecher*innen zu wählen und monatlich während der Unterrichtszeit Angelegenheiten der Klasse oder Stufe zu besprechen (SV-Stunde). Auch der Schülerrat, der sich aus den Klassen- und Stufensprecher*innen bildet, ist berechtigt, in der Unterrichtszeit zusammenzutreffen, gemeinsame Angelegenheiten der Schüler*innen zu entscheiden, Arbeitsgruppen zu bilden und Vertreter*innen für die unterschiedlichen Mitwirkungsgremien zu wählen. In der Schulkonferenz, dem zentralen Entscheidungsgremium der Schule, verfügen Schüler*innen in allen staatlichen Schulen mit Sekundarstufe I oder Sekundarstufe I und II im Rahmen der Drittelparität über genauso viele Stimmen wie Lehrer- oder Elternvertreter*innen (SchulG, §66). In Kapitel 2 wurde aufgezeigt, dass die Möglichkeiten schulischer Mitgestaltung und Mitbestimmung explizit Gegenstand der curricularen Kernlehrpläne sind.

Dies ist der rechtliche Rahmen, vor dem empirische Angaben zur Partizipation in der Schule in Nordrhein-Westfalen verortet werden können. Institutionalisierte Mitwirkungsrechte der SV zielen in erster Linie, analog zur Mitbestimmung in der Hochschule oder der betrieblichen Mitbestimmung, auf die Sicherung einer Interessensvertretung – und nur mittelbar auf die Schaffung von Lernmöglichkeiten im Sinne einer Bildung *durch* Bürgerschaft (Kerr, 1999). Gerade dieser nicht simulierende Kontext von Problemlösung und Entscheidungsfindung bietet jedoch Raum für Erfahrungen als Grundlage für Lernprozesse im Sinne Deweys (1916/2008). Die wenigen und meist länger zurückliegenden empirischen Erkenntnisse zur Praxis der Partizipation an Schulen im deutschsprachigen Raum zeigen übereinstimmend eher Begrenzungen und Schwierigkeiten auf, die rechtlich bestehenden Mitwirkungsrechte in einer par-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

tizipativen Schulkultur zu realisieren. Dies gilt sowohl für die Gewährleistung der Partizipationsmöglichkeiten als auch für interaktionale Anerkennung der Schüler*innen als legitime Mitentscheidungsakteure (Abs, Breit, Huppert, Schmidt & Müller-Mathis, 2009; Biedermann & Oser, 2010; Böhme & Kramer, 2001; Helsper & Lingkost, 2001). Dies verweist auf die Notwendigkeit aktueller Entwicklungsarbeit und empirischer Forschung zu dieser Frage.

Im Folgenden werden die *zurückliegende schulische Partizipationserfahrung*, der *Wert schulischer Partizipation*, den Schüler*innen dieser beimessen sowie die *beabsichtigte Partizipation in der Schule* nordrhein-westfälischer Schüler*innen im europäischen Vergleich dargestellt. *Zurückliegende schulische Partizipation* wird in ICCS 2016 mit einem Fragenkomplex erfasst, der sieben verschiedene Aktivitäten beschreibt, mit denen sich Schüler*innen aktiv am Schulleben beteiligen. Die Schüler*innen sollten mit einem dreistufigen Antwortformat Auskunft geben, ob und wann sie zuletzt an diesen Aktivitäten teilgenommen haben („Ja, ich habe das gemacht innerhalb der letzten zwölf Monate", „Ja, ich habe das gemacht, aber das ist länger als ein Jahr her", „Nein, ich habe dies nie gemacht"). Sechs dieser Items werden genutzt, um die Skala *zurückliegende schulische Partizipation* zu bilden:

- Aktive Teilnahme an einer organisierten Debatte
- Wahl des Klassensprechers/der Klassensprecherin oder eines SV-Vertreters/einer SV-Vertreterin (*)
- Teilnahme an Entscheidungen, die die ganze Schule betreffen (*)
- Teilnahme an Diskussionen in einer Schülerversammlung
- Sich als Kandidat/-in bei der Klassensprecher- oder SV-Wahl aufstellen lassen (*)
- Teilnahme an einem Projekt, das die Schule umweltfreundlicher macht (z.B. durch Recycling) (*).

Der Skalenwert steht für die Wahrscheinlichkeit, diese Aktivitäten insgesamt in Vergangenheit ausgeübt zu haben. Er dient in erster Linie dazu, Schüler*innen verschiedener Länder oder Gruppen miteinander zu vergleichen. In ICCS 2016 wurde die mittlere Skalenausprägung auf M=50 (SD=10) Punkte festgelegt. Tabelle 5.1.4 zeigt die *zurückliegende schulische Partizipation* im europäischen Vergleich. In der zweiten bis sechsten Spalte wird jeweils für die einzelnen in der Aufzählung mit (*) markierten Aspekte *schulischer Partizipation* berichtet, wie groß der prozentuale Anteil der Schüler*innen ist, der angibt: „Ja, ich habe das gemacht innerhalb der letzten zwölf Monate". In der letzten Spalte wird der Skalenwert der *zurückliegenden schulischen Partizipation* berichtet.

In Nordrhein-Westfalen geben 57% der Schüler*innen an, in den letzten zwölf Monaten eine*n Klassensprecher*in gewählt zu haben. Das sind deutlich mehr als in der europäischen Vergleichsgruppe mit 49% sowie unter anderem in den direkten Nachbarländern Belgien (Flandern) und den Niederlanden, in denen dies maximal ein Drittel der Schüler*innen berichten. In Kroatien und Norwegen haben hingegen mehr als Dreiviertel der Schüler*innen innerhalb der letzten zwölf Monate an Klassensprecherwahlen teilgenommen.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Tabelle 5.1.4 Zurückliegende schulische Partizipation (Anteil der Schüler*innen in Prozent, Antwortkategorie: *Ja, ich habe das gemacht innerhalb der letzten zwölf Monate*)

	Klassensprecher wählen		Als Klassensprecher kandidieren		Teilnahme Umweltschutzprojekt		Teilnahme Entscheidung auf Schulebene		Skalenwert: zurückliegende schulische Partizipation	
	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	*M*	(*SE*)
Nordrhein-Westfalen[1]	57.1	(1.6)	27.1	(1.6)	10.4	(1.1)	23.2	(1.8)	49.0	(0.3)
Belgien (Flandern)	33.8	(2.2) ↓	12.5	(0.8) ↓	16.2	(1.1) ↑	12.3	(0.7) ↓	47.1	(0.4) ↓
Bulgarien	34.7	(1.6) ↓	18.4	(1.0) ↓	23.0	(1.2) ↑	12.9	(0.8) ↓	49.3	(0.3) ●
Dänemark[2]	49.0	(1.5) ↓	17.4	(0.6) ↓	10.9	(0.8) ●	19.0	(0.7) ↓	49.6	(0.2) ●
Estland	45.6	(2.3) ↓	13.5	(0.8) ↓	10.5	(0.7) ●	12.7	(0.7) ↓	47.0	(0.3) ↓
Finnland	48.6	(1.7) ↓	15.0	(0.8) ↓	8.2	(0.6) ●	8.5	(0.6) ↓	48.3	(0.3) ●
Italien	30.8	(2.5) ↓	9.6	(1.0) ↓	22.1	(1.1) ↑	17.5	(0.9) ↓	47.3	(0.4) ↓
Kroatien	74.9	(1.3) ↑	31.4	(1.1) ↑	25.8	(1.4) ↑	8.6	(0.8) ↓	50.8	(0.2) ↑
Lettland	34.0	(1.9) ↓	14.7	(0.9) ↓	21.1	(1.2) ↑	11.0	(0.8) ↓	48.0	(0.3) ↓
Litauen	58.4	(1.6) ●	25.1	(0.9) ●	22.3	(1.3) ↑	21.2	(1.2) ●	50.6	(0.3) ↑
Malta	52.0	(1.0) ↓	21.5	(0.7) ↓	25.1	(0.7) ↑	20.3	(0.6) ●	50.3	(0.2) ↑
Niederlande[2]	26.7	(2.5) ↓	7.7	(0.8) ↓	7.8	(1.0) ●	8.5	(0.7) ↓	42.2	(0.4) ↓
Norwegen[3]	76.5	(0.7) ↑	23.4	(0.7) ↓	15.2	(0.8) ↑	29.1	(0.9) ↑	54.0	(0.2) ↑
Schweden	49.4	(1.8) ↓	14.6	(1.0) ↓	10.5	(0.8) ●	29.6	(1.1) ↑	52.6	(0.3) ↑
Slowenien	65.9	(1.3) ↑	34.9	(1.0) ↑	21.0	(1.0) ↑	8.4	(0.5) ↓	49.5	(0.2) ●
VG Europa	48.6	(0.5) ↓	18.5	(0.2) ↓	17.1	(0.3) ↑	15.7	(0.2) ↓	49.0	(0.1) ●

↑ Wert signifikant höher als NRW ($p < 0.05$).
● Keine signifikante Abweichung von NRW.
↓ Wert signifikant niedriger als NRW ($p < 0.05$).

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwerte der europäischen Ländergruppe ohne Nordrhein-Westfalen.
1 Benchmark-Teilnehmer. Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben, wodurch die Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
2 Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen die internationalen Vorgaben nur unter Einbezug der Ersatzschulen.
3 Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

Ein weiterer deutlicher Unterschied zwischen Nordrhein-Westfalen und den meisten anderen europäischen Ländern zeigt sich bezüglich der Aussagen, als Klassensprecher*in kandidiert zu haben. Der Wert in Nordrhein-Westfalen liegt mit 27% signifikant über elf anderen berichteten Werten. In Italien (10%) und in den Niederlanden (8%) berichten dies im europäischen Vergleich die wenigsten Schüler*innen.

Ein anderes Bild zeigt sich in Bezug auf konkrete Projekte: In Nordrhein-Westfalen haben sich 10% der Schüler*innen innerhalb der letzten zwölf Monate an einem Projekt beteiligt, das die Schule umweltfreundlicher macht. Dies sind signifikant weniger als im europäischen Vergleich (17%). Fünf europäische Länder, darunter drei skandinavische Länder, zeigen keine signifikante Abweichung von Nordrhein-Westfalen. Die übrigen neun europäischen Länder weisen signifikant höhere Werte auf.

Innerhalb der letzten zwölf Monate haben 23% der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen an einer Entscheidung auf Schulebene teilgenommen. Dies sind signifikant

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

mehr Schüler*innen als im europäischen Durchschnitt von 16%. Lediglich in Norwegen (29%) und Schweden (30%) haben sich signifikant mehr Schüler*innen an einer schulweiten Entscheidung beteiligt als in Nordrhein-Westfalen.

In Bezug auf die zurückliegende schulische Partizipation zeigt Nordrhein-Westfalen keine signifikante Abweichung vom internationalen Skalenmittelwert von 49 Punkten. Die höchste mittlere Ausprägung erreicht die Skala in Norwegen (54 Punkte), das eine halbe Standardabweichung über dem mittleren Wert in NRW liegt, sowie in Schweden (53 Punkte).

Der *Wert schulischer Partizipation* wird in ICCS 2016 mit einem Fragenkomplex erfasst, der fünf verschiedene Aussagen umfasst. Die Schüler*innen sollten mittels eines vierstufigen Antwortformats bewerten, inwiefern sie Schülerpartizipation als wirkungsvolles Mittel wahrnehmen, um die Schule zu verbessern, Probleme zu lösen oder Einfluss auf Schulentscheidungen zu nehmen („Stimme sehr zu", „Stimme zu", „Stimme nicht zu" und „Stimme gar nicht zu"). Diese Items werden genutzt, um die Skala *Wert schulischer Partizipation* zu bilden:

- Schulen können besser werden, wenn Schüler/-innen in ihnen mitbestimmen (*)
- Viele positive Veränderungen können in der Schule stattfinden, wenn Schüler/-innen zusammenarbeiten (*)
- Probleme der Schule können gelöst werden, wenn ein Meinungsaustausch zusammen mit Schüler/-innen organisiert wird (*)
- Wenn Schüler/-innen zusammenarbeiten, können sie größeren Einfluss darauf haben was in der Schule passiert, als wenn sie allein arbeiten
- Bei Schülerwahlen abzustimmen, kann Einfluss darauf haben, was in der Schule passiert (*).

Die mit einem (*) markierten Items sind beispielhaft für die Skala in Tabelle 5.1.5 aufgenommen. Der Skalenwert steht für die Zustimmungswahrscheinlichkeit zu diesen Aussagen insgesamt. Er dient in erster Linie dazu, Schüler*innen verschiedener Länder oder Gruppen miteinander zu vergleichen. In ICCS 2016 liegt die mittlere Skalenausprägung bei M=51 (SD=10) Punkten. Die Skala wurde an den Ausprägungen von ICCS 2009 geeicht. Unter Berücksichtigung der Länder, die an beiden Studien teilgenommen haben, zeigt sich kein Unterschied über die Zeit. Der Unterschied des europäischen Vergleichswertes zu 51 rührt daher, dass in den nicht europäischen Ländern höhere Zustimmungswerte erzielt werden. Tabelle 5.1.5 zeigt den wahrgenommenen *Wert schulischer Partizipation* im europäischen Vergleich. In der zweiten bis fünften Spalte werden die Anteile der Schüler*innen berichtet, die Aussagen zur Wahrnehmung des Wertes schulischer Partizipation zustimmen. In der letzten Spalte wird der Skalenwert des *Wertes schulischer Partizipation* berichtet.

Insgesamt messen Schüler*innen in allen teilnehmenden europäischen Ländern Partizipation einen hohen Wert bei. In Nordrhein-Westfalen stimmen 87% der Schüler*innen der Aussage zu, dass Schulen besser werden können, wenn Schüler*innen in ihnen mitbestimmen. Im europäischen Vergleich zeigen sich nur wenige Abweichungen hiervon.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Tabelle 5.1.5: Wert schulischer Partizipation (Anteil der Schüler*innen in Prozent, Antwortkategorien: *Stimme sehr zu* und *Stimme zu*)

	Schulen durch Partizipation besser		Veränderungen durch Zusammenarbeit		Problemlösung durch Meinungsaustausch		Schülerwahlen haben Einfluss		Skalenwert: Wert schulischer Partizipation	
	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	*M*	(*SE*)
Nordrhein-Westfalen[1]	86.6	(1.3)	91.7	(0.9)	85.1	(1.1)	76.6	(1.5)	49.1	(0.4)
Belgien (Flandern)	85.6	(0.8) ●	96.0	(0.4) ↑	89.3	(0.7) ↑	78.4	(1.0) ●	49.4	(0.2) ●
Bulgarien	84.7	(0.8) ●	91.4	(0.7) ●	88.6	(0.8) ↑	79.7	(0.9) ●	50.9	(0.3) ↑
Dänemark[2]	89.0	(0.5) ●	95.7	(0.3) ↑	87.5	(0.6) ●	78.1	(0.8) ●	49.2	(0.2) ●
Estland	90.9	(0.8) ↑	94.8	(0.6) ↑	90.2	(0.8) ↑	82.9	(0.9) ↑	51.3	(0.3) ↑
Finnland	92.7	(0.6) ↑	93.6	(0.5) ●	88.2	(0.7) ↑	81.7	(0.8) ↑	50.1	(0.2) ↑
Italien	93.5	(0.4) ↑	96.6	(0.4) ↑	90.2	(0.6) ↑	75.3	(0.9) ●	51.3	(0.2) ↑
Kroatien	85.5	(0.7) ●	97.2	(0.4) ↑	92.7	(0.5) ↑	85.4	(0.7) ↑	52.7	(0.2) ↑
Lettland	90.3	(0.8) ↑	92.1	(0.6) ●	83.3	(0.9) ●	77.3	(0.9) ●	49.1	(0.2) ●
Litauen	78.5	(1.2) ↓	88.1	(0.8) ↓	88.5	(0.8) ↑	82.1	(0.9) ↑	48.5	(0.3) ●
Malta	91.5	(0.4) ↑	93.1	(0.5) ●	86.9	(0.5) ●	76.6	(0.9) ●	50.9	(0.2) ↑
Niederlande[2]	88.8	(0.8) ●	86.3	(0.8) ↓	83.4	(0.7) ●	75.9	(1.0) ●	47.6	(0.2) ↓
Norwegen[3]	88.8	(0.5) ●	93.9	(0.4) ↑	90.0	(0.5) ↑	85.9	(0.6) ↑	50.8	(0.2) ↑
Schweden	87.2	(1.1) ●	90.6	(0.9) ●	82.0	(1.2) ↓	80.2	(1.1) ●	49.0	(0.4) ●
Slowenien	88.4	(0.8) ●	93.5	(0.6) ●	89.7	(0.6) ↑	76.5	(0.9) ●	50.4	(0.2) ↑
VG Europa	88.2	(0.2) ●	93.0	(0.2) ●	87.9	(0.2) ↑	79.7	(0.2) ↑	50.1	(0.1) ↑

↑ Wert signifikant höher als NRW ($p < 0.05$).
● Keine siginifikante Abweichung von NRW.
↓ Wert signifikant niedriger als NRW ($p < 0.05$).

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwerte der europäischen Ländergruppe ohne Nordrhein-Westfalen.
1 Benchmark-Teilnehmer. Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben, wodurch die Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
2 Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen die internationalen Vorgaben nur unter Einbezug der Ersatzschulen.
3 Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

In fünf Ländern überschreitet der Anteil der Schüler*innen, die dieser Aussage zustimmen, 90% und ist signifikant größer ausgeprägt als in Nordrhein-Westfalen. In Litauen ist dieser Anteil signifikant kleiner.

Auch der Aussage, dass durch die Zusammenarbeit von Schüler*innen positive Veränderungen in Schulen stattfinden können, wird in Nordrhein-Westfalen von einem großen Teil der Schüler*innen zugestimmt (92%). Ähnliche Ausprägungen sind in allen Vergleichsländern beobachtbar: Mit 86% stimmen in den Niederlanden die im Vergleich wenigsten Schüler*innen dieser Aussage zu, in Italien und in Kroatien mit je ca. 97% die meisten.

In Nordrhein-Westfalen stimmen 85% der Schüler*innen der Aussage zu, dass Probleme der Schule gelöst werden können, wenn ein Meinungsaustausch zusammen mit Schüler*innen organisiert wird. Dieser Wert liegt signifikant sowohl unter dem eu-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

ropäischen Vergleichswert (88%) als auch unter dem Wert neun europäischer Länder, darunter Italien, Kroatien und Norwegen. Lediglich Schweden unterschreitet den Anteil der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen signifikant.

Ein homogenes Bild zeigt sich ebenfalls hinsichtlich der Zustimmung zu der Aussage, dass Schülerwahlen einen Einfluss auf die Geschehnisse in der Schule haben. Mit 77% liegt Nordrhein-Westfalen zwar leicht unter dem europäischen Vergleichswert (80%), jedoch zeigt sich in neun europäischen Länder keine statistisch signifikante Abweichung vom Anteil der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen. Fünf europäische Länder, insbesondere Norwegen (86%) und Kroatien (85%), weisen einen signifikant höheren Wert als Nordrhein-Westfalen auf.

Die mittlere Skalenausprägung des wahrgenommenen *Wertes schulischer Partizipation* beträgt in Nordrhein-Westfalen 49 Punkte. Acht europäische Länder, darunter alle süd- und südost-europäischen Länder, erreichen im Durchschnitt einen signifikant höheren Wert als Nordrhein-Westfalen. Lediglich in den Niederlanden ist der mittlere Skalenwert signifikant kleiner ausgeprägt als in Nordrhein-Westfalen.

Die *beabsichtigte Partizipation in der Schule* wird in ICCS 2016 mit einem Fragenkomplex erfasst, der fünf verschiedene Aktivitäten umfasst, mit denen sich Schüler*innen aktiv am Schulleben beteiligen können. Die Schüler*innen sollten mit einem vierstufigen Antwortformat bewerten, wie wahrscheinlich sie diese Aktivitäten ausüben würden, wenn diese angeboten würden („Sehr wahrscheinlich", „Wahrscheinlich", „Nicht sehr wahrscheinlich" und „Gar nicht wahrscheinlich"). Diese Items werden genutzt, um die Skala *beabsichtigte Partizipation in der Schule* zu bilden:

- An einer Wahl für den Klassensprecher/die Klassensprecherin oder SV-Vertreter/-innen teilnehmen. (*)
- Einer Schülergruppe mit einer überzeugenden Kampagne beitreten. (*)
- Sich als Kandidat/-in für den Klassensprecher, die Klassensprecherin oder als SV-Vertreter/-in aufstellen lassen. (*)
- An Diskussionen in einer Schülerversammlung teilnehmen.
- Sich beim Artikelschreiben für eine Schulzeitung oder Schulwebseite beteiligen. (*)

Erneut sind die mit einem (*) markierten Items beispielhaft für die Skala in der nachfolgenden Tabelle aufgenommen. Der Skalenwert steht für die Zustimmungswahrscheinlichkeit zu diesen Aussagen insgesamt. In ICCS 2016 ist die mittlere Skalenausprägung auf M=50 (SD=10) Punkte standardisiert. Der Unterschied des europäischen Vergleichswertes zu 50 rührt daher, dass in den nicht europäischen Ländern höhere Zustimmungswerte erzielt werden. Tabelle 5.1.6 zeigt die *beabsichtigte Partizipation in der Schule*. In der zweiten bis fünften Spalte wird berichtet, wie wahrscheinlich Schüler*innen einzelne Aktivitäten zur Partizipation in der Schule ausüben wollen. In der letzten Spalte wird der Skalenwert der *beabsichtigten Partizipation in der Schule* berichtet.

In Nordrhein-Westfalen berichten 70% der Schüler*innen, sehr wahrscheinlich oder wahrscheinlich an einer Klassensprecherwahl teilzunehmen, wenn sie die Möglichkeit

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Tabelle 5.1.6: Beabsichtigte Partizipation in der Schule (Anteil der Schüler*innen in Prozent, Antwortkategorien: *Sehr wahrscheinlich* und *Wahrscheinlich*)

	Klassensprecher wählen		Als Klassensprecher kandidieren		Kampagne einer Schülergruppe beitreten		Artikel für Schulzeitung oder -website schreiben		Skalenwert: beabsichtigte schulische Partizipation	
	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	*M*	(*SE*)
Nordrhein-Westfalen[1]	69.9	(1.4)	49.0	(1.5)	36.0	(1.7)	34.0	(1.4)	46.8	(0.4)
Belgien (Flandern)	61.9	(1.4) ↓	33.6	(1.0) ↓	48.4	(1.2) ↑	25.9	(0.9) ↓	45.6	(0.3) ↓
Bulgarien	76.0	(1.1) ↑	47.0	(1.3) ●	74.7	(1.0) ↑	51.1	(1.2) ↑	50.3	(0.3) ↑
Dänemark[2]	78.2	(0.9) ↑	31.5	(0.9) ↓	55.1	(1.1) ↑	24.1	(0.9) ↓	46.8	(0.2) ●
Estland	80.5	(1.0) ↑	31.9	(1.1) ↓	64.8	(1.2) ↑	26.6	(0.9) ↓	47.8	(0.3) ↑
Finnland	82.6	(1.0) ↑	27.0	(1.0) ↓	40.4	(1.0) ↑	26.1	(1.0) ↓	46.5	(0.2) ●
Italien	86.6	(0.8) ↑	47.4	(1.0) ●	72.6	(0.9) ↑	56.4	(1.0) ↑	51.6	(0.2) ↑
Kroatien	86.7	(0.8) ↑	48.0	(1.2) ●	77.5	(0.9) ↑	47.9	(1.5) ↑	51.6	(0.2) ↑
Lettland	72.4	(1.0) ●	48.2	(1.2) ●	67.5	(1.0) ↑	41.4	(1.2) ↑	48.6	(0.2) ↑
Litauen	86.7	(0.8) ↑	55.1	(1.1) ↑	76.9	(1.0) ↑	40.6	(1.2) ↑	51.5	(0.2) ↑
Malta	82.7	(0.7) ↑	53.5	(0.8) ↑	71.4	(0.7) ↑	41.8	(0.9) ↑	50.5	(0.2) ↑
Niederlande[2]	56.3	(1.5) ↓	28.1	(1.3) ↓	34.6	(1.3) ●	26.9	(1.1) ↓	43.5	(0.3) ↓
Norwegen[3]	89.5	(0.6) ↑	46.0	(0.8) ●	50.2	(0.8) ↑	29.2	(0.8) ↓	48.9	(0.2) ↑
Schweden	77.4	(1.0) ↑	31.5	(1.0) ↓	46.8	(1.2) ↑	29.7	(0.9) ↓	46.8	(0.2) ●
Slowenien	71.8	(1.0) ●	42.9	(1.1) ↓	67.4	(1.0) ↑	42.7	(1.1) ↑	48.8	(0.2) ↑
VG Europa	77.8	(0.3) ↑	40.8	(0.3) ↓	60.6	(0.3) ↑	36.5	(0.3) ●	48.5	(0.1) ↑

↑ Wert signifikant höher als NRW ($p < 0.05$).
● Keine siginifikante Abweichung von NRW.
↓ Wert signifikant niedriger als NRW ($p < 0.05$).

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwerte der europäischen Ländergruppe ohne Nordrhein-Westfalen.
1 Benchmark-Teilnehmer. Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben, wodurch die Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
2 Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen die internationalen Vorgaben nur unter Einbezug der Ersatzschulen.
3 Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

hätten. Ausschließlich in Belgien (Flandern) (62%) und in den Niederlanden (56%) zeigt sich ein signifikant niedrigerer Wert im Vergleich zu Nordrhein-Westfalen. In zehn Ländern, darunter alle skandinavischen Länder, ist der Anteil der Schüler*innen, die an einer Klassensprecherwahl teilnehmen würden, signifikant größer als in Nordrhein-Westfalen. Der europäische Mittelwert (78%) überschreitet den nordrhein-westfälischen Wert signifikant.

Der Anteil der Schüler*innen, die als Klassensprecher*in kandidieren würden, ist demgegenüber mit 49% in Nordrhein-Westfalen im europäischen Vergleich einer der größten. Lediglich Litauen (55%) und Malta (54%) weisen einen signifikant höheren Wert auf. In sieben europäischen Ländern und auch in der europäischen Vergleichsgruppe insgesamt sind im Vergleich zu NRW signifikant weniger Schüler*innen, die sich eine Kandidatur vorstellen können, besonders wenige sind es in Finnland (27%) und den Niederlanden (28%).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

In allen europäischen Ländern, mit Ausnahme der Niederlande, würden signifikant mehr Schüler*innen einer Schülergruppe einer überzeugenden Kampagne beitreten, als in Nordrhein-Westfalen (36%). In Bulgarien, Italien, Kroatien, Litauen und Malta ist der Anteil der Schüler*innen, die angeben, dies sehr wahrscheinlich oder wahrscheinlich zu tun, mit über 70% fast oder mehr als doppelt so hoch wie in NRW.

Mit 34% der Schüler*innen, welche sich am Artikelschreiben für eine Schulzeitung oder Schulwebseite beteiligen würden, wenn die Möglichkeit bestünde, liegt Nordrhein-Westfalen im europäischen Durchschnitt. Jeweils sieben europäische Länder weisen einen signifikant höheren oder signifikant niedrigeren Wert im Vergleich zu Nordrhein-Westfalen auf. Die meisten Schüler*innen würden sich auf diese Weise in Italien (56%) und Bulgarien (51%) an der Gestaltung des Schullebens beteiligen. In Dänemark können sich nur halb so viele und damit besonders wenige Schüler*innen diese Form der Beteiligung zukünftig vorstellen (24%).

Der mittlere Skalenwert der *beabsichtigten Partizipation in der Schule* ist in Nordrhein-Westfalen signifikant kleiner als der europäische Skalenmittelwert von 49 Punkten. Lediglich Belgien (Flandern) und die Niederlande zeigen signifikant geringe durchschnittliche Skalenwerte *beabsichtigter schulischer Partizipation* im Vergleich zu Nordrhein-Westfalen. Neun europäische Länder erreichen bzw. überschreiten den europäischen Skalenmittelwert. Für Italien, Kroatien und Litauen werden mit durchschnittlich 52 Skalenpunkten die größten Ausprägungen in der europäischen Vergleichsgruppe beobachtet.

Die einem repräsentativen Politikverständnis entsprechende schulische Partizipation im nordrhein-westfälischen Schulsystem spiegelt sich zumindest teilweise in den Wahrnehmungen und Partizipationsabsichten der Schüler*innen. Mehr Schüler*innen als in den meisten anderen Ländern geben an, bei Klassensprecher*innen- oder Schülervertretungswahlen teilgenommen oder kandidiert zu haben. Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse aber auch, dass mehr als 40% der Schüler*innen angeben, im letzten Jahr in der Schule keine Klassensprecher*innen oder andere Vertreter*innen gewählt zu haben, obwohl dies eine niedrigschwellige und weit verbreitete Form der Schülerpartizipation darstellt. Auffällig sind die Angaben der Schüler*innen in Norwegen, welche in allen drei Skalen signifikant höhere Durchschnittswerte als Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen aufweisen. Besonders deutlich wird dies insbesondere bei der *zurückliegenden schulischen Partizipation*, welche mit etwa einer halben Standardabweichung deutlich über dem Bezugswert in Nordrhein-Westfalen und dem europäischen Vergleichswert liegt. In Schweden, das bei der Skala *zurückliegenden schulischen Partizipation* den zweithöchsten Skalenwert aufweist, sind es bei eher durchschnittlichen Werten in Bezug auf die Wahl von Schülervertreter*innen aus Sicht der Schüler*innen insbesondere die im europäischen Vergleich überdurchschnittliche Beteiligung an Schulentscheidungen, die Partizipationserfahrungen in der Schule ermöglichen.

In Hinblick auf den *Wert schulischer Partizipation* zeigen sich weniger deutliche Unterschiede zwischen den Ländern, was gegebenenfalls auf Deckeneffekte zurückzuführen ist. In allen europäischen Ländern treffen Aussagen auf breite Zustimmung, welche die konstruktive Bedeutung von Partizipation in der Schule betonen. Dabei scheint

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

die Einschätzung des Wertes von Partizipationsaspekten nicht zwangsläufig von der Verbreitung tatsächlich erfahrener Beteiligung in diesem Bereich abzuhängen: So berichten in den drei Ländern mit dem höchsten Anteil an Zustimmung zu der Aussage „Probleme der Schule können gelöst werden, wenn ein Meinungsaustausch zusammen mit Schüler/-*innen organisiert wird", in Kroatien 8% in Italien 18% und in Norwegen 29% der Schüler*innen von tatsächlichen Erfahrungen mit einer Beteiligung von Entscheidungen auf Schulebene im letzten Jahr. Am seltensten stimmen dieser Aussage Schüler*innen in Schweden zu (82%), das Land, das mit 30% gleichzeitig den höchsten Anteil an Schüler*innen ausweist, die nach eigenen Einschätzung in den letzten 12 Monaten an Schulentscheidungen beteiligt worden sind.

Ebenso different ist das Antwortverhalten auf die Aussage zum Einfluss von Schülerwahlen in Ländern, in denen Wahlen zu Schülervertreter*innen in den vergangenen zwölf Monaten von einer deutlichen Mehrheit der Schüler*innen als *zurückliegende schulischen Partizipation* berichtet werden. Sowohl in Nordrhein-Westfalen als auch in Slowenien zeigen sich Schüler*innen im europäischen Vergleich seltener überzeugt, dass Schülerwahlen Einfluss darauf haben, was in der Schule passiert. In Kroatien und Norwegen, Ländern mit einer ebenfalls verbreiteten Wahlteilnahme in den letzten zwölf Monaten, wird dagegen auch der Einfluss von Schülerwahlen auf Schulaktivitäten im europäischen Vergleich überdurchschnittlich stark eingeschätzt.

Hinsichtlich der *beabsichtigten Partizipation in der Schule* zeigt sich, ähnlich wie bei den Fragen zur beabsichtigen politischen Partizipation in Kapitel 4.5, im Skalenmittel ein eher passives Selbstverständnis bei Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen. Dass etwa die Hälfte der Schüler*innen sich vorstellen kann, als Klassensprecher*in zu kandidieren, verweist aber eventuell auf eine im internationalen Vergleich höhere Gewöhnung und Akzeptanz des Schülervertretungssystems.

5.1.5 Fazit

In der gemeinsamen Betrachtung der schulischen Lerngelegenheiten, der Wahrnehmung des offenen Unterrichtsklimas und Partizipationsmöglichkeiten aus Sicht der Schüler*innen wird deutlich, dass verschiedene Länder ganz unterschiedliche Konzepte politischer Bildung zu realisieren scheinen. Dänemark, welches bei den subjektiv wahrgenommenen unterrichtsbezogenen Lerngelegenheiten – abgesehen von einer häufigen Behandlung des Entstehens von Gesetzen – und ebenso bei der schulischen Partizipation keine überdurchschnittlichen Werte aufzeigt, erreicht in der Wahrnehmung der Schüler*innen bei (fast) allen Aspekten eines durch diskursive Unterrichtsgestaltung hergestellten offenen Unterrichtsklimas deutlich überdurchschnittliche Angaben. Schüler*innen in Schweden dagegen schätzen sowohl die auf allgemein politische Fragestellungen bezogenen Lerngelegenheiten als auch bei der offenen Unterrichtsgestaltung ihre Möglichkeiten überdurchschnittlich gut ein. In Bezug auf die Partizipation in der Schule scheinen andere als die in Deutschland verbreiteten repräsentativen Interessensvertretungsverfahren dominant zu sein. Die Angaben der Schüler*innen in Norwegen zeichnen sich insbesondere hinsichtlich

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

der breiten Erfahrung mit positiven Bewertung von und überdurchschnittlich hoher Bereitschaft zur Partizipation in der Schule aus – gerade was repräsentativ orientierte Partizipationsformen betrifft. Ebenfalls überdurchschnittlich ist dort subjektiv ein offenes Unterrichtsklima gegeben sowie – interessant für ein Nicht-EU-Land –, Lerngelegenheiten in Bezug auf Europa. Allgemein politische Lerngelegenheiten werden dagegen in Norwegen deutlich seltener berichtet als in anderen Ländern.

Die drei beschriebenen skandinavischen Länder gehören zu denjenigen europäischen Ländern, in denen mehr als die Hälfte der Schüler*innen im politischen Wissenstest Kompetenzstufe III erreichen. Dass dieser Zusammenhang sich nicht zwangsläufig ergibt, zeigen die Ergebnisse von Finnland auf der einen und Italien auf der anderen Seite (siehe Kapitel 4.1). Vertiefende Vergleichsstudien zu Konzeptionen von *Civic und Citizenship Education* sind notwendig, um die hier in einer ersten deskriptiven Betrachtung berichten Spezifika zu analysieren. Ebenso bedarf es für eine analytische Betrachtung schulischer Lerngelegenheiten und ihrer möglichen Effekte, wie bereits zum Aspekt des offenen Unterrichtsklimas ausgeführt, Mehrebenenanalysen, die vertiefte Erkenntnisse zu Bedingungsverhältnissen ermöglichen.

In Bezug auf Nordrhein-Westfalen wirft der hier vorgenommene erste deskriptive Blick auf die Ergebnisse eher Fragen zur Qualität zivilgesellschaftlicher, politischer und partizipativer Lerngelegenheiten auf, als dass sich Gesamturteile zu deren Quantität nahelegen. Fraglich ist, inwiefern das Einbringen aktueller politischer Fragestellungen durch die Schüler*innen, die Behandlung von klassischen Themen wie Wahl und Gesetzgebung im Unterricht sowie die rechtlich garantierten Möglichkeiten der Schülerpartizipation genutzt werden, um kontrovers und multiperspektivisch ein vertieftes konzeptuelles Verständnis zivilgesellschaftlicher politischer Prozesse und Fragestellungen zu ermöglichen. Die hier berichteten Ergebnisse korrespondieren mit den Ergebnissen der im Rahmen von ICCS 2016 durchgeführten Lehrerstudie, deren erste deskriptive Befunde in Kapitel 6 berichtet werden.

Die Antwortmuster zu den Lerngelegenheiten, aber auch andere Ergebnisse dieses Bandes (z.B. Kapitel 4.1 oder 4.5) lassen auf eine eher abstrakte und beschreibende Auseinandersetzung mit politischen Prozessen im Unterricht schließen. So wird etwa eine Problemlösung im politischen Nahraum der Kommune nach Angaben der Schüler*innen eher selten thematisiert. Die Diskrepanz zwischen abstrakter Thematisierung und der Bearbeitung konkreter Problemkonstellationen zeigt sich beispielhaft beim Thema Umweltschutz: Während aus den Angaben der Schüler*innen geschlossen werden kann, dass dies einer der thematischen Schwerpunkte politisch bildender Angebote in nordrhein-westfälischen Schulen ist, hat nur jede*r zehnte Schüler*in in den vergangenen zwölf Monaten an einem Umweltschutzprojekt in der Schule teilgenommen. Nach den lerntheoretischen und pädagogischen Konzeptionen Deweys (1910/1997, 1916/2008) ist es aber gerade die Verbindung von kognitiver Auseinandersetzung und konkreter Erfahrung, die anspruchsvolle und nachhaltige Lernprozesse auszeichnet. Schüler*innen sollen demnach durch die aktive Auseinandersetzung mit Sachverhalten und Problemen, die sie unmittelbar betreffen, Erfahrungen reflektieren und in Wissensbestände überführen können. Über den Unterricht und die gesetzlich verankerte Schülerpartizipation hinaus zeigt sich in

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

ICCS 2016 aber nur ein geringer Anteil der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen bereit, an Angeboten teilzunehmen, die eine aktive Bewältigung von Problemen in Zusammenarbeit mit anderen erfordern würden. Auch scheinen solche Angebote wenig verbreitet zu sein. Die Schaffung solcher Angebote, die auch den Transfer auf komplexere soziale und politische Zusammenhänge aktiv fördern (Biedermann, 2006; Reinhardt, 2010), könnte ein hohes Potential für die politisch bildende Arbeit mit Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen entwickeln.

Literatur

Abs, H. J. (2005). Arten von Standards in der politischen Bildung. In GPJE (Hrsg.), *Testaufgaben und Evaluationen in der politischen Bildung* (S. 9–22). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

Abs, H. J., Breit, H., Huppert, A., Schmidt, A. & Müller-Mathis, S. (2009). Germany. In J. Scheerens (Hrsg.), *Informal learning of active citizenship at school. An international comparative study in seven European countries* (S. 153–200). Dordrecht: Springer.

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* (Materialien zur Bildungsforschung, Bd. 20). Dokumentation der Erhebungsinstrumente 2006. Frankfurt a. M.: DIPF.

Biedermann, H. (2006). *Junge Menschen an der Schwelle politischer Mündigkeit. Partizipation: Patentrezept politischer Identitätsfindung?* Münster: Waxmann.

Biedermann, H. & Oser, F. (2010). Politische Mündigkeit durch schulische Partizipation. Zur Entmythologisierung des Wirksamkeitsglaubens von Partizipation. *kursiv – Journal für Politische Bildung* (1), 29–44.

Böhme, J. & Kramer, T. (Hrsg.). (2001). *Partizipation in der Schule. Theoretische Perspektiven und empirische Analysen*. Opladen: Leske + Budrich.

Detjen, J., Massing, P., Richter, D. & Weißeno, G. (2012). *Politikkompetenz – ein Modell*. Wiesbaden: Springer.

Dewey, J. (1997). *How we think*. Mineola, NY: Dover Publications (Originalarbeit erschienen 1910).

Dewey, J. (2008). *Democracy and Education*. Radford VA: Wilder Publications (Originalarbeit erschienen 1916).

Fend, H. (2009). *Neue Theorie der Schule* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS.

Frech, S., Richter, D. & Besand, A. (Hrsg.). (2017). *Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung Wirkung Kontroversen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

Geboers, E., Geijsel, F., Admiraal, W. & ten Dam, G. (2013). Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review, 9,* 158–173.

Gronostay, D. (2016). Argument, counterargument, and integration? Patterns of argument reappraisal in controversial classroom discussions. *JSSE – Journal of Social Science Education, 15* (2), 42–56.

Hartig, J. & Klieme, E. (2006). Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In K. Schweizer (Hrsg.), *Leistung und Leistungsdiagnostik* (S. 127–143). Heidelberg: Springer.

Helsper, W. & Lingkost, A. (2001). Schülerpartizipation in der Antinomie von Autonomie und Zwang sowie Organisation und Interaktion. In F. Güthoff (Hrsg.), *Handbuch Kinderrechte. Partizipation, Kinderpolitik, Kinderkultur* (S. 217–276). Münster: Votum.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Hess, D. E. (2004). Controversies about controversial issues in democratic education. *PSOnline* (4), 257–261.

Himmelmann, G. (2004). *Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu?* (Beiträge zur Demokratiepädagogik). Berlin: BLK.

Kerr, D. (1999). Citizenship education in the curriculum: An international review. *The School Field, 10* (3/4).

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.

Neubert, S. (2011). John Dewey (1859–1952). In B. Dollinger (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik* (S. 221–246). Wiesbaden: VS.

Oesterreich, D. (2002). *Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education*. Opladen: Leske + Budrich.

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). Wiesbaden: VS.

Scherb, A. (2014). Wissenschaftstheoretische Grundlagen politischer Bildung: Pragmatismus. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (4., völlig überarbeitete Auflage, S. 66–76). Schwalbach: Wochenschau-Verlag.

Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102) zuletzt geändert durch Gesetz vom 14. Juni 2016 (GV. NRW. S. 442). SchulG.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B. & Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016. Assessment Framework*. Amsterdam: IEA.

Schulz, W. & Sibberns, H. (Hrsg.). (2004). *IEA Civic Education Study. Technical Report*. Amsterdam: IEA.

Torney, J. V., Oppenheim, A. N. & Farnen, R. F. (1975). *Civic Education in Ten Countries. International Studies in Evaluation VI*. Uppsala: Almqvist & Wiksell.

Watermann, R. (2003). Diskursive Unterrichtsgestaltung und multiple Zielerreichung im politisch bildenden Unterricht. *ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 23* (4), 356–370.

Wehling, H.-G. (1977/2016). Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. Textdokumentation aus dem Jahr 1977. In B. Widmaier & P. Zorn (Hrsg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung* (S. 19–27). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Weinert, F. E. (2002). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittende Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (2. Aufl., S. 17–32). Weinheim: Beltz.

Weißeno, G. & Eck, V. (2013). *Wissen, Selbstkonzept und Fachinteresse. Ergebnisse einer Interventionsstudie zur Politikkompetenz*. Münster: Waxmann.

Widmaier, B. & Zorn, P. (Hrsg.). (2016). *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

5.2 Qualität der schulischen Sozialbeziehungen

Eveline Gutzwiller-Helfenfinger & Johanna F. Ziemes

> „Mitgefühl zeigen, mit Respekt für die Würde des Anderen, bedeutet, eine egalitäre Beziehung zu pflegen, von Gemeinschaftsmitglied zu Gemeinschaftsmitglied. […] Solcher Respekt nährt egalitäre Gewaltfreiheit." (Narvaez, 2014, S. 123; Übers. d. Verf.)

5.2.1 Einleitung

Ein respektvolles Miteinander ist sowohl für produktive Lernumgebungen als auch für das Zusammenleben in demokratischen Strukturen eine notwendige Voraussetzung (vgl. Kapitel 4.3). Gegenseitiger Respekt und Vertrauen sind konzeptuell miteinander verbunden. Wie bereits in Kapitel 4.4 vorgestellt, ist Vertrauen eine wichtige Form der Unterstützung des politischen Systems durch die Menschen in einem Land und zugleich eine Ressource, auf die politische Systeme, insbesondere Demokratien, angewiesen sind (Putnam, 1995). Den Anderen nicht nur als gleichwertig, sondern auch als gleichberechtigt anzuerkennen (vgl. Alsaker, 2003), macht Respekt in symmetrischen Beziehungen aus, welcher in Demokratien zwischen Bürger*innen bestehen sollte. Dies erfordert den Aufbau von entsprechenden demokratiebezogenen Kompetenzen, Einstellungen sowie Handlungsbereitschaften. Zwar ist Schule in ihrem Grundsatz hierarchisch geprägt, gleichwohl ist es eine ihrer Aufgaben, diese Entwicklung zu fördern.

Respekt anderen Menschen gegenüber ist das Ausdrücken von Wertschätzung, von Gleichheit im Sinne von Gleichwertigkeit und von genuinem Interesse. Man verdient ihn rein aufgrund des eigenen Menschseins und ungeachtet von sozialer Position, Herkunft, persönlichen Eigenschaften oder Verdiensten (Lindner, 2016). Den respektvollen Umgang von Schüler*innen untereinander können Lehrkräfte fördern. Weiter sind Lehrkräfte gerade aufgrund ihrer Position der Autorität selbst im besonderen Maße dazu verpflichtet, Schüler*innen respektvoll zu begegnen und ihre Gleichwertigkeit anzuerkennen. Die Bedeutsamkeit von Respekt für das tägliche Leben spiegelt sich in Diskussionen um „Gerechtigkeit und Gleichheit, Ungerechtigkeit und Unterdrückung, Autonomie und Handlungsraum, moralische und politische Rechte und Pflichten, moralische Motivation und moralische Entwicklung, kulturelle Vielfalt und Toleranz, Bestrafung und politische Gewalt" wider (Dillon, 2016; Übers. d. Verf.).

Das Entwickeln von Respekt gegenüber allen anderen Menschen wirkt damit als pädagogische Aufgabe mit mehreren Funktionen: Erstens zielt es auf die Gewährleistung der Menschen- und Kinderrechte, die in pädagogischen Beziehungen dem Ideal des Respekts eine erste Konkretisierung verleihen. Im Hinblick auf die Qualität von sozialen

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Beziehungen sind hier die Aspekte der Nicht-Diskriminierung (UN General Assembly, 1989, CRC, §2, §30), des Rechtes auf ein gewaltfreies Umfeld (CRC § 19) und des Rechtes zur Beteiligung (CRC § 12.1) zu nennen. Zweitens kann das Entwickeln von Respekt als normative Entwicklungsaufgabe verstanden werden, bei deren Bewältigung die Schule als sekundäre Sozialisationsinstanz unterstützend wirken kann (vgl. Kap. 5.1).

Dies setzt voraus, dass der schulische Kontext geeignet ist, die Entwicklung von Respekt zu fördern, was neben strukturellen Voraussetzungen auch eine entsprechende Kultur des Zusammenlebens und ein damit verbundenes schulisches Klima erfordert (Thapa, Cohen, Guffey & Higgins-D'Alessandro, 2013). Schulklima bezieht sich dabei auf die geteilte Wahrnehmung der Mitglieder, also von Schüler*innen, Eltern und schulischem Personal, bezüglich der Qualität und Beschaffenheit des schulischen Lebens (National School Climate Council, 2017).

Das Gegenüber zu respektieren bedeutet, das Gegenüber als Träger*in von unveräußerlichen Rechten anzuerkennen. Diese Anerkennung verhindert, dass auch in einer asymmetrischen Beziehung, wie der zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen, die Schutzbefohlenen überwältigt oder herabgewürdigt werden; damit bleiben sie als prinzipiell gleich*wertig* erkennbar. Handeln, welches die Asymmetrie zur Geltung bringt, steht immer unter der Notwendigkeit einer Rechtfertigung, wie beispielsweise die Schutz- und Unterstützungsbedürftigkeit des Kindes oder die legitimen Sozialisationsinteressen der Gesellschaft. Die Art des Umgangs der Akteur*innen miteinander, also Schüler*innen, Lehrkräfte, weiteres schulisches Personal und der Schulleitung, ist ein zentraler Bestandteil der Qualität der schulischen Sozialbeziehungen und damit ein essenzieller Klimafaktor (vgl. Thapa et al., 2013).

Ein respektvoller Umgang zeigt sich in Indikatoren für positive Beziehungsqualität und zeichnet sich unter anderem dadurch aus, dass die Schüler*innen sich an ihrer Schule physisch, sozial und emotional sicher fühlen. Aggression und Gewalt gehören nicht zu einem solchen Umgang; Mobbing unter Schüler*innen stellt das Gegenteil von Respekt dar (Alsaker, 2016), da es als die wiederholte, gezielte Schädigung einer anderen Person unter Ausnutzung eines Macht-Ungleichgewichts definiert wird (Olweus, 1993). Zudem stellt Mobbing eine Verletzung der Kinderrechte dar (z.B. Smith, 2000; vgl. oben), da die physische und psychische Integrität der Kinder und Jugendlichen bedroht respektive beeinträchtigt ist. Ein positives Schulklima, welches sich durch Respekt auszeichnet, kann Mobbing reduzieren und vorbeugen (Guerra, Williams & Sadek, 2011). Da jegliche Form von Anderssein, beispielsweise bezogen auf Nationalität respektive Ethnie und Herkunft, Sprache, Aussehen, sexuelle Orientierung, Kleidungsstil et cetera, als Anlass für Mobbing genommen und anschließend als „Rechtfertigung" verwendet werden kann (Oliveira et al., 2015), ist anzunehmen, dass Mobbing die Entwicklung von gruppenbezogenen Einstellungen bei Jugendlichen beeinträchtigt. Toleranz gegenüber Andersdenkenden, Offenheit gegenüber Verschiedenheit, Diskursivität und ähnliche für das Zusammenleben in einer Demokratie wichtige Einstellungen und Kompetenzen gedeihen in einem gewalttätigen und respektlosen Umfeld nur schlecht. So kann Mobbing auch als eine Form antidemokratischen Verhaltens verstanden werden (Lundström, 2004; zit. nach Ahlström, 2010).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

In diesem Kapitel wird die Rolle des respektierenden Schulklimas – gefasst als (a) die Qualität der schulischen Sozialbeziehungen und (b) der Umgang der Schulleitungen mit Mobbing – für die politische Entwicklung der Schüler*innen untersucht. Dabei wird vertiefend der Frage nachgegangen, wie die von den Schüler*innen erlebte Qualität der schulischen Sozialbeziehungen mit demokratierelevanten Einstellungen und Wahrnehmungen zusammenhängt. Weiter wird beschrieben, welche Maßnahmen Schulleitungen ergreifen, um Mobbing zu begegnen. Abschließend werden die Befunde kritisch diskutiert und Implikationen für die Praxis abgeleitet.

5.2.2 Schulklima als Qualität der schulischen Sozialbeziehungen

Um die Rolle des Schulklimas für die politische Entwicklung der Schüler*innen näher darzustellen, wird hier eine systemisch-lebensweltorientierte Perspektive eingenommen, wonach Schule als Lebenswelt verstanden wird. Nach diesem Verständnis gehen Sozialisations- und Individuationsprozesse Hand in Hand; die Lernenden streben nach gegenseitigem Verstehen (Kemmis, 1998). Ein positives Schulklima ist dann vorhanden, wenn alle Mitglieder einer einzelnen Schule sich wertgeschätzt und respektiert fühlen, ihren Aktivitäten konstruktiv nachgehen und sich sowohl emotional als auch physisch im Schulgebäude und der näheren Umgebung sicher fühlen (Bosworth, Orpinas & Hein, 2009). Damit werden Verbundenheit und Identifikation mit der schulischen Gemeinschaft gefördert und ein positives Lern- und Arbeitsklima geschaffen. Respekt (gepaart mit Fürsorge) stellt einen von acht kritischen Bereichen für die Förderung eines positiven Schulklimas und die Prävention von Mobbing im Modell der sozialen Kompetenzentwicklung nach Orpinas und Horne (2006; 2010) dar.

Eine Vielzahl von Studien und Meta-Analysen bestätigt die Relevanz des Schulklimas für zentrale Ergebnisvariablen, wie schulische Leistungen, positive Sozialbeziehungen oder aggressives Verhalten, spezifisch Mobbing (z.B. Cook, Williams, Guerra, Kim & Sadek, 2010; Cornell, Shukla & Konold, 2015; Ditton, 2000; OECD, 2017; Roczen, Abs & Filsecker, 2017): Je positiver das Schulklima, desto besser fallen schulische Leistungen aus und desto weniger wahrscheinlich ist aggressives Verhalten, speziell Mobbing. Da schulisches Mobbing ein Ausdruck gestörter Sozialbeziehungen unter Schüler*innen ist (Lenci & Matuga, 2010), können das Erleben von Mobbing (in der aktiven Rolle, als Mitläufer*in oder als Zuschauer*in) oder von Viktimisierung (in der erleidenden Rolle) als Aspekte der Qualität der Beziehung der Schüler*innen untereinander angesehen werden. Die Qualität schulischer Sozialbeziehungen (d.h. der Schüler*innen untereinander sowie zwischen Lehrkräften und Schüler*innen) wird in dieser Sichtweise als Bestandteil des respektierenden Schulklimas verstanden.

Die Qualität der Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen hat einen Einfluss auf Lernverhalten, Lernmotivation und schulische Leistungen (Hamre & Pianta, 2011; Hughes, 2012). Studien, die die Sicht der Schüler*innen auf die Beziehung einbeziehen, bestätigen das allgemeine Bild: Je positiver die von den Schüler*innen eingeschätzte Beziehungsqualität, desto besser sind ihre schulischen Leistungen (Košir & Tement, 2014). Weiter fördert eine positive Beziehung zwischen Lehrkräften und

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Schüler*innen die Qualität der Sozialbeziehungen der Schüler*innen untereinander: Je positiver die Schüler*innen-Lehrkräftebeziehung, desto weniger Mobbing gibt es in der Klasse (Konishi, Hymel, Zumbo & Li, 2010).

Schulleitungen prägen das Schulklima, spezifisch auch das Beziehungsklima, an ihren Schulen mit (Quesel, Möser & Husfeld, 2014). Sie sind wichtige Akteur*innen bei der Schaffung einer sozial und physisch sicheren Schulumgebung (Astor, Benbenishty & Estrada, 2009). Ihre Sensibilität gegenüber Aggression, Gewalt und Mobbing sowie ihre Einleitung von Maßnahmen der Prävention und Intervention haben einen Einfluss auf deren Auftretenswahrscheinlichkeit und -häufigkeit (vgl. Kennedy, Russom & Kevorkian, 2012). Entsprechend können die Sensibilisierung und Einleitung von Maßnahmen auf Ebene der Schulleitungen ebenfalls als Aspekte des Schulklimas gefasst werden.

Das Erkenntnisinteresse im vorliegenden Kapitel bezieht sich auf die Rolle des Schulklimas – gefasst als die Qualität der schulischen Sozialbeziehungen – für die politische Entwicklung der Schüler*innen. Die daraus abgeleiteten Fragestellungen beziehen sich in einem ersten Schritt auf das Erleben der Sozialbeziehungen durch die Schüler*innen. In einem zweiten Schritt wird die schulische Ebene, konkret die Schulleitung, einbezogen.

Auf der Ebene der Schüler*innen werden folgende Fragestellungen formuliert:

1. Wie nehmen die Schüler*innen die Beziehungen zwischen Schüler*innen und Lehrkräften wahr?
2. Wie nehmen die Schüler*innen die Beziehungen untereinander wahr?
3. Welches Ausmaß an Viktimisierung erleben Schüler*innen an ihrer Schule?
4. Wie hängt die von den Schüler*innen erlebte Qualität der schulischen Sozialbeziehungen mit demokratierelevanten Einstellungen und Wahrnehmungen zusammen?

Die Fragestellungen auf der Ebene der Schulleitung lauten wie folgt:

5. Welches Ausmaß an Mobbing wird den Schulleitungen berichtet?
6. Welche Aktionen gegen Mobbing haben die Schulleitungen im letzten Schuljahr unternommen?

5.2.3 Qualität der Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrkräften

Die Skala *Qualität der Beziehungen zwischen Schüler*innen und Lehrkräften aus Sicht der Schüler*innen* ist Teil eines Fragenkomplexes, in welchem die Schüler*innen nach ihrer Wahrnehmung des Schulklimas gefragt werden. Die zehn Schulklima-Items erfragen, wie die Schüler*innen ihre Beziehung zu ihren Mitschüler*innen, zu ihren Lehrkräften sowie die Schule als Ganzes einschätzen. Während die Items zur Beziehung der Schüler*innen untereinander sowie zur Schule als Ganzes neu für ICCS 2016 entwickelt wurden (Schulz, Ainley, Fraillon, Losito & Agrusti, 2016), wurden fünf der sechs Items zur Wahrnehmung der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung aus Sicht der

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Schüler*innen aus ICCS 2009 übernommen (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr & Losito, 2010). Letztere wurden in ähnlicher Form auch schon in PISA eingesetzt (vgl. Abs, 2014). Dabei wurde für ICCS 2016 die Fragestellung präzisiert: Anstatt von „Aussagen über dich und deine Schule" wird in ICCS 2016 von „Aussagen über deine Lehrkräfte und Mitschüler/-innen an deiner Schule" gesprochen. Die Schüler*innen sollten anhand eines vierstufigen Antwortformats bewerten, inwiefern sie den entsprechenden Aussagen zustimmen („Stimme sehr zu", „Stimme zu", „Stimme nicht zu" oder, „Stimme gar nicht zu"), was dem Antwortformat aus ICCS 2009 entspricht. In CivEd 1999 wurde im Zusammenhang mit dem Klassenklima nur das offene Unterrichtsklima erfasst (vgl. Kapitel 5.1), weshalb es dort keine vergleichbaren Itembatterien oder Einzelitems gibt (Oesterreich, 2002).

Lehrkräfte haben die Aufgabe sich pädagogisch-reflektiert in die Beziehung zu Schüler*innen einzubringen. Gerade weil die Beziehungsgestaltung von Lehrkraftseite auch bewusst und damit potentiell gestaltbar ist, ist die Untersuchung der Wahrnehmung der Beziehungsqualität durch die Schüler*innen besonders interessant. Die Skala *Qualität der Beziehungen zwischen Schüler*innen und Lehrkräften aus Sicht der Schüler*innen* umfasst fünf Items. Drei der Items decken die selbst erfahrene Beziehungsqualität ab, die anderen beiden Items beziehen sich auf die Einschätzung der Beziehungsqualität der anderen Schüler*innen mit den Lehrkräften:

- Die meisten Lehrkräfte behandeln mich fair. (*)
- Die Schüler/-innen kommen mit den meisten Lehrkräften gut aus. (*)
- Die meisten Lehrkräfte sind am Wohlbefinden der Schüler/-innen interessiert. (*)
- Die meisten meiner Lehrkräfte hören mir zu, was ich sagen möchte.[1]
- Meine Lehrkräfte helfen mir, wenn ich zusätzliche Hilfe brauche. (*)

Die mit einem (*) markierten Items wurden in die Ergebnistabelle mit aufgenommen. Ein weiteres, für ICCS 2016 neues Item („Die meisten Lehrkräfte bewahren Schüler/-innen davor, von anderen Schüler/-innen gemobbt zu werden") wurde nicht in die Skala aufgenommen. Tabelle 5.2.1 zeigt die Ergebnisse zur Qualität der Beziehungen zwischen Schüler*innen und Lehrkräften aus Schülersicht im europäischen Vergleich. In der ersten Spalte sind die europäischen Länder alphabetisch angeordnet, deren Werte für den Vergleich mit Nordrhein-Westfalen herangezogen werden. Nordrhein-Westfalen wird abgesetzt in der ersten Zeile berichtet. In der letzten Zeile sind die Mittelwerte der gesamten europäischen Vergleichsgruppe dargestellt, wobei Nordrhein-Westfalen nicht in die Berechnung dieses Mittelwertes einfließt. In der zweiten bis fünften Spalte wird jeweils der Anteil der Schüler*innen berichtet, die den einzelnen Items zur Beziehungsqualität zustimmen (Antwortkategorien: „Stimme zu" und „Stimme sehr zu"). In der letzten Spalte wird der Skalenwert der Beziehungsqualität zwischen Schüler*innen und Lehrkräften berichtet. Für alle Werte wird der Standardfehler angegeben. Weiter wird für die Vergleichswerte ein Indikator angegeben, ob und in welche

1 Die Formulierung dieses Items wurde leicht verändert: Anstatt „hören mir wirklich zu" wie in ICCS 2009 wurde 2016 „hören mir zu" verwendet.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Tabelle 5.2.1: Qualität der Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrkräften aus Sicht der Schüler*innen (Anteil der Schüler*innen in Prozent, Antwortkategorien: *Stimme zu* oder *Stimme sehr zu*)

	Lehrkräfte behandeln mich fair			Gut auskommen			Lehrkräfte interessiert Wohlbefinden			Lehrkräfte helfen mir			Skalenwert: Schüler*innen-Lehrkraft-Beziehung	
	%	(*SE*)		%	(*SE*)		%	(*SE*)		%	(*SE*)		*M*	(*SE*)
Nordrhein-Westfalen[1]	82.4	(1.4)		67.1	(2.3)		72.2	(1.5)		86.1	(1.5)		49.6	(0.5)
Belgien (Flandern)	89.9	(0.8)	↑	68.2	(1.3)	●	82.1	(0.9)	↑	94.0	(0.6)	↑	51.2	(0.2) ↑
Bulgarien	85.9	(0.8)	↑	76.1	(1.2)	↑	82.1	(1.1)	↑	87.7	(0.8)	●	53.0	(0.3) ↑
Dänemark[2]	92.5	(0.5)	↑	86.6	(0.9)	↑	91.2	(0.6)	↑	86.6	(0.8)	●	54.3	(0.3) ↑
Estland	82.0	(0.9)	●	72.2	(1.3)	●	71.3	(1.2)	●	85.6	(1.0)	●	48.8	(0.3) ●
Finnland	90.5	(0.8)	↑	79.6	(1.2)	↑	82.1	(0.9)	↑	93.9	(0.5)	↑	52.7	(0.3) ↑
Italien	90.1	(0.7)	↑	70.4	(1.3)	●	87.4	(0.8)	↑	86.5	(0.9)	●	52.6	(0.3) ↑
Kroatien	81.1	(1.1)	●	59.2	(1.5)	↓	84.1	(1.1)	↑	87.1	(0.9)	●	50.8	(0.4) ↑
Lettland	77.0	(1.1)	↓	50.6	(1.3)	↓	60.9	(1.3)	↓	83.2	(1.0)	●	46.4	(0.3) ↓
Litauen	83.5	(0.9)	●	67.1	(1.4)	●	75.7	(1.3)	●	88.6	(0.8)	●	50.0	(0.3) ●
Malta	84.5	(0.6)	●	73.9	(0.8)	↑	84.7	(0.6)	↑	85.7	(0.6)	●	52.2	(0.2) ↑
Niederlande[2]	89.1	(0.9)	↑	71.7	(1.5)	●	76.6	(1.3)	↑	88.6	(0.9)	●	49.6	(0.3) ●
Norwegen[3]	83.5	(0.7)	●	75.2	(1.0)	↑	89.2	(0.5)	↑	83.7	(0.8)	●	52.4	(0.3) ↑
Schweden	86.6	(1.2)	↑	75.7	(1.8)	↑	90.2	(1.0)	↑	84.9	(1.5)	●	52.5	(0.4) ↑
Slowenien	77.1	(1.1)	↓	61.6	(1.5)	↓	72.9	(1.0)	●	88.0	(0.8)	●	48.3	(0.3) ↓
VG Europa	85.2	(0.2)	↑	70.6	(0.3)	●	80.7	(0.3)	↑	87.4	(0.2)	●	51.1	(0.1) ↑

↑ Wert signifikant höher als NRW ($p < 0.05$).
● Keine siginifikante Abweichung von NRW.
↓ Wert signifikant niedriger als NRW ($p < 0.05$).

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwerte der europäischen Ländergruppe ohne Nordrhein-Westfalen.
1 Benchmark-Teilnehmer. Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben, wodurch die Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
2 Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen die internationalen Vorgaben nur unter Einbezug der Ersatzschulen.
3 Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

Richtung sich ein jeweiliger Wert vom referenzierten Wert in Nordrhein-Westfalen signifikant unterscheidet ($p<.05$). Um die Vergleichbarkeit mit den Werten von ICCS 2009 zu gewährleisten, wurden die Skalenwerte am Mittelwert von ICCS 2009 geeicht. Wenn also ein Wert über 50 liegt bedeutet dies, dass dieser über dem Gesamtmittel von ICCS 2009 liegt.

Hinsichtlich der fairen Behandlung durch die Lehrkräfte zeigt sich, dass die grundsätzliche Zustimmung bei 77% der Schüler*innen (Lettland) und höher liegt, sich also rund drei Viertel und mehr der Schüler*innen durch die meisten Lehrkräfte fair behandelt fühlen. Die höchste Zustimmung findet sich in Dänemark mit 93%. Eine höhere Zustimmung als in Nordrhein-Westfalen (82%) findet sich weiterhin in Belgien (Flandern), Bulgarien, Finnland, Italien, den Niederlanden und Schweden sowie der gesamteuropäischen Vergleichsgruppe (85%), während Lettland und Slowenien einen nied-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

rigeren Anteil an Zustimmung aufweisen. Die übrigen Länder unterscheiden sich nicht signifikant von Nordrhein-Westfalen.

Die Aussage, dass die Schüler*innen mit den meisten Lehrkräften gut auskommen, findet grundsätzlich Zustimmung bei 51% der Schüler*innen (Lettland) und mehr, wobei die höchste Zustimmung wiederum Dänemark aufweist (87%). Das Item weist im Ländervergleich somit eine große Spannweite auf. In Nordrhein-Westfalen liegt die Zustimmung bei 67%, womit es sich nicht vom europäischen Durchschnitt oder zum Beispiel Belgien (Flandern) und den Niederlanden unterscheidet. Eine höhere Zustimmung findet sich in Bulgarien, den skandinavischen Ländern und Malta, während sich tiefere Werte in Kroatien, Lettland und Slowenien finden.

Die Aussage, dass Lehrkräfte am Wohlbefinden der Schüler*innen interessiert seien, stößt auf eine grundsätzliche Zustimmung von 61% (Lettland) und höher. Während 72% der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen der Aussage zustimmen, finden sich höhere Werte für den europäischen Durchschnitt sowie unter anderem in Skandinavien, Belgien (Flandern) und den Niederlanden, wo Schüler*innen am häufigsten Zustimmung (91%) berichten. Damit weisen auch die Ergebnisse zu diesem Item eine große Spannweite auf.

Ein homogeneres Bild zeigt sich hinsichtlich der erlebten Hilfestellungen durch die Lehrkräfte. Dass die Lehrkräfte ihnen helfen, wenn sie zusätzliche Hilfe brauchen, glauben mindestens 83% der Schüler*innen (Lettland). In Nordrhein-Westfalen stimmen 86% dieser Aussage zu, höhere Werte finden sich lediglich in Belgien (Flandern) und Finnland mit 94%. Zu den anderen Ländern oder dem europäischen Durchschnitt besteht kein Unterschied in der erlebten Hilfe.

Mit Blick auf die Skala zur *Qualität der Beziehungen zwischen Schüler*innen und Lehrkräften aus Sicht der Schüler*innen* als Ganzes liegt die durchschnittliche eingeschätzte Beziehungsqualität zwischen 46 (Lettland) und 54 (Dänemark) Skalenpunkten. In Nordrhein-Westfalen liegt der mittlere Wert der Schüler*innen bei 50, was signifikant niedriger ist als der europäische Durchschnitt sowie die Werte für die skandinavischen Länder, Belgien (Flandern), Bulgarien, Italien, Kroatien und Malta. Kein Unterschied findet sich zu Estland, Litauen und den Niederlanden, während Lettland und Slowenien tiefere Werte aufweisen.

In der Gesamtschau zeigt sich, dass die Schüler*innen aus Dänemark die Qualität ihrer Beziehungen zu den Lehrkräften im europäischen Vergleich zumeist als am höchsten einschätzen, während die Schüler*innen aus Lettland sie konsistent als am niedrigsten einschätzen. Bezüglich der erlebten Hilfestellungen durch die Lehrkräfte zeigt sich ein homogenes, positives Bild für die untersuchten Länder: Der größte Teil der Schüler*innen fühlt sich unterstützt, wenn sie zusätzliche Hilfe brauchen.

5.2.4 Qualität der Schüler*innen-Beziehungen untereinander

Die Gewaltfreiheit und Respekthaftigkeit der Sozialbeziehungen der Schüler*innen lassen sich aus demokratiepädagogischer Sicht als eine zentrale Zielvariable definieren (Himmelmann, 2007). Die Skala *Qualität der Schüler*innen-Beziehungen untereinander aus Sicht der Schüler*innen* repräsentiert den zweiten Teil des Fragenkomplexes zum

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Schulklima (s.o.). Im Assessment Framework (Schulz et al., 2016) wird die Skala „students' perceptions of social interaction between students at their school" genannt, womit der Fokus auf die Interaktionen zwischen den Schüler*innen gelegt wird. Aufgrund der verwendeten Itemformulierungen (s.u.) wurde für diesen Bericht entschieden, den Fokus auf die darin ausgedrückte Beziehungsqualität zu legen. Die Items erfragen, wie die Schüler*innen die Beziehung zu ihren Mitschüler*innen einschätzen und welches Gefühl der Sicherheit sie in der Schule haben.

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 Item 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 verwendet (Schulz et al., 2010).

- Die meisten Schüler/-innen an meiner Schule behandeln sich gegenseitig mit Respekt.
- Die meisten Schüler/-innen an meiner Schule kommen gut miteinander aus.
- Meine Schule ist ein Ort, wo sich Schüler/-innen sicher fühlen.
- Ich habe Angst, von anderen Schüler/-innen gemobbt zu werden.

Die Antwortskala beinhaltet wiederum vier Stufen der Zustimmung („Stimme sehr zu" bis „Stimme gar nicht zu"). Tabelle 5.2.2 zeigt die Qualität der Beziehungen der Schüler*innen untereinander aus Schülersicht im europäischen Vergleich. Der Tabellenaufbau entspricht dem von Tabelle 5.2.1. In der zweiten bis fünften Spalte werden die kumulierten Antworten zu einzelnen Items zur Beziehungsqualität berichtet. Die sechste Spalte enthält den Skalenwert.

Dass die meisten Schüler*innen an der Schule sich gegenseitig mit Respekt behandeln, stößt bei 55% (Nordrhein-Westfalen) und mehr der Schüler*innen auf Zustimmung. Die höchste Zustimmung findet sich in den Niederlanden (81%), womit dieses Item zwischen den europäischen Ländern eine große Spannweite aufweist. Kroatien, Lettland und Litauen unterscheiden sich nicht signifikant von Nordrhein-Westfalen, wo Schüler*innen am seltensten zustimmen. Alle anderen Länder sowie der europäische Durchschnitt hingegen weisen höhere Werte auf.

Der Aussage „Die meisten Schüler/-innen an meiner Schule kommen gut miteinander aus" stimmen in Nordrhein-Westfalen 78% der Schüler*innen zu, womit es sich nicht signifikant vom europäischen Durchschnitt unterscheidet. Den höchsten Anteil weist Dänemark mit 89% auf. Die skandinavischen Länder, Belgien (Flandern) und die Niederlande weisen höhere Zustimmungswerte auf, während die Werte in Malta und insbesondere Italien (70%) am niedrigsten sind.

Bezüglich des Erlebens der Schule als Ort, wo sich die Schüler*innen sicher fühlen, findet sich eine grundsätzliche Zustimmung von 74% (Lettland) und höher. Die Zustimmung in Nordrhein-Westfalen ist nur unwesentlich höher (76%), womit sie sich nicht signifikant vom lettischen Tiefstwert unterscheidet. Der europäische Durchschnitt sowie die skandinavischen Länder, Belgien (Flandern), Bulgarien, die Niederlande und

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Tabelle 5.2.2: Qualität der Schüler*innen-Beziehungen untereinander aus Sicht der Schüler*innen (Anteil der Schüler*innen in Prozent, Antwortkategorien: *Stimme zu* oder *Stimme sehr zu*)

	Gegenseitiger Respekt			Schüler*innen kommen gut aus			Schüler*innen fühlen sich sicher			Angst vor Mobbing			Skalenwert: Sozialverhalten Schüler*innen		
	%	(*SE*)		%	(*SE*)		%	(*SE*)		%	(*SE*)		*M*	(*SE*)	
Nordrhein-Westfalen[1]	54.9	(2.0)		77.6	(1.4)		75.7	(1.5)		16.9	(1.3)		47.5	(0.4)	
Belgien (Flandern)	74.5	(1.2)	↑	81.3	(1.0)	↑	83.8	(1.0)	↑	20.8	(1.0)	↑	49.7	(0.3)	↑
Bulgarien	66.8	(1.2)	↑	77.5	(1.0)	●	81.5	(1.0)	↑	24.8	(1.2)	↑	50.0	(0.3)	↑
Dänemark[2]	79.0	(1.0)	↑	88.5	(0.7)	↑	87.2	(0.8)	↑	13.7	(0.6)	↓	51.5	(0.3)	↑
Estland	65.5	(1.6)	↑	77.8	(1.1)	●	77.3	(1.3)	●	12.3	(0.7)	↓	48.2	(0.3)	●
Finnland	75.5	(1.2)	↑	85.0	(0.9)	↑	87.5	(0.7)	↑	9.6	(0.5)	↓	49.8	(0.2)	↑
Italien	66.2	(1.1)	↑	70.1	(1.0)	↓	78.4	(1.0)	●	15.6	(0.8)	●	48.2	(0.2)	●
Kroatien	56.7	(1.4)	●	76.4	(1.2)	●	82.8	(1.0)	↑	13.0	(0.8)	↓	48.5	(0.3)	↑
Lettland	58.9	(1.3)	●	77.6	(0.9)	●	74.2	(1.3)	●	27.7	(0.9)	↑	47.2	(0.3)	●
Litauen	57.6	(1.4)	●	76.7	(0.8)	●	74.7	(1.2)	●	29.0	(1.0)	↑	47.5	(0.3)	●
Malta	66.2	(0.7)	↑	71.8	(0.7)	↓	77.9	(0.7)	●	36.0	(0.8)	↑	49.0	(0.2)	↑
Niederlande[2]	81.3	(1.3)	↑	88.0	(0.8)	↑	85.4	(0.9)	↑	12.3	(0.6)	↓	50.9	(0.3)	↑
Norwegen[3]	79.3	(0.9)	↑	86.2	(0.7)	↑	85.6	(0.8)	↑	20.1	(0.7)	↑	51.7	(0.2)	↑
Schweden	72.5	(1.2)	↑	81.1	(1.1)	↑	80.1	(1.1)	↑	15.4	(0.9)	●	49.8	(0.3)	↑
Slowenien	70.0	(1.2)	↑	77.3	(1.1)	●	77.0	(1.1)	●	18.0	(1.0)	●	49.2	(0.3)	↑
VG Europa	69.3	(0.3)	↑	79.7	(0.3)	●	81.0	(0.3)	↑	19.2	(0.2)	●	49.4	(0.1)	↑

↑ Wert signifikant höher als NRW ($p < 0.05$).
● Keine siginifikante Abweichung von NRW.
↓ Wert signifikant niedriger als NRW ($p < 0.05$).

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwerte der europäischen Ländergruppe ohne Nordrhein-Westfalen.
1 Benchmark-Teilnehmer. Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben, wodurch die Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
2 Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen die internationalen Vorgaben nur unter Einbezug der Ersatzschulen.
3 Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

Kroatien weisen hingegen eine höhere Zustimmung auf. Die höchste Zustimmung zeigt sich in Finnland (88%).

Die Angst, von anderen Schüler*innen gemobbt zu werden, zeigt sich mit einer Zustimmung von 10% am geringsten in Finnland und mit einer Zustimmung von 36% am höchsten in Malta. Damit zeigen die Ergebnisse zu diesem Item wiederum eine große Spannweite zwischen den europäischen Ländern. In Nordrhein-Westfalen beträgt die Zustimmung 17%, womit sich das Land weder vom europäischen Durchschnitt noch von Italien, Schweden oder Slowenien unterscheidet. Höhere Werte finden sich neben Malta für Belgien (Flandern), Bulgarien, Lettland, Litauen, und Norwegen, während Dänemark, Estland, Finnland, Kroatien und die Niederlande niedrigere Werte aufweisen. In Nordrhein-Westfalen hat also etwa jedes achte Kind Angst vor Mobbing, dies entspricht im Schnitt drei bis vier Kindern pro Klasse.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Bei der Gesamtskala *Qualität der Schüler*innen-Beziehungen untereinander aus Sicht der Schüler*innen* liegen die Mittelwerte zwischen 47 (Lettland) und 52 (Norwegen) Skalenpunkten. Der Mittelwert für Nordrhein-Westfalen liegt bei 48 Skalenpunkten. Damit unterscheiden sich die Angaben der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen nicht von den Werten für das Baltikum und Italien. Die Mittelwerte aller anderen Länder sowie der europäische Durchschnitt liegen hingegen signifikant höher.

In der Gesamtschau lässt sich feststellen, dass Nordrhein-Westfalen und das Baltikum bezüglich der von den Schüler*innen wahrgenommenen Beziehungsqualität im europäischen Vergleich schlechtere Ergebnisse aufweisen, während Finnland positiv heraussticht. Letzteres ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass seit 2006 die landesweite Prävention von Mobbing an Schulen beim Finnischen Ministerium für Bildung und Kultur Priorität hat (Salmivalli & Poskiparta, 2012). Auffallend ist die große Spannweite bei den Ergebnissen betreffend Respekt und Angst vor Mobbing innerhalb der untersuchten Länder. Die Resultate zur erlebten Viktimisierung im nächsten Unterkapitel ergänzen dieses Bild.

5.2.5 Von Schüler*innen berichtete Viktimisierung in der Schule

In der Literatur finden sich verschiedene Begriffe, die schulisches Mobbing (*school bullying*) bezeichnen. Normalerweise wird der Begriff „Mobbing" verwendet, wenn es darum geht, das Phänomen als Ganzes oder den Fokus auf das aktive, schädigende Verhalten zu lenken (vgl. Rose, Monda-Amaya & Espelage, 2010). Der Begriff „Viktimisierung" (*peer victimization*) verweist auf die erleidende Seite, wird aber manchmal breiter gefasst und bezieht sich in diesen Fällen auf jegliches Erleiden von gezielter Aggression (Card & Hodges, 2008). Dabei wird jedoch das Merkmal der Systematik (Repetition über Zeit und Machtungleichgewicht), die Mobbing – als Teilbereich aggressiven Verhaltens – charakterisiert, nicht einbezogen. Eine empirische Annäherung an Mobbing im Sinne der gerade genannten Systematik wird meist anhand einer Häufigkeitsmessung vorgenommen. Das heißt, wer einmal pro Woche oder häufiger Viktimisierung erfährt, wird als (Mobbing-)Opfer bezeichnet, was je nach Studie, Messmethode und Kontext auf bis zu ein Drittel (und mehr) der Schüler*innen in der Sekundarstufe zutrifft (z.B. Card & Hodges, 2008; Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra & Runions, 2014). Für Cyberformen (Internet, soziale Medien etc.) sind die Werte normalerweise etwas niedriger (Modecki et al., 2014; Pornari & Wood, 2010). Da in ICCS 2016 die erleidende Seite von Aggressionen durch Schüler*innen abgebildet wird (s.u.), wird hier bezogen auf die verwendete Skala von Viktimisierung gesprochen.

Die Items der Skala v*on Schüler*innen berichtete Viktimisierung in der Schule* erfragen, wie oft Schüler*innen in den letzten drei Monaten von anderen Schüler*innen in der Schule viktimisiert wurden. In der Skala abgebildet werden direkte und indirekte Formen respektive verbale, physische und Cyberformen.

Der Fragenkomplex wird im internationalen Schülerfragebogen zum ersten Mal eingesetzt, jedoch enthielt der lateinamerikanische Fragebogen bei ICCS 2009 bereits

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

fünf Fragen zu direkter (verbaler respektive physischer) Viktimisierung, wobei jedoch nicht die letzten drei Monate sondern lediglich der letzte Monat erfragt wurde (Schulz, Ainley, Friedman & Lietz, 2011). Drei der in ICCS 2016 verwendeten Items wurden in Anlehnung an den lateinamerikanischen Fragebogen (Schulz et al., 2011) entwickelt:

- Ein Schüler/eine Schülerin hat dich bei einem beleidigenden Spitznamen gerufen.
- Ein Schüler/eine Schülerin hat Sachen über dich gesagt, damit die anderen über dich lachen. (*)
- Ein Schüler/eine Schülerin hat gedroht, dich zu verletzen. (*)
- Du wurdest von einem Schüler/einer Schülerin körperlich angegriffen.
- Ein Schüler/eine Schülerin hat absichtlich etwas kaputt gemacht, was dir gehörte. (*)
- Ein Schüler/eine Schülerin hat beleidigende Bilder oder Kommentare über dich im Internet veröffentlicht. (*)

Die drei letzten Items wurden neu für ICCS 2016 entwickelt (Schulz et al., 2016). Die befragten Schüler*innen konnten auf einer vierstufigen Antwortskala angeben, wie oft sie die genannten Situationen in den letzten drei Monaten an der Schule erlebt haben („Gar nicht", „Ein Mal", „2 bis 4 Mal" oder „5 Mal oder mehr"). Die mit einem (*) markierten Items wurden in die Tabelle mit aufgenommen.

In Tabelle 5.2.3 ist die für die Schüler*innen geschätzte Viktimisierung in der Schule im europäischen Vergleich dargestellt. Der Tabellenaufbau entspricht wiederum dem von Tabelle 5.2.1. In der zweiten bis fünften Spalte werden die kumulierten Antworten zu einzelnen Items zur Viktimisierung berichtet (Anteil der Schüler*innen in den Antwortkategorien: „2 bis 4 Mal" oder „5 Mal oder mehr"). Diese kumulierten Antworten bilden in etwa die oben angesprochene Systematik von Mobbing/Viktimisierung ab (rund einmal pro Woche). In der sechsten Spalte ist der Skalenwert dargestellt.

Dass in den letzten drei Monaten zwei Mal oder öfter ein Schüler/eine Schülerin Sachen über sie gesagt hat, damit die anderen über sie lachen, gaben zwischen 19% (Niederlande) und 41% (Malta) der Schüler*innen an. Damit weist dieses Item eine relativ große Spannweite auf. In Nordrhein-Westfalen geben dies 27% der Schüler*innen an, womit es sich nicht vom europäischen Durchschnittswert sowie Belgien (Flandern) und Finnland unterscheidet. Höhere Werte finden sich in Bulgarien, Dänemark, Estland, Kroatien, Litauen, Malta, Norwegen, Schweden und Slowenien, niedrigere in Italien, Lettland und den Niederlanden.

Zwischen 3% (Niederlande) und 10% (Malta) der Schüler*innen geben an, dass sie in den letzten drei Monaten zwei Mal oder öfter von einem Schüler/einer Schülerin körperlich angegriffen wurden. In Nordrhein-Westfalen geben dies 8% der Schüler*innen an, was sich nicht signifikant von Bulgarien, Kroatien, Malta, Norwegen und Schweden unterscheidet. Die Anteile in anderen europäischen Ländern sowie im europäischen Durchschnitt hingegen liegen tiefer.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Tabelle 5.2.3: Von Schüler*innen berichtete Viktimisierung in der Schule (Anteil der Schüler*innen in Prozent, Antwortkategorien: *2 bis 4 Mal* oder *5 Mal oder mehr*)

	Über dich lustig gemacht		Körperlich angegriffen		Absichtlich etwas kaputt gemacht		Bild oder Beleidigung im Internet		Skalenwert: Viktimisierung	
	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	*M*	(*SE*)
Nordrhein-Westfalen[1]	27.3	(1.5)	8.4	(0.7)	5.6	(0.8)	3.0	(0.5)	49.0	(0.3)
Belgien (Flandern)	26.3	(1.1) ●	5.7	(0.5) ↓	3.5	(0.4) ↓	2.0	(0.4) ●	49.7	(0.2) ●
Bulgarien	35.0	(1.1) ↑	8.0	(0.8) ●	6.8	(0.6) ●	5.1	(0.7) ↑	50.7	(0.3) ↑
Dänemark[2]	34.7	(1.0) ↑	4.6	(0.4) ↓	3.5	(0.3) ↓	3.4	(0.3) ●	49.0	(0.2) ●
Estland	33.1	(1.1) ↑	4.7	(0.4) ↓	3.1	(0.4) ↓	3.1	(0.4) ●	50.4	(0.3) ↑
Finnland	29.6	(1.1) ●	5.7	(0.5) ↓	1.8	(0.3) ↓	3.0	(0.4) ●	47.7	(0.2) ↓
Italien	19.0	(0.8) ↓	3.7	(0.4) ↓	8.5	(0.6) ↑	1.5	(0.3) ↓	48.8	(0.2) ●
Kroatien	34.7	(1.2) ↑	8.0	(0.7) ●	7.4	(0.6) ●	2.7	(0.3) ●	52.5	(0.3) ↑
Lettland	18.3	(0.9) ↓	6.6	(0.5) ↓	5.2	(0.5) ●	2.8	(0.3) ●	49.8	(0.2) ↑
Litauen	34.3	(1.1) ↑	4.1	(0.4) ↓	5.0	(0.5) ●	4.0	(0.4) ●	50.9	(0.2) ↑
Malta	40.9	(0.8) ↑	9.7	(0.6) ●	7.2	(0.5) ●	5.4	(0.4) ↑	52.2	(0.2) ↑
Niederlande[2]	18.9	(1.1) ↓	3.2	(0.4) ↓	3.0	(0.4) ↓	1.8	(0.3) ↓	47.3	(0.3) ↓
Norwegen[3]	33.2	(0.9) ↑	7.1	(0.5) ●	5.8	(0.5) ●	4.3	(0.3) ↑	50.3	(0.3) ↑
Schweden	33.7	(1.0) ↑	7.2	(0.6) ●	4.7	(0.8) ●	3.0	(0.4) ●	49.1	(0.4) ●
Slowenien	31.1	(0.9) ↑	6.0	(0.6) ↓	7.9	(0.5) ↑	3.4	(0.4) ●	51.0	(0.2) ↑
VG Europa	30.2	(0.3) ●	6.0	(0.1) ↓	5.2	(0.1) ●	3.3	(0.1) ●	50.0	(0.1) ↑

↑ Wert signifikant höher als NRW ($p < 0.05$).
● Keine siginifikante Abweichung von NRW.
↓ Wert signifikant niedriger als NRW ($p < 0.05$).

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwerte der europäischen Ländergruppe ohne Nordrhein-Westfalen.
1 Benchmark-Teilnehmer. Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben, wodurch die Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
2 Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen die internationalen Vorgaben nur unter Einbezug der Ersatzschulen.
3 Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

Dass in den letzten drei Monaten zwei Mal oder öfter ein Schüler/eine Schülerin absichtlich etwas kaputt gemacht habe, was ihnen gehört, geben zwischen 2% (Finnland) und 9% (Italien) der Schüler*innen an. Für Nordrhein-Westfalen liegt der Wert bei 6%, womit es sich nicht vom europäischen Durchschnittswert, Bulgarien, Kroatien, Lettland, Litauen, Malta, Norwegen und Schweden unterscheidet. Italien und Slowenien weisen höhere, Belgien (Flandern), Dänemark, Estland, Finnland und die Niederlande niedrigere Werte auf.

„Ein Schüler/eine Schülerin hat beleidigende Bilder oder Kommentare über dich im Internet veröffentlicht“: Dass ihnen dies in den letzten drei Monaten zwei Mal oder öfter passiert sei, geben zwischen 2% (Italien) und 5% (Malta) der Schüler*innen an. In Nordrhein-Westfalen sind es 3%, was sich nicht vom europäischen Durchschnittswert unterscheidet. Die Werte für die übrigen Länder liegen nur leicht höher respektive tiefer als für Nordrhein-Westfalen.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Die Gesamtskala zur von den Schüler*innen berichteten Viktimisierung weist Mittelwerte zwischen 47 (Niederlande) und 53 (Kroatien) auf. Der Mittelwert für Nordrhein-Westfalen liegt bei 49 Skalenpunkten und unterscheidet sich nicht von den Werten für Belgien (Flandern), Dänemark, Italien und Schweden. Höhere Mittelwerte finden sich für die europäische Vergleichsgruppe insgesamt, Bulgarien, das Baltikum, Kroatien, Malta, Norwegen und Slowenien, niedrigere Werte für Finnland und die Niederlande.

In der Gesamtschau zeigt sich, dass die Schüler*innen in den Niederlanden im europäischen Vergleich am wenigsten Viktimisierung berichten, während Malta bei drei der dargestellten Items die höchsten Werte aufweist und auch auf der Gesamtskala über dem europäischen Durchschnitt liegt. Jedoch müssen diese Befunde im Rahmen weiterführender Analysen und Studien genauer betrachtet werden, da eine höhere Prävalenzrate gerade in Ländern respektive an Schulen, in denen gezielte Prävention von Mobbing/Viktimisierung betrieben werden, auf eine erhöhte Sensibilisierung hinweisen kann (Wolke, Woods, Stanford & Schulz, 2001).

In PISA 2015 wurden ähnliche, jedoch nicht durchgehend formulierungsidentische Items erhoben. Zudem bezieht sich das Antwortformat bei PISA 2015 anders als bei ICCS 2016 auf nur einen Monat, sodass die Prozentwerte zu den einzelnen Items nicht direkt verglichen werden können. Auch die Durchschnittswerte über Länder hinweg sind wegen der unterschiedlichen Zusammensetzung der teilnehmenden Länder nicht direkt vergleichbar. Vergleichbar ist jedoch, dass von den untersuchten Ländern die Niederlande dabei mit 4% (lustig gemacht) respektive 2% (geschlagen/gestoßen) und 9% (irgendeine Form der Viktimisierung) auch im OECD-Vergleich die niedrigsten Werte aufwiesen. Ähnlich wie die Werte für Nordrhein-Westfalen in ICCS 2016 so liegen auch die Werte für Deutschland in PISA 2015 tendenziell unter dem internationalen Mittelwert (Reiss, Sälzer, Schiepe-Tiska, Klieme & Köller, 2016).

5.2.6 Qualität der Sozialbeziehungen und demokratierelevante Einstellungen und Wahrnehmungen

Neben der Darstellung der Item- und Skalenwerte im Ländervergleich sollen ergänzende Analysen für Nordrhein-Westfalen mögliche Zusammenhänge zwischen der Qualität der Sozialbeziehungen und demokratierelevanten Einstellungen und Wahrnehmungen seitens der Schüler*innen aufzeigen. Dabei lassen sich erste Bereiche des Modells zur Rolle von Kontextfaktoren für die politische Entwicklung, wie sie im Assessment Framework dargestellt sind (Schulz et al., 2016, S. 40), abbilden. Im Modell werden antezedente (=vorausgehende) Faktoren (meist Kontextfaktoren), Prozesse und Ergebnisse theoretisch begründet unterschieden. Die grundlegende Logik des Modells besagt, dass die Wirkung der antezedenten Faktoren auf die Ergebnisse über Prozesse vermittelt wird (vgl. auch Kapitel 1). Der schulische Kontext als Antezedente beispielsweise beeinflusst die Art und Qualität der Lerngelegenheiten und Lernerfahrungen der Schüler*innen (als Prozesse), welche wiederum die Lernergebnisse der Schüler*innen beeinflussen. Nach diesem Modell kann die Qualität der schulischen Sozialbeziehungen als anteze-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

denter (Kontext-)Faktor verstanden werden, während die politische Entwicklung der Schüler*innen die Ergebnisvariable darstellt.

Um mögliche Zusammenhänge zwischen der Qualität der Sozialbeziehungen (Schüler*innen-Lehrkräfte, Schüler*innen untereinander, Viktimisierung) und demokratierelevanten Einstellungen und Wahrnehmungen seitens der Schüler*innen zu untersuchen, wurden Pearson Produkt-Moment-Korrelationen berechnet. Als demokratierelevante Einstellungen und Wahrnehmungen wurden folgende Items und Skalen einbezogen: Wert schulischer Partizipation (vgl. Kapitel 4.5), Einstellung zur Gleichberechtigung von Männern und Frauen (vgl. Kapitel 4.3), Einstellung zur Chancengleichheit von Migrant*innen (vgl. Kapitel 4.3), Vertrauen in staatliche Institutionen (vgl. Kapitel 4.4), Vertrauen in Menschen im Allgemeinen (vgl. Kapitel 4.4), Vertrauen in die Regierung in Nordrhein-Westfalen (vgl. Kapitel 4.4) sowie Wahrnehmung des Mobbings von Homosexuellen (vgl. Kapitel 4.4). Um die Prozessebene ebenfalls abbilden zu können, wurde auch das offene Unterrichtsklima (vgl. Kapitel 5.1) in die Korrelationsanalysen einbezogen.

Da gemäß dem Modell aus dem Assessment Framework ein Zusammenhang zwischen den Antezedenten und den Prozessen postuliert wird, wurden in einem ersten Schritt die Korrelationen zwischen den Skalen zur Beziehungsqualität und zum offenen Unterrichtsklima berechnet. Es zeigten sich signifikante positive Zusammenhänge zwischen dem offenen Unterrichtsklima und der Qualität der Schüler*innen-Lehrkraft-Beziehung (.27; SE=0.05, p<.05) sowie der Schüler*innen-Beziehung untereinander (.21; SE=0.04; p<.05). Mit Viktimisierung ergab sich eine nicht signifikante, negative Korrelation (-.08; SE=0.04, .05<p<.10). Je offener das Unterrichtsklima erlebt wird, desto besser ist die Qualität der Beziehung zu Lehrkräften respektive anderen Schüler*innen. Es gilt jedoch bei Korrelationsanalysen zu beachten, dass damit keine Kausalität ausgedrückt wird. Es lassen sich also keine unidirektionalen Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge belegen, auch eine Wechselwirkung oder weitere Bedingungen, die jeweils beide Wahrnehmungen beeinflussen, sind denkbar.

Die Resultate der Korrelationsanalysen für Nordrhein-Westfalen sind in Tabelle 5.2.4 dargestellt. Signifikante positive Korrelationen sind durch einen Pfeil nach oben, signifikante negative durch einen Pfeil nach unten und nicht signifikante Korrelationen durch einen Punkt gekennzeichnet. Es zeigt sich, dass offenes Unterrichtsklima (als Prozessfaktor) außer bezüglich der Wahrnehmung von Mobbing von Homosexuellen mit allen demokratierelevanten Einstellungen signifikant positiv korreliert ist: Je offener die Schüler*innen das Unterrichtsklima erleben, desto stärker ausgeprägt sind ihre demokratierelevanten Einstellungen.

Bezüglich der antezedenten Faktoren zeigt sich ein ähnliches Bild: Die Qualität der Beziehung Schüler*innen-Lehrkräfte sowie der Schüler*innen-Beziehungen untereinander ist signifikant positiv korreliert mit allen demokratierelevanten Einstellungen, jedoch nicht mit der Wahrnehmung von Mobbing von Homosexuellen: Je besser die erlebte Beziehungsqualität, desto positiver sind ihre demokratierelevanten Einstellungen. Für Viktimisierung sind die Zusammenhänge analog mit umgekehrtem Vorzeichen: Die erlebte Viktimisierung ist signifikant negativ mit allen demokratierelevanten Einstellungen außer mit der Wahrnehmung von Mobbing von Homosexuellen korreliert. Letzteres ist

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Tabelle 5.2.4: Korrelationen zwischen der Qualität der Sozialbeziehungen aus Sicht der Schüler*innen und demokratierelevanten Einstellungen und Wahrnehmungen (Stichprobe: Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen)

	Diskursive Unterrichts-gestaltung		Schüler*innen-Lehrkraft-Beziehung		Sozialverhalten Schüler*innen		Viktimisierung	
	r	(*SE*)	*r*	(*SE*)	*r*	(*SE*)	*r*	(*SE*)
Wert schulischer Partizipation	.32	(0.03) ↗	.22	(0.04) ↗	.22	(0.04) ↗	-.10	(0.04) ↘
Einstellung zur Gleichberechtigung der Geschlechter	.27	(0.03) ↗	.19	(0.06) ↗	.15	(0.05) ↗	-.13	(0.05) ↘
Einstellung zu Chancengleichheit von Migrant*innen	.29	(0.04) ↗	.23	(0.04) ↗	.20	(0.04) ↗	-.14	(0.03) ↘
Vertrauen in staatliche Institutionen	.25	(0.04) ↗	.37	(0.04) ↗	.36	(0.04) ↗	-.20	(0.04) ↘
Vertrauen in Menschen im Allgemeinen	.13	(0.04) ↗	.22	(0.04) ↗	.24	(0.03) ↗	-.15	(0.04) ↘
Vertrauen in die Regierung in Nordrhein-Westfalen	.21	(0.03) ↗	.32	(0.03) ↗	.35	(0.03) ↗	-.16	(0.03) ↘
Wahrnehmung Mobbing von Lesben und Schwulen	-.02	(0.03) ●	-.02	(0.05) ●	-.05	(0.04) ●	.09	(0.03) ↗

↗ Signifikant positive Korrelation ($p < 0.05$).
● Keine signifikant positive Korrelation
↘ Signifikant negative Korrelation($p < 0.05$).

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

signifikant positiv korreliert: Je mehr Viktimisierung die Schüler*innen erleben, desto negativer sind ihre demokratierelevanten Einstellungen ausgeprägt und desto mehr nehmen sie Mobbing von Homosexuellen wahr.

Insgesamt sind die gefundenen Zusammenhänge kohärent und weisen in die erwartete Richtung: Positiv erlebte Sozialbeziehungen hängen mit positiven demokratierelevanten Einstellungen zusammen, während negativ erlebte Sozialbeziehungen (Viktimisierung) mit negativer ausgeprägten demokratierelevanten Einstellungen einhergehen. Besonders beachtenswert sind die Zusammenhänge mit dem Vertrauen in Menschen, in staatliche Institutionen und die Regierung in Nordrhein-Westfalen: Die im schulischen Alltag gemachten Beziehungserfahrungen sind demnach assoziiert mit demokratierelevanten Einstellungen, deren Reichweite über den unmittelbaren schulischen Kontext hinausgehen, was die Konzeption der „education for citizenship" (z.B. Kymlicka, 1997) unterstützt. Aus dieser Perspektive erhält die Prävention von und Intervention gegen Viktimisierung zudem eine weitere Bedeutungsdimension: Wenn erlebte Viktimisierung mit weniger Vertrauen nicht nur in Menschen im Allgemeinen, sondern auch in staatliche Institutionen sowie in die eigene Regierung – hier Nordrhein-Westfalen – einhergeht, ist dies ein Hinweis darauf, dass Viktimisierung möglicherweise die politische Entwicklung von Jugendlichen beeinträchtigt. Diese Interpretation ist konsistent mit der Konzeptualisierung von Mobbing als eine Form antidemokratischen Verhaltens (Lundström, 2004; zit. nach Ahlström, 2010). Im Anschluss an die Konzeption von

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Kapitel 4.4 bedeutet dies, dass institutionelles Vertrauen als Sozialkapital von werdenden Bürger*innen nicht im gleichen Maße aufgebaut wird, wenn sie Gewalt erfahren und ihr direkter Kontext den Aufbau von personalem Vertrauen erschwert.

5.2.7 Berichte an die Schulleitung bezüglich Mobbing und aggressiven Handlungen

Als Personen mit Führungsverantwortung prägen Schulleiter*innen das Schulklima, spezifisch auch das Beziehungsklima, an ihren Schulen mit (Quesel et al., 2014). Schulleitungen spielen eine entscheidende Rolle bei der Schaffung einer sozial und physisch sicheren Schulumgebung, sie orchestrieren gleichsam sichere, gewaltarme Schulen (Astor et al., 2009). Um Maßnahmen gegen existierendes Mobbing und aggressive Handlungen zu ergreifen, müssen sie in einem ersten Schritt das Problem als solches erkennen, was voraussetzt, dass sie über dieses im Bilde sind. Neben systematischen Beobachtungen und Nachfragen seitens der Schulleitungen selbst stellen Berichte seitens der Lehrkräfte, Schüler*innen und Eltern wichtige Informationsquellen dar. Dies setzt wiederum voraus, dass Schulleitungen zugänglich und ansprechbar sind (vgl. Astor et al., 2009).

Der Fragenkomplex in ICCS 2016 erfasst, wie häufig die Schulleitungen im aktuellen Schuljahr Berichte über Mobbing und aggressive Handlungen an ihrer Schule erhalten haben. Da in der Skala Berichte von Schüler*innen über aggressive Schüler*innen respektive über aggressive Lehrkräfte, Berichte von Lehrkräften über aggressive Schüler*innen sowie Berichte von Eltern über Erlebnisse des eigenen Kindes zusammengefasst werden und es nicht um direkte Beobachtungen durch die Schulleitung geht, wird in diesem Kapitel für die Skalenbezeichnung *Berichte an die Schulleitung* verwendet.

Die Items wurden für ICCS 2016 neu entwickelt. Zu Beginn des Fragenkomplexes wurde eine Definition von Mobbing gegeben, welche mit einschlägigen Definitionen wie der von Olweus (2010) übereinstimmt: „Mobbing wird definiert als wiederholtes, aggressives Verhalten, mit der Absicht jemanden entweder physisch, emotional, verbal oder durch Internetkommunikation zu verletzen." In die Skala fließen sechs Items ein, die sowohl Schüler*innen als auch Lehrkräfte in der aggressiven/mobbenden und in der passiven/erleidenden Rolle darstellen:

- Eine Schülerin/ein Schüler berichtete der Schulleitung über aggressives oder destruktives Verhalten anderer Schüler/-innen. (*)
- Eine Schülerin/ein Schüler teilte der Schulleitung mit, dass er/sie von einer Lehrkraft gemobbt worden ist. (*)
- Eine Lehrkraft berichtete der Schulleitung, dass ein Schüler/eine Schülerin von anderen Schüler/-innen gemobbt wurde. (*)
- Eine Lehrkraft teilte der Schulleitung mit, dass ein Schüler/eine Schülerin einem anderen Schüler/einer anderen Schülerin, der/die gemobbt wurde, geholfen hat.
- Eine Lehrkraft berichtete der Schulleitung, dass er/sie von Schüler/-innen gemobbt worden ist.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

- Ein Elternteil berichtete der Schulleitung, dass ihr(e)/sein(e) Tochter/Sohn von Schüler/-innen gemobbt worden ist. (*)

Die befragten Schulleitungen konnten auf einer vierstufigen Antwortskala angeben, wie oft sie die entsprechenden Berichte im aktuellen Schuljahr erhalten hatten („Nie", „Weniger als 1 Mal im Monat", „1 bis 5 Mal im Monat" oder „Mehr als 5 Mal im Monat"). Im Gegensatz zum internationalen ICCS-2016-Bericht werden hier die Schulleitungen als Analysegröße genutzt anstatt Schüler*innen, die in den Schulen befragt wurden, da wir so eine konservativere Schätzung des Standardfehlers erwarten. In Tabelle 5.2.5 sind die *Berichte an die Schulleitung bezüglich Mobbing und aggressiven Handlungen* im europäischen Vergleich dargestellt. Der Tabellenaufbau entspricht dem von Tabelle 5.2.1. Die mit einem (*) markierten Items wurden in die Tabelle mit aufgenommen. Dass sie 1 bis 5 Mal pro Monat oder öfter Berichte von Schüler*innen über aggressives oder destruktives Verhalten anderer Schüler*innen erhalten hätten, geben zwischen 3% (Italien) und 42% (Belgien, Flandern) der Schulleitungen an, was als sehr große Spannweite betrachtet werden kann. In Nordrhein-Westfalen sind es 38%. Dieser Wert unterscheidet sich nicht signifikant von den Angaben der Schulleitungen in Belgien (Flandern), Estland, Malta, den Niederlanden und Schweden. Niedrigere Werte finden sich für den europäischen Durchschnitt sowie alle anderen Länder.

Dass eine Schülerin/ein Schüler im aktuellen Schuljahr der Schulleitung mitteilte, dass er/sie mindestens einmal im Monat von einer Lehrkraft gemobbt worden ist, geben zwischen 0% (Italien und Slowenien) und 20% (Niederlande) der Schulleiter*innen an, womit dieses Item erneut eine große Spannweite aufweist. Der Wert für Nordrhein-Westfalen beträgt 0.7%, was sich nicht von Belgien, Bulgarien, Dänemark, dem Baltikum, Finnland, Italien, Kroatien und Slowenien unterscheidet. Der europäische Durchschnitt sowie die restlichen Länder liegen höher.

Bezüglich der Berichte von Lehrkräften, dass ein Schüler/eine Schülerin von einem anderen Schüler/einer anderen Schülerin gemobbt werde, zeigt sich folgendes Bild: Zwischen 5% (Italien) und 50% (Belgien, Flandern) der Schulleitungen geben an, dass dies mindestens einmal im Monat im letzten Schuljahr vorgekommen sei, was ebenfalls einer sehr großen Spannweite entspricht. In Nordrhein-Westfalen geben dies 31% der Schulleitungen an. Höhere Werte finden sich allein für Belgien (Flandern), tiefere Werte für Bulgarien, Dänemark, Italien, Kroatien und Lettland. Kein Unterschied lässt sich zum europäischen Durchschnitt sowie zu den übrigen Ländern ausmachen.

Dass mindestens einmal im Monat ein Elternteil berichtet, dass das eigene Kind von einem Mitschüler/einer Mitschülerin gemobbt werde, geben zwischen 4% (Italien) und 39% (Malta) der Schulleitungen an. Diese Spannweite kann als groß betrachtet werden. In Nordrhein-Westfalen gaben dies 22% der Schulleitungen an. Höhere Werte finden sich für Belgien (Flandern) und Malta, tiefere Werte für Bulgarien, Italien, Kroatien, Lettland, Litauen und Slowenien. Zu den übrigen Ländern sowie zum europäischen Durchschnitt besteht kein Unterschied.

Für die Gesamtskala zu den Berichten an die Schulleitung bezüglich Mobbing und aggressiver Handlungen weist Italien mit 45 den tiefsten Wert auf, während Nordrhein-Westfalen mit 58 Skalenpunkten den Höchstwert aufweist. Belgien, Estland, Finnland

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Tabelle 5.2.5: Berichte an die Schulleitung bezüglich Mobbing und aggressiven Handlungen (Anteil an Schulleitungen in Prozent, Antwortkategorien: *1 bis 5 Mal im Monat* oder *mehr als 5 Mal im Monat*)

	Schüler*innen über aggressive Schüler*innen		Schüler*innen über aggressive Lehrkraft		Lehrkraft über aggressive Schüler*innen untereinander		Eltern über Erlebnisse des eigenen Kindes		Skalenwert: Berichte über Mobbing	
	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	*M*	(*SE*)
Nordrhein-Westfalen[1]	38.3	(4.2)	0.7	(0.7)	30.6	(5.8)	21.5	(6.5)	57.6	(1.0)
Belgien (Flandern)	41.5	(4.3) ●	2.9	(1.4) ●	50.3	(4.2) ↑	38.4	(4.0) ↑	57.6	(0.7) ●
Bulgarien	19.1	(3.3) ↓	2.5	(1.5) ●	11.2	(2.7) ↓	7.3	(2.3) ↓	48.9	(0.9) ↓
Dänemark[2]	16.3	(2.8) ↓	1.9	(1.1) ●	11.6	(2.7) ↓	10.3	(2.2) ●	51.5	(0.8) ↓
Estland	28.4	(4.6) ●	5.3	(3.6) ●	27.2	(4.8) ●	14.5	(3.6) ●	55.7	(0.9) ●
Finnland	27.3	(3.3) ↓	3.5	(1.4) ●	41.7	(4.0) ●	15.0	(2.3) ●	55.3	(0.9) ●
Italien	3.2	(1.3) ↓	0.0	- ●	4.9	(1.7) ↓	3.9	(1.5) ↓	44.8	(0.5) ↓
Kroatien	10.9	(2.5) ↓	0.7	(0.7) ●	9.6	(1.9) ↓	5.0	(1.7) ↓	48.1	(0.9) ↓
Lettland	14.0	(2.0) ↓	2.2	(1.7) ●	12.6	(2.6) ↓	4.8	(2.1) ↓	49.5	(0.9) ↓
Litauen	22.5	(3.3) ↓	4.4	(1.7) ↑	18.7	(3.0) ●	6.0	(1.7) ↓	51.3	(1.2) ↓
Malta	31.6	(0.4) ●	6.8	(0.3) ↑	34.1	(0.4) ●	39.3	(0.4) ↑	55.4	(1.2) ●
Niederlande[2]	26.5	(4.7) ●	19.6	(4.2) ↑	26.9	(4.7) ●	15.9	(3.9) ●	54.8	(0.8) ↓
Norwegen[3]	26.1	(3.8) ↓	8.0	(2.2) ↑	26.2	(3.6) ●	19.8	(3.7) ●	53.1	(1.1) ↓
Schweden	30.5	(3.8) ●	5.5	(1.9) ↑	40.2	(4.9) ●	14.7	(3.5) ●	54.2	(1.5) ↓
Slowenien	7.2	(2.5) ↓	0.0	- ●	29.1	(4.4) ●	6.7	(2.6) ↓	50.1	(0.7) ↓
VG Europa	21.8	(0.9) ↓	4.5	(0.5) ↑	24.6	(0.9) ●	14.4	(0.7) ●	52.2	(0.3) ↓

↑ Wert signifikant höher als NRW ($p < 0.05$).
● Keine siginifikante Abweichung von NRW.
↓ Wert signifikant niedriger als NRW ($p < 0.05$).

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwerte der europäischen Ländergruppe ohne Nordrhein-Westfalen.
1 Benchmark-Teilnehmer. Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben, wodurch die Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
2 Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen die internationalen Vorgaben nur unter Einbezug der Ersatzschulen.
3 Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

und Malta unterscheiden sich nicht von Nordrhein-Westfalen, während alle übrigen Länder sowie der europäische Durchschnitt niedrigere Werte aufweisen.

In der Gesamtschau fällt auf, dass die dargestellten Items im europäischen Vergleich eine große bis sehr große Spannweite mit bis zu 45 Prozentpunkten aufweisen. Weiter fällt auf, dass Italien durchweg die geringsten Werte aufweist. Nordrhein-Westfalen liegt bei den aufgeführten Einzelitems signifikant unter dem jeweiligen Höchstwert, weist aber zusammen mit Belgien insgesamt den höchsten Skalenmittelwert auf. (Zu berücksichtigen ist, dass nicht alle Items, die in die Skalenbildung eingegangen sind, in der Tabelle aufgeführt werden konnten.)

Es kann *nicht* davon ausgegangen werden, dass höhere Werte von berichtetem Mobbing automatisch bedeuten, dass an den Schulen der befragten Schulleitungen, respektive in den erfassten Ländern mehr Mobbing stattfindet, da damit keine

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Prävalenzrate von Mobbing und aggressivem Verhalten abgebildet wird. Eine höhere Anzahl an Meldungen kann auch bedeuten, dass an der entsprechenden Schule eine größere Sensibilisierung gegenüber Mobbing vorhanden ist und die Schulleitung zudem für solche Berichte zugänglich und ansprechbar ist. Danach wären höhere Werte ein möglicher Indikator für eine bessere Informiertheit der Schulleitung sowie eine große Sensibilisierung seitens des schulischen Personals, der Schüler*innen und der Eltern. Ziehen wir die Werte für Finnland als Referenzpunkte bei, so wird diese These gestützt: Finnland setzt ein national flächendeckendes Programm zur Mobbingprävention und -intervention um (vgl. Salmivalli & Poskiparta, 2012) und unterscheidet sich bis auf das erste Item (Schüler*innen über aggressive Schüler*innen) nicht von Nordrhein-Westfalen, welches eher hohe Werte aufweist. Es sind vertiefende Analysen unter Einbezug weiterer Variablen, wie beispielsweise die Schulgröße und die Angaben der Schüler*innen zur Viktimisierung an ihrer Schule, nötig, um hierzu ein vollständigeres Bild zu erhalten. Tatsächlich hat sich gezeigt, dass Schulleitungen eine sich von der Schüler*innen-Wahrnehmung stark unterscheidende Sichtweise bezüglich Mobbings an ihrer Schule aufweisen können und die Problematik oft nicht erkennen oder unterschätzen (Harris & Hathorn, 2006). Dies kann dazu führen, dass sie geringer berichtet wird als aufgrund der Schülerangaben erwartbar (ebd.). Aussagekräftig sind die Daten jedoch dafür, wie sehr Schulleitungen in ihrem Berufsalltag mit der Thematik Mobbing als aktuelle Problemstellung beschäftigt sind. In Nordrhein-Westfalen muss davon ausgegangen werden, dass Berichte zu Mobbingvorfällen Schulleitungen im Mittel mindestens wöchentlich beschäftigen.

5.2.8 Aktionen der Schulleitung gegen Mobbing im aktuellen Schuljahr

Schulleitungen verfügen über eine unterschiedliche breite Palette an Präventions- und Interventionsmaßnahmen gegen Mobbing. Mögliche Maßnahmen können auf verschiedenen Ebenen ansetzen, unter anderem auf der Ebene des Unterrichts und der Lehr-Lernprozesse innerhalb der Klassen, des Kollegiums, der Weiterbildung für Lehrkräfte, der Zusammenarbeit mit Eltern, staatlichen Behörden und weiteren Partnern aus der Zivilgesellschaft. Die Maßnahmen selbst können sich beispielsweise an allgemeinen pädagogischen Konzepten, Programmen zur Gesundheitsförderung und/oder Gewaltprävention oder spezifischen, teilweise evidenzbasierten Programmen zur Mobbingprävention und -intervention orientieren.

Aus der ökologisch-systemischen Perspektive ist es für eine erfolgreiche Präventions- und Interventionsarbeit wichtig, alle relevanten Systemebenen in die Arbeit einzubeziehen, wie es beispielsweise Card und Hodges (2008) in ihrer Übersicht zur Viktimisierung an Schulen festhalten. Tatsächlich belegen mehrere Meta-Analysen die Wirksamkeit von schulbasierten Anti-Mobbing-Programmen (z.B. Ttofi & Farrington, 2011). In den von Ttofi und Farrington (2011) analysierten Programmen zeigte sich eine Reduktion von Mobbing um 20–23% und von Viktimisierung um 17–20%. Solche erfolgreichen Programme können nur unter Einbezug und Unterstützung der Schulleitungen reali-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

siert werden, was die zentrale Rolle der Schulleiter*innen in der Prävention von und Intervention gegen Mobbing belegt.

Der Fragenkomplex in ICSS 2016 erfasst, ob an den jeweiligen Schulen im aktuellen Schuljahr Aktivitäten gegen Mobbing (inklusive Internet-Mobbing) unternommen werden. Die genannten Aktivitäten richten sich nicht nur an die Schüler*innen, sondern auch an Lehrkräfte und Eltern. Die acht Items, die in die Skala einfließen, wurden für ICCS 2016 neu entwickelt (Schulz et al., 2016). Auf der Ebene der Schüler*innen respektive Klassen wurden drei Aktivitäten genannt. Zwei weitere Items fragten nach der Einbeziehung von Eltern und je ein Item bezog sich auf die Schulebene, respektive den Einbezug von Expert*innen und/oder Behörden.

- Klassenaktivitäten zur Sensibilisierung für Mobbing (*)
- Training für Schüler/-innen zum verantwortungsbewussten Umgang mit dem Internet, um Internet-Mobbing zu verhindern
- Spezifische Fortbildungen, die Lehrkräften Wissen, Fähigkeiten und Selbstvertrauen vermitteln, um Schüler/-innen für Mobbing zu sensibilisieren (*)
- Lehrerfortbildungen zum sicheren und verantwortungsbewussten Umgang mit dem Internet, zur Prävention von Internet-Mobbing
- Informationsveranstaltungen für Eltern zum Thema „Mobbing“ (*)
- Eltern-Veranstaltungen zur Sensibilisierung für Internet-Mobbing
- Systementwicklung zur anonymen Berichtserstattung von Internet-Mobbing unter Schüler/-innen
- Anti-Mobbing-Veranstaltungen mit Experten und/oder lokalen Behörden zum Thema Mobbing an der Schule (*)

Die Schulleitungen konnten angeben, ob im aktuellen Schuljahr die jeweilige Aktivität unternommen wird („Ja“ oder „Nein“). In Tabelle 5.2.6 sind die Berichte der Schulleitung zu Anti-Mobbing-Aktivitäten im europäischen Vergleich dargestellt.

Hinsichtlich Informationsveranstaltungen für Eltern zum Thema Mobbing geben zwischen 43% (Belgien, Flandern) und 88% (Litauen) der Schulleitungen an, dass diese im aktuellen Schuljahr an ihrer Schule durchgeführt würden, was eine sehr große Spannweite darstellt. In Nordrhein-Westfalen gibt es diese Veranstaltung den Angaben gemäß an 55% der Schulen. Höhere Werte weisen Bulgarien, Dänemark, Kroatien, Litauen und Norwegen auf, während kein signifikanter Unterschied zum europäischen Durchschnitt sowie allen weiteren Ländern besteht.

Bezüglich der Fortbildungen für Lehrkräfte, um ihnen Wissen, Fähigkeiten und Selbstvertrauen zu vermitteln, um Schüler*innen für Mobbing zu sensibilisieren, gaben zwischen 31% (Niederlande) und 80% (Norwegen) der Schulleitungen an, dass diese im aktuellen Schuljahr an ihrer Schule durchgeführt würden, was ebenfalls einer großen Spannweite entspricht. In Nordrhein-Westfalen gaben dies 44% der Schulleitungen an. Bulgarien, Kroatien, Lettland, Litauen und Norwegen weisen höhere Werte auf, wäh-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Tabelle 5.2.6: Aktionen der Schulleitung gegen Mobbing im aktuellen Schuljahr (Anteil an Schulleitungen in Prozent, Antwortkategorie: *Ja*)

	Informationsveranstaltung für Eltern			Fortbildungen für Lehrkräfte			Klassenaktivitäten gegen Mobbing			Kooperation mit Behörden und Experten			Skalenwert Aktionen gegen Mobbing		
	%	(*SE*)		%	(*SE*)		%	(*SE*)		%	(*SE*)		*M*	(*SE*)	
Nordrhein-Westfalen[1]	55.1	(8.1)		44.4	(8.2)		95.0	(3.0)		50.1	(7.5)		49.7	(1.5)	
Belgien (Flandern)	43.1	(6.0)	●	40.9	(4.2)	●	99.3	(0.5)	●	46.8	(5.8)	●	46.5	(0.8)	●
Bulgarien	84.9	(4.3)	↑	72.5	(5.6)	↑	95.5	(2.0)	●	21.9	(4.3)	↓	50.0	(1.0)	●
Dänemark[2]	84.1	(2.4)	↑	40.7	(4.7)	●	94.5	(1.8)	●	40.5	(3.7)	●	48.7	(0.6)	●
Estland	63.1	(5.8)	●	61.7	(4.3)	●	96.9	(2.2)	●	18.1	(3.7)	↓	48.0	(1.0)	●
Finnland	44.1	(5.2)	●	39.7	(4.9)	●	98.7	(0.7)	●	43.9	(6.0)	●	46.2	(0.6)	↓
Italien	50.4	(5.1)	●	41.2	(4.7)	●	89.3	(3.6)	●	59.8	(4.6)	●	47.3	(0.8)	●
Kroatien	87.2	(2.9)	↑	69.0	(5.4)	↑	92.6	(3.8)	●	26.5	(4.7)	↓	53.4	(1.2)	●
Lettland	60.4	(5.0)	●	66.4	(5.6)	↑	79.1	(5.3)	↓	6.9	(2.1)	↓	46.1	(1.0)	↓
Litauen	88.4	(3.7)	↑	75.0	(5.8)	↑	99.0	(0.6)	●	25.1	(4.9)	↓	51.7	(0.9)	●
Malta	71.7	(5.6)	●	56.5	(8.3)	●	95.7	(3.1)	●	43.5	(7.6)	●	52.6	(1.3)	●
Niederlande[2]	46.0	(5.4)	●	31.3	(5.1)	●	98.4	(0.9)	●	31.9	(5.3)	↓	46.2	(0.9)	●
Norwegen[3]	85.2	(5.0)	↑	79.6	(6.0)	↑	94.8	(1.0)	●	44.2	(5.5)	●	52.2	(0.7)	●
Schweden	61.7	(5.1)	●	48.8	(5.1)	●	98.6	(1.1)	●	16.9	(4.6)	↓	46.3	(0.9)	●
Slowenien	52.6	(6.0)	●	39.3	(4.9)	●	93.5	(2.3)	●	28.8	(4.6)	↓	49.3	(0.9)	●
VG Europa	65.9	(1.3)	●	54.5	(1.4)	●	94.7	(0.7)	●	32.5	(1.3)	↓	48.9	(0.2)	●

↑ Wert signifikant höher als NRW ($p < 0.05$).
● Keine siginifikante Abweichung von NRW.
↓ Wert signifikant niedriger als NRW ($p < 0.05$).

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwerte der europäischen Ländergruppe ohne Nordrhein-Westfalen.
1 Benchmark-Teilnehmer. Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben, wodurch die Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
2 Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen die internationalen Vorgaben nur unter Einbezug der Ersatzschulen.
3 Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

rend sich kein Unterschied zum europäischen Durchschnitt sowie den übrigen Ländern ergibt.

Dass im aktuellen Jahr an ihrer Schule Klassenaktivitäten zur Sensibilisierung für Mobbing unternommen würden, bestätigten zwischen 79% (Lettland) und 99% (Belgien, Flandern) der Schulleitungen, womit auch hier eine relativ große Spannweite besteht. Der Wert für Lettland unterscheidet sich als einziger signifikant von allen anderen. Für Nordrhein-Westfalen liegt der Wert bei 95% und damit im europäischen Mittel.

Bezüglich Anti-Mobbing-Veranstaltungen mit Expert*innen und/oder Behörden bestätigten zwischen 7% (Lettland) und 60% (Italien) der Schulleitungen, dass solche im aktuellen Schuljahr unternommen würden, was einer sehr großen Spannweite entspricht. In Nordrhein-Westfalen werden entsprechende Veranstaltungen von der Hälfte der Schulleitungen berichtet, womit es sich nicht signifikant von Belgien (Flandern), Dänemark, Finnland, Italien, Malta und Norwegen unterscheidet. Geringere Werte fin-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

den sich hingegen für das Mittel der europäischen Vergleichsgruppe sowie die restlichen Länder. Die Mittelwerte auf der standardisierten Gesamtskala liegen zwischen 46 (Niederlande) und 53 (Kroatien) Skalenpunkten. Der Mittelwert von Nordrhein-Westfalen liegt bei 50, signifikant niedrigere Werte weisen Finnland und Lettland auf. Zum europäischen Durchschnitt sowie den übrigen Ländern besteht kein Unterschied.

In der Gesamtschau lässt sich erkennen, dass – ähnlich wie bei den Berichten an die Schulleitung bezüglich Mobbing und Aggression – die dargestellten Items im europäischen Vergleich eine große bis sehr große Spannweite von bis zu 52 Prozentpunkten aufweisen. Weiter finden sich große Unterschiede innerhalb der einzelnen Länder sowie im europäischen Durchschnitt bezüglich der einzelnen Aktivitäten. Im europäischen Durchschnitt sieht die Rangreihenfolge wie folgt aus: Am seltensten wurden Anti-Mobbing-Veranstaltungen mit Expert*innen und/oder Behörden unternommen (33%), häufiger waren Fortbildungen für Lehrkräfte und Informationsveranstaltungen für Eltern, während Klassenaktivitäten gegen Mobbing praktisch in allen Schulen durchgeführt wurden (95%).

Dies weist darauf hin, dass Mobbingprävention und -intervention an den Schulen der untersuchten europäischen Länder auf Klassenebene gut repräsentiert sind und Elternarbeit sowie spezifische Lehrkräfte-Fortbildungen ebenfalls weit verbreitet sind, während Expert*innen und/oder Behörden weniger oft einbezogen werden. Auch hier braucht es vertiefende Analysen, um beispielsweise Bezüge zwischen den Berichten an die Schulleitungen, den Aktionen gegen Mobbing, der berichteten Viktimisierung seitens Schüler*innen sowie den etablierten Präventionsprogrammen in den einzelnen Schulsystemen herzustellen.

5.2.9 Fazit

Im Rahmen von ICCS 2016 wurde das Schulklima als Kontextfaktor einbezogen, um seine Bedeutung für die politische Bildung und Entwicklung der Schüler*innen in einer Demokratie zu untersuchen (vgl. Schulz et al., 2016). Im vorliegenden Kapitel wurde das Schulklima auf Schüler*innen-Ebene als die Qualität der schulischen Sozialbeziehungen und auf Ebene der Schulleiter*innen als Umgang der Schulleitung mit Mobbing gefasst und für die untersuchten Länder näher beschrieben. Als konzeptuelle Basis wurde der respektvolle Umgang der schulischen Akteur*innen untereinander verwendet, welcher sich – als Komponente einer positiven Beziehungsqualität – unter anderem dadurch auszeichnet, dass die Schüler*innen ein Gefühl der physischen, sozialen und emotionalen Sicherheit erfahren. Der respektvolle, also wertschätzende, auf Gleichwertigkeit ausgerichtete Umgang stellt eine wichtige Basis für das Zusammenleben in demokratischen Strukturen dar. Lehrkräfte sind Schüler*innen nicht gleichgestellt, sondern für deren Entwicklung mitverantwortlich und tragen daher die besondere Aufgabe, Gleichwertigkeit in einer nicht gleichgestellten Beziehung zu vermitteln. Ein respektvoller Umgang von Lehrkräften und Schulleitungen gegenüber den Schüler*innen wirkt

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

sich positiv auf deren Entwicklung von respektvollem Umgang untereinander aus (vgl. Thapa et al., 2013).

Auf Ebene der Schüler*innen zeigten sich sowohl hinsichtlich der Qualität der Beziehungen zu ihren Lehrkräften, der Sozialbeziehungen untereinander sowie der erlebten Viktimisierung im europäischen Vergleich teilweise große bis sehr große Spannweiten von bis zu rund 50 Prozentpunkten in Bezug auf einzelne Items. Gleichwohl kann für die untersuchten Länder insgesamt die Schülerwahrnehmung einer befriedigenden bis guten Beziehungsqualität berichtet werden.

Bezüglich der Qualität der Schüler*innen-Lehrkräfte-Beziehung aus Schüler*innen-Sicht wies Nordrhein-Westfalen insgesamt im europäischen Durchschnitt eine tendenziell schlechtere berichtete Beziehungsqualität auf. Allerdings zeigte sich für die erlebte Hilfestellung durch die Lehrkräfte ein homogenes und sehr positives Bild über alle europäischen Länder hinweg.

Hinsichtlich der Qualität der Sozialbeziehungen untereinander schnitt Nordrhein-Westfalen aus Schüler*innen-Sicht, zusammen mit dem Baltikum, im Vergleich zum europäischen Vergleich ebenfalls etwas schlechter ab. Auffällig ist jedoch, dass in keinem europäischen Teilnehmerland ein geringeres Niveau an gegenseitigem Respekt unter Schüler*innen berichtet wird als in Nordrhein-Westfalen. Allerdings ist zu bemerken, dass gerade beim Item zur Angst vor Mobbing Nordrhein-Westfalen sich nicht vom europäischen Durchschnitt unterschied, was sich weitgehend mit den Befunden zur von den Schüler*innen berichteten Viktimisierung deckt. Dies zeigt, wie wichtig es ist, die Qualität der Beziehungen der Schüler*innen untereinander anhand multipler Indikatoren abzubilden, welche sowohl positive als auch negative Seiten dieser Beziehungen beschreiben.

In Bezug auf die von den Schüler*innen berichtete Viktimisierung fällt auf, dass das Item, dass andere Schüler*innen sich über sie lustig gemacht hätten, mit rund 30% Zustimmung im europäischen Durchschnitt den weitaus höchsten Wert innerhalb der berichteten Formen von Viktimisierung aufweist. Dieser Befund steht in Übereinstimmung mit anderen Studien, die darauf hinweisen, dass mit zunehmendem Alter physische (und direkte) Mobbingformen abnehmen und mehr verbale (und indirekte) Formen eingesetzt werden. Gerade das Nachrufen von beleidigenden Namen und das anschließende Auslachen wird in vielen Studien als häufigste Mobbingform genannt (z.B. Wang, Iannotti & Nansel, 2009). Viktimisierung über digitale Kanäle spielte dagegen eine eher geringe Rolle, was ebenfalls etablierte Befunde bestätigt, wonach traditionelles Mobbing häufiger auftritt als Cyberformen (Modecki et al., 2014).

In ersten vertieften Analysen mit den Daten aus Nordrhein-Westfalen fanden sich zudem bedeutsame Zusammenhänge zwischen dem Schulklima – gefasst als Qualität der schulischen Sozialbeziehungen – und demokratierelevanten Einstellungen: Positiv erlebte Sozialbeziehungen hängen mit positiv ausgeprägten demokratierelevanten Einstellungen zusammen, während Viktimisierung (als negativ erlebte Sozialbeziehungen) mit negativen demokratierelevanten Einstellungen zusammenhängt. Dass dabei unter anderem Einstellungen zu Gleichberechtigung und Chancengleichheit sowie das Vertrauen in staatliche Institutionen betrachtet wurden, verleiht den Resultaten eine zusätzliche Relevanz: Das Erleben negativer schulischer Sozialbeziehungen kann möglicherweise

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

die politisch-demokratische Entwicklung der Schüler*innen beeinträchtigen. Da bisher der Zusammenhang zwischen Mobbing/Viktimisierung und politisch-demokratischer Entwicklung wenig erforscht wurde, besteht hier ein offensichtlicher Forschungsbedarf.

Bezüglich der Berichte an die Schulleitungen zu Mobbing sowie der Maßnahmen, welche an den Schulen umgesetzt werden, um Mobbing zu begegnen, weisen die Ergebnisse im europäischen Vergleich wiederum große bis sehr große Spannweiten auf, mit jeweils eher hohen Werten für Nordrhein-Westfalen. Ein Rückschluss auf Prävalenzraten ist dabei nicht möglich, weil eine höhere Anzahl an Meldungen zum einen ein Zeichen für eine offene Kommunikationskultur der Schulleitung sein kann und zum anderen bei den Auswertungen die Größe der Schule nicht kontrolliert wurde. Es braucht vertiefte Analysen sowie weiterführende Studien, um ein vollständigeres Bild zu erhalten.

Nordrhein-Westfalen schneidet bezüglich der Aktionen der Schulleitung gegen Mobbing im aktuellen Schuljahr der Befragung in der Gesamtschau gut ab, vor allem bezüglich der Kooperation mit Expert*innen und Behörden, welche im europäischen Durchschnitt am wenigsten häufig von den aufgezählten Präventionsansätzen berichtet wurden. Aus der in diesem Kapitel eingenommenen ökologisch-systemischen Perspektive ist es wichtig, alle relevanten Systemebenen in die Präventions- und Interventionsarbeit mit einzubeziehen, um Mobbing/Viktimisierung nachhaltig vorzubeugen respektive zu reduzieren (vgl. Card & Hodges, 2008; Ttofi & Farrington, 2011). Vor diesem Hintergrund können die vorliegenden Befunde ein Hinweis darauf sein, dass die Präventions- und Interventionsarbeit in den untersuchten europäischen Ländern in einzelnen Bereichen verbessert werden kann, wobei aufgrund der großen nationalen Unterschiede vertiefte länderbezogene Analysen und Studien durchgeführt werden müssen, um das mögliche Verbesserungspotential zu eruieren. Zudem gilt es auch den Unterschieden zwischen einzelnen Schulen innerhalb der Länder, welche beträchtlich sein können (vgl. Cook et al., 2010), durch vertiefte und ergänzende Analysen Rechnung zu tragen.

Die in diesem Kapitel dargestellten und mit bisheriger Forschung verbundenen Analysen zu ICCS 2016 geben wichtige Hinweise darauf, dass ein positives Schulklima einen relevanten Kontext für eine gelingende politisch-demokratische Entwicklung von Jugendlichen darstellt. Aggression und Gewalt, besonders in der Form von Mobbing/Viktimisierung, können nicht nur an sich als antidemokratisches Verhalten verstanden werden (vgl. Lundström, 2004; zit. nach Ahlström, 2010), sondern weisen auch einen Zusammenhang mit demokratierelevanten Einstellungen auf. Die hier gemachten empirischen Befunde und theoretischen Überlegungen zeigen die Notwendigkeit integrierter pädagogischer Konzepte sowie Präventions- und Interventionsmaßnahmen auf.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Literatur

Abs, H. J. (2014). Kinderrechte und pädagogische Beziehungen in Ansätzen des internationalen Qualitätsmonitorings. In A. Prengel & U. Winklhöfer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen: Forschungszugänge* (S. 61–73). Opladen: Budrich.

Ahlström, B. (2010). Student participation and school success. The relationship between participation, grades and bullying among 9th grade students in Sweden. *Education Inquiry, 1* (2), 97–115.

Alsaker, F. D. (2003). *Quälgeister und ihre Opfer*. Bern: Huber.

Alsaker, F. D. (2016). *Mutig gegen Mobbing in Kindergarten und Schule*. Göttingen: Hogrefe.

Astor, R. A., Benbenishty, R. & Estrada, J. N. (2009). School violence and theoretically atypical schools. The principal's centrality in orchestrating safe schools. *American Educational Research Journal, 46* (2), 423–461.

Bosworth, K., Orpinas, P. & Hein, K. (2009). Development of a positive school climate. In M. Kenny, A. M. Horne, P. Orpinas & L. Reese (Hrsg.), *Realizing Social Justice: The Challenge of Preventive Interventions* (S. 229–248). Washington D.C.: APA.

Card, N. A. & Hodges, E. V. E. (2008). Peer victimization among schoolchildren. Correlations, causes, consequences, and considerations in assessment and intervention. *School Psychology Quarterly, 23* (4), 451–461.

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), 65–83.

Cornell, D., Shukla, K. & Konold, T. (2015). Peer Victimization and authoritative school climate. A multilevel approach. *Journal of Educational Psychology, 107* (4), 1186–1201.

Dillon, R. S. (2016). Respect. In E. N. Zalta (Hrsg.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy.* Stanford: Stanford University. Zugriff am 31.08.2017. Verfügbar unter https://plato.stanford.edu/archives/win2016/entries/respect/

Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und -sicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick über den Stand der empirischen Forschung. In A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 41, S. 79–92). Weinheim: Beltz.

Guerra, N. G., Williams, K. R. & Sadek, S. (2011). Understanding bullying and victimization during childhood and adolescence. A mixed methods study. *Child Development, 82* (1), 295–310.

Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2011). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72* (2), 625–638.

Harris, S. & Hathorn, C. (2006). Texas middle school principals' perceptions of bullying on campus. *NASSP Bulletin, 90* (1), 49–69.

Himmelmann, G. (2007). *Demokratie Lernen als Lebens- Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Wochenschau-Verlag: Schwalbach.

Hughes, J. N. (2012). Teacher-student relationships and school adjustment. Progress and remaining challenges. *Attachment & Human Development, 14* (3), 319–327.

Kemmis, S. (1998). System and lifeworld, and the conditions of learning in late modernity. *Curriculum Studies, 6* (3), 269–305.

Kennedy, T. D., Russom, A. G. & Kevorkian, M. M. (2012). Teacher and administrator perceptions of bullying in schools. *International Journal of Education Policy and Leadership, 5* (7), 1–12.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Konishi, C., Hymel, S., Zumbo, B. D. & Li, Z. (2010). Do school bullying and student—teacher relationships matter for academic achievement? A multilevel analysis. *Canadian Journal of School Psychology, 25* (1), 19–39.

Košir, K. & Tement, S. (2014). Teacher–student relationship and academic achievement. A cross-lagged longitudinal study on three different age groups. *European Journal of Psychology of Education, 29* (3), 409–428.

Kymlicka, W. (1997). *Education for citizenship*. Wien: Institut für Höhere Studien.

Lenci, 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* (S. 167–175). Berlin: Springer.

Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G. & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts. A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health, 55,* 602–611.

Narvaez, D. (2014). *Neurobiology and the Development of Morality. Evolution, Culture, and Wisdom*. New York: Norton.

National School Climate Council. (2017). *School climate.* Zugriff am 31.08.2017. Verfügbar unter www.schoolclimate.org/climate/

OECD. (2017). *PISA 2015 Results (Volume III):* OECD Publishing.

Oesterreich, D. (2002). *Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland: Studien aus dem Projekt Civic Education*. Opladen: Leske + Budrich.

Oliveira, W. A. d., Silva, M. A. I., Mello, F. C. M. d., Porto, D. L., Yoshinaga, A. C. M. & Malta, D. C. (2015). The causes of bullying. Results from the National Survey of School Health (PeNSE). *Revista Latino-Americana de Enfermagem, 23* (2), 275–282.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.

Olweus, D. (2010). Foundations for understanding bullying. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage (Hrsg.), *The Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (S. 9–33). New York: Routledge.

Orpinas, P. & Horne, A. M. (2006). *Creating a Positive School Climate and Developing Social Competence*. Washington D.C.: APA.

Orpinas, P. & Horne, A. M. (2010). Creating a positive school climate and developing social competence. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage (Hrsg.), *Handbook of bullying in schools* (S. 49–59). New York: Routledge.

Pornari, C. D. & Wood, J. (2010). Peer and cyber aggression in secondary school students: the role of moral disengagement, hostile attribution bias, and outcome expectancies. *Aggressive Behavior, 36*, 81–94.

Putnam, R. D. (1995). Bowling alone. America's declining social capital. *Journal of Democracy, 6* (1), 65–78.

Quesel, C., Möser, G. & Husfeld, V. (2014). Auswirkungen sozialer Belastungen auf das Schul-, Unterrichts- und Arbeitsklima obligatorischer Schulen in der Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 36* (2), 283–306.

Reiss, K., Sälzer, C., Schiepe-Tiska, A., Klieme, E. & Köller, O. (Hrsg.). (2016). *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*. Münster: Waxmann.

Roczen, N., Abs, H. J. & Filsecker, M. (2017). How school influences adolescents' conflict styles. *Journal of Peace Education, 1*, 1–22.

Rose, C. A., Monda-Amaya, L. E. & Espelage, D. L. (2010). Bullying perpetration and victimization in special education. A Review of the Literature. *Remedial and Special Education, 32* (2), 114–130.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Salmivalli, C. & Poskiparta, E. (2012). Making bullying prevention a priority in Finnish schools. The KiVa antibullying program. *New Directions for Youth Development,* 133, 41–53.

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.* Amsterdam: IEA.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B. & Agrusti, G. (2016). *ICCS 2016. Assessment Framework.* Amsterdam: IEA.

Schulz, W., Ainley, J., Friedman, T. & Lietz, P. (2011). *ICCS 2009 Latin American Report. Civic Knowledge and Attitudes among Lower Secondary Students in Six Latin American Countries*. Amsterdam: IEA.

Smith, P. K. (2000). Bullying and harassment in schools and the rights of children. *Children & Society, 14*, 294–303.

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.

Ttofi, M. M. & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying. A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology, 7* (1), 27–56.

UN General Assembly. (1989). *Convention on the Rights of the Child.* CRC Res. 44/25.

Wang, J., Iannotti, R. J. & Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States. Physical, verbal, relational, and cyber. *The Journal of Adolescent Health, 45* (4), 368–375.

Wolke, D., Woods, S., Stanford, K. & Schulz, H. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany. Prevalence and school factors. *British Journal of Psychology, 92*, 673–696.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

5.3 Erfahrungen im familiären und räumlichen Umfeld

Helen Baykara-Krumme & Daniel Deimel

5.3.1 Einleitung

Nicht nur die Schule ist ein wichtiger Kontext für die politische Bildung von Kindern und Jugendlichen. In der Lebensphase Kindheit und Jugend, wenn Menschen ihre politische Identität entwickeln, gibt es eine Reihe außerschulischer Sozialisationsinstanzen, die von mindestens ähnlich großer Relevanz sind (Claußen, 1996; Reheis, 2016; Rippl, 2015). In diesem Kapitel werden die Erfahrungen von 14-Jährigen im Elternhaus, in der Gleichaltrigengruppe, mit Medien und in freizeitrelevanten Organisationen in den Blick genommen. Untersucht wird, welcher Zusammenhang zwischen diesen Kontexten und dem politischen Wissen der 14-Jährigen sowie ihrer Bereitschaft zur politischen Partizipation besteht. Eine zentrale Frage lautet, in Bezug auf welche Ergebnisse die vier Sozialisationsinstanzen Bedeutung entwickeln.

Politische Sozialisation ist nach der weiten Definition von Greenstein (1968, zit. n. Hopf & Hopf, 1997, S. 12) „alles politische Lernen, formell und informell, gezielt und ungeplant, in jeder Lebensphase; es schließt nicht nur das explizite politische Lernen ein, sondern auch das nicht so bezeichnete nicht politische Lernen, welches das politische Verhalten beeinflusst". Dieser Lernprozess wird dabei maßgeblich von den Kontexten des Lernens bestimmt, denn er ist „immer in Institutionen eingebunden, die den Menschen prägen, ob er es merkt oder nicht" (Reheis, 2016, S. 51). Aus dieser ökologischen Perspektive umfasst politische Sozialisation dann „alle bewussten und unbewussten Prozesse der Wechselwirkung zwischen Personen und ihrer direkt politischen oder zumindest politisch relevanten sozialen, kulturellen, ökonomischen und zivilisatorischen Umgebung" (Claußen & Geißler, 1996, S. 9). Als wichtige Umwelten oder Sozialisationsinstanzen für die politische Bildung gelten vor allem die Familie, die Schule, die Gleichaltrigen und die Medien (Claußen, 1996; Reheis, 2016).

In Anlehnung an die oben genannte Definition von Greenstein sprechen Hopf und Hopf von manifesten und latenten Sozialisationsprozessen (Hopf & Hopf, 1997, S. 12–13). Die manifeste Form ist die beabsichtigte Einflussnahme mit explizit politischen Inhalten, zum Beispiel durch eine politische Diskussion in der Familie. Die latente Form beinhaltet einerseits den Einfluss einer Sozialisationsinstanz mit lediglich impliziten politischen Inhalten und andererseits beiläufiges Lernen von explizit und implizit politischen Inhalten. Hierzu zählt die Förderung von Toleranz bei Kindern durch die Familie im Rahmen der Erziehung ebenso wie die beiläufige Vermittlung von Parteipräferenzen durch Eltern an die Kinder oder der Konsum bestimmter Medien (Rippl, 2015, S. 733). In diesem Kapitel werden sowohl manifeste als auch latente Formen der Sozialisation durch die vier genannten Sozialisationsinstanzen in den Blick genommen. Manifeste Formen wie Gespräche über politische Themen in der Familie und unter Gleichaltrigen und die Nutzung von Medien für politische Informationen werden in der Literatur

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

auch als Indikatoren für kommunikative und staatsbürgerliche Kompetenz diskutiert (Ekström & Östman, 2013; Shah, McLeod & Lee, 2009). Latente Formen, zum Beispiel im Rahmen außerschulischer, formal organisierter Aktivitäten in einer Jugendgruppe oder im Sportverein, können politisch mobilisieren und auf manifestere Formen politischer Partizipation vorbereiten (Reinders, 2014).

Mit dem Fokus auf politischem Wissen und der Bereitschaft zur staatsbürgerlichen Partizipation (beide Konstrukte sind in den Kapiteln 4.1 sowie 4.5 dokumentiert) interessieren hier sehr spezifische Sozialisationsziele. Die engere Definition des Begriffs politische Sozialisation von Almond und Verba (1963) greift diesen Aspekt auf. Demnach ist politische Sozialisation „der Prozess der Einführung in die politische Kultur. Sein Ergebnis ist eine Gruppe von Einstellungen, Wahrnehmungen, Wertstandards und Gefühlen im Hinblick auf das politische System, auf seine verschiedenen Rollen und auf die Rolleninhaber selbst" (zit. n. Hopf & Hopf, 1997, S. 13). Demokratische Systeme bedürfen möglichst gut informierter und aktiv partizipierender Individuen, um weiterhin fortbestehen zu können (Schulz, Ainley, Fraillon, Losito & Agrusti, 2016, S. 4).

Wie in der Definition von Greenstein besteht heute weitgehend Konsens darüber, dass politische Sozialisation ein lebenslanger Prozess ist. Allerdings gilt die Jugend als eine besonders sensible und prägende Phase, teilweise gar als „Kristallisationspunkt" der Entwicklung einer politischen Identität (Rippl, Seipel & Feldmann, 2015, S. 69). Die sich schwerpunktmäßig in der Jugendphase entwickelnden sozialen und kognitiven Fähigkeiten ermöglichen das Verständnis gesellschaftlicher und politischer Zusammenhänge, die Auseinandersetzung mit politischen Sachverhalten, die Entwicklung eigener Standpunkte und damit das politische Denken (Bock & Reinhardt, 2010; Reinders, 2016; Watermann, 2005). Grundlegende Kompetenzen und Dispositionen werden dabei bereits in der Kindheit entwickelt. Erste politische Orientierungen sind hier schon vorhanden (van Deth, 2005). In der Kindheit und Jugend erworbene politische Orientierungen bleiben dann über die Lebensspanne hinweg relativ stabil („Persistenzthese", Jennings, Stoker & Bowers, 2009).

Aufgrund der Bedeutung, die der Kindheit und Jugend für die politische Sozialisation zugeschrieben wird, gelten die in dieser Phase relevanten Umwelten und Lebensräume als besonders wichtig (Reinders, 2016, S. 87). Im Folgenden werden diese Sozialisationsinstanzen genauer beschrieben. Dabei gilt, dass diese Instanzen „nicht in bestimmter Reihenfolge in Erscheinung treten, [sondern] vielfach parallel, neben-, durch- oder miteinander existent sind und sich zum Teil phasenweise wechselseitig substituieren" (Claußen, 1996, S. 33). Während es relativ viel Forschung zu den einzelnen Sozialisationsinstanzen gibt, ist weniger darüber bekannt, wie diese miteinander wirken und welche Instanz am effektivsten ist „in stimulating political participation" (Quintelier, 2015, S. 52).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

5.3.2 Die Familie

Die Familie gilt als wichtige Sozialisationsinstanz mit erheblichen Wirkungen im Prozess der politischen Sozialisation. Theoretisch wird ihre Bedeutung unter anderem mit der psychoanalytischen Theorie, der Theorie des politischen Lernens und der allgemeinen Sozialisationstheorie begründet (Rippl, 2015). Alle betonen die frühe Prägung in der Familie in einer Phase, in der der Mensch am lernfähigsten ist und die das spätere Verhalten des Menschen entscheidend bestimmt (Geißler, 1996). „Die Sozialisation in Familien kann als ‚primäre Sozialisation' bezeichnet werden, weil Familien in der Regel die früheste und nachhaltigste Prägung der Persönlichkeit eines neu geborenen Gesellschaftsmitglieds vornehmen" (Hurrelmann, 2006, S. 127).

Eine Form latenter Sozialisation sind Erziehungspraktiken. Reheis (2016, S. 43) führt deren Bedeutung beispielhaft aus: Wenn Eltern ihre Vorgaben und ihr Verhalten im Rahmen ihrer Erziehung begründen, dann ist dies die „erste Stufe der Erziehung zur Partizipationsfähigkeit". Mit der Einbeziehung der Wünsche der Kinder mit zunehmendem Alter „ist der Schritt von der Partizipation durch Information zur Partizipation durch Mitbestimmung getan". Die Besonderheit der Institution Familie bei der Erziehung zur Selbständigkeit und zur Mitbestimmungsfähigkeit sei, dass die Familie den Kindern einen Schutzraum bietet, „in dem sie sich austesten können, ohne dabei größere Risiken eingehen zu müssen" (ebd.). Dies gilt auch für Gespräche zwischen Eltern und Kindern, in denen die Jugendlichen „can explore ideas, process information, and reflect about public affairs" (Shah et al., 2009, S. 103).

Das Lernen am Modell im Rahmen von Transmissionsprozessen gilt als ein Erklärungsmechanismus für die manifeste Sozialisation (Rippl, 2015, S. 742). So lassen sich Übereinstimmungen in Einstellungen, politischem Wissen oder Partizipationsmustern erklären: Kinder übernehmen die Muster der Eltern, die sie in der wichtigen Entwicklungsphase der Frühadoleszenz vermittelt bekommen. Quintelier unterscheidet zwischen direkter Sozialisation, dem Vorleben politischer Partizipation, und indirekter Sozialisation, den Gesprächen darüber. In Diskussionen und Gesprächen können Eltern ihren Kindern Kenntnisse vermitteln und Interesse für politische Themen und politische Partizipation wecken (Quintelier, 2015). Dabei können sich Wissen oder Ähnlichkeiten in den Einstellungen und im Partizipationsverhalten nicht nur durch die Transmission von Eltern zu Kindern, sondern auch umgekehrt ergeben, wenn Kinder das Gespräch mit den Eltern suchen, ihre Kenntnisse weitergeben oder die Eltern von bestimmten Einstellungen überzeugen. Das Muster bidirektionaler Transmissionsprozesse wird vor allem für den spezifischen Kontext von Migrationsfamilien diskutiert, in denen intergenerational verschieden (schnell) ablaufende Akkulturationsprozesse zu einer stärkeren Einflussposition der Kinder gegenüber den Eltern beitragen können (Wong & Tseng, 2008). Insgesamt gilt aber für alle Sozialisationsinstanzen heute nicht mehr nur das traditionelle „Top-down-Transmissionsmodell" der einseitigen Vermittlung und zielgerichteten Einflussnahme. Mit der Betonung des Individuums als Subjekt, das selbst Einfluss auf den Sozialisationsprozess nimmt und diesen reflexiv und aktiv gestaltet, greift das „Emanzipationsmodell" (Rippl et al., 2015, S. 69–70).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Von großer Bedeutung ist die Familie schließlich als Instanz der Reproduktion sozialer Ungleichheit. Nach Bourdieu verfügen Familien über und vermitteln ihren Kindern unterschiedliche kulturelle, ökonomische und soziale Kapitalien und den damit verbundenen Klassenhabitus (Bourdieu, 1986). Die soziale Positionierung des Elternhauses korreliert mit politischer Bildung und Partizipation der Kinder (Böhm-Kasper, 2006; Schulz et al., 2016). Bisherige Studien zeigen, dass Kinder aus Familien mit einem höheren Bildungsniveau zum Beispiel größeres politisches Wissen haben (Oesterreich, 2002, S. 201; s. dazu auch Kapitel 4.1 in diesem Band).

Empirische Befunde bestätigen die große Bedeutung der Familie für die politische Sozialisation der Kinder. Sowohl politische Aktivitäten der Eltern als auch Gespräche mit den Kindern über Politik haben einen positiven Einfluss auf die politische Partizipation des Kindes (Quintelier, 2015). In Familien, in denen Eltern sich für Politik interessieren und in denen Gespräche über politische Themen stattfinden, sind die Kinder stärker politisiert (Jennings et al., 2009; Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr & Losito, 2010; Shah et al., 2009). Nach Böhm-Kasper (2006) gilt dieser Zusammenhang vor allem für das politische Interesse und die Partizipationsbereitschaft, weniger für die faktische Beteiligung von 13- bis 16-Jährigen, die insgesamt auch eher selten ist. Politische Gespräche im Elternhaus finden keineswegs vereinzelt statt, aber sie sind auch nicht die primäre Informationsquelle für die Kinder: In der CivEd-Studie 1999 gaben 38% bzw. 31% der 14-Jährigen an, ihre politischen Kenntnisse aus Gesprächen mit dem Vater bzw. der Mutter erhalten zu haben; an erster Stelle wurden Medien genannt, an dritter Stelle folgte der Politikunterricht (Oesterreich, 2002, S. 86).

Trotz der großen Bedeutung der Familie gilt die These vom „Primat der Familie", also ihrem Vorrang im Vergleich zu anderen Instanzen der politischen Sozialisation, als überholt (Geißler, 1996, S. 52–53). Aber sie scheint weiterhin eine herausragende Stellung vor allem gegenüber der Schule zu haben: Die Effekte schulischer Sozialisation auf politische Partizipation sind im Vergleich zur Familie von geringerer Relevanz (Böhm-Kasper, 2006; Quintelier, 2015). Vor diesem Hintergrund erwarten wir einen starken Einfluss der familialen Sozialisation auf das politische Wissen und die Partizipationsbereitschaft der Jugendlichen.

5.3.3 Die Gleichaltrigen

Neben dem Elternhaus und der Schule gewinnen mit zunehmendem Alter die Gleichaltrigen oder Peers als politische Sozialisationsinstanz an Bedeutung, da sie als Bezugsgruppe gerade in der Phase wichtig werden, wenn sich politisches Interesse und politische Einstellungen stabilisieren (Hopf & Hopf, 1997, S. 155). Anders als die durch asymmetrische Interaktion gekennzeichnete komplementär-reziproke Beziehung zu den Eltern, die unter anderem auf dem Erfahrungsvorsprung der Eltern basiert, handelt es sich hier um Beziehungen mit symmetrischer Reziprozität, die in Form von Freundschaften oder Cliquen existieren (Reinders, 2015, S. 397). Ganz allgemein unterstützen sich Peers „[…] bei der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben, in dem sie dem Ausprobieren neuer Rollen, dem Erzählen von schulischen oder familiären

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Problemen und dem Austausch über Lebensstil-Fragen und Wertvorstellungen Raum bieten" (Reinders, 2015, S. 402). Den sozialen Beziehungen zu Gleichaltrigen wird daher ein eigener politischer Sozialisationsbeitrag zuerkannt (Sünker, 1996, S. 105), ohne dass die Peers aber die Eltern als Bezugspersonen vollständig ablösen würden.

Für die politische Sozialisation sind die Peers relevant, weil sie untereinander Informationen und Meinungen austauschen, diskutieren und einander Vorbild bei Partizipationsformen sein können. Darüber hinaus ist die Gleichaltrigengruppe ein Lernfeld für Auseinandersetzung und Interessenvertretung, für egalitäre und selbstbestimmte Beziehungen (Hopf & Hopf, 1997, S. 156). Die Beziehungen sind durch eine unbeständige Rangordnung charakterisiert. Gleichaltrige müssen sich um die Anerkennung Anderer bemühen, sie müssen eigene Interessen einbringen, sie lernen Kompromisse zu schließen und sich zu wehren. Anerkennung basiert in diesen Gruppen auf selbstbestimmten Kriterien und Vorbildern („emanzipatorisches Element", Reheis, 2016, S. 46). Die offenen Prozesse ermöglichen Findung und Stärkung der eigenen Identität. Verhaltensmuster können erprobt werden, sind nicht von einer Autorität vorgegeben, gleichzeitig können Erfahrungen mit der Veränderlichkeit von Regeln und Machtverhältnissen gemacht werden. Es kann im Kleinen erlebt werden, wie durch Solidarisierung Gegenmacht entsteht und Hierarchien gestürzt werden.

Die Forschung zeigt, dass Gespräche in der Gruppe der Peers über politische und soziale Themen in einem positiven Zusammenhang mit politischer Partizipation stehen. Der Einfluss übertrifft sogar den der Familie und der Schule (Böhm-Kasper, 2006; Ekström & Östman, 2013; Quintelier, 2015). Während Ekström und Östman (2013) aber einen starken Zusammenhang sowohl mit dem politischen Wissen der Peers als auch mit ihrer politischen Partizipationsbereitschaft finden, zeigt sich für letzteres bei Böhm-Kasper (2006, S. 365) kein Effekt. Grundsätzlich muss hierbei berücksichtigt werden, dass beobachtete Zusammenhänge möglicherweise weniger auf Sozialisation als auf Selektion zurückzuführen sind. „Peers select each other into certain political activities and convince or reinforce each other's political opinions" (Quintelier & Meeusen, 2016, S. 583).

Meistens wird die Zugehörigkeit zu Gleichaltrigen aber über unpolitische Inhalte hergestellt (Rippl, 2015). Von Gesprächen mit Gleichaltrigen über Politik, aus denen politische Kenntnisse erworben wurden, berichteten in CivEd 1999 beispielsweise nur 12% der Schüler*innen in Deutschland (Oesterreich, 2002, S. 86). Zugleich diskutierten aber immerhin 37% manchmal oder oft mit Gleichaltrigen über das, was in ihrem Land in der Politik passiert (Oesterreich, 2002, S. 93–95). Für unsere Analysen erwarten wir einen positiven Einfluss der Gespräche mit Peers über politische Themen auf das politische Wissen und die Partizipationsbereitschaft, der ähnlich stark oder etwas geringer ausfallen sollte als der Einfluss der Familie.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

5.3.4 Die Medien

Medien zählen als eine weitere politische Sozialisationsinstanz: Im Rahmen ihrer Aufgabe der Vermittlung von öffentlicher Handlungskompetenz und der Aufklärung für die Bürger*innen haben sie die Aufgabe, zu informieren und Sachwissen zu vermitteln, zu politisieren und die Partizipationsbereitschaft zu fördern sowie Kritik und Kontrolle an den Herrschenden zu üben (Pöttker, 1996, S. 150). Die Mediennutzung sollte daher eine Rolle für die politische Sozialisation von Jugendlichen spielen, aber sie ist in Hinblick auf ihre Wirkung differenziert zu bewerten.

Mediennutzung ist stark beeinflusst durch die Interaktion mit den Individuen und geprägt durch die Wechselwirkung mit anderen sozialen und kulturellen Faktoren: „Prozesse medialer Sozialisation sind nicht isoliert von, sondern eingebettet in vielfältige Formen gesellschaftlicher Praxis“ (Lange, 2015, S. 546). Die sozialisierende Wirkung von Medien findet immer vermittelt durch die aktive Rezeption des Jugendlichen und in der Verbindung mit anderen Sozialisationsinstanzen statt.

Der Zusammenhang mit der Familie ist besonders eng: In Familien werden Kindern und Jugendlichen die Ressourcen zur Mediennutzung zur Verfügung gestellt, hier lernen sie den Umgang damit und bekommen Werteinstellungen zu Medien und Medieninhalten vermittelt, die sich im frühen Jugendalter dann in der reflexiven Diskussion mit Eltern und Peers weiter ausbilden (Lange, 2015). Der Einfluss von Medien kann daher eigentlich ohne die Berücksichtigung weiterer Umwelten nicht angemessen gefasst werden (Hurrelmann, 2006, S. 255). „Medien sind zwar in der Lage Themen zu setzen, zu aktivieren und zu informieren […], die Entwicklung spezifischer politischer Einstellungen ist jedoch ein aktiver Prozess, den der Jugendliche im Kontext seiner sozialen Bezüge und seiner bereits erworbenen Kompetenzen gestaltet“ (Rippl, 2015, S. 746).

Die Medienselektionsthese weist darüber hinaus darauf hin, dass die kausale Richtung zwischen Mediennutzung und politischer Partizipation keineswegs klar ist. So kann intensive Mediennutzung politisches Wissen erweitern und zu politischer Partizipation animieren, aber umgekehrt kann das bereits vorhandene politische Verständnis auch zu einer intensiveren Mediennutzung führen. Diese Frage der Kausalität ist in querschnittlichen Designs nicht zu beantworten. Aber auch differenziertere Analysen ergeben bisher inkonsistente Befunde (Ekström & Östman, 2015; Gil de Zúñiga, Jung & Valenzuela, 2012).

In der Vergangenheit waren die herkömmlichen Massenmedien Fernsehen, Zeitung und Radio für Jugendliche die zentralen meinungsbildenden Kommunikationsplattformen. Noch in CivEd 1999 gaben 86% aller befragten Jugendlichen an, manchmal bzw. oft Nachrichtensendungen im Fernsehen zu sehen, 68% lasen manchmal bis oft Artikel über Geschehnisse im eigenen Land in der Zeitung, 55% hörten Nachrichtensendungen im Radio (Oesterreich, 2002, S. 93). Die Nutzung dieser Medien wird inzwischen jedoch von Medien übertroffen, die viel stärker der informellen Kommunikation dienen. Gleichzeitig bleibt die Zeitung die bevorzugte Quelle für eine glaubwürdige Berichterstattung, auch wenn diese nur selten genutzt wird (Groebel, 2016, S. 131).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Medien werden von Jugendlichen also vielfältig genutzt, und die Effekte für die politische Sozialisation sind heterogen. So zeigt die Forschung, dass nicht politisch intendierte Mediennutzung keinen oder einen negativen Effekt auf politische Partizipation hat (Gil de Zúñiga et al., 2012). Der Zusammenhang zwischen dem Verfolgen von Nachrichten und dem politischen Engagement ist aber positiv, unabhängig davon, ob alte oder neue Medien genutzt werden (Bakker & Vreese, 2011; Quintelier, 2015). Aber während die Zeit, die Jugendliche im Internet verbringen, positiv mit politischer Partizipation korreliert, ist der Zusammenhang mit der Zeit des Fernsehkonsums negativ (Quintelier, 2015). Neue Medien wie soziale Netzwerke können das Online-Engagement steigern, und auch der Zusammenhang mit Offline-Aktivitäten erweist sich als überwiegend positiv (Bakker & Vreese, 2011; Gil de Zúñiga et al., 2012).

Insgesamt erwarten wir für unsere Analysen einen positiven Zusammenhang zwischen der Mediennutzung für Nachrichten und Informationen und dem politischen Wissen sowie der Partizipationsbereitschaft, unabhängig von der Art des Mediums. Neben der Familie und den Peers erwarten wir allerdings einen schwächeren Effekt. Dabei muss die Frage nach der kausalen Richtung offen bleiben.

5.3.5 Außerschulische Freizeitaktivitäten in Organisationen

Unter Organisationen sind formalisierte, kollektive Handlungszusammenhänge zu verstehen, die auf die Erreichung spezifischer Ziele gerichtet sind. Sozialisation findet hier primär als ein Prozess statt, durch den Individuen mit ihren Handlungen zum Bestandteil des Aktivitätsmusters der jeweiligen Organisation werden. Sie kann manifeste oder latente Aspekte politischer Sozialisation beinhalten (Klatetzki, 2015, S. 518–520). Im Folgenden interessieren formell organisierte Institutionen aus dem Freizeitbereich von Jugendlichen. Hier findet in der Regel informelle Bildung statt, die auch politische Inhalte haben kann. Der Spielraum dieser Einrichtungen ist größer als der der Schule, gleichzeitig müssen die vermittelten Inhalte mit dem Zweck der jeweiligen Trägerinstitutionen bzw. mit den Organisationszielen vereinbar sein. Die Vermittlung der Inhalte ist weniger theoretisch als in der Schule und stärker praktisch ausgerichtet (Reheis, 2016).

In zivilgesellschaftlich orientierten Institutionen findet nach Reheis politische Bildung überall dort statt, wo Menschen sich ihre Erfahrungen mit der sozialen, wirtschaftlichen und politischen Umwelt bewusst machen, sich darüber austauschen und daraus lernen. Anders als in der Schule wird „das politische Lernen […] zum unabsichtlichen Nebeneffekt des Engagements“ (Reheis, 2016, S. 50). Das Lernen ist hier Anhängsel der Praxis; die Betrachtungs- und Bewertungsperspektive wird dem Anliegen des Engagements untergeordnet, anders als in der Schule, wo die theoretische Herangehensweise dominiert.

Ein wichtiger Freizeitbereich ist der Sport und die Organisation der Sportvereine, wobei die Sozialisationsziele auch hier nicht explizit politischer Natur, sondern nur als Nebeneffekte zu suchen sind. Denn die Motive für die Mitgliedschaft im Sportverein sind bei den 10- bis 14-Jährigen vor allem Spaß haben, Gesundheit fördern, fit sein und

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Leistungsverbesserung, aber auch das Zusammensein mit ihren Freunden (Messmer & Brea-Steffen, 2016, S. 456). Burrmann (2011) verweist weiter auf über den Sport hinausweisende allgemeine Erziehungsprozesse, die auch eine politische Dimension beinhalten können, u.a. die Entwicklung sozialer Kompetenzen wie Teamgeist und Toleranz, das Erlernen der Achtung von Regeln, das Einsetzen für ein gemeinsames Ziel, die Integration von verschiedenen Bevölkerungsgruppen.

Es gibt bisher nur wenige Studien, die Zusammenhänge von Freizeitaktivitäten in Organisationen mit explizit politischen Aspekten untersuchen. Vorhandene Studien weisen allerdings auf überwiegend positive Effekte hin (Quintelier & Hooghe, 2012; Reinders & Youniss, 2005; vgl. auch Rippl et al., 2015). Freiwilliges Engagement im Jugendalter gilt weiterhin als die „learning school of democracy" (Stolle & Hooghe, 2004, S. 424). Wir erwarten daher auch einen positiven Zusammenhang mit politischem Wissen und der Partizipationsbereitschaft, der aber deutlich schwächer ausgeprägt sein dürfte als für die anderen drei Sozialisationsinstanzen.

5.3.6 Modellierung

Um das Zusammenwirken der verschiedenen Sozialisationsinstanzen mit den politischen Kenntnissen und der Partizipationsbereitschaft der Jugendlichen auf Individualebene abbilden zu können, wird als statistisches Verfahren die lineare Regressionsanalyse gewählt. Als abhängige Variablen werden das *politische Wissen* und die *beabsichtigte staatsbürgerliche Partizipation* berücksichtigt. Ein höherer Punktwert in *politischem Wissen* bedeutet eine größere Wahrscheinlichkeit, mehr Aufgaben des kognitiven Tests in ICCS 2016 richtig zu lösen (in ICCS 2016 auf einen Mittelwert von M=500 und eine Standardabweichung SD=100 skaliert). Höhere Skalenwerte bezüglich der *beabsichtigten staatsbürgerlichen Partizipation* bedeuten, dass die Wahrscheinlichkeit größer ist, dass die Schüler*innen die in dieser Skala erfassten Partizipationsformen als Erwachsene ausüben werden (in ICCS 2016 auf einen Mittelwert von M=51 und eine Standardabweichung SD=10 skaliert). Beide Konstrukte sind in den entsprechenden Beiträgen in diesem Band dokumentiert.

Als Prädiktoren dienen eine Reihe von Aktivitäten, welche Jugendliche zum Austausch oder zur Information über politische Sachverhalte ausüben können, erhoben mit einem vierstufigen Antwortformat zur Häufigkeit: „Nie oder fast nie", „Monatlich (mind. einmal im Monat)", „Wöchentlich (mind. einmal in der Woche)" sowie „Täglich oder fast täglich". Die Aktivitäten umfassen je zwei Items zum Austausch mit den Eltern („Mit deinen Eltern oder einem Elternteil über politische und soziale Probleme reden" und „Mit deinen Eltern oder einem Elternteil darüber reden, was in anderen Ländern passiert") und mit Gleichaltrigen („Mit Freunden über politische und soziale Probleme reden" und „Mit Freunden darüber reden, was in anderen Ländern passiert"), die jeweils zu einem Index zusammengefasst werden. Die Mediennutzung umfasst zwei Aussagen zur Nutzung konventioneller Medien („Die Zeitung lesen, um dich über nationale und internationale Nachrichten zu informieren" und „Fernsehen schauen, um dich über nationale und internationale Nachrichten zu informieren"), eine zur Nutzung des Internets

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

als Informationsmedium („Im Internet nach Informationen über politische oder soziale Probleme suchen“) sowie zwei zur Nutzung sozialer Netzwerke („Posten von Kommentaren oder Bildern mit politischen oder sozialen Problemen im Internet oder auf sozialen Medien“ und „Kommentare mit politischen oder sozialen Problemen von anderen Personen teilen oder kommentieren“), die jeweils zu einer Variablen je Medium zusammengefasst werden.

Die Erfassung des Kontexts der formell organisierten Freizeitaktivitäten erfolgte anhand der Teilnahme an politischen, zivilgesellschaftlichen und sozialen Gruppen bzw. Organisationen. Die Schüler*innen sollten jeweils mit einem dreistufigen Antwortformat angeben, wann sie zuletzt an dieser Gruppe teilgenommen haben („Ja, ich habe es innerhalb der letzten 12 Monate gemacht“, „Ja, ich habe es gemacht, aber ist länger als ein Jahr her“ und „Nein, ich habe es nie gemacht“). Zur Auswahl standen „Jugendorganisation einer Partei oder politischen Vereinigung“, sechs themenspezifische bzw. problembezogene Gruppen oder Organisationen (z.B. „Umweltschutzgruppe oder -organisation“, „Menschenrechtsgruppe oder -organisation“, „Freiwillige soziale Gruppe, die etwas für die Stadt/Gemeinde tut“), „Jugendgruppe (z.B. Pfadfinder)“, „Religiöse Gruppe oder Organisation“ sowie „Sportverein“.

Als Prädiktor für den Kontext Familie dient außerdem das politische Interesse der Eltern. In einem vierstufigen Antwortformat („Sehr“, „Ziemlich“, „Nicht sehr“ sowie „Gar nicht interessiert“) sollten die Schüler*innen bewerten, wie interessiert die Mutter bzw. weibliche Erziehungsberechtigte sowie der Vater bzw. männliche Erziehungsberechtigte an politischen und sozialen Themen interessiert sind.

Als weitere unabhängige Variablen werden das Geschlecht, der Migrationshintergrund in einem breiten Verständnis (siehe Kap. 3), die besuchte Schulform sowie zur Messung des sozioökonomischen Hintergrunds der Jugendlichen der höchste Bildungsabschluss der Eltern und die Anzahl der Bücher zu Hause berücksichtigt.

Die Aufnahme ins Regressionsmodell erfolgt für alle unabhängigen Variablen in Form dichotomisierter Indikatoren, da für nahezu alle unabhängigen Variablen lediglich ein ordinales Skalenniveau angenommen werden kann und somit keine Äquidistanz der Antwortkategorien vorliegt.

Tabelle 5.3.1 zeigt alle unabhängigen Variablen, die in den folgenden Analysen berücksichtigt werden. Für jede Variable ist die Referenzkategorie angegeben sowie unter Angabe des Standardfehlers eine Schätzung des Anteils der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen in Prozent, die der jeweiligen Referenzkategorie angehören.

So ist etwas mehr als die Hälfte der Schüler*innen weiblich, 40% haben einen Migrationshintergrund. Ein großer Teil (45%) besucht das Gymnasium, und bei zwei Dritteln aller Befragten haben die Eltern mindestens das Abitur oder einen äquivalenten Schulabschluss und mehr als 25 Bücher zu Hause. Von den Befragten berichten 35% von mindestens einem politisch sehr interessierten Elternteil. 61% sprechen mindestens einmal in der Woche mit ihren Eltern über politische und soziale Themen oder Ereignisse in anderen Ländern. Nur etwa halb so hoch ist der Anteil in Bezug auf entsprechende Gespräche mit Gleichaltrigen. Das Fernsehen ist das am häufigsten als Informationsquelle genutzte Medium: 26% der Befragten nutzen es täglich, während nur

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Tabelle 5.3.1: Übersicht der unabhängigen Variablen nach Referenzkategorien

		Anteil Ref.-kat. in Grundgesamtheit	
unabhängige Variablen	Referenzkategorie	%	(*SE*)
Geschlecht	weiblich	51.8	(1.8)
Migrationshintergrund	mit Migrationshintergrund (breite Definition)	40.1	(2.2)
Besuchte Schulform	Gymnasium	44.5	(1.6)
höchster Bildungsabschluss der Eltern	Abitur o. äquivalent	68.0	(1.7)
Bücher zu Hause	mehr als 25	69.3	(1.5)
Familie			
Politisches Interesse der Eltern	min. ein Elternteil sehr interessiert	34.7	(1.1)
Gespräche über Politik mit Eltern	min. wöchentl. (politische und soziale Probleme; Ereignisse in anderen Ländern)	60.6	(1.5)
Gleichaltrige			
Gespräche über Politik mit Freunden	min. wöchentl. (politische und soziale Probleme; Ereignisse in anderen Ländern)	30.5	(1.6)
Medien			
Fernsehen als Informationsquelle	täglich	26.3	(1.1)
Zeitung als Informationsquelle	min. wöchentl.	22.9	(1.5)
Internet als Informationsquelle	min. monatl.	39.2	(1.3)
Aktive Nutzung sozialer Medien hinsichtlich politischer oder sozialer Probleme	min. monatl. (Posten von Kommentaren oder Bildern; Inhalte von anderen kommentieren oder teilen)	29.4	(1.3)
Organisation oder Gruppe			
Teilnahme Jugendorganisation Partei	jemals	3.7	(0.5)
Teilnahme problembezogene Gruppe	letzte 12 Monate (Umwelt; Menschenrechte; Freiwillige Gruppe in Gemeinde; Gruppe, die Spenden sammelt; themenbezogene Jugendgruppe; Tierschutz)	25.5	(1.5)
Teilnahme andere Jugendgruppe	letzte 12 Monate	13.1	(1.1)
Teilnahme religiöse Gruppe	letzte 12 Monate	19.8	(1.1)
Teilnahme Sportverein	letzte 12 Monate	63.9	(2.0)

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2016

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

23% die Zeitung mindestens wöchentlich lesen und 39% mindestens einmal im Monat das Internet heranziehen. Eine mindestens monatliche aktive Nutzung der sozialen Medien benennen 29% der Befragten. Während 64% in den vergangenen 12 Monaten in einem Sportverein tätig waren, fällt die Teilnahme an anderen Gruppen deutlich geringer aus: 26% haben an einer politisch-problembezogenen Gruppe partizipiert, 20% an einer religiösen. Weitere 13% haben an einer anderen, nicht themenbezogen arbeitenden Jugendgruppe teilgenommen (z.B. Pfadfinder) und lediglich 4% waren jemals in der Jugendorganisation einer Partei aktiv.

5.3.7 Ergebnisse

Tabelle 5.3.2 zeigt die Ergebnisse der linearen Regressionen für die abhängigen Variablen *politisches Wissen* sowie *beabsichtigte staatsbürgerliche Partizipation* bei Schüler*innen der achten Jahrgangsstufe in Nordrhein-Westfalen. Abgebildet sind neben den einzelnen unstandardisierten Regressionskoeffizienten B die jeweiligen standardisierten Regressionskoeffizienten β. Alle Werte werden unter Berücksichtigung des Standardfehlers und des Signifikanzniveaus der jeweiligen Regressionskoeffizienten berichtet. Unstandardisierte Regressionskoeffizienten bilden dabei die Metrik der abhängigen Variablen ab. In den folgenden Modellen können alle unabhängigen Variablen ausschließlich die Werte 0 und 1 annehmen. Ändert sich der Wert einer unabhängigen Variablen von 0 auf 1, ändert sich die abhängige Variable absolut um B Punkte. Das politische Wissen ist in ICCS 2016 auf einen Mittelwert von M=500 und eine Standardabweichung SD=100 skaliert, die beabsichtigte staatsbürgerliche Partizipation auf einen Mittelwert von M=51 und eine Standardabweichung SD=10. Die Standardisierung des Regressionskoeffizienten β erfolgt, indem alle Variablen (abhängig und unabhängig) so transformiert werden, dass sie einen Mittelwert von M=0 und eine Standardabweichung von SD=1 annehmen. So lässt sich eine relative Veränderung der Variablen abbilden: Steigt eine unabhängige Variable um eine Standardabweichung, so verändert sich die abhängige Variable durchschnittlich um β Standardabweichungen.

Die Variablen Migrationshintergrund, Schulform, höchster Bildungsabschluss der Eltern und die Anzahl der Bücher zu Hause erweisen sich für beide abhängigen Variablen als signifikante Einflussgrößen. Unter Konstanthaltung aller anderen unabhängigen Variablen sinken beispielsweise die Punktwerte für politisches Wissen und Partizipationsbereitschaft durchschnittlich um 24.9 bzw. 3.7 Punkte (folglich ein Viertel bzw. über ein Drittel einer Standardabweichung), wenn ein Migrationshintergrund vorliegt: Jugendliche mit Migrationshintergrund haben ein geringeres politisches Wissen und eine geringere erklärte Bereitschaft, später staatsbürgerliche Partizipationsformen auszuüben. Während das Geschlecht keinen signifikanten Einfluss aufweist, zeigt sich die besuchte Schulform als größte Einflussvariable für beide abhängigen Variablen: Schüler*innen, die ein Gymnasium besuchen, erreichen 51.6 Punkte mehr im kognitiven Test und 3.9 Skalenpunkte zusätzlich bei der beabsichtigten staatsbürgerlichen Partizipation als diejenigen, die eine andere Regelschulform besuchen.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Tabelle 5.3.2: Ergebnisse der linearen Regression für *politisches Wissen* und *beabsichtigte staatsbürgerliche Partizipation*

	Abhängige Variable: politisches Wissen					Abhängige Variable: beabsichtigte staatsbürgerliche Partizipation				
Modell	*B*	(*SE*)	*β*	(*SE*)	*p*	*B*	(*SE*)	*β*	(*SE*)	*p*
Geschlecht (weibl.)	9.0	(4.8)	0.06	(0.03)		-0.2	(0.5)	-0.01	(0.03)	
Migrationshintergrund	-24.9	(4.5)	-0.16	(0.03)	**	-3.7	(0.7)	-0.18	(0.03)	**
Schulform: Gymnasium	51.6	(3.7)	0.33	(0.02)	**	3.9	(0.8)	0.19	(0.04)	**
Bildungsabschluss der Eltern (Abitur o. äquivalent)	18.4	(5.6)	0.11	(0.03)	**	2.3	(0.6)	0.10	(0.03)	**
Bücher zu Hause (>25)	41.5	(4.4)	0.24	(0.03)	**	2.4	(0.6)	0.11	(0.03)	**
Familie										
Politisches Interesse der Eltern (sehr interessiert)	6.9	(4.7)	0.04	(0.03)		3.0	(0.6)	0.14	(0.03)	**
Gespräche über Politik mit Eltern (wöchentl.)	-2.2	(4.9)	-0.01	(0.03)		0.8	(0.8)	0.04	(0.04)	
Gleichaltrige										
Gespräche über Politik mit Freunden (wöchentl.)	-9.1	(6.0)	-0.05	(0.04)		-0.1	(0.6)	0.00	(0.03)	
Medien										
Fernsehen (tägl.)	2.5	(4.7)	0.01	(0.03)		0.5	(0.8)	0.02	(0.03)	
Zeitung (wöchentl.)	9.7	(4.9)	0.05	(0.03)	*	2.5	(0.6)	0.10	(0.02)	**
Internet (monatl.)	13.6	(3.6)	0.09	(0.02)	**	1.3	(0.7)	0.06	(0.03)	*
Aktive Nutzung sozialer Medien (monatl.)	-1.2	(5.6)	-0.01	(0.03)		0.0	(0.6)	0.00	(0.03)	
Organisation oder Gruppe										
Teilnahme Jugendgruppe Partei (jemals)	-13.1	(10.2)	-0.03	(0.02)		-0.5	(1.5)	-0.01	(0.03)	
Teilnahme problembezogene Gruppe (letzte 12 Mon.)	3.0	(4.7)	0.02	(0.03)		1.3	(0.8)	0.06	(0.03)	
Teilnahme andere Jugendgruppe (letzte 12 Mon.)	7.9	(6.4)	0.03	(0.03)		1.8	(0.9)	0.06	(0.03)	*
Teilnahme religiöse Gruppe (letzte 12 Mon.)	20.0	(4.6)	0.10	(0.02)	**	0.6	(0.8)	0.02	(0.03)	
Teilnahme Sportverein (letzte 12 Mon.)	-2.9	(3.7)	-0.02	(0.02)		1.1	(0.7)	0.05	(0.03)	
(Konstante)	452.2	(8.9)				39.0	(1.0)			
R^2			*0.38*	*(0.03)*				*0.26*	*(0.03)*	

B unstandardisierter Regressionskoeffizient
ß standardisierter Regressionskoeffizient
SE Standardfehler
R^2 Determinationskoeffizient
** $p < 0.01$
* $p < 0.05$

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2016

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Wenn mindestens ein Elternteil das Abitur hat, steigt das politische Wissen um 18.4 Punkte und die Partizipationsabsicht um durchschnittlich 2.3 Skalenpunkte gegenüber denjenigen Schüler*innen, bei denen kein Elternteil über diesen Bildungsabschluss verfügt. Die Anzahl der Bücher zu Hause zeigt sich für die Partizipationsabsicht ähnlich relevant: Sofern mindestens 26 Bücher oder mehr im eigenen Haushalt vorhanden sind, steigt der Skalenwert um durchschnittlich 2.4 Punkte im Vergleich zur Gruppe die von maximal 25 Büchern zu Hause berichtet. Hinsichtlich des politischen Wissens erweist sich dieser Faktor als zweitstärkster Einfluss: Schüler*innen, die mindestens über 26 Bücher zu Hause verfügen, erreichen durchschnittlich 41.5 Punkte mehr im Wissenstest als diejenigen mit weniger Büchern.

Die Sozialisationsinstanz Familie erweist sich über diese Variablen zum sozioökonomischen Hintergrund hinaus ausschließlich bei der Partizipationsbereitschaft als relevant: sofern mindestens ein Elternteil als „sehr interessiert" an politischen und sozialen Themen bewertet wird, steigt der durchschnittliche Skalenwert um 3 Punkte. Auf politisches Wissen dagegen hat das elterliche Interesse keinen zusätzlichen Einfluss. Mindestens wöchentlich stattfindende Gespräche mit Eltern sind für keine der abhängigen Variablen zusätzlich signifikante Einflussgrößen. Auch Gespräche zu diesen Themen mit Gleichaltrigen sind unter Kontrolle aller anderen Variablen wenig bedeutsam für politisches Wissen und die Partizipationsbereitschaft: Dieser Faktor wird für keine der abhängigen Variablen signifikant.

Hinsichtlich der Mediennutzung zur Informationsbeschaffung zeigt sich ein geteiltes Bild. Ein mindestens wöchentliches Lesen der Zeitung zur Information über nationale und internationale Nachrichten wirkt sich signifikant positiv sowohl auf das politische Wissen als auch auf die zukünftige Partizipationsbereitschaft aus: Der durchschnittliche Zuwachs beträgt 9.7 Punkte im politischen Wissen und 2.5 Punkte bei der Partizipationsbereitschaft im Vergleich zu denjenigen, die seltener oder nie die Zeitung zu diesem Zweck lesen. Eine mindestens monatliche Suche im Internet nach Informationen über politische und soziale Probleme erweist sich unter Konstanthaltung aller anderen Einflussgrößen mit einer durchschnittlichen Erhöhung von 13.6 Punkten im kognitiven Test als größerer und mit 1.3 Punkten der Skala zur Partizipationsabsicht zugleich als vergleichsweise kleinerer Prädiktor. Beim Fernsehen und bei der Nutzung sozialer Medien zeigt sich dagegen kein bedeutsamer Effekt: Tägliches Fernsehen zur Information über nationale und internationale Nachrichten sowie die mindestens monatliche aktive Nutzung sozialer Medien im Zusammenhang mit sozialen und politischen Problemen erweisen sich unter Kontrolle der anderen unabhängigen Variablen nicht als signifikante Prädiktoren. Die institutionelle Eingebundenheit in verschiedene Organisationen oder Gruppen zeigt dagegen je nach Form uneinheitliche Effekte auf politisches Wissen oder Partizipationsbereitschaft. So liegt das politische Wissen im kognitiven Test um durchschnittlich 20 Punkte höher, wenn die Jugendlichen innerhalb der letzten zwölf Monate in religiöse Gruppen eingebunden waren. Auf die Partizipationsbereitschaft hat diese Einbindung allerdings keinen Einfluss. Dagegen geht eine Teilnahme an Angeboten einer Jugendgruppe ohne konkretes politisches Anliegen in den letzten zwölf Monaten mit einer stärker ausgeprägten beabsichtigten staatsbürgerlichen Partizipation einher. Die Skalenpunkte liegen um 1.8 Punkte höher. Die

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Teilnahme an allen anderen Organisationen oder Gruppen sind unter Kontrolle aller anderen unabhängigen Variablen für die hier interessierenden Zielvariablen von geringer Bedeutung. Insgesamt ist die durch diese Modelle erklärte Varianz mit 38% beim politischen Wissen und 26% der Varianz der beabsichtigten staatsbürgerlichen Partizipation für diese Art der Analyse als hoch einzuschätzen (Cohen, 1988, S. 414).

5.3.8 Fazit

Kinder und Jugendliche entwickeln politische Kompetenzen in Auseinandersetzung mit ihrer sozialen Umwelt. In diesem Kapitel interessieren die außerschulischen Sozialisationsinstanzen in Bezug auf ihren Zusammenhang mit dem politischen Wissen und der staatsbürgerlichen Partizipationsbereitschaft der Jugendlichen. Untersucht wurde die Bedeutung der einzelnen Kontexte unter Berücksichtigung der jeweils anderen Sozialisationsinstanzen, um so eine Aussage darüber zu treffen, welcher Kontext letztlich am relevantesten ist. Die Befunde zeigen deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Instanzen der politischen Sozialisation. Anders als in früheren Studien erweisen sich zum Beispiel Gleichaltrige, über die Effekte von anderen Einflüssen hinausgehend, als keine relevante Sozialisationsinstanz in Bezug auf die hier untersuchten Variablen. Bei den Medien muss differenziert werden, aber nicht zwischen konventionellen und neuen Medien, sondern zwischen der Zeitung und dem Internet als einflussreichen Informationsquellen auf der einen und dem Fernsehen und sozialen Medien als wenig bedeutsamen Nachrichtenkanälen auf der anderen Seite. Die Bedeutung von Organisationen und Gruppen für politische Sozialisationsprozesse zeigte sich unter Kontrolle anderer Einflussgrößen als gering. Die Familie bleibt nur in gewisser Weise eine wichtige politische Sozialisationsinstanz.

Bemerkenswert ist dabei vor allem der deutliche Zusammenhang zwischen dem politischen Interesse der Eltern und der Partizipationsbereitschaft der Kinder: Ein politisch interessiertes Elternhaus steigert für die Jugendlichen unabhängig von allen anderen Faktoren wie zum Beispiel der besuchten Schulform die Wahrscheinlichkeit, später staatsbürgerlich zu partizipieren. Es ist anhand der vorliegenden Daten nicht zu bestimmen, ob dieser Zusammenhang aus latenten oder manifesten Formen der Sozialisation resultiert. Die höhere Partizipationsbereitschaft der Kinder könnte sowohl vermittelt über spezifische Erziehungsstile der Eltern als auch in Form einer Übernahme von elterlichen Partizipationsmustern erfolgen. Gespräche als eine manifeste Sozialisationsform sind über das durch die Schüler*innen eingeschätzte Interesse hinaus nicht ausschlaggebend: Diese spielen weder für die Partizipationsbereitschaft noch für das politische Wissen der Befragten eine zusätzliche eigenständige Rolle, obwohl immerhin gut 60% der Befragten angeben, mindestens einmal in der Woche mit ihren Eltern über politisch-soziale Themen zu sprechen. Dieser Befund steht in Kontrast zu vielen anderen Studien, die gerade die Bedeutung des „civic talk“ im Sozialisationsprozess hervorheben (z.B. Böhm-Kasper, 2006; Ekström & Östman, 2013; Jennings et al., 2009; Quintelier, 2015). Dabei muss allerdings berücksichtigt werden, dass insbesondere die verschiedenen familiären Variablen im Modell in Bezug zueinander stehen. Der Einfluss der Familie

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

zeigt sich in diesen Analysen vor allem über den Bildungsabschluss der Eltern und die Anzahl der Bücher, die im elterlichen Haushalt vorhanden sind, und – unabhängig von diesen Indikatoren kulturellen Kapitals – über den familialen Migrationshintergrund. Es sind diese unterschiedlichen Ausgangslagen in den Herkunftsfamilien, die in besonderer Weise zu den beobachtbaren Disparitäten beim politischen Wissen und der Partizipationsbereitschaft beitragen. Der Bezug dieser Einflüsse untereinander wird in vertiefenden Analysen zu berücksichtigen sein.

Weiter wurde in den letzten Jahren auch die besondere Bedeutung der Gleichaltrigen hervorgehoben, die in ihren Studien jene der Schule und der Familie teilweise sogar übertraf (Böhm-Kasper, 2006; Ekström & Östman, 2013; Quintelier, 2015). Unter Berücksichtigung aller anderen potentiellen Sozialisationsinstanzen findet sich in den hier vorgestellten Befunden für die Peers dagegen kein signifikanter Erklärungsanteil für das politische Wissen bzw. die Partizipationsbereitschaft. Obwohl politische Themen im Austausch zwischen Peers durchaus wichtig sind – 31% der hier befragten 14-Jährigen berichten, dass sie mindestens wöchentlich mit Freunden über politisch-soziale Themen sprechen –, unterstützen die Befunde nicht die These der Peers als wichtiges soziales Lernfeld, wenn Wissen und Partizipationsbereitschaft als Ergebnisse untersucht werden. Weder die Sozialisations- noch die Selektionsthese können bestätigt werden (Quintelier & Meeusen, 2016). Insofern sind bei den 14-jährigen Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen die Einflüsse aus den asymmetrisch-vertikalen Eltern-Kind-Beziehungen noch relevanter als jene aus den symmetrisch-horizontalen Peer-Beziehungen.

Einen gewissen zusätzlichen Beitrag zur politischen Bildung leisten dagegen einige Medien. Von den herkömmlichen Massenmedien wie Fernsehen und Zeitung als zentrale meinungsbildende Kommunikationsplattformen ist aber nur die Zeitung eine relevante Informationsquelle geblieben. Zwar nutzen 26% der Schüler*innen täglich das Fernsehen, um sich zu informieren, signifikant wirksam für ein umfassenderes politisches Wissen und eine größere politische Partizipationsbereitschaft ist aber die mindestens wöchentliche Nutzung der Zeitung, von der immerhin 23% der Schüler*innen berichten. Dieser Befund unterstreicht die Bedeutung des Mediums Zeitung für den politischen Sozialisationsprozess, die Jugendliche in einer anderen Studie auch als bevorzugte Quelle für eine glaubwürdige Berichterstattung nannten (siehe Groebel, 2016). Von den neuen Medien hat heute nur das Internet eine ähnliche Wirksamkeit als Informationsquelle: 39% der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen nutzen das Internet mindestens einmal im Monat um sich zu informieren, und dies hängt positiv vor allem mit dem politischen Wissen aber auch mit der Partizipationsbereitschaft zusammen. Für die politische Sozialisation ist es damit zwar egal, ob alte oder neue Medien genutzt werden (dazu auch Bakker & Vreese, 2011; Quintelier, 2015), aber die Art des Mediums spielt doch eine zentrale Rolle. Gemäß der Medienselektionsthese kann die Richtung des Einflusses aber nicht klar bestimmt werden: Es ist durchaus möglich, dass das bereits vorhandene politische Wissen und die Partizipationsbereitschaft zu einer intensiveren Nutzung von Zeitung und Internet als Informationsquelle für Nachrichten führen. Insbesondere die Nutzung einer Zeitung verweist dabei erneut auf indirekte Einflüsse der Familie als politische Sozialisationsinstanz (Lange, 2015). Anders als Fernseher und Internetzugang, die heute in nahezu allen Haushalten vorhanden sind

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

und nicht nur als politische Informationsquelle, sondern häufig als Unterhaltungs- bzw. Kommunikationsmedium genutzt werden, ist der Zugang zum Medium Zeitung zum Beispiel durch ein Zeitungsabonnement der Eltern selektiver und meistens stärker mit einem explizit politischen Interesse (der Eltern) verbunden.

Obgleich themen- oder problembezogen arbeitende Jugendgruppen und insbesondere die Teilnahme im Sportverein für Jugendliche eine wichtige Form der Freizeitgestaltung darstellen – immerhin 26% der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen nehmen an Jugendgruppen zu verschiedenen Themen teil und 64% sind im Sportverein, zeigt diese Einbindung keinen zusätzlichen Effekt auf die hier gemessenen Aspekte politischer Kompetenz. Diese Befunde stützen die These, dass die Motive, aber auch die Wirkung von sportlichen Freizeitaktivitäten politisch wenig relevant sind (Messmer & Brea-Steffen, 2016). Zugleich stehen sie im Kontrast zu der Annahme, dass in themen- oder problembezogen ausgerichteten Jugendgruppen politische Kenntnisse oder Einstellungen erworben werden, die für die politische Bildung von Bedeutung sind. Hierbei ist zu beachten, dass die untersuchten Schüler*innen in ICCS 2016 mit einem Alter von 14 Jahren jünger sind als etwa in der Untersuchung von Quintelier (2015). Freiwilliges Engagement im Jugendalter als die „learning school of democracy" (Stolle & Hooghe, 2004) zeigt sich in der hier durchgeführten Analyse nur in zwei Punkten: Zum einen gibt es für andere, nicht themen- oder problembezogen arbeitende Jugendgruppen, wie zum Beispiel Pfadfinder, an denen 13% der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen teilnehmen, einen schwachen positiven Effekt auf die politische Partizipationsbereitschaft in der erwarteten Richtung. Zum anderen zeigt sich die Teilnahme an einer religiösen Gruppe, von der 20% der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen berichten, als bedeutsam für umfassenderes politisches Wissen. Diese Befunde sind in dreierlei Hinsicht interessant: Erstens erweist sich gerade die Teilnahme an nicht primär politisch ausgerichteten Jugendgruppen als bedeutsam für die politische Sozialisation. Hier wirken offenbar die informellen, latenten Bildungsprozesse in diesen Gruppen (Reheis, 2016). Denn, zweitens, können Selbstselektionsprozesse hier weitgehend ausgeschlossen werden: Jugendliche mit größerem politischen Wissen und Partizipationsinteresse sollten sich eher in explizit politisch orientierte Gruppen selektieren. Drittens ist es bemerkenswert, wie wirkungsvoll die Teilnahme an religiösen Gruppen ist. Vermutlich zählt dazu auch die Vorbereitung auf Firmung und Konfirmation, die hinsichtlich ihrer politisch bildenden Effekte bislang unseres Wissens kaum analysiert wurden. Dieser Effekt weist erneut auf die indirekte Bedeutung des Elternhauses für den politischen Sozialisationsprozess hin, denn der Besuch dieser Gruppen wird, wie die Religiosität insgesamt, stark durch das Elternhaus determiniert.

Wie bereits mehrfach erwähnt, bieten die vorliegenden Analysen nur Informationen über Effekte, ohne dabei die unterstellte Richtung eines Einflusses explizit prüfen zu können. So können wir nicht aufschlüsseln, ob das Lesen der Zeitung und die Nutzung des Internets dem politischen Wissen und der Bereitschaft zur Partizipation tatsächlich vorausgehen oder ob diese nicht (auch) ein Ergebnis dieser Handlungen sind und Jugendliche, die viel politisches Wissen haben, die Medien (für die weitere Bildung) gezielt nutzen. Um derartige Selektivitätseffekte ausschließen und die Wirkrichtung untersuchen zu können, benötigt es Längsschnittstudien, die bisher in der Forschung zur poli-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

tischen Sozialisation allerdings äußerst selten sind (Quintelier & Hooghe, 2012). Gerade in Sozialisationskontexten, die wie die Mediennutzung oder die Teilnahme an Gruppen wählbar sind und für die die Selbstorganisation eine besondere Bedeutung hat (Peers), wäre eine längsschnittliche Betrachtung wichtig, um Selektions- und Sozialisationseffekte trennen zu können. Zugleich könnten in diesem Rahmen auch andere Lebensphasen stärker in den Blick genommen und die Frage der nach Alter und Entwicklungsphasen der Kinder möglicherweise variierenden Bedeutung von Sozialisationskontexten untersucht werden. Weiterhin ließe sich dann untersuchen, unter welchen Bedingungen die hier geäußerte staatsbürgerliche Partizipationsabsicht tatsächlich in Verhalten umgesetzt wird, und wie einerseits individuelle kritische Lebensereignisse und andererseits gesellschaftliche Krisen wirken (Rippl et al., 2015, S. 80).

Weiter wurde für die in diesem Kapitel durchgeführten Analysen nicht berücksichtigt, dass die Stichprobe eine hierarchische Struktur vorweist. Durch die Zugehörigkeit zu einzelnen Schulen bzw. Schulklassen ist es hypothetisch möglich, dass sich die Individuen innerhalb dieser Gruppen weniger stark voneinander unterscheiden als zwischen diesen Gruppen. Da in diesem Kapitel vor allem differentielle Sozialisationseinflüsse auf Individualebene im Erkenntnisinteresse liegen, wurde die Komplexität der Stichprobe nicht berücksichtigt. Dennoch legt der vergleichsweise große positive Einfluss der Schulform „Gymnasium" auf beide abhängige Variablen eine Berücksichtigung der Mehrebenenstruktur des Datensatzes für vertiefende Analysen nahe. Welchen Einfluss üben spezifische Sozialisationserfahrungen in der Schule im Vergleich zu außerschulischen Sozialisationsinstanzen aus, wenn diese Struktur für den Schulkontext berücksichtigt wird?

Weiterhin sollten die den beobachteten Zusammenhängen zugrundeliegenden Mechanismen genauer untersucht werden. Wie genau wirken das kulturelle Kapital und das politische Interesse der Eltern auf die Einstellung der Kinder? Angesichts der spezifischen Rolle der Familie sollte schließlich untersucht werden, wie die Sozialisationsinstanzen Medien, Gleichaltrige und Gruppen bzw. Organisationen in verschiedenen Familienkontexten wirken (Hurrelmann, 2006). Finden sich in sozial benachteiligten Familien andere Einflussmuster als in privilegierten Familien? Welche Instanzen sind in Migrationsfamilien relevant? In politischer Hinsicht ist dieses differenziertere Wissen notwendig, um außerschulische Sozialisationsprozesse angemessen institutionell weiter zu fördern.

Literatur

Bakker, T. P. & Vreese, C. H. de. (2011). Good news for the future? Young people, internet use, and political participation. *Communication Research, 38* (4), 451–470.

Bock, K. & Reinhardt, S. (2010). Jugend und Politik. In H.-H. Krüger & C. Grunert (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 805–829). Wiesbaden: VS.

Böhm-Kasper, O. (2006). Schulische und politische Partizipation von Jugendlichen. Welchen Einfluss haben Schule, Familie und Gleichaltrige auf die politische Teilhabe Heranwachsender? *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 1* (3), 353–368.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Hrsg.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (S. 46–58). New York: Greenwood.

Burrmann, U. (2011). Sozialisationswirkungen des außerschulischen Sports am Beispiel des Jugendalters. In M. Krüger & N. Neuber (Hrsg.), *Bildung im Sport. Beiträge zu einer zeitgemäßen Bildungsdebatte* (S. 267–288). Wiesbaden: VS.

Claußen, B. (1996). Die Politisierung des Menschen und die Instanzen der politischen Sozialisation: Problemfelder gesellschaftlicher Alltagspraxis und sozialwissenschaftlicher Theoriebildung. In B. Claußen & R. Geißler (Hrsg.), *Die Politisierung des Menschen: Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch.* (S. 15–48). Opladen: Leske+Budrich.

Claußen, B. & Geißler, R. (Hrsg.). (1996). *Die Politisierung des Menschen: Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch.* Opladen: Leske+Budrich.

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Ekström, M. & Östman, J. (2013). Family talk, peer talk and young people's civic orientation. *European Journal of Communication, 28* (3), 294–308.

Ekström, M. & Östman, J. (2015). Information, interaction, and creative production: The effects of three forms of internet use on youth democratic engagement. *Communication Research, 42* (6), 796–818.

Geißler, R. (1996). Politische Sozialisation in der Familie. In B. Claußen & R. Geißler (Hrsg.), *Die Politisierung des Menschen: Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch.* (S. 51–70). Opladen: Leske+Budrich.

Gil de Zúñiga, H., Jung, N. & Valenzuela, S. (2012). Social media use for news and individuals' social capital, civic engagement and political participation. *Journal of Computer-Mediated Communication, 17* (3), 319–336.

Groebel, J. (2016). Jugend, Medien, Politik. In A. Gürlevik, K. Hurrelmann & C. Palentien (Hrsg.), *Jugend und Politik. Politische Bildung und Beteiligung von Jugendlichen* (S. 115–136). Wiesbaden: Springer.

Hopf, C. & Hopf, W. (1997). *Familie, Persönlichkeit, Politik. Eine Einführung in die politische Sozialisation*. Weinheim: Juventa.

Hurrelmann, K. (2006). *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim: Beltz.

Jennings, M. K., Stoker, L. & Bowers, J. (2009). Politics across generations: Family transmission reexamined. *The Journal of Politics, 71* (3), 782–799.

Klatetzki, T. (2015). Sozialisation in Organisationen. In K. Hurrelmann, U. Bauer, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (8. Aufl., S. 518–536). Weinheim: Beltz.

Lange, A. (2015). Sozialisation in der mediatisierten Gesellschaft. In K. Hurrelmann, U. Bauer, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (8. Aufl., S. 537–556). Weinheim: Beltz.

Messmer, R. & Brea-Steffen, N. (2016). Gleichaltrige in außerschulischen Freizeitinstitutionen am Beispiel von Sportvereinen. In S.-M. Köhler, H.-H. Krüger & N. Pfaff (Hrsg.), *Handbuch Peerforschung* (S. 455–468). Opladen: Budrich.

Oesterreich, D. (2002). *Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education*. Opladen: Leske + Budrich.

Pöttker, H. (1996). Politische Sozialisation durch Massenmedien: Aufklärung, Manipulation und ungewollte Einflüsse. In B. Claußen & R. Geißler (Hrsg.), *Die Politisierung des Menschen: Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch.* (S. 149–157). Opladen: Leske+Budrich.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Quintelier, E. (2015). Engaging adolescents in politics: The longitudinal effect of political socialization agents. *Youth & Society, 47* (1), 51–69.

Quintelier, E. & Hooghe, M. (2012). Political attitudes and political participation: A panel study on socialization and self-selection effects among late adolescents. *International Political Science Review, 33* (1), 63–81.

Quintelier, E. & Meeusen, C. (2016). Peer group and political socialisation. In S.-M. Köhler, H.-H. Krüger & N. Pfaff (Hrsg.), *Handbuch Peerforschung* (S. 577–588). Opladen: Budrich.

Reheis, F. (2016). *Politische Bildung. Eine kritische Einführung* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer.

Reinders, H. (2014). *Jugend-Engagement-Politische Sozialisation. Gemeinnützige Tätigkeit und Entwicklung in der Adoleszenz*. Wiesbaden: Springer.

Reinders, H. (2015). Sozialisation in der Gleichaltrigengruppe. In K. Hurrelmann, U. Bauer, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (8. Aufl., S. 393–413). Weinheim: Beltz.

Reinders, H. (2016). Politische Sozialisation Jugendlicher. Entwicklungsprozesse und Handlungsfelder. In A. Gürlevik, K. Hurrelmann & C. Palentien (Hrsg.), *Jugend und Politik. Politische Bildung und Beteiligung von Jugendlichen* (S. 85–101). Wiesbaden: Springer.

Reinders, H. & Youniss, J. (2005). Gemeinnützige Tätigkeit und politische Partizipationsbereitschaft bei amerikanischen und deutschen Jugendlichen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 52* (1), 1–19.

Rippl, S. (2015). Politische Sozialisation. In K. Hurrelmann, U. Bauer, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (8. Aufl., S. 733–752). Weinheim: Beltz.

Rippl, S., Seipel, C. & Feldmann, O. (2015). Politische Sozialisation. In S. Zmerli & O. Feldmann (Hrsg.), *Politische Psychologie* (S. 69–84). Baden-Baden: Nomos.

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*. Amsterdam: IEA.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B. & Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016. Assessment Framework*. Amsterdam: IEA.

Shah, D. V., McLeod, J. M. & Lee, N.-J. (2009). Communication competence as a foundation for civic competence: Processes of socialization into citizenship. *Political Communication, 26* (1), 102–117.

Stolle, D. & Hooghe, M. (2004). The roots of social capital: Attitudinal and network mechanisms in the relation between youth and adult indicators of social capital. *Acta Politica, 39,* 422–441.

Sünker, H. (1996). Informelle Gleichaltrigen-Gruppen im Jugendalter und die Konstitution politischen Alltagsbewusstseins. In B. Claußen & R. Geißler (Hrsg.), *Die Politisierung des Menschen: Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch* (S. 101–111). Opladen: Leske+Budrich.

Van Deth, J. W. (2005). Kinder und Politik. *Aus Politik und Zeitgeschichte* (41), 3–6.

Watermann, R. (2005). Politische Sozialisation von Kindern und Jugendlichen. *Aus Politik und Zeitgeschichte* (55), 16–21.

Wong, J. & Tseng, V. (2008). Political socialisation in immigrant families: Challenging top-down parental socialisation models. *Journal of Ethnic and Migration Studies, 34* (1), 151–168.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Kapitel 6
Lehrervoraussetzungen

Ausbildung und Überzeugungen von Lehrer*innen im Fach Politik/Sozialwissenschaften

Sabine Manzel, Katrin Hahn-Laudenberg & Frank Eike Zischke

6.1 Einleitung

Erwartungen an die Profession und Professionalisierung von Lehrkräften sind einem kontinuierlichen historischen Wandel unterworfen, in deren Verlauf von Lehrer*innen immer weniger eine „entdifferenzierte Welt-, Sozial,- und Lebenszuständigkeit" (Prange, 2000, S. 102) erwartet wird, sondern zunehmend die „didaktische Vorbereitung und Inszenierung von Unterricht" (Baumert & Kunter, 2006, S. 473) im jeweiligen Fach. Dafür braucht es gut ausgebildete Fachlehrkräfte. Die KMK-Standards in der Lehrerbildung (Terhart, 2002) haben in diesem Zusammenhang eine breite Diskussion über die Ausbildung von Lehrkräften in den unterschiedlichen wissenschaftsbezogenen Domänen ausgelöst.

Die Forschung zur Professionalisierung hat in den vergangenen Jahren umfassende heuristische Modelle entwickelt und in Teilen empirisch validiert (z.B. in TEDS-M, 2008, Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2010); Baumert & Kunter, 2006; Reynolds, Tannenbaum & Rosenfeld, 1992). Im Vordergrund stehen Wissen und Können. Zur Einstufung des Organisations- und Vernetzungsgrads von Wissen und der Abrufbarkeit im Unterrichtshandeln bietet sich das Novizen-Experten-Paradigma an (Krauss, 2011; Bromme, 1997, 2004; Neuweg, 2004). Deutschsprachige Studien zur professionellen Kompetenz in einzelnen Domänen setzen am generischen Strukturmodell von COACTIV (Kunter et al., 2011) an, so auch die Studie zur Professionellen Kompetenz von Politiklehrkräften (PKP-Studie, Oberle, Weißeno & Weschenfelder, 2012). In der PKP-Modellierung werden wie in COACTIV fachliches, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen dem Professionswissen zugeordnet. Neben diesem Professionswissen gehören motivationale Orientierungen, selbstregulative Fähigkeiten sowie Überzeugungen und Werthaltungen, sog. *beliefs,* zum Kern des Modells zur professionellen Handlungskompetenz.

6.1.1 Struktur des Beitrags

Dieser Beitrag nimmt insbesondere die fachbezogenen *beliefs* von Lehrkräften in Nordrhein-Westfalen in den Blick. Dazu werden zuerst aktuelle empirische Befunde und theoretische Herausforderungen der Fachunterrichtsforschung vorgestellt, um die systematischen Überlegungen und Konzeptualisierungen von *beliefs* einzuordnen. Die Fragen und Items, die für diese Teiluntersuchung aus dem ICCS-Erhebungsinstrument

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

ausgewählt wurden, sollen fachdidaktische *beliefs* von Lehrer*innen über politische und zivilgesellschaftliche Bildung genauer erfassen. Dazu werden entsprechende Skalen der Lehrerbefragung im Rahmen von ICCS 2016 in Nordrhein-Westfalen beschrieben und die Ergebnisse der Befragung vor dem Hintergrund eines fachbezogenen Modells in Anlehnung an Woolfolk Hoy, Davis und Pape (2006) aus fachdidaktischer Perspektive interpretiert. Zuvor werden die Ausbildungsvoraussetzungen im Bundesland Nordrhein-Westfalen (NRW) beschrieben. Das subjektiv eingeschätzte Fachwissen der Lehrkräfte, ihr fachdidaktisches Wissen (z.B. über Instruktions- und Vermittlungsstrategien wie didaktische Prinzipien) und ihre methodische Ausbildung werden näher untersucht und mögliche Zusammenhänge mit *beliefs* hergestellt. Sowohl für die Ausbildungsvoraussetzungen als auch für die *beliefs* werden im ersten Schritt die Skalen vorgestellt. Danach folgen die Ergebnisse und der Beitrag schließt mit einem Ausblick ab.

6.1.2 Theoretische Herausforderungen für die Fachdidaktik

Die Anlehnung der PKP-Studie an die COACTIV-Modellierung hat zu einer fachlichen Ausschärfung der einzelnen Kompetenzfacetten im professionellen Handeln von Lehrkräften geführt. Messmodelle zu den *beliefs* bzgl. politikbezogenen Lehr-Lernprozessen adaptieren die Skalen zu konstruktivistischen und transmissiven Überzeugungen[1] von Lehrkräften aus der Mathematik (Oberle et al., 2012, S. 130) und können die Dimensionalität beider Subskalen replizieren (u.a. Weschenfelder, 2014). Gleichwohl fehlt eine genuin fachbezogene Modellierung. Empirische Befunde über alle Fachdisziplinen hinweg zur Wirkung von Überzeugungen auf das Handeln von Lehrkräften und die Schülerleistungen sind mehrdeutig (vgl. Übersicht in Wilde & Kunter, 2016, S. 305). Eine Erklärung könnte in der inhaltlichen Nähe der Konzeptualisierung von fachdidaktischem Wissen und *beliefs* liegen. Am PKP-Beispiel-Item in Anlehnung an Blömeke, Müller, Felbrich und Kaiser (2008, S. 228) „Es hilft den Schüler*innen, wenn sie verschiedene Lösungsansätze zu einem politischen Thema diskutieren" (Weschenfelder, 2014, 179f.) wird deutlich, dass sich Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und Überzeugungen zum Fach und zum Lernen im Fach inhaltlich überschneiden können. Fachwissenschaft und fachdidaktisches Wissen lassen sich zwar als getrennte Konstrukte modellieren, die aber dennoch hoch miteinander korrelieren, insbesondere Fachwissen und unterrichtsbezogenes fachdidaktisches Wissen (r=.77, p<.001, Manzel & Gronostay, 2017, S. 81). Manzel und Gronostay (2017) haben in der Duisburg-Essener Studie von 496 angehenden Lehrkräften neben dem Professionswissen in den Facetten Fachwissen und fachdidaktisches Wissen auch den motivationalen Faktor „Politische Bildung" erhoben (S. 80). Das intrinsische Motiv „Politische Bildung" wirkt leicht positiv auf das Fachwissen und auch auf das fachdidaktische Wissen. Die Itembeispiele wie „Ich habe das Lehramtsstudium SoWi ausgewählt, weil ich es wichtig

1 Konstruktivistische Lehr-Lernüberzeugungen stellen u.a. die Eigenaktivität der Schüler*innen in den Vordergrund, während transmissive Überzeugungen zum Lehren und Lernen stärker die Lehrkraft und ihre Instruktionsleistung betonen.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

finde, dass Kinder und Jugendliche sich (später) politisch beteiligen können“ oder „… weil ich es wichtig finde, dass Kinder und Jugendliche politisches Wissen erlangen“ zeigen die inhaltliche Nähe zu *beliefs* und einer möglichen Handlungspraxis, die auf fachdidaktischem Wissen zum Beispiel zur Ausbildung partizipativer Handlungskompetenz (Detjen, Massing, Richter & Weißeno, 2012) bei Schüler*innen beruht. Hierzu fehlen aber entsprechende Zusammenhangs- und Wirkungsstudien auch hinsichtlich des Einflusses von professionellen Überzeugungen auf das Lehrerhandeln. Welche Vorstellungen und *beliefs* haben Lehrkräfte von guten Bürger*innen und den Zielen politischer und zivilgesellschaftlicher Bildung? Welche praktischen Implikationen haben diese Überzeugungen hinsichtlich der Performanz im realen Politikunterricht und hinsichtlich außerschulischer Aktivitäten? An diesen offenen Fragen kann die politikdidaktische Forschung mit Hilfe der Fragen und Items zu Überzeugungen aus ICCS 2016 ansetzen.

6.2 Ausbildung

6.2.1 Rahmendaten zur Ausbildung von Lehrer*innen im Fach Politik/ Sozialwissenschaften in NRW

Die Ausbildung der Lehrkräfte in NRW ist durch das Lehrerausbildungsgesetz und die Lehramtszugangsverordnung geregelt. Danach besteht die Ausbildung zum Lehramt aus einem mit dem Master of Education abschließenden Studium und einem mit der Staatsprüfung abschließenden 18-monatigen Vorbereitungsdienst. Beide Abschlüsse sind für die Ausübung des Lehrerberufs an öffentlichen Schulen erforderlich (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, 2017a). Für das Lehramtsstudium der Fächer Politik/Sozialwissenschaften (SoWi) gibt es vom Land NRW keine zusätzlichen spezifischen Zugangsbedingungen jenseits der allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung. Die Lehrbefähigung für das Fach Politik in NRW ergibt sich durch den Abschluss eines Lehramtsstudiums der Sozialwissenschaften. Auf den Schuldienst am Gymnasium und an Gesamtschulen bereiten neun, für Haupt-, Real-, Gesamtschule (HRGe) nur sieben Universitäten im Rahmen des Bachelorstudiums Sozialwissenschaften (B.A.) beziehungsweise des Master of Education (M.Ed.) vor.

Die Lehrerausbildung nach dem Lehrerausbildungsgesetz (LABG 2016) umfasst zusätzlich zu den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Modulen auch mehrere Praxisphasen: im B.A. das Eignungs- und Orientierungspraktikum (verantwortet von den Bildungswissenschaften) und das Berufsfeldpraktikum (BFP, verantwortet von den Bildungswissenschaften oder den Fächern). Im Masterstudium wird die halbjährige schulpraktische Phase fachdidaktisch von einem vorangegangenen Vorbereitungsseminar und einem Begleitseminar flankiert. Aus diesen Rahmendaten lassen sich keine fundierten Aussagen über die Ausbildung ableiten, es ist vielmehr eine breite inhaltliche Streuung in der fachlichen Ausbildung zu vermuten. Welche Themen und Methoden die Lehrkräfte in NRW tatsächlich behandelt haben, lässt sich unter anderem anhand der selbstberichteten Antworten mittels der ICCS-Fragebatterien erfassen. Denn bereits an

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

der Zuordnung der fachbezogenen Anteile im Lehramtsstudium SoWi zu unterschiedlichen Fakultäten (Soziologie, Philosophie, Gesellschaftswissenschaft, Humanwissenschaft, Wirtschaftswissenschaft oder Erziehungswissenschaft) wird deutlich, dass die Fachinhalte je nach Standort, Prüfungsordnung der Fakultät und Modulhandbuch variieren können. Die Anzahl der Leistungspunkte (Credits), die Studierende in den Fachdomänen inklusive Didaktik erwerben können, bietet daher keinen hinreichenden Anhaltspunkt für das erwartbare Professionswissen von angehenden Lehrkräften.

Politik/Sozialwissenschaften ist insgesamt ein „randständiges" Schulfach mit geringer Stundenzahl, das durch die Integration verschiedener Domänen (Politik, Wirtschaft und Gesellschaft/Soziologie) kein eindeutiges Profil besitzt und mit unterschiedlichen Schwerpunktthemen und inhaltlichen Ausrichtungen unterrichtet wird. Beispielsweise kann der Politikbegriff der jeweiligen Lehrkraft enger oder weiter gefasst sein. Der enge Politikbegriff umfasst jegliches Handeln, das eine verbindliche Ordnung des Zusammenlebens einer Gesellschaft direkt oder indirekt regelt. Politische Akteure, Institutionen und Entscheidungsprozesse rücken in den Vordergrund. Lehrkräfte mit einem engen Politikbegriff wollen das politische Fachwissen bei Schüler*innen ausbilden, was oftmals als Institutionenkunde negativ belegt wird. Ein weiter Politikbegriff begrenzt sich nicht auf die staatsbezogenen Politikprozesse im engeren Sinne wie Wahlen oder Parteimitgliedschaft von Jugendlichen, sondern bezieht Politik auch auf private Lebensbereiche, soziale Bewegungen und gesellschaftliche Fragen (vgl. Pelinka, 2004, 21f.). Bei Lehrkräften mit einem weiten Politikbegriff steht vor allem das soziale Miteinander und die friedliche Konfliktlösung im Vordergrund.

Einzelne Fragebatterien von ICCS fragen indirekt auch den Politikbegriff der Lehrkräfte ab. Das ICCS-Testinstrument ist eher dem weiten Politikbegriff zuzuordnen, denn politische Bildung ist international auf *civic and citizenship education* ausgerichtet. Nur in Deutschland besteht aufgrund der historischen Entwicklung nach 1945 eine explizit politische Bildung (vgl. Detjen, 2007). Diese hat sich jedoch im Föderalismus unterschiedlich ausdifferenziert. Die Schulfachbezeichnungen reichen zum Beispiel im Bundesland Nordrhein-Westfalen von Politik/Wirtschaft in der Unterstufe am Gymnasium über Gesellschaftslehre (Erdkunde, Geschichte, Politik) in der Gesamtschule bis zu Sozialwissenschaften in der Oberstufe. Durch diese Bezeichnungen werden unterschiedliche Akzentsetzungen deutlich, die die Ausbildung einer fachbezogenen Identität erschweren. Darüber hinaus besteht der Anspruch, dass politische Bildung fächerübergreifend unterrichtet werde und Kinder bzw. Jugendliche auch in informellen Prozessen und bei der Schülersprecherwahl oder im Klassenrat demokratische Prozesse einüben. Gleichwohl gilt aus politikdidaktischer Perspektive, dass eine demokratische Schulkultur wünschenswert ist, aber das Schulfach Politik nicht ersetzt (Sadigh, 2017). Weiterhin wird die Ausbildung eines professionellen Bewusstseins als Lehrkraft für politische Bildung dadurch unterminiert, dass ein überproportional hoher Anteil des Fachunterrichts fachfremd erteilt wird: 27% des Politikunterrichts der Sekundarstufe I an Gymnasien in NRW wurde im Schuljahr 2016/17 von Lehrkräften ohne Fakultas für das Fach Politik erteilt, an der Haupt- und Sekundarschule liegen die Prozentanteile des fachfremd erteilten Unterrichts weit über 80% (vgl. Tab. 6.1). Erklären lässt sich dieser extrem hohe Anteil durch die Fächerverbünde in den

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Schulformen Haupt- und Sekundarschule sowie der Gesamtschule. So unterrichten zum Beispiel Lehrkräfte mit der Lehrbefähigung Geographie an der Gesamtschule das Verbundfach Gesellschaftslehre mit Erdkunde, Geschichte und Politik und tauchen somit in der Tabelle als Fachfremde auf. Die Fachverbundstruktur erklärt auch die großen Stundendifferenzen hinsichtlich eines singulär unterrichteten Fachs Politik.

Tabelle 6.1: Erteilter Unterricht mit und ohne Lehrbefähigung für das Fach Politik ohne Fächerverbund nach Schulform für das Schuljahr 2016/17 in NRW

Sekundarstufe I Insgesamt	erteilte Stunden im Fach Politik	mit Lehrbefähigung	ohne Lehrbefähigung	Anteil ohne Lehrbefähigung
Hauptschule	296	43	253	85.5%
Realschule	13095	4883	8212	62.7%
Sekundarschule	1110	203	907	81.7%
Gesamtschule	1495	528	967	64.7%
Gymnasium	15830	11531	4299	27.2%

Quelle: Eigene Darstellung, nach: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, 2017b, 128ff.

Insgesamt haben 11.331 Lehrkräfte eine Lehrbefähigung für die Fächer Politik und Sozialwissenschaften im Schuljahr 2016/17 (vgl. Tab. 6.2). Hier zeigt sich ein deutliches Übergewicht hinsichtlich der Lehrbefähigung für das integrative Fach Sozialwissenschaften im Vergleich zu Politik als Fach. Der Faktor Gender entspricht den üblichen Verteilungen hinsichtlich der Schulformen: So haben mehr Frauen die Lehrbefähigung für die Schulformen Haupt-, Real-, Gesamtschule, während mehr Männer eine Lehrbefähigung für das Gymnasium aufweisen.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Tabelle 6.2: Anzahl der Lehrbefähigungen von Lehrerinnen im Vergleich zu Lehrern in NRW für die Fächer Politik und Sozialwissenschaften für das Schuljahr 2016/17 nach Schulform

	Haupt-Schule	Real-schule	Sekundar-schule	Gesamt-Schule	Gym-nasium	Gesamt	Alle Schul-formen
Lehrbefähigung: Lehrerinnen							
Politik	9	356	16	45	313	**739**	983
Sozial-wissenschaft	237	792	133	890	1538	**3590**	4750
Gesamt	**246**	**1148**	**149**	**935**	**1851**	**4329**	**5733**
Lehrbefähigung: Lehrer							
Politik	9	217	24	43	318	**611**	865
Sozial-wissenschaft	155	527	92	807	1775	**3356**	4733
Gesamt	**164**	**744**	**116**	**850**	**2093**	**3967**	**5598**
Lehrbefähigung: Lehrerinnen und Lehrer							
Politik	18	573	40	88	631	**1350**	1848
Sozial-wissenschaft	392	1319	225	1697	3313	**6946**	9483
Gesamt	**410**	**1892**	**265**	**1785**	**3944**	**8296**	**11331**

Quelle: Eigene Darstellung, nach: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, 2017b, 58ff.

Ob sich diese Befunde bei den Befragten in ICCS bestätigen lassen, wird die Auswertung der Ausbildungsskalen zeigen, die im Folgenden vorgestellt werden.

6.2.2 Ausbildungsskalen in ICCS 2016 (ausgewählte Items)

Nach dieser Vorstellung der Rahmendaten der universitären Lehramtsausbildung im Fach Sozialwissenschaften in NRW soll nun die Stichprobe der Lehrkräfte in ICCS auf ihre Lehramtsausbildung hin untersucht werden. Verschiedene Fragen in ICCS beziehen sich auf die Ausbildungsvoraussetzungen von Lehrkräften und erfragen die fachliche Ausbildung der Lehrkräfte in der politisch-zivilgesellschaftlichen Domäne. Der Fragenkomplex zu fachlichen „Ausbildungsvoraussetzungen von Lehrkräften" basiert auf vier Fragen. Die Frage F23 „Verfügen Sie über eine staatliche Lehrbefähigung für eines oder mehrere der folgenden Fächer?" erfasst die objektiv durch ein Qualifikationszeugnis nachweisbare Lehrbefähigung für das Fach Politik/Sozialwissenschaften. Lehrkräfte, die Geschichte, Erdkunde, Wirtschaft, Religion, Philosophie oder Deutsch ohne Zweitfach Politik/SoWi angekreuzt haben, zählen als fachfremd Unterrichtende. Diese Frage wurde in ähnlicher Form bereits in der CivEd-Studie 1999 verwendet. In ICCS 2009 hingegen findet sich nur eine Frage nach dem Unterrichten des Faches („Do you teach a civic and citizenship related subject at target grade?"). In ICCS 2016 lässt sich durch diese

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

konkrete Frage nach einer staatlichen Lehrbefähigung zwischen fachfremden und nicht fachfremden Lehrkräften differenzieren.

Zwei weitere Fragenkomplexe erfassen subjektiv eingeschätzte inhaltliche Ausbildungsvoraussetzungen. F18 fragt danach, wie gut sich Lehrer*innen vorbereitet fühlen hinsichtlich notwendigen Fachwissens zu neun Themenbereichen. Diese ähneln den Fachkonzepten der Kompetenzdimension Fachwissen des Politikkompetenzmodells (Detjen et al., 2012) und lassen sich drei Basiskonzepten der Politikdidaktik zuordnen. Basiskonzepte werden als Majorideen des Faches bezeichnet: Ohne eine Vorstellung von Ordnung, Entscheidung und Gemeinwohl lasse sich Politik nicht verstehen (ebd.). Die Begriffe Weltgemeinschaft und internationale Organisationen, Wahlen und Abstimmungen, Verfassung und politische Systeme, Bürgerrechte und -pflichten sowie Europäische Union sind in Aspekten sowohl Fachkonzepte aus dem Basiskonzept Ordnung als auch aus dem Basiskonzept Entscheidung. Zum Basiskonzept Gemeinwohl können Menschenrechte, Umweltschutz und Nachhaltigkeit, Immigration und Auswanderung, Gleichberechtigung von Männern und Frauen gezählt werden. Zusätzlich werden in F18 Fähigkeitseinschätzungen zu drei weiteren nicht fachspezifischen Themenbereichen abgefragt: verantwortungsvolle Nutzung des Internets, kritisches und unabhängiges Denken, Konflikte lösen.

Die Lehrkräfte konnten sich pro Themenbereich auf einer vierstufigen Skala von „sehr gut vorbereitet“ bis „gar nicht vorbereitet“ einschätzen. Die Frage F18 wird bereits seit CivEd 1999 in dieser Form verwendet. Auch 2009 wurde diese eingesetzt. Lediglich die Anzahl der Antwortkategorien (und damit der Fachkonzepte) variiert. Die fachliche Vorbereitung der Lehrkräfte gilt als einer der wichtigsten Faktoren für den Lernerfolg bei Schüler*innen (OECD, 2009, 2014). Ergebnisse aus CivEd 1999 und ICCS 2009 zeigen, dass sich Lehrkräfte insbesondere für das Unterrichten folgender Themen gut vorbereitet fühlen: Bürgerrechte und -pflichten sowie Menschenrechte; weniger gut hingegen bei den Themen Wirtschaft, Business und rechtliche Institutionen (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr & Losito, 2010, S. 188; Schulz, Ainley, Fraillon, Lisoto & Agrusti, 2016, S. 52).

F19 fragt die gleichen Themenbereiche wie F18 ab, erfragt jedoch zusätzlich den Zeitpunkt der Auseinandersetzung. Die Antwortoptionen reichen von „Ja, in der Lehrerausbildung“ über „Ja, in der Fort- und Weiterbildung“, „Ja, während beidem“ bis zu „Nein“, gar nicht auseinandergesetzt. Die Frage F19 wird erstmalig in ICCS 2016 erhoben. Sie ermöglicht, einen Zusammenhang zwischen subjektiv eingeschätzter Vorbereitung zum Unterrichten eines Themenbereichs und dem Zeitpunkt der Auseinandersetzung mit dem konkreten Thema herzustellen. Mit den Itembatterien F18 und F19 wurden internationale Skalen zu Vorbereitung und Aktivitäten der Lehrkräfte gebildet. Nachfolgend werden diese jedoch nicht berücksichtigt, da nicht alle Fragen der beiden Fragenkomplexe für die Auswertung der „Ausbildungsvoraussetzungen von Lehrkräften“ für die fachspezifische Analyse herangezogen werden.

Mit der Fragebatterie F20 wird die methodische Ausbildung von Lehrkräften validiert. Diese Frage wurde in ähnlicher Weise in ICCS 2009 verwendet („How confident do you feel about using the following teaching methods and approaches?“). In ICCS 2016 hingegen wird der Zeitpunkt der Auseinandersetzung mit fünf methodischen Ansätzen

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

erfasst: a) mit Partner- und Gruppenarbeit, b) mit Diskussionen im Klassenraum, c) Rollenspiel, d) forschendem Arbeiten und e) Problemlösen. Die Antwortoptionen reichen von „Ja, in der Lehrerausbildung" über „in der Fort- und Weiterbildung", „Ja, während beidem" bis zu „Nein". Theoretische Bezüge finden sich innerhalb des Strukturmodells der Lehrerkompetenz in den Aspekten des fachdidaktischen und des pädagogischen Wissens (*pedagogical knowledge*, Munn, Brown & Ross, 2012). Die Unterfragen c), d), und e) können aus fachdidaktischer Perspektive wie folgt interpretiert werden: c) steht für Handlungsorientierung, d) sowohl für Wissenschaftsorientierung als auch für Problemorientierung und e) für Problemorientierung. Wie später an einem Beispiel zu den *beliefs* noch gezeigt wird, gibt es einen Zusammenhang zwischen der fachdidaktischen Ausbildung und fachdidaktischen Überzeugungen.

6.3 Überzeugungen

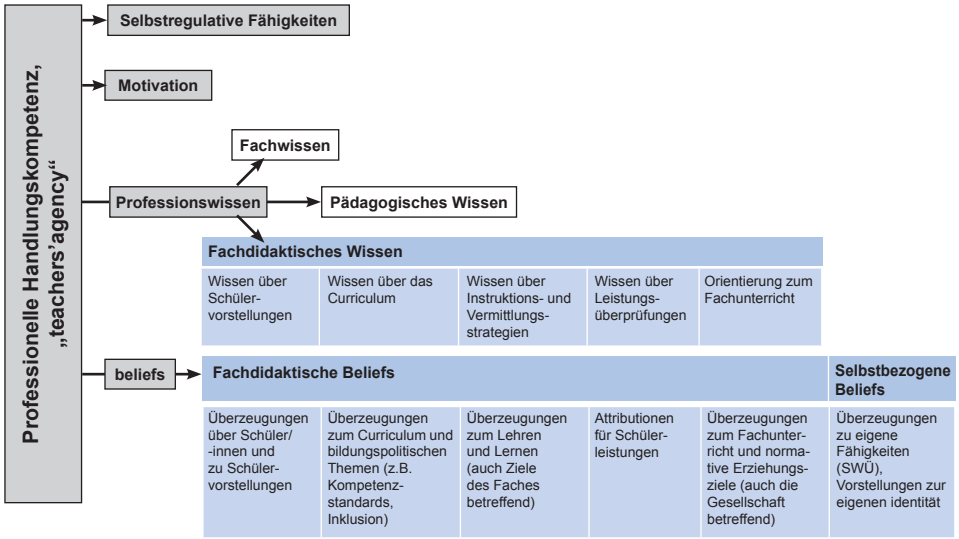
Das Konzept *beliefs* ist in der Wissenschaft uneinheitlich und je nach Referenzsystem anders definiert, so dass auch von einem „messy construct" (Pajares, 1992) die Rede ist. Vorstellungen sind oft subjektiv konnotiert, haben aber auch kognitive Anteile, weshalb sie in einigen Arbeiten auch mit Wissen zusammengefasst modelliert werden (u.a. Kleickmann, 2008). Die kognitiven Wissensanteile von schul- und unterrichtsbezogenen Überzeugungen lassen sich am Beispiel des Modells zum fachdidaktischen Wissen von Park und Oliver (2008) veranschaulichen. Hier wird das *pedagocial content knowledge* (PCK) in fünf Bereiche aufgeteilt: Wissen über Schülervorstellungen, Wissen über das Curriculum, Wissen über Instruktions- und Vermittlungsstrategien, Wissen über Leistungsüberprüfungen zum fachlichen Lernen sowie Orientierungen zum Fachunterricht. Bei letzterem ist die Überschneidung zu *beliefs* sehr groß. Bezogen auf das Fach Politik könnte zum Beispiel das fachdidaktische Wissen über den Beutelsbacher Konsens[2] als Berufsethos zu einer Überzeugung hinsichtlich des Grades der Kontroversität im Unterricht führen.

Fach- und anforderungsspezifische *beliefs* werden verstanden als Brücke zwischen Wissen und Handeln (Felbrich, Schmotz & Kaiser, 2010, S. 297). Anhand des Modells von Park und Oliver (2008) sieht man deutlich die Brückenfunktion von *beliefs* (vgl. Abb. 6.1): So kann zum Beispiel das Wissen über das Curriculum einerseits dazu führen, dass es wie von den jeweiligen Kultusministerbehörden intendiert im Unterrichtshandeln umgesetzt wird, wenn die Ziele mit den eigenen Überzeugungen übereinstimmen. Das Wissen über das Curriculum kann andererseits aber auch ignoriert werden, wenn Lehrkräfte andere Überzeugungen zu den Zielen politischer Bildung haben (Manzel & Gronostay, 2013). Auch das Wissen über unterschiedliche Instruktions- und Vermittlungsstrategien wird erst in entsprechende Unterrichtsperformanz einer anderen „teacher agency" (Biesta, Priestly & Robinson, 2015) überführt, wenn bewusste oder implizite dahinterliegende Überzeugungen (Fives & Buehl, 2012) ak-

2 Im Beutelsbacher Konsens einigten sich 1976 Didaktiker*innen auf drei Leitprinzipien: Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot und Schülerorientierung.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Abbildung 6.1: Fachdidaktische *beliefs* und fachdidaktisches Wissen im Modell der Professionellen Handlungskompetenz



Quelle: eigene Grafik, in Anlehnung an COACTIV (Baumert & Kunter, 2006), Woolfolk Hoy et al. (2006) und Park und Oliver (2008). SWÜ=Selbstwirksamkeitsüberzeugungen

tiviert werden. So wird angenommen, dass eine transmissive Überzeugungsstruktur zu anderen Unterrichtssettings und Methoden führen kann als eine konstruktivistische Überzeugungsstruktur (ebd., S. 631f.). Allerdings sind Instruktions- und Vermittlungsstrategien und Lernziele „vague in nature" (ebd., S. 634).

Überzeugungen bzw. Werthaltungen und Wissen werden in COACTIV getrennt modelliert, da sie einen „unterschiedlichen epistemologischen Status" beanspruchen (Baumert & Kunter, 2006, S. 496). Dennoch sind Überzeugungen und Wissen eng verwobene Konstrukte. „Although philosophers and psychologists have offered definitions that differentiate the constructs, empirically these concepts are difficult to disentangle, and distinctions between them become blurred (Murphy & Alexander, 2004; Southerland, Sinatra & Matthews, 2001)" (zitiert nach Fives & Buehl, 2012, S. 476). Um die Zuordnung der ICCS-Items in ein fachdidaktisches *beliefs*-Modell zu erleichtern, wurde in Abbildung 6.1 der Versuch einer Systematisierung entlang der Kompetenzfacetten einer *teacher agency* unternommen.

6.3.1 Fachspezifische Überzeugungen bzw. fachdidaktische *beliefs* im Fach Politik

Fives und Buehl (2012) bieten in ihrer Meta-Analyse eine Übersicht der verschiedenen Konzeptionen zu Überzeugungen anhand der zentralen Kategorien *self, content, context, specific practices, teaching approach and students*, um verschiedene Bedeutungsdimensionen im bis dahin unübersichtlichen Diskurs zu *beliefs* systematisch zu

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

unterscheiden. Professionelle Überzeugungen können in vier Bezugssysteme unterteilt werden: *beliefs* 1. in Bezug auf das Selbst (Überzeugung zu eigenen Fähigkeiten), 2. bzgl. des Lehr-Lernkontextes (zum Lehren und Lernen oder zum Fach), 3. hinsichtlich des Bildungssystems (z.B. Einstellungen zu Standards) und 4. bzgl. der Gesellschaft (Schule und Bildung betreffende Normen und Werte) (Kunter & Pohlmann, 2015, S. 268, nach Woolfolk Hoy et al., 2006). Für eine Modellierung der fachspezifischen Überzeugungen in Politik/Sozialwissenschaften werden in Fortsetzung der Modellskizze in Abbildung 6.1 die zwei fachdidaktischen *beliefs* 1. Überzeugungen zum Lehren und Lernen und 2. Überzeugungen zum Fachunterricht inklusive normativer Ziele ausgewählt. Um diese beiden Überzeugungsdimensionen von Lehrkräften zu erfassen, werden für die folgenden Analysen insgesamt drei Fragenkomplexe aus den ICCS-Fragebatterien ausgewählt und die Antworten der Proband*innen untersucht. Die ausgewählten Fragen zu fachdidaktischen Überzeugungen umfassen die Konstrukte *politische Partizipation*, *Ziele des Faches* und *fachdidaktische Instruktions- und Vermittlungsstrategien*. *Politische Partizipation* fällt unter die Überzeugungen zum Fach mit dem Bildungsziel mündiger Bürger*innen. Hier ist sowohl das Kompetenzziel politischer Partizipationsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen einzuordnen als auch die allgemeine Idee von mündiger Teilhabe an politischen und zivilgesellschaftlichen Prozessen mit den dahinterliegenden normativen Bürgerleitbildern. Die Überzeugungen zum Fach werden darüber hinaus mit der Überzeugungsdimension *Ziele des Faches* hinsichtlich fachlicher Kompetenzziele sowie normativer fachübergreifender Ziele erfasst. Die Überzeugungen zum Lehren und Lernen setzen sich aus *fachdidaktischen Instruktions- und Vermittlungsstrategien* zusammen. Bei der Konstruktion von fachdidaktischen *beliefs* wird geprüft, welche ICCS-Items sich auf die fachdidaktischen Modelle und Konzepte beziehen lassen, die in der deutschen Politikdidaktik aktuell diskutiert werden.

6.3.2 Überzeugungsdimensionen in ICCS 2016 (ausgewählte Items)

Politische Partizipation

Politische Partizipation kann in Schule in kommunikative oder partizipative Handlungsfähigkeit (Detjen et al., 2012) unterteilt werden. Diese beiden Partizipationsdimensionen finden sich in den ICCS-Items wieder. Lehrkräfte werden nach Aktivitäten befragt, die sie aufgrund ihrer Überzeugungen bzgl. politischer oder zivilgesellschaftlicher Partizipation mit ihren Schüler*innen unternehmen. Um alle Formen politischer Partizipation, die in den ICCS-Items erfasst werden, theoretisch für die Konstruktion fachdidaktischer *beliefs* zu begründen, bietet sich van Deths (2016) Systematisierung von Partizipation an. Die Vielfalt der möglichen Partizipationsformen, der Aspekt der Freiwilligkeit und die mögliche Verortung in verschiedene Phasen politischer Entscheidungen und Ebenen der politischen Sphäre vermitteln ein gutes Bild der Aktivitätsmöglichkeiten im Politikunterricht. Gleichzeitig können den Items auch normative Bürgerleitbilder zugeordnet werden. Die drei Leitbilder der politischen Bildung nach Massing (2002) sind abgestuft vom reflektierten Zuschauer, der die Nachrichten verfolgt und sich an Wahlen beteiligt, über den interventionsfähigen Bürger, der zu-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

sätzlich zur Wahlbeteiligung bei einzelnen Politikfeldern, die ihm wichtig sind, seine Position öffentlich vertreten kann, zum Beispiel auf Demonstration oder durch einen Konsumboykott, bis zum „Aktivbürger", der sich regelmäßig etwa in Parteien und Verbänden engagiert und aktiv Politik und Gesellschaft gestalten möchte. Diese theoretischen Bezüge aus der Politikwissenschaft und ihrer Didaktik bieten Anknüpfungspunkte, um die ICCS-Fragen fachspezifisch auszuwerten. Dafür wird im Folgenden der Inhalt der ICCS-Fragen gleichzeitig mit einem fachdidaktischen Bezug kurz dargestellt.

Fachdidaktische Überzeugungen zu *Politischer Partizipation* können anhand der Fragen F8, F12, F14c), f), h), i), j), F17c), e) untersucht werden und sollen Einblick in die Überzeugungen zum Einüben politischer Partizipation im und außerhalb des Fachunterrichts geben.

In der Fragebatterie F8 zu außerschulischen Kooperationen können Lehrkräfte mit einer dichotomen Antwortmöglichkeit (ja/nein) angeben, ob sie an neun Aktivitäten mit ihren Schüler*innen im aktuellen Schuljahr teilgenommen haben. Diese reichen von Sportveranstaltungen und kulturellen Aktivitäten wie Theater, Museum, interkulturelle Feste, die nach van Deth (2016) der Sphäre der Zivilgesellschaft zuzuordnen wären, über den Schutz des Kulturerbes in der Stadt/Gemeinde, die sich auf die kommunale Ebene beziehen, und Energiesparmaßnahmen, die nach Breit und Schiele (2002) als Lebenshilfe einzuordnen wären, bis hin zu politikbezogenen Aktivitäten wie einem Besuch des deutschen Bundestags. Die Erhebung von Aktivitäten der Lehrer*innen mit dem Fragenkomplex F8 wurde bereits in ICCS 2009 und CivEd 1999 durchgeführt und zusätzlich als Skala ausgewertet („During the current school year, have you and any of your target grade classes taken part in any of these activities?"). Ein Ergebnis von CivEd 1999 zeigt, dass Lehrer*innen in der Ausübung etwa von kulturellen zivilgesellschaftlichen und kommunalen Aktivitäten einen wichtigen Bestandteil sehen, dass Schüler*innen ein „guter (Staats-)Bürger" werden können. 2009 sagten in den meisten der teilnehmenden Länder weniger als 10% der teilnehmen Lehrkräfte aus, dass sie an keiner der genannten Aktivitäten mit ihren Klassen teilgenommen haben (Schulz et al., 2010, S. 150f.).

F12 ist für ICCS 2016 neu entwickelt und lässt sich mit dem Weltaktionsprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung und der Agenda 2030 (2015) der UNESCO von 2015–2019 begründen. Die Antwortmöglichkeiten sind dichotom (ja/nein) und können aus fachdidaktischer Sicht dem Fachkonzept „Nachhaltigkeit" und dem Bürgerleitbild „interventionsfähige/r Bürger*in" zugeordnet werden. Lehrkräfte werden nach der Durchführung sieben konkreter Aktivitäten dazu befragt. Die Unterfragen a) bis c) sind eindeutig dem politischen Engagement (vgl. van Deth, 2016) zuzuordnen, f) und g) dem lokalen zivilgesellschaftlichen Engagement, e) und f) können je nach konkreter Planung und Durchführung der Aktivität sowohl politische als auch zivilgesellschaftliche Partizipation sein. So ist der Besuch eines außerschulischen Lernorts (z.B. Stadtwerke der Kommune) zur Aufklärung über Energiesparlampen und das „richtige Lüften" eher dem zivilgesellschaftlichen Handeln der Einzelnen zuzuordnen, während zum Beispiel eine Pro-Kontra-Debatte mit Vertreter*innen von Unternehmen und Mittelstandsverbänden, Versorgungsbetrieben, Politiker*innen von etablierten Parteien

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

und Bürger*innen zum Thema „Auswirkungen des Erneuerbare Energiengesetz“ dem politischen Lernen angehören.

F14 erfasst Überzeugungen von Lehrkräften zu den für sie drei wichtigsten Zielen politischer Bildung. Mit dieser Itembatterie sind in ICCS 2009 und 2016 im Lehrerfragebogen Überzeugungen zu den wichtigsten Zielen etwa zur Partizipation erhoben worden. Mit ähnlichen Antwortkategorien werden im Schülerfragebogen unterrichtsbezogene Lerngelegenheiten, Aspekte der diskursiven Gestaltung von Unterricht und Möglichkeiten der Schülerpartizipation erhoben, womit hier möglicherweise ein Vergleich vorgenommen werden kann zwischen der Überzeugung von Lehrkräften und der Wahrnehmung der Schüler*innen (CivEd 1999: „What should students learn to become good citizens?“, ICCS 2009: „What do you consider the most important aims of civic and citizenship education at school?“). Von den betreffenden Fragen werden in diesem Abschnitt nur diejenigen berücksichtigt, die sich der Überzeugungsdimension *politische Partizipation* zuordnen lassen und entweder kommunikative Handlungsfähigkeit oder partizipative Handlungsfähigkeit als Ziele abfragen. Erstere wird zum Beispiel über F14c) „Förderung der Kompetenz, seinen eigenen Standpunkt vertreten zu können“, letztere etwa über F14f) „Förderung der Beteiligung von Schüler*innen in der Stadt/Gemeinde“ erhoben. Dabei werden auch Abstufungen hinsichtlich der Ebene/Sphäre gemacht. So fragt F14h) nach dem sozialen Nahraum (Schulleben), F14f) nach der lokalen/kommunalen Ebene (Stadt/Gemeinde), und F14j) tangiert alle potentiellen Ebenen (zukünftiges politisches Engagement).

F17 befragt Lehrer*innen nach ihrer konkreten Unterrichtspraxis mittels acht Unterfragen. Die Befragten können auf einer vierstufigen Skala („nie“ bis „sehr häufig“) auswählen, wie oft sie diese Aktivitäten im achten Jahrgang zur zivilgesellschaftlichen und politischen Bildung angeboten haben. Das Item F17 wird bereits seit 1999 erhoben und zielt auf konkrete Lehr-Lernaktivitäten ab (CivEd 1999: „How often are the following activities used in your class?“). Das Ausmaß der Aktivitäten der Schüler*innen variierte nach Aussage der Lehrer*innen über die teilnehmenden Länder hinweg erheblich (Schulz et al., 2010, S. 189). Für die Überzeugungsdimension zur politischen Partizipation eignen sich besonders die Unterfragen zur kommunikativen Handlungsfähigkeit wie F17c) „Schüler*innen nehmen an Rollenspielen teil“ oder F17e) „Schüler*innen diskutieren aktuelle politische Probleme“. Die partizipative Handlungsfähigkeit lässt sich zum Beispiel über F17h) „Schüler*innen schlagen Themen/Probleme für die folgende Unterrichtsstunde vor“ erheben. Gleichzeitig erfasst die Itembatterie F17 auch Einstellungen zu fachdidaktischen Prinzipien, weshalb diese auch in der Skala „fachdidaktische Instruktions- und Vermittlungsstrategien“ ausgewertet wird.

Ziele des Faches

Die Überzeugungsdimension in Bezug auf „*Ziele des Faches*“ besteht aus einer Frage, die bei Überzeugungen zu politischer Partizipation bereits vorgestellt wurde. F14 erfasst Überzeugungen von Lehrkräften zu den für sie drei wichtigsten Zielen politischer Bildung. Die Doppelzuordnung dieses Items liegt in dem Analyserahmen begründet, mit dem versucht wird, aus den internationalen ICCS-Items fachbezogene *beliefs* mit Hilfe

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

politikdidaktischer Konzeptionen zu konstruieren. Lehrer*innen sind in F14 aufgefordert, aus einer Auswahl von zehn Zielen die drei für sie wichtigsten Ziele politischer und zivilgesellschaftlicher Bildung anzukreuzen. Die Auswahl folgt nicht trennscharfen latenten Dimensionen. Dies bedeutet, die Ziele repräsentieren nicht alle eindeutig eine übergeordnete Kategorie, sondern lassen sich mitunter mehreren politikdidaktischen Kategorien zuordnen: Förderung von Fachwissen (a, e, i, j), Urteilsfähigkeit (c, g), Handlungsfähigkeit (c, f, h, i, j), soziale Kompetenz (d), Nachhaltigkeitsbewusstsein (b).

Die Frage nach den Überzeugungen zu Zielen des Faches ist in den ICCS-Zyklen 2009 und 2016 im Lehrerfragebogen erhoben worden. Als Ergebnis von ICCS 2009 resultieren über die teilnehmenden Länder hinweg uneinheitliche Prioritäten der Lehrkräfte: In einigen Ländern wird die Förderung des Wissens über Bürgerrechte und -pflichten, in anderen Ländern die Förderung von kritischem und unabhängigem Denken und in weiteren die Förderung der Kompetenzen zur Konfliktlösung als wichtigstes Ziel politischer Bildung genannt.

Fachdidaktische Instruktions- und Vermittlungsstrategien

Das übergeordnete Konstrukt *fachdidaktische Instruktions- und Vermittlungsstrategien* soll die Überzeugungen von Lehrkräften zum Lehren und Lernen im Fachunterricht erfassen und besteht aus den drei Items F16, F17 und F24.

F16 zählt aus Sicht der Fachdidaktik zur Unterrichtsplanung. Lehrkräfte können ankreuzen, welche der acht genannten Quellen sie in welchem Maß (auf einer vierstufigen Antwortskala von „in großem Maß“ bis „gar nicht“) bei der Unterrichtsplanung verwenden. Das Spektrum reicht von amtlichen Lehrplänen und Curricula (F16a) über Schulbücher (F16c) und Material von Buchverlagen (F16d) bis zu webbasierten Informationsquellen (F16g) oder Dokumenten von Nichtregierungsorganisationen, politischen Parteien, internationalen Verbänden oder akademischen Institutionen (F16h). Die Frage nach den Quellen für die Unterrichtplanung wird bereits seit CivEd 1999 regelmäßig erhoben. Unterschiede zwischen 2016 und 2009 ergeben sich dahingehend, als dass die Reihenfolge der Antwortmöglichkeiten eine andere ist, zwei Items ausgetauscht wurden (z.B. eigens erstellte Unterrichtsmaterialien fällt weg) und eine konkretisierte Auswahlmöglichkeit entwickelt wurde, indem Wikis als Beispiel für webbasierte Informationsquellen eingefügt wurden. Diesbezüglich greift ICCS 2016 neue Entwicklungen der Informationsvermittlung auf: “The second ICCS survey is intended to respond to enduring and emerging challenges of educating young people in a world where contexts of democracy and civic participation continue to change. New developments of this kind include the increase in the use of social media by young people as a tool for civic engagement […]” (Schulz et al., 2016, S. 1).

Die ICCS-Skala F17 kann unter fachdidaktischen Gesichtspunkten der Unterrichtsdurchführung zugeordnet werden. Die Skala wird bereits seit CivEd 1999 erhoben und zielt auf konkrete Lehr-Lernaktivitäten ab (ICCS 2009: “How often do the following activities occur during your civic and citizenship education classes at target grade?”). Das Ausmaß der Aktivitäten variiert nach Aussage der Lehrer*innen über die teilnehmenden Länder hinweg erheblich (Schulz et al., 2010, S. 189). Die Antworten, die Lehrkräfte in F17 auf die Frage nach der Häufigkeit der acht Unterrichtsaktivitäten mittels einer

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

vierstufigen Antwortskala (von „nie“ bis „sehr häufig“) geben, lassen sich mit normativen fachdidaktischen Prinzipien verknüpfen. So bilden a), d), f), g) das Prinzip der Wissenschaftsorientierung (Sander, 2008) ab, h) das Prinzip der Schülerorientierung (Reinhardt, 2005), b) das Prinzip der Problemorientierung (Manzel, 2008), c) und d) das Prinzip der Handlungsorientierung (Reinhardt, 2005). Die beiden Letzteren können auch gemäß dem Politikkompetenzmodell nach Detjen et al. (2012) dem Erwerb kommunikativer Handlungsfähigkeit zugeordnet werden. Die kognitionspsychologisch begründete Forderung nach einem Aktualitätsprinzip (Manzel & Gronostay, 2013) findet sich in e) und gegebenenfalls f) wieder.

F24, eine nationale Ergänzung für Nordrhein-Westfalen, die erstmals in ICCS 2016 gestellt wird, fragt nach der Positionierung zu kontroversen Aussagen auf einer vierstufigen Antwortskala von „stimme stark zu“ bis „stimme gar nicht zu“. Gemäß dem Modell von Woolfolk Hoy et al. (2006) beschreiben die folgenden Gegensatzpaare Überzeugungen bezüglich des Lehr-Lernkontextes im Fach Politische Bildung: a) „Politische Bildung sollte die Verantwortung, wählen zu gehen, in den Mittelpunkt stellen und sich auf das Verstehen der repräsentativen Demokratie konzentrieren“ und b) „Politische Bildung sollte die Freiheit, nicht wählen zu gehen, in den Mittelpunkt stellen und alternative Ansätze, Demokratie zu leben, als gleichwertig behandeln“, e) „Politische Bildung sollte sich von moralischen Fragen fern halten und sich stärker auf Fakten zu politischen Gegenständen und Verfahren konzentrieren“ und f) „Politische Bildung sollte stärker moralische Dilemmata behandeln, um die Werteentwicklung der Jugendlichen zu fördern“, g) „Lehrkräfte sollten Schüler/-innen in möglichst viele Konflikte und Verhandlungen zu schulischen Abläufen involvieren, denn Diskussions- und Kompromissfähigkeit sind essentiell für eine Demokratie“ und h) „Lehrkräfte sollten Schüler/-innen über die legitime Autorität und Regelungszuständigkeit von Lehrkräften und Schulleitung aufklären, denn Legitimität und klare Zuständigkeiten sind essentiell für Demokratie“. Die Fragen i) „Lehrkräfte sollen Flüchtlinge unterstützen, die kulturelle Identität ihrer Herkunftsfamilien zu verteidigen“, j) „Lehrkräfte sollten Flüchtlinge unterstützen, unsere aufnehmende Kultur als eine Quelle zur Entwicklung neuer Identitäten zu nutzen“ und F24k) „Politische Bildung sollte sich von Fragen der Identität fern halten“ können zu bildungspolitischen Überzeugungen nach Woolfolk Hoy et al. (2006) gezählt werden.

Nach der theoretischen Vorstellung der Ausbildungsskalen und der Fragen zu fachdidaktischen Überzeugungen anhand der drei Überzeugungsdimensionen *politische Partizipation, Ziele des Faches* und *fachdidaktische Instruktions- und Vermittlungsstrategien* werden im Folgenden die Ergebnisse der Auswertungen berichtet.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

6.4 Ergebnisse aus ICCS 2016

6.4.1 Ausbildungsvoraussetzungen in Nordrhein-Westfalen

In diesem Unterkapitel werden zuerst die Ausbildungsvoraussetzungen der in ICCS befragten Lehrkräfte im Fach Politik/Sozialwissenschaften in Nordrhein-Westfalen vorgestellt, danach ihre fachdidaktischen Überzeugungen und abschließend an ausgewählten Beispielen mögliche Zusammenhänge zwischen Ausbildung und Überzeugung betrachtet. Insgesamt haben 440 Lehrer*innen in Nordrhein-Westfalen an der Befragung teilgenommen. Für die folgenden Analysen der einzelnen Items und Skalen werden jeweils alle vorhandenen gültigen Fälle betrachtet. Damit wird die realisierte Stichprobe jeweils voll ausgeschöpft. Anders als bei der Schülerbefragung ist die Ausschöpfung der intendierten Stichprobe in den Schulen jedoch zu klein, um diese durch Gewichtung an eine repräsentative Verteilung der Lehrer*innen in Nordrhein-Westfalen anzugleichen. Die Daten basieren somit auf einer Gelegenheitsstichprobe an den in ICCS 2016 teilgenommenen Schulen. Die Anzahl der Lehrkräfte mit einer staatlichen Lehrbefähigung für das Unterrichtsfach Politik/Sozialwissenschaften liegt bei einer für diese Frage gültigen Fallzahl von 271 Lehrer*innen bei der Möglichkeit der Mehrfachantwort im Fragenset F23 bei 31,4%. Dies entspricht einer Gesamtzahl von 85 Lehrkräften, die sich auf 33 weibliche und 52 männliche Lehrer*innen verteilt. Damit gelten 68,6% der Befragten als fachfremd Unterrichtende. Diese Zahlen entsprechen den Informationen des Schulministeriums (vgl. auch Tab. 6.1).

Bei der Frage der Ausbildungsvoraussetzungen in F18 im Hinblick auf Fachwissen zeigt sich auffällig, dass die Mehrheit der Lehrkräfte die höchsten Werte bei nicht fachspezifischen Kriterien angibt. Mehr als 90% der befragten Lehrer*innen fühlen sich sehr gut bzw. gut darauf vorbereitet, die Themen und Fähigkeiten „Kritisches und unabhängiges Denken“ sowie „Konflikte lösen“ zu unterrichten. Die subjektive Wahrnehmung der Vorbereitung zum Unterrichten fachspezifischer Inhalte fällt deutlich geringer aus. Sehr gut vorbereitet bzw. gut vorbereitet fühlen sich 69 bis 84% in den folgenden Fachkonzepten: Menschenrechte, Wahlen und Abstimmungen, Umweltschutz und Nachhaltigkeit, Immigration und Auswanderung, Gleichberechtigung von Männern und Frauen, Bürgerrechte und -pflichten, Verfassung und politisches System sowie verantwortungsvolle Nutzung des Internets. Für das Unterrichten der Themen Weltgemeinschaft und internationale Organisationen sowie die Europäische Union fühlen sich dagegen lediglich 57 bis 62% gut oder sehr gut vorbereitet. Mehr als ein Drittel der befragten Lehrer*innen fühlt sich für das Unterrichten dieser beiden Fachkonzepte nicht gut vorbereitet.

Signifikante bis hoch signifikante und bedeutsame Unterschiede hinsichtlich des Geschlechts lassen sich bei Themen finden, die nach Detjen et al. (2012) den Fachkonzepten und zugleich einem engen Politikbegriff zugeordnet werden können. Lehrerinnen fühlen sich insbesondere bei den Fachkonzepten Europäische Union, Weltgemeinschaft/Internationale Organisationen und Verfassung/politische Systeme signifikant schlechter vorbereitet als Lehrer. Dies deckt sich mit Befunden der CivEd-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Studie in Bezug auf Schüler*innen: Mädchen weisen ein „breiteres Politikverständnis" auf, wenn Politik nicht mit harten Fakten und institutionenkundlichem Wissen, sondern sozialem Wissen assoziiert wird (Oesterreich, 2002, S. 57).

Tabelle 6.3: Genderunterschiede in der Selbsteinschätzung hinsichtlich der Vorbereitung auf Fachkonzepte

Item	Fachkonzept	Lehrerinnen		Lehrer		Signifikanz-Niveau *p*	Cohens *d*
		M	(*SD*)	*M*	(*SD*)		
F18a	Menschenrechte	1.93	(.67)	1.66	(.70)	.001	.39
F18b	Wahlen und Abstimmungen	2.16	(.78)	1.75	(.83)	.000	.52
F18c	Weltgemeinschaft und internationale Organisationen	2.52	(.77)	1.97	(.84)	.000	.69
F18e	Immigration und Auswanderung	2.21	(.76)	1.97	(.74)	.008	.32
F18g	Bürgerrechte und -pflichten	2.15	(.75)	1.88	(.76)	.003	.36
F18h	Verfassung und politische Systeme	2.26	(.85)	1.72	(.86)	.000	.64
F18i	Verantwortungsvolle Nutzung des Internets	2.19	(.80)	2.00	(.78)	.041	.25
F18l	Europäische Union	2.46	(.79)	1.79	(.80)	.000	.84

Anmerkung: Mittelwerte und Standardabweichung basierend auf einer vierstufigen Skala von 1=*Sehr gut vorbereitet* bis 4=*Gar nicht vorbereitet*.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

Das Item F19 erfasst dieselben Themen und Fähigkeiten wie das Item F18. Es fragt nach der Auseinandersetzung mit diesen Themen in Veranstaltungen der Lehrerbildung zu verschiedenen Zeitpunkten. Hierbei fällt insbesondere der sehr hohe Anteil der Antwort „Nein" auf, was auf keine Auseinandersetzung in der Lehrerbildung schließen lässt. Bei den Themen Menschenrechte, Wahlen und Abstimmungen, Weltgemeinschaft und internationale Organisationen, Umweltschutz und Nachhaltigkeit, Immigration und Auswanderung, Gleichberechtigung von Männern und Frauen, Bürgerrechte und -pflichten, Verfassung und politische Systeme und Europäische Union liegt der Anteil der Lehrkräfte, die sich in der Lehrerbildung nicht mit den angeführten Themen auseinandergesetzt haben, zwischen 54 und 63%. Jeweils mehr als die Hälfte der befragten Lehrkräfte gab an, sich in Veranstaltungen der Lehrerbildung mit den folgenden fachunspezifischen Themen auseinandergesetzt zu haben: Verantwortungsvolle

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Nutzung des Internets, kritisches und unabhängiges Denken sowie Konflikte lösen. Die Überprüfung der jeweils gleichen Items der Itembatterien F18 und F19 über die Berechnung von Cramers V deutet mit Ausnahme des Items j) „Kritisches und unabhängiges Denken" (Cramers V=.124, p=.154) auf signifikante Zusammenhänge hin. Damit wird ein Zusammenhang zwischen der subjektiv empfundenen Vorbereitung und der Auseinandersetzung eines konkreten Themas in der Lehrerbildung nachgewiesen. Cramers V nimmt hierbei Werte von .164 bis .318 an und liegt damit im Bereich von geringen und mittleren Zusammenhängen (nach Kühnel & Krebs, 2012, S. 322).

Der Fragenkomplex F20 erhebt ebenfalls verschiedene Zeitpunkte des Erwerbs von Professionswissen in der Lehrerbildung – hier allerdings in der Auseinandersetzung mit Unterrichtsmethoden und -ansätzen. Mindestens 47% der Lehrer*innen haben sich wenigstens in der Lehrerausbildung oder in der Fort- und Weiterbildung mit folgenden Aspekten auseinandergesetzt: Partner- und Gruppenarbeit, Diskussionen im Klassenraum, Rollenspiel, forschendes Arbeiten und Problemlösen. Ein Teil der Befragten gibt zudem an, sich sowohl in der Lehrerausbildung als auch in Fort- und Weiterbildung mit den Unterrichtsmethoden und -ansätzen auseinandergesetzt zu haben. Die Werte reichen von 19% (forschendes Arbeiten) bis zu 49% (Partner- und Gruppenarbeit). Knapp 34% der Befragten geben an, sich nicht mit der Methodik des forschenden Arbeitens auseinandergesetzt zu haben. Dies stellt über alle fünf gegebenen Methoden und Ansätze den höchsten Wert dar. Ein statistischer Zusammenhang zwischen dem Geschlecht der Lehrkräfte und der Auseinandersetzung mit konkreten Unterrichtsmethoden in der Lehrerbildung kann nicht nachgewiesen werden.

6.4.2 Überzeugungen

Von den fachdidaktischen Überzeugungsskalen werden zunächst die Ergebnisse zu *politischer Partizipation* dargestellt. Die Teilnahme an Aktivitäten der Lehrkräfte mit ihren Schüler*innen in der achten Jahrgangsstufe variiert stark. Die Itembatterie F8 wird hier über ein Mehrfachantwortenset für dichotome Variablen ausgewertet. Die häufigsten Angaben entfallen auf die Teilnahme an Sportveranstaltungen (68%), kulturelle Aktivitäten (61%) und die Teilnahme an Projekten zur Sensibilisierung des Bewusstseins (50%). Bei einer Gesamtzahl von 316 Nennungen lassen sich Aktivitäten zum Schutz des Kulturerbes in der Stadt/Gemeinde (8%) sowie der Besuch politischer Einrichtungen (13%) als die am wenigsten genannten Aktivitäten identifizieren.

Der Fragenkomplex F12 zu durchgeführten Aktivitäten aus dem Bereich „Umwelt" wird analog zu F8 über ein Mehrfachantwortenset analysiert. Auf das Signieren von Unterschriftenlisten zu Umweltthemen (2%) und das Posten auf sozialen Netzwerken, Foren oder Blogs, um Umweltaktivitäten zu unterstützen (4%) entfallen die wenigsten Angaben. Mit 66% geben die befragten Lehrer*innen an, während des aktuellen Schuljahres mit ihren Schüler*innen bereits an Aktivitäten teilgenommen zu haben, um Schüler*innen für die Auswirkungen von Energieverschwendung zu sensibilisieren. Ein signifikanter Gender-Effekt liegt bei den Aktivitäten der Wasserverschwendung vor mit $t(396)=2.41$, $p<.05$. Männliche Lehrkräfte geben seltener an, Aktivitäten im Bereich

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

der Wasserverschwendung durchzuführen als weibliche Lehrkräfte. Mehr als 45% der Lehrkräfte geben zudem an, mit ihrer Klasse Aufräumarbeiten außerhalb des Schulareals durchgeführt zu haben. Insgesamt liegen hier 328 berücksichtigte Nennungen durchgeführter Aktivitäten vor.

Zu *politischer Partizipation* lassen sich auch Fragen aus dem Fragenkomplex F14 zählen, welcher nach den drei für die Lehrkräfte wichtigsten Zielen politischer und zivilgesellschaftlicher Bildung fragt, die weiter unten vollständig berichtet werden. Von insgesamt 10 möglichen Zielen können drei der Überzeugungsdimension *politische Partizipation* zugeordnet werden: F14f) (Förderung der Beteiligung der Schüler*innen in der Stadt/Gemeinde), F14h) (Förderung der Beteiligung der Schüler*innen am Schulleben), F14j) (Förderung des zukünftigen politischen Engagements der Schüler*innen). Diese auf Partizipation bezogenen Ziele sind zugleich die, die am seltensten von Lehrer*innen unter den drei wichtigsten Zielen aufgeführt werden. Spätere Partizipation wird zwar mit 23% noch von einem Viertel der Befragten als Ziel genannt, kommunale Partizipation im Sinn einer Förderung der Beteiligung von Schüler*innen in der Stadt/Gemeinde wird hingegen nur von 3% und damit am seltensten als eines der drei wichtigsten Ziele politischer und zivilgesellschaftlicher Bildung in der Schule genannt. Das Ziel der kommunikativen Partizipationsfähigkeit, erfasst durch die Frage F14c) (Förderung der Kompetenz, seinen eigenen Standpunkt verteidigen zu können), rangiert bei den Zielen mit 28% auf Platz 6 von 10.

In nachträglicher Anlehnung der fachdidaktischen Überzeugungsdimension *politische Partizipation* an das ICCS-Item F17 sind zudem zwei konkrete Unterrichtspraktiken zu berücksichtigen, die auf partizipative Handlungsfähigkeit abzielen. Nur knapp ein Drittel der befragten Lehrkräfte gab an, mit ihren Schüler*innen im Unterricht häufig (24%) oder sehr häufig (6%) Rollenspiele durchzuführen, wobei Lehrerinnen (M=2.36, SD=.747) diese Methode signifikant häufiger nutzen als Lehrer (M=2.14, SD=.678), $t(262)=2.56$, $p<.05$, $d=.31$. Dass Schüler*innen aktuelle Probleme in ihrem Unterricht häufig bzw. sehr häufig diskutieren, berichten zusammengefasst 70% der Lehrkräfte. Die weiteren Items von F17 sind den Fragen zu „fachdidaktischen Instruktions- und Vermittlungsstrategien“ zugeordnet und in folgender Tabelle dargestellt:

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Tabelle 6.4: Häufigkeit von ausgewählten Unterrichtsaktivitäten zur zivilgesellschaftlichen und politischen Bildung in Jahrgangsstufe 8 (Angaben der Lehrer*innen in Prozent)

		Nie	Manchmal	Häufig	Sehr häufig
Item	Aktivität	%	%	%	%
F17a	Schüler/-innen sammeln Informationen außerhalb der Schule für Projekte	21.8	70.1	7.0	1.1
F17b	Schüler/-innen erarbeiten in kleinen Gruppen unterschiedliche Themen/Problemstellungen	1.5	33.5	48.5	16.5
F17c	Schüler/-innen nehmen an Rollenspielen teil	10.3	59.6	23.9	6.3
F17d	Schüler/-innen fertigen Notizen zum Unterricht an	4.1	25.1	44.3	26.6
F17e	Schüler/-innen diskutieren aktuelle Probleme	2.2	27.7	43.2	26.9
F17f	Schüler/-innen suchen und/oder analysieren Informationen aus Internetquellen	9.9	51.8	29.8	8.5
F17g	Schüler/-innen arbeiten mit Schulbüchern	2.9	25.0	41.2	30.9
F17h	Schüler/-innen schlagen Themen/Probleme für die folgenden Unterrichtsstunden vor	11.1	67.5	17.7	3.7

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

Unter der Perspektive der *Ziele des Faches* werden die Items aus Fragebatterie 14 erneut, nun aber vollständig betrachtet. Hier sollen die befragten Lehrer*innen jeweils die drei für sie persönlich wichtigsten Ziele nennen. Von den teilnehmenden Lehrkräften sind 81% der Auffassung, die Förderung des kritischen und unabhängigen Denkens der Schüler*innen gehöre zu den drei wichtigsten Zielen. Auf Platz zwei und drei folgen die Förderung der Kompetenzen von Schüler*innen zur Konfliktlösung (58%) und die Förderung der Achtung für die Natur und den Umweltschutz (39%). Auf Platz 4 rangiert die Förderung wirksamer Strategien gegen Rassismus mit 36%, auf Platz 5 die Förderung von Wissen über soziale, politische und zivilgesellschaftliche Einrichtungen. Dieses Ziel ist für Lehrer signifikant wichtiger als für Lehrerinnen: weiblich (M=1.66, SD=.473) und männlich (M=1.53, SD=.501), $t(349)= 2.63$, $p< .01$, d=.28; bei allen anderen Zielen findet sich kein signifikanter Unterschied.

Bezüglich der Überzeugungen zu *Instruktions- und Vermittlungsstrategien* untersucht der Fragenkomplex F16 die Quellen, die Lehrkräfte für ihre Unterrichtsplanung verwenden. Über 60% der befragten Lehrer*innen geben an, sich in großem Maße auf amtliche Lehrpläne, Lehrplanrichtlinien oder Rahmenpläne sowie vorhandene Schulbücher zu beziehen. Nur etwa 2% der Lehrkräfte geben an, sich in der Unterrichtsplanung überhaupt nicht auf diese Quellen zu beziehen. Damit kommt dem fachspezifischen

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Curriculum in der Unterrichtsplanung zivilgesellschaftlicher und politischer Bildung die größte Bedeutung zu. Auf Originalquellen und traditionelle Medien (z.B. Unterrichts- und Lernmaterialien von Buchverlagen, Zeitungen, Zeitschriften) greifen 24 bis 38% der Lehrer*innen in großem Maße zurück. Lediglich 7 bis 15% der Lehrkräfte beziehen sich in großem Maße auf durch das Ministerium für Schule und Weiterbildung oder andere öffentliche Bildungsträger bereitgestellte Unterrichtsmaterial, auf neue Medien (z.B. Wikis, Online-Zeitungen, soziale Netzwerke) oder auf Dokumente von NGOs, politischen Parteien, internationalen Verbänden oder akademischen Institutionen. Männliche Lehrkräfte beziehen sich bei der Unterrichtsplanung jeweils hoch signifikant mit $p< .001$ in geringerem Maß auf amtliche Lehrpläne, Richtlinien oder Rahmenlehrpläne (F16a), Unterrichts- und Lernmaterialien von Buchverlagen (F16d) oder Unterrichtsmaterial vom Ministerium oder anderen öffentlichen Bildungsträgern (F16f) als weibliche Lehrkräfte (vgl. Tab. 6.5). Umgekehrt nutzen männliche Lehrkräfte signifikant mehr Dokumente von NGOs, politischen Parteien, internationalen Verbänden und akademischen Institutionen (F16h): $t(271)= 2.46$, $p< .05$. Ob Lehrer subversiver mit bildungspolitischen Vorgaben umgehen und das Aktualitätsprinzip stärker verfolgen oder ob Lehrerinnen die Kompetenzvorgaben in höherem Maße berücksichtigen, bleibt hier ungeklärt.

Tabelle 6.5: Genderunterschiede in der Quellennutzung bei der Unterrichtsplanung

Item	Quelle	Lehrerinnen		Lehrer		Signifikanz-Niveau *p*	Cohens *d*
		M	(*SE*)	*M*	(*SE*)		
F16a	Amtliche Lehrpläne	1.33	(.56)	1.64	(.86)	.000	.43
F16d	Unterrichtsmaterial von Buchverlagen	1.66	(.67)	2.15	(.90)	.000	.63
F16f	Unterrichtsmaterial von Ministerien	2.38	(.78)	2.84	(.77)	.000	.60
F16h	Dokumente von NGOs, politischen Parteien	3.01	(.87)	2.75	(.87)	.015	.30

Anmerkung: Mittelwerte und Standardabweichung basierend auf einer vierstufigen Skala von 1=*In großem Maße* bis 4=*Gar nicht*.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

Die Fragebatterie F17 wird hinsichtlich der an die Items angelegten fachdidaktischen Vermittlungsstrategien erneut ausgewertet (zu den Häufigkeitsnennungen in Prozent vgl. auch Tab. 6.4).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Tabelle 6.6: Zuordnung von Unterrichtsaktivitäten der zivilgesellschaftlichen und politischen Bildung zu fachdidaktischen Prinzipien und Politikkompetenzen

	Aktivität	Didaktisches Prinzip	Politikkompetenz
F17a	Schüler/-innen sammeln Informationen außerhalb der Schule für Projekte	Wissenschaftsorientierung	Fachwissen
F17b	Schüler/-innen erarbeiten in kleinen Gruppen unterschiedliche Themen/ Problemstellungen	Problemorientierung	Kommunikative Handlungsfähigkeit
F17c	Schüler/-innen nehmen an Rollenspielen teil	Handlungsorientierung	Kommunikative Handlungsfähigkeit
F17d	Schüler/-innen fertigen Notizen zum Unterricht an	Wissenschaftsorientierung	Fachwissen
F17e	Schüler/-innen diskutieren aktuelle Probleme	Aktualitätsprinzip	Kommunikative Handlungsfähigkeit
F17f	Schüler/-innen suchen und/oder analysieren Informationen aus Internetquellen	Wissenschaftsorientierung	Fachwissen
F17g	Schüler/-innen arbeiten mit Schulbüchern	Wissenschaftsorientierung	Fachwissen
F17h	Schüler/-innen schlagen Themen/ Probleme für die folgenden Unterrichtsstunden vor	Schülerorientierung	Einstellung & Motivation

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

Das didaktische Prinzip der Wissenschaftsorientierung (F17a, d, f, g) wird überwiegend mit eigenen Notizen (44% verfassen häufig, 27% sehr häufig eigene Notizen) und Schulbuchinhalten umgesetzt (41% greifen häufig, 31% sehr häufig auf das Schulbuch zurück), weniger mit der Informationsbeschaffung außerhalb der Schule (1% sehr häufig, 7% häufig) oder aus Internetquellen (9% sehr häufig, 30% häufig). Die Affinität der Schüler*innen zu neuen Medien wird hier anscheinend zumindest punktuell von der Hälfte der befragten Lehrer*innen berücksichtigt. Die Schülerorientierung (F17h) findet nur bei knapp einem Viertel der Befragten stärkere Berücksichtigung (4% geben sehr häufig an, 18% häufig), was möglicherweise den schulischen Vorgaben der Kernlehrpläne geschuldet ist. Unklar bleibt, ob dies auch aus motivationalen oder fachdidaktischen Gründen geschieht. Problemorientierte Aktivitäten (F17b) finden mit 49% häufig und mit 17% sehr häufig statt. Bei der Ausbildung kommunikativer Handlungsfähigkeit mittels Diskussionen (F17b, e) oder handlungsorientierter Methoden wie Rollenspiel (F17c) zeigen sich Differenzen, die sich möglicherweise mit dem fachdidaktischen und methodischen Aufwand erklären lassen. So finden Rollenspiele nur bei einem Drittel der befragten Lehrkräfte statt (24% geben häufig und 6% sehr häufig an), während Diskussionen in Gruppen zu 49% generell häufig und mit 17% sehr häufig im Politikunterricht geführt werden. Ob diese Diskurse dem Argumentationsaustausch zur Generierung von neuem Wissen dienen oder lediglich dem Image des „Laberfachs" (Korte, 2015), bei dem alle über alles mitreden können, zuzuschreiben ist, bleibt an

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

dieser Stelle ungeklärt. Das Aktualitätsprinzip ist in der Frage nach Diskussionen (F17e) enthalten und wird mit 43% häufig und mit 27% sehr häufig berücksichtigt. Nimmt man an, dass die Informationssuche über Internetrecherchen (F17f) ebenfalls auf Aktualität hindeutet, dann ergeben sich niedrigere Werte hinsichtlich des Aktualitätsprinzips. Es könnte aber auch mit der Medienausstattung der Schule oder der Medienkompetenz der Lehrkräfte zusammenhängen, dass Internetquellen überwiegend nur manchmal genutzt werden (52%). Bei diesem Item gibt es zusätzlich Hinweise auf einen Gendereffekt: weiblich (M=2.28, SD=.771) und männlich (M=2.48, SD=.771), $t(270)=2.16$, $p< .05$, d=.26. Männliche Lehrkräfte lassen ihre Schüler*innen signifikant seltener Informationen über das Internet suchen als weibliche Lehrkräfte.

Die Itembatterie F24 erhebt die Zustimmung zu unterschiedlichen, kontroversen Positionen der befragten Lehrkräfte zur zivilgesellschaftlichen und politischen Bildung. Die Auswertung erfolgt anhand der jeweiligen erhobenen Gegensatzpaare (siehe Tab. 6.7). Hierbei werden die Differenzen in der Zustimmung der Lehrkräfte insbesondere bei den Antworten der Gegensatzpaare zu Überzeugungen bzgl. des Lehr-Lernkontextes im Fach Politische Bildung deutlich. Tabelle 6.7 berichtet die Zustimmungswerte in Anlehnung an das Modell von Woolfolk Hoy et al. (2006) sowohl in Bezug auf die eigene Positionierung (F24c/d), den Lehr-Lernkontext und das Fach (F24a/b, e/f, g/h) und bildungspolitischen Themen wie aktuell die Frage nach der Integration von geflüchteten Kindern- und Jugendlichen in Schule (i/j/k).

Beginnend mit der Überzeugung zur eigenen Positionierung spiegelt das Item F24c/d eine sehr weitgehende Auslegung des Indoktrinationsverbotes des Beutelsbacher Konsens wider. Lehrkräfte sollen nach der Meinung von 61% der befragten Lehrer*innen ihr politisches Engagement im Sinne eines Vorbilds eher nicht zeigen, sondern sich neutral zeigen (60% Zustimmung). Nach Oberle (2013) hingegen impliziert das Indoktrinationsverbot des Beutelsbacher Konsens nicht, dass Lehrer*innen die eigene politische Meinung oder ihr politisch-zivilgesellschaftliches Engagement nicht zeigen dürfen.

Entlang der Systematisierung von Woolfolk Hoy et al. (2006) werden nun die Items betrachtet, die Überzeugungen zum Lehr-Lernkontext und dem Fach erfassen. Bei Item F24a/b zeigt sich deutlich, dass Lehrkräfte die Überzeugung besitzen, im Lehr-Lernkontext vor allem das demokratische System mit dem Recht und der Verantwortung der Wahlentscheidung zu vermitteln (87% stimmen zu oder stark zu) und weniger alternative Verhaltensformen mit dem Recht auf Nichtwahl (85% stimmen nicht und gar nicht zu). Der Eid der verbeamteten Lehrkräfte auf die freiheitlich-demokratische Grundordnung Deutschlands könnte möglicherweise zusammen mit dem Berufsethos der Politischen Bildung eine Ursache für diese Positionierung für die repräsentative Demokratie sein. Ganz anders sieht die fachliche Überzeugung zur Kompetenzdimension Fachwissen versus moralische Werteerziehung in F24e/f aus. 63% der Befragten stimmen nicht und 24% gar nicht zu, sich im Politikunterricht von moralischen Fragen fernzuhalten und die Vermittlung von Fachwissen stark in den Vordergrund zu rücken. Umgekehrt stimmen 61% zu und 24% sehr zu, moralische Dilemmata zu unterrichten, um Werte zu vermitteln. Dabei zeigt sich ein signifikant

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Tabelle 6.7: Zustimmung der befragten Lehrkräfte zu kontroversen Positionen zur zivilgesellschaftlichen und politischen Bildung

Positionen zivilgesellschaftlicher und politischer Bildung		Zustimmung			
		Stimme stark zu	Stimme zu	Stimme nicht zu	Stimme gar nicht zu
		%	%	%	%
F24a	Politische Bildung sollte die Verantwortung, wählen zu gehen, in den Mittelpunkt stellen und sich auf das Verstehen der repräsentativen Demokratie konzentrieren	27.7	59.6	12.5	0.2
F24b	Politische Bildung sollte die Freiheit, nicht wählen zu gehen, in den Mittelpunkt stellen und alternative Ansätze, Demokratie zu leben, als gleichwertig behandeln	1.5	13.5	56.6	28.4
F24c	Lehrkräfte sollten, wenn sie es können, ihr politisches Engagement in der Schule zeigen. Sie sind wichtige Vorbilder	4.7	34.6	49.9	10.8
F24d	Lehrkräfte sollten kein politisches Engagement in der Schule zu erkennen geben, sondern sich neutral zeigen	16.3	44.1	31.3	8.4
F24e	Politische Bildung sollte sich von moralischen Fragen fern halten und sich stärker auf Fakten zu politischen Gegenständen und Verfahren konzentrieren	2.2	11.7	62.5	23.6
F24f	Politische Bildung sollte stärker moralische Dilemmata behandeln, um die Werteentwicklung der Jugendlichen zu fördern	24.3	60.5	14.1	1.0
F24g	Lehrkräfte sollten Schüler/-innen in möglichst viele Konflikte und Verhandlungen zu schulischen Abläufen involvieren, denn Diskussions- und Kompromissfähigkeit sind essentiell für eine Demokratie	22.6	55.8	20.3	1.2
F24h	Lehrkräfte sollten Schüler/-innen über die legitime Autorität und Regelungszuständigkeit von Lehrkräften und Schulleitung aufklären, denn Legitimität und klare Zuständigkeiten sind essentiell für Demokratie	10.8	65.6	20.1	3.5
F24i	Lehrkräfte sollen Flüchtlinge unterstützen, die kulturelle Identität ihrer Herkunftsfamilien zu verteidigen	8.4	61.1	27.1	3.3
F24j	Lehrkräfte sollten Flüchtlinge unterstützen, unsere aufnehmende Kultur als eine Quelle zur Entwicklung neuer Identitäten zu nutzen	17.8	74.0	7.8	0.5
F24k	Politische Bildung sollte sich von Fragen der Identität fern halten	1.0	13.1	62.4	23.5

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

positiver Zusammenhang zwischen der Lehrbefähigung in Politik, Sozialwissenschaft, Sozialkunde oder Soziologie und einer Ablehnung der Konzentration „auf Fakten zu politischen Gegenständen und Verfahren" (s. Tab. 6.8). Da sich bei der Frage zur Befürwortung der Behandlung moralischer Fragestellungen keine Unterschiede in der Lehrbefähigung zeigen, könnte dies ein Hinweis darauf sein, dass Lehrkräfte, die eine Fachbefähigung haben, durch ihre universitäre Lehrerausbildung transmissive und von einer Sicherheit des politischen Wissens getragene Überzeugungen häufiger ablehnen.

Tabelle 6.8: Zusammenhang der Lehrbefähigung und der Zustimmung der Lehrer*innen zu folgender Position: „*Politische Bildung sollte sich von moralischen Fragen fern halten und sich stärker auf Fakten zu politischen Gegenständen und Verfahren konzentrieren.*"

Staatliche Lehrbefähigung	Ja		Nein			
	M	*(SE)*	*M*	*(SE)*	*t*	(*df*)
Politik, Sozialwissenschaft, Sozialkunde, Soziologie	3.3	(.66)	3.0	(.66)	2.8**	(401)
Geschichte	3.1	(.76)	3.1	(.64)	1.0	(401)
Erdkunde, Geographie	3.1	(.64)	3.1	(.66)	0.2	(401)
Wirtschaft	3.3	(.69)	3.1	(.66)	1.7	(400)
Religion, Religionslehre, Theologie	3.2	(.69)	3.1	(.65)	1.8	(401)
Philosophie, Ethik	3.1	(.72)	3.1	(.66)	0.2	(401)
Deutsch	3.1	(.64)	3.1	(.67)	0.7	(400)

** $p<.01$
Anmerkung: Mittelwerte und Standardabweichung basierend auf einer vierstufigen Skala von 1=*Stimme stark zu* bis 4=*Stimme gar nicht zu*.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2016

Die Fragen F24g/h zum Lehr-Lernkontext führen nicht zu einer Polarisierung des Antwortverhaltens. Möglicherweise liegt das an der Konstruktion der beiden Items selbst, da diese keine Widersprüchlichkeit per se in sich bergen. Sowohl das Fachkonzept Konflikt als auch das Fachkonzept Legitimität sind Bestandteil des politischen Fachwissens nach Detjen et al. (2012). Insgesamt 78% der Lehrkräfte stimmen zu bis stark zu, Schüler*innen in Konflikte und Diskussionen zu involvieren und 76% stimmen zu bis stark zu, Schüler*innen über die legitimen Autoritäten in Schule aufzuklären.

Zuletzt werden gemäß der Struktur von Woolfolk Hoy et al. (2006) die Überzeugungen zum Bildungssystem berichtet. Bei den bildungspolitischen Überzeugungen zur Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen besteht ein breiter Konsens, dass Fragen der Identität zu den Gegenständen der politischen Bildung gehören; 86% der Befragten lehnen es ab die Thematisierung von Identität aus dem Unterricht auszuklammern (F24k). Die Items F24i/j stellen unterschiedliche Akkulturationsstrategien (Berry, 1997) zur Auswahl. In diesem Sinne wird die Frage aufgeworfen, wie das Bildungssystem auf die zwangläufigen Prozesse der Neuorientierung eingehen soll, die sich ergeben, wenn Menschen nun für längere Zeit in einem neuen kulturellen Kontext leben werden, in dem sie nicht aufgewachsen sind.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Knapp ein Drittel der Befragten lehnt die Unterstützung der Verteidigung der eigenen Kultur der Herkunftsfamilien ab, die überwiegende Mehrheit (70%) stimmt zu oder stark zu, dass Lehrkräfte Flüchtlinge bei der Verteidigung ihrer kulturellen Identität ihrer Herkunftsfamilien unterstützen sollen. Gleichzeitig vertritt ein noch höherer Prozentanteil (92% stimmen zu oder stark zu) die Auffassung, Flüchtlinge bei der Herausbildung neuer Identitäten mit Hilfe der aufnehmenden Kultur zu unterstützen. Bei der Berechnung des Spearman Rangkorrelationskoeffizienten bei den Items F24i und F24j ergibt sich ein hoch signifikanter positiver Zusammenhang von r=.27, p<.001. Diejenigen Lehrkräfte, die ihre Unterstützung der Flüchtlinge bei der Bewahrung der eigenen Kultur als wichtig einstufen, kreuzen mit höherer Wahrscheinlichkeit ebenfalls als wichtig an, Flüchtlinge dabei zu unterstützen, die aufnehmende Kultur als Quelle zur Identitätsentwicklung zu nutzen. Nach einem breiten Konsens in der Forschung (Göbel & Buchwald, 2017) besteht die günstigste Strategie, wie Herkunftskulturen und Kulturen einer aufnehmenden Gesellschaft ins Verhältnis gesetzt werden sollen, für schulisches Zusammenleben, Gesundheit und Leistung in einer Integration von Herkunftskultur und aufnehmender Kultur. Die Zustimmung zu beiden Items F24i/j kann in diesem Sinne interpretiert werden, wohingegen eine einseitige Assimilationsanforderung (Zustimmung zu F24j bei Ablehnung von F24i) oder eine Separation (Zustimmung zu F24i bei Ablehnung von F24j) jeweils mit größeren Folgeproblemen behaftet sein kann.

Vor dem Hintergrund der aktuellen Debatten um Zuwanderung sind heterogene Positionierungen der Lehrkräfte nicht verwunderlich. Zick und Preuß (2016, S. 15) zeigen zudem, dass die Befürwortung von gesellschaftlicher Teilhabe und eigenkulturellen Rechten bei Migranten zum Jahreswechsel 2015/2016 im Vergleich zu 2013/2014 um rund 10 Prozentpunkte höher lag, also ereignisbezogen relativ großen Schwankungen unterliegt. Die Daten in ICCS wurden im Frühjahr 2016 erhoben und sind so durch die Debatte über die große Zahl an Geflüchteten in 2015 mit beeinflusst. Angesichts der breiten Zustimmung zur Thematisierung von Identität und den unterschiedlichen gesellschaftlichen Positionen dazu, die sich auch in den Überzeugungen der Lehrkräfte spiegeln, könnte man auch hier mit dem Beutelsbacher Konsens argumentieren: Was in Wissenschaft und Gesellschaft kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers behandelt werden (Wehling, 1977, S. 179f.). Jedoch scheint die Position in der Wissenschaft aktuell weniger kontrovers, weshalb das Thema verstärkt auch im Sinne von Professionswissen in der Fachdidaktik und Lehrerbildung aufgegriffen werden sollte.

6.5 Ausblick

Auf den ersten Blick erschreckt bei der Erfassung der Ausbildung die hohe Anzahl fachfremd unterrichtender Lehrkräfte in der politischen und zivilgesellschaftlichen Bildung. Gerade in den Schulformen Haupt-, Real,- und Gesamtschule sind fachlich ausgebildete Politiklehrkräfte von Nöten, damit Schüler*innen mit einem häufiger bildungsfernen Hintergrund nicht systematisch benachteiligt werden, wenn es um die Herausbildung von Kompetenzen geht, die für eine (spätere) Teilhabe an gesellschaftlichen und politischen Entscheidungsprozessen notwendig sind. Mit der Modellierung fachspezifi-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

scher Überzeugungen ist zum ersten Mal der Versuch unternommen, *beliefs* bezogen auf das Fach und die Fachdidaktik von Politik und *Civic Education* zu identifizieren. Die Auswertung ausgewählter Fragen aus ICCS 2016 vor diesem Hintergrund zeigt dringenden Forschungsbedarf hierzu. Wendet man das Modell von Woolfolk Hoy et al. (2006) auf die ICCS-Fragen an, so zeigen sich konzeptionelle Überschneidungen in einigen Überzeugungen. Ungeklärt ist, ob beispielsweise die Überzeugungen zum Lehren und Lernen von bildungspolitischen Überzeugungen trennscharf modelliert werden können. Andererseits sind gerade die kontrovers konzipierten Fragen zu fachdidaktisch geprägten Überzeugungen in der nationalen Batterie besonders spannend.

Einzelne Gender-Effekte regen die Debatte an, über die Förderung von Frauen im Bereich der Wissensvermittlung und politischen Partizipation neu nachzudenken. Hier geben sie im Vergleich zu männlichen Lehrkräften verstärkten Aus- und Fortbildungsbedarf an. Dies könnte sich aber möglicherweise auch damit erklären lassen, dass Frauen bei gleicher Ausbildung wie Männer ihren Ausbildungsstand pessimistischer einschätzen. Zahlreiche Studien belegen, dass Männer ihr politisches Wissen höher einschätzen als Frauen (u.a. Delli Carpini & Keeter, 1996; Frazer & Macdonald, 2003; Oberle, 2012) und lassen diese Vermutung plausibel erscheinen. Berücksichtigung der Aspekte von Partizipation nach van Deths (2016) Einteilung erfolgt eher auf der kommunalen Ebene und adressiert vorwiegend soziales Lernen anhand gemeinschaftlicher Probleme oder zum Thema Nachhaltigkeit. Generell sind die Überzeugungen zur großen Bedeutung fachübergreifender Schwerpunkte wie Konfliktfähigkeit und ökologisches Handeln auffällig und lassen vermuten, dass ein politischer Unterricht mit der Ausbildung der vier Kompetenzdimensionen nach Detjen et al. (2012) eher selten stattfindet. Videobefunde von Manzel und Gronostay (2013) und Manzel und Sowinski (2014) geben Hinweise darauf, dass der Aufbau konzeptuellen Wissens und der Anteil kognitiv aktivierender Lernaufgaben eher die Ausnahme als die Regel sein dürfte. Praktischer Handlungsbedarf für die fachliche Lehreraus- und -fortbildung, um politische Kompetenz bei Schüler*innen stärker fördern zu können, kann anhand dieser ersten Auswertungen abgeleitet werden.

Literatur

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9* (4), 469–520.

Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology, 46* (1), 5–34.

Biesta, G., Priestly, M. & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching, 21* (6), 624–640.

Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2010). *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

Blömeke, S., Müller, C., Felbrich, A. & Kaiser, G. (2008). Epistemologische Überzeugungen zur Mathematik. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deut-*

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

scher Mathematikstudierender und -referendare; erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung (S. 221–246). Münster: Waxmann.

Breit, G. & Schiele, S. (Hrsg.). (2002). *Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 177–212). Göttingen: Hogrefe.

Bromme, R. (2004). Das implizite Wissen des Experten. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 22–48). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Delli Carpini, M. X. & Keeter, S. (1996). *What Americans Know about Politics and Why it Matters*. New Haven: Yale University Press.

Detjen, J. (2007). *Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland*. München: Oldenbourg.

Detjen, J., Massing, P., Richter, D. & Weißeno, G. (2012). *Politikkompetenz – ein Modell*. Wiesbaden: Springer VS.

Felbrich, A., Schmotz, C. & Kaiser, G. (2010). Überzeugungen angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich* (S. 297–325). Münster: Waxmann.

Fives, H. & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham & T. Urdan (Hrsg.), *APA Educational Psychology Handbook, Vol. 2. Individual Difference and Cultural and Contextual Factors* (S. 471–499). Washington, DC: APA.

Frazer, E. & Macdonald, K. (2003). Sex differences in political knowledge in britain. *Political Studies, 51* (1), 67–83.

Göbel, K. & Buchwald, P. (2017). *Interkulturalität und Schule. Migration – Heterogenität – Bildung*. Paderborn: Schöningh.

Kleickmann, T. (2008). *Zusammenhänge fachspezifischer Vorstellungen von Grundschullehrkräften zum Lehren und Lernen mit Fortschritten von Schülerinnen und Schülern im konzeptuellen naturwissenschaftlichen Verständnis*. Dissertation, Westfälische Wilhelms-Universität. Münster. Zugriff am 17.08.2017. Verfügbar unter http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:6-92579578072

Korte, K.-R. (2015). *Politikwissenschaft ist kein Laberfach*. Zugriff am 15.07.2017. Verfügbar unter http://www.faz.net/aktuell/beruf-chance/uni-ratgeber/f-a-z-uni-ratgeber-professoren-geben-tipps-fuers-studium-13692345.html

Krauss, S. (2011). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 161–191). Münster: Waxmann.

Kühnel, S. & Krebs, D. (2012). *Statistik für die Sozialwissenschaften. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbek: Rowohlt.

Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.

Kunter, M. & Pohlmann, B. (2015). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 261–281). Berlin, Heidelberg: Springer.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Manzel, S. (2008). *Wissensvermittlung und Problemorientierung im Politikunterricht. Lehr-Lern-Forschung; eine anwendungsorientierte Einführung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

Manzel, S. & Gronostay, D. (2013). Videografie im Politikunterricht. Erste Ergebnisse einer Pilotstudie zu domänenspezifischen Basisdimensionen. In U. Riegel & K. Macha (Hrsg.), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken* (S. 199–216). Münster: Waxmann.

Manzel, S. & Gronostay, D. (2017). Weiblich, Realschule, pädagogisches Interesse – männlich, Gymnasium, höheres Fachinteresse? Einflussfaktoren auf das Professionswissen bei angehenden Politik-Lehrkräften. In S. Manzel & M. Oberle (Hrsg.), *Kompetenzorientierung. Potenziale zur Professionalisierung der Politischen Bildung* (S. 75–85). Wiesbaden: Springer.

Manzel, S. & Sowinski, M. (2014). Lernaufgaben in der politikdidaktischen Forschung. Erste Ergebnisse aus einem Video-Pilot zu Unterrichtsfragen und Aufgabenstellungen bei Lehrkräften und Praktikant/inn/en im Politik-/SoWi-Unterricht. In B. Ralle, S. Prediger, M. Hammann & M. Rothgangel (Hrsg.), *Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven der fachdidaktischen Forschung* (S. 71–84). Münster: Waxmann.

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). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW. (2017a). *Lehrkraft in NRW. Voraussetzungen.* Zugriff am 08.06.2017. Verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehramtsstudium/Voraussetzungen/index.html

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW. (2017b, 21. März). *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht. 2016/17* (Statistische Übersicht Nr. 395). Zugriff am 08.06.2017. Verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Quantita_2016.pdf

Munn, P., Brown, J. & Ross, H. (Eds.). (2012). *Democratic Citizenship in Schools. Teaching Controversial Issues, Traditions and Accountability*. Edinburgh: Dunedin Academic Press.

Neuweg, G. H. (2004). *Könnerschaft und implizites Wissen*. Münster: Waxmann.

Oberle, M. (2012). *Politisches Wissen über die Europäische Union. Subjektive und objektive Politikkenntnisse von Jugendlichen*. Wiesbaden: Springer VS.

Oberle, M. (2013). Der Beutelsbacher Konsens – Richtschnur oder Hemmschuh politischer Bildung? *Politische Bildung, 46* (1), 156–161.

Oberle, M., Weißeno, G. & Weschenfelder, E. (2012). Professionskompetenz von Lehramtsstudierenden, Referendar*innen und Lehrer*innen. Skizze eines Forschungsprojekts. In I. Juchler (Hrsg.), *Unterrichtsleitbilder in der politischen Bildung* (S. 127–138). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

OECD. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS.* Zugriff am 20.07.2017. Verfügbar unter https://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf

OECD. (2014). *TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning* (TALIS). Paris: OECD Publishing.

Oesterreich, D. (2002). *Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education*. Opladen: Leske + Budrich.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research. Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62* (3), 307–332.

Park, S. & Oliver, J. S. (2008). Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (PCK). PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research in Science Education, 38* (3), 261–284.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Pelinka, A. (2004). *Grundzüge der Politikwissenschaft*. Wien: Böhlau.

Prange, K. (2000). Was für Lehrer braucht die Schule? Vom Verhältnis von Profession, Didaktik und Lehrerethos. In E. Cloer, D. Klika & H. Kunert (Hrsg.), *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung* (S. 93–103). Weinheim: Juventa-Verl.

Reinhardt, S. (2005). *Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.

Reynolds, A., Tannenbaum, R. J. & Rosenfeld, M. (1992). *Beginning Teacher Knowledge of Education in Elementary School: A National Survey*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Sadigh, P. (2017). *Schule gegen Populismus,* ZEIT Online. Zugriff am 29.05.2017. Verfügbar unter http://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2017-01/politische-bildung-schule-populismus

Sander, W. (2008). *Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

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*. Amsterdam: IEA.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Lisoto, B. & Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016. Assessment framework.* Amsterdam: IEA.

Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die KMK.* Zugriff am 10.03.2017. Verfügbar unter http://repositorium.uni-muenster.de/document/miami/c162a691-2df2-4574-9e77-d6d9acc20846/Standards_fuer_die_Lehrerbildung_Eine_Expertise_fuer_die_Kultusministerkonferenz.pdf

UNESCO. (2015). *69/315. Entwurf des Ergebnisdokuments des Gipfeltreffens der Vereinten Nationen zur Verabschiedung der Post-2015-Entwicklungsagenda* (Generalversammlung, Hrsg.). Zugriff am 15.07.2017. Verfügbar unter http://www.un.org/depts/german/gv-69/band3/ar69315.pdf

Van Deth, J. W. (2016). *What is Political Participation?* In Oxford Research Encyclopadia of Politics. Subject: Political Behavior. Political Sociology. New York: Oxford University Press. Zugriff am 22.08.2017 Verfügbar unter: http://politics.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190228637.001.0001/acrefore-9780190228637-e-68

Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach? In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S. 173–184). Stuttgart: Klett.

Weschenfelder, E. (2014). *Professionelle Kompetenz von Politiklehrkräften. Eine Studie zu Wissen und Überzeugungen*. Wiesbaden: Springer VS.

Wilde, A. & Kunter, M. (2016). Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 299–316). Münster: Waxmann.

Woolfolk Hoy, A., Davis, H. & Pape, S. J. (2006). Teacher Knwoledge and Beliefs. In A. Woolfolk Hoy, H. Davis & S. J. Pape (Hrsg.), *Handbook of Educational Psychology* (S. 715–737). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Zick, A. & Preuß, M. (2016). *Einstellungen zur Integration in der Bevölkerung. Kurzbericht zum Projekt zugleich – Zugehörigkeit und Gleichwertigkeit*. Essen: Stiftung Mercator.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Kapitel 7
Zukunftsfragen

Hermann Josef Abs & Katrin Hahn-Laudenberg

7.1 Einleitung

Die *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS 2016) ist von der Fragestellung geleitet, inwieweit Schüler*innen der achten Jahrgangstufe auf ihre Rolle als Bürger*innen in Demokratien vorbereitet sind. Wie in der Einleitung erläutert, können die Ergebnisse sowohl auf die Frage hin gelesen werden, welche Kompetenzen und Dispositionen 14-jährige Jugendliche bis zur achten Klasse bereits ausgebildet haben, als auch, welche Eigenschaften von den Schüler*innen in den kommenden Schuljahren noch aufgebaut werden müssen, um sich kompetent und wirksam als Bürger*innen in unterschiedliche gesellschaftliche Zusammenhänge einzubringen. Da es in den deutschen Ländern bislang weder ein nationales noch international vergleichendes Bildungsmonitoring in Bezug auf politische Bildung gibt, stellt die Studie weiterhin Ansätze zur Diskussion, wie dieses erfolgen könnte.

In ICCS 2016 werden neben dem Wissen der Schüler*innen zu politischen und zivilgesellschaftlichen Konzepten, Fragen der Identität, Einstellungen in Bezug auf unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen, gesellschaftliche und politische Institutionen sowie Partizipationsabsichten erfasst. Diese vier Aspekte sind im theoretischen Modell, das dem Bericht zu Grunde liegt, als vier Dimensionen des politischen *Mindsets* der 14-Jährigen aufeinander bezogen. Ebenso ist es Gegenstand der Studie die schulischen und außerschulischen Kontexte, in denen politische und zivilgesellschaftliche (Lern-) Erfahrungen eingebettet sind, zu erfragen (vgl. Kapitel 1).

An ICCS 2016 waren 24 Bildungssysteme beteiligt, darunter 14 aus Mitgliedsstaaten der EU und Norwegen, die als europäische Vergleichsgruppe ausgewählt wurden, um die Ergebnisse für Nordrhein-Westfalen in einen internationalen Kontext zu stellen und eine vergleichende Perspektive zu bieten. Durch konzeptuelle Kontinuität zu ICCS 2009, ermöglicht ICCS 2016 – erstmal für diese Domäne – Kohortenvergleiche in den Ländern, die an beiden Studien teilgenommen haben. Mit Nordrhein-Westfalen nahmen zum ersten Mal seit 1999 Schüler*innen aus Deutschland an einer international vergleichenden Studie zur politischen und zivilgesellschaftlichen Bildung teil. Kohortenvergleiche zwischen der Schülergruppe, die 1999 in nahezu allen deutschen Bundesländern an CivEd teilnahm und den Schüler*innen, die 2016 in Nordrhein-Westfalen teilnahmen, können statistisch nicht abgesichert werden. Gleichwohl werden in diesem Bericht besonders auffällige Kontinuitäten und Unterschiede zu CivEd 1999 im Text benannt.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Im Gegensatz zu TIMSS, IGLU, PISA und ICILS ist eine Bestandsaufnahme der Qualität der politischen und zivilgesellschaftlichen Bildung in Deutschland nicht Teil der Gesamtstrategie der KMK zum Bildungsmonitoring (vgl. Kapitel 1). Unabhängig davon erklärte sich Nordrhein-Westfalen bereit, die Durchführung der Studie zuzulassen. Die Teilnahme an ICCS 2016 war den Schulen freigestellt. In einem Kontext hoher Belastung durch Systemtransformation und Inklusionsanforderungen führte dies dazu, dass nur etwa 35% der Schulstichprobe ausgeschöpft werden konnte und die internationalen Vorgaben für die Teilnahme auf Schul- und Schülerebene nicht erreicht wurden. Gleichwohl entschied sich die IEA als internationale Trägerorganisation von ICCS dafür, eine Gewichtung der Daten vorzunehmen, so dass die Ergebnisse als Schätzung für die angestrebte Gesamtpopulation betrachtet werden können. Die damit verbundenen Einschränkungen für die Interpretation der Daten in Bezug auf die Population der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen werden in Kapitel 3 dargelegt.

7.2 Zentrale Ergebnisse

Im Kapitel **Politische und zivilgesellschaftliche Bildung in Kernlehrplänen in Nordrhein-Westfalen** (2.) wird ausgehend von der theoretischen Rahmenkonzeption und den Erhebungsinstrumenten von ICCS 2016 die Frage erörtert: *Inwiefern entsprechen die Aspekte eines politischen und zivilgesellschaftlichen Mindsets, wie es in ICCS 2016 zur Befragung gebracht wird, den Lehrplänen in Nordrhein-Westfalen?* Das Kapitel prüft dafür beispielhaft die Kernlehrpläne der Sekundarstufe I für Gymnasien und den Hauptschulbildungsgang in Nordrhein-Westfalen in Fächern mit potentiell zivilgesellschaftlichen und politischen Inhalten (Arbeitslehre, Deutsch, Erdkunde, Gesellschaftslehre, Geschichte, Politik, Politik/Wirtschaft, Praktische Philosophie und Religion). Der unterschiedliche Grad der Konkretisierung erschwert den Vergleich zwischen den recht konkreten Anforderungen und Beschreibung der Kompetenzstufen in ICCS 2016 und den allgemeingehaltenen Kompetenz- und Zielbeschreibungen der Lehrpläne.

Politische Fragestellungen sind in der Hauptschule verstärkt erst in den letzten beiden Schuljahren vorgesehen. Zudem sind die Themen oft stark auf Berufsorientierung und Lebensgestaltung fokussiert. Die Lehrpläne beider Schulformen sehen explizit vor, Schüler*innen im Unterricht und über Partizipationsmöglichkeiten in der Schule aufzuklären und sie praktisch anzuleiten. Das Thema Zugehörigkeit, Identität und Identitätsentwicklung wird vornehmlich in Kernlehrplänen der Religionsfächer berücksichtigt, während die Lehrpläne für Gesellschaftslehre oder Politik/Wirtschaft eine weitgehende Abstinenz in Fragen der Identitätsbildung nicht nur in Hinblick auf Religion(sfreiheit), sondern auch in Hinblick auf Fragen der nationalen und europäischen Identifikation zeigen.

Im Kapitel **Politisches Wissen und Argumentieren** (4.1) werden die Ergebnisse zum konzeptuellen politischen Wissen und Argumentieren von Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen im internationalen Vergleich betrachtet. Leitend waren dabei

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

die Fragestellungen: *Über welche Kompetenzen zur Analyse des politischen Geschehens verfügen Schüler*innen? Welche spezifischen Schwierigkeiten haben unterschiedliche Gruppen von Schüler*innen bei der Analyse politischer Sachverhalte?* Das Kapitel stellt zunächst die empirische Modellierung der Bereiche politisches Wissen und Argumentieren in ICCS 2016 vor. Dabei wird eine inhaltliche Beschreibung der Kompetenzstufen mit Beispielitems und Beispiellösungen unterlegt. Sodann wird das politische Wissen der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen im internationalen Vergleich und unter Betrachtung unterschiedlicher Gruppen (Geschlecht, Herkunft) betrachtet. Immerhin 70% der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen erreichen die Kompetenzstufe II, welche nötig ist, um zielführende Elemente von Bürgerhandeln zu identifizieren. Im europäischen Vergleich ist das politische Wissen bei 14-jährigen Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen allerdings eher gering ausgeprägt. Besonders deutlich zeigt sich der vergleichsweise geringe Anteil der Schüler*innen, die die höchste Kompetenzstufe erreichen. In keinem anderen teilnehmenden Schulsystem, ausgenommen Bulgarien, ist das politische Wissen und Argumentieren so stark mit Aspekten der familiären Herkunft der Schüler*innen verbunden. In der vertiefenden Betrachtung der Ergebnisse für Nordrhein-Westfalen zeigen sich zudem deutliche Disparitäten im politischen Wissen zwischen Schüler*innen auf Gymnasien und Schüler*innen, die andere Schulformen besuchen.

Der von ICCS 2016 angewendete Test erweist sich hinsichtlich seines Schwierigkeitsniveaus als ein sehr geeignetes Instrument, um die Fähigkeiten von Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen zu testen. Es zeigt sich weder eine Gruppe, für die das Anspruchsniveau zu hoch, noch eine Gruppe, für die dies insgesamt zu niedrig gewesen wäre. Dieser Befund stellt Auffassungen in Frage, die die Möglichkeit einer angemessenen empirisch quantifizierenden Erfassung von politischen Kompetenzen bestreiten. Freilich mag es komplexere politische Kompetenzen geben, zu denen (noch) keine validierten Testverfahren zur Verfügung stehen. Für den Unterricht in der Sekundarstufe I zeigt sich jedoch, dass Schüler*innen sich im Allgemeinen in einem Kompetenzbereich bewegen, der sehr wohl empirisch abbildbar ist. Die erfassten Kompetenzen in ICCS 2016 können als notwendige Grundlage für komplexere politische Kompetenzen betrachtet werden; das heißt, ohne die Beherrschung der in ICCS 2016 getesteten Kompetenzen ist nicht davon auszugehen, dass komplexere aufgebaut werden.

Das Kapitel **Identität und politische Selbstwirksamkeit** (4.2) befasst sich mit den unterschiedlichen Facetten der sozialen Zugehörigkeit und politischen Identität bei 14-Jährigen in Nordrhein-Westfalen. Dabei wird Identität als offenes Konstrukt definiert, das verschiedene bedeutungsgebende Zugehörigkeiten einbeziehen kann. Leitend waren hier die Fragen, *wie die Schüler*innen ihre eigene politische Wirksamkeit beurteilen und wie sie ihr Verhältnis zur Nation der Erhebung, zur Europäischen Union und zu Religion entwerfen.* Im Vergleich von Schüler*innen mit mehr, beziehungsweise weniger, politischem Wissen zeigt sich in Nordrhein-Westfalen im internationalen Vergleich besonders deutlich, dass Schüler*innen mit mehr Wissen sich als wirksamer einschätzen. Weiterhin identifizieren sich Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen im europäischen Vergleich am wenigsten mit dem jeweiligen Land des Tests (Deutschland) oder

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Europa. Interessant ist dabei, dass die Identifikationen mit Deutschland sowie mit Europa nicht konkurrierend sind, sondern in einem positiven Zusammenhang stehen. Schüler*innen die sich mit dem einen Bezugspunkt stärker identifizierten, identifizierten sich auch eher mit dem anderen. Schüler*innen mit Migrationshintergrund identifizierten sich in allen europäischen Teilnahmeländern weniger mit dem Land, in dem sie an ICCS teilgenommen haben. Zugleich ist in Nordrhein-Westfalen Schüler*innen mit Migrationshintergrund sowohl die regionale und nationale als auch die religiöse Identifikation wichtiger als Schüler*innen ohne Migrationshintergrund. Das deutet darauf hin, dass die Identifikation mit den betreffenden Ebenen im Prozess der Identitätsbildung bei Jugendlichen mit, beziehungsweise ohne Migrationshintergrund, nicht die gleiche Bedeutung hat.

Die Würde des Gegenübers anzuerkennen, ist eine wichtige Voraussetzung für das Zusammenleben in Demokratien. Im Kapitel **Gruppenbezogene Einstellungen** (4.3) wurde daher untersucht, *welche abwertenden oder unterstützenden Einstellungen Schüler*innen gegenüber unterschiedlichen Gruppen in der Gesellschaft zeigen und wie diese mit der Identifikation mit dem Land der Erhebung zusammenhängen.* In jedem Land der europäischen Vergleichsgruppe stimmten mindestens 90% der Aussage zu, dass Frauen die gleichen Chancen haben sollten an der Regierung beteiligt zu sein wie Männer. In Nordrhein-Westfalen war die Unterstützung der Gleichberechtigung von Männern und Frauen noch etwas stärker ausgeprägt als im europäischen Mittel, übertroffen nur von Dänemark, Norwegen und Schweden. Schüler*innen mit mehr politischem Wissen befürworten die Gleichberechtigung deutlich stärker als Schüler*innen mit weniger politischem Wissen. Der Effekt erwies sich für diese Einstellung als stärker als der Geschlechtereffekt. Hinsichtlich der Einstellung zur Förderung, als auch zur Restriktion europäischer Arbeitsmigration, waren die Werte der Schüler*innen aus Nordrhein-Westfalen statistisch nicht unterscheidbar vom Mittel der europäischen Vergleichsgruppe. In Nordrhein-Westfalen wurden Aussagen zu gleichen Rechten von unterschiedlichen Herkunftsgruppen und Migrant*innen deutlich stärker unterstützt als in den meisten anderen europäischen Vergleichsländern. In Schweden berichteten Schüler*innen für beide, in Norwegen für die zweite Skala zu diesem Fragenkomplex, eine noch größere Unterstützung der Gleichberechtigung. Schüler*innen mit mehr Wissen unterstützen eher Aussagen zu Gleichberechtigung von Migrant*innen, wohingegen sich zumindest in Nordrhein-Westfalen kein Effekt für die Identifikation mit dem Land des Testes findet. Das heißt, Schüler*innen, die eine stärkere nationale Identität aufweisen, unterscheiden sich hinsichtlich der Zustimmung zu Rechten von Migranten nicht bedeutsam von Schüler*innen mit einer geringeren nationalen Identität. Dies deutet darauf hin, dass nationale Identität – so wie diese in ICCS 2016 erfasst wurde – bei Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen von der Abwertung von Migrant*innen entkoppelt sein könnte.

Institutionenbezogene Einstellungen werden in Kapitel 4.4 unter der Fragestellung betrachtet, *welche Vorstellungen und Einstellungen 14-Jährige gegenüber demokratischen Institutionen ausgebildet haben.* Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen verbinden durchschnittlich geringere normative Erwartungen als Schüler*innen in der euro-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

päischen Vergleichsgruppe mit der Frage, wie gute erwachsene Bürger*innen sich in die Gesellschaft einbringen sollten. Als besonders relevant für gute Bürger*innen erachten sie Verhaltensweisen, die keine direkte Verbindung zu, im weiten Sinne, politischen oder staatlichen Institutionen implizieren. Weiter berichten die Heranwachsenden absolut und im europäischen Vergleich ein hohes Vertrauen in staatliche Institutionen. Besonders hoch ausgeprägt ist dabei das Vertrauen in die Exekutive und Judikative, während sie nicht mehr als in anderen Ländern inter- und supranationalen Organisationen vertrauen. Allein das Vertrauen ins Schulsystem ist geringer als in den meisten anderen europäischen Ländern. Nicht in allen Ländern, jedoch in Ländern mit einem geringeren Korruptionsniveau, berichten Schüler*innen mit mehr politischem Wissen auch mehr Vertrauen in Institutionen.

Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen schätzen die Legitimität und Performanz der EU grundsätzlich positiv ein; im Vergleich zu anderen Ländern erscheinen sie gleichwohl als eher skeptisch. Hinsichtlich der Rolle der Religion in der Gesellschaft betonen sie mit großer Mehrheit die Religionsfreiheit und die Trennung von religiösen und staatlichen Institutionen. Für etwa ein Drittel der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen ist die Religion jedoch wichtiger als die Politik. Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen zeigen sich im europäischen Vergleich insbesondere für die Diskriminierung von Migrant*innen und Homosexuellen sensibilisiert. Dass Karrierechancen von Frauen im eigenen Land schlechter sind als die von Männern, wird in Deutschland von der Hälfte der Schüler*innen wahrgenommen und damit ebenfalls eher als in anderen europäischen Ländern. Etwa die Hälfte der Schüler*innen nehmen nicht an, dass es in Deutschland oder Europa weniger Diskriminierung als außerhalb gibt und etwa zwei Drittel gehen nicht davon aus, dass es nur wenig Diskriminierung in Deutschland gibt.

Das Kapitel **Gesellschaftliche Partizipationsbereitschaft** (4.5) geht der Frage nach, über *welche Handlungsbereitschaft zu zivilgesellschaftlichem und politischem Handeln Schüler*innen verfügen.* Zunächst wird ein breites Verständnis des politischen Partizipationsbegriffs skizziert, in dessen Rahmen staatsbürgerliche, institutionenbezogene, problembezogene und zivil ungehorsame Beteiligungsformen unterschieden werden. Im europäischen Vergleich zeigt sich durchschnittlich und über alle Partizipationsformen hinweg, dass sich Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen am seltensten vorstellen können, sich in Zukunft politisch zu beteiligen. Zwar zeigt sich eine Mehrheit der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen bereit, zukünftig an Wahlen teilzunehmen, aber lediglich zwei von drei Schüler*innen geben an, als Erwachsene eine informierte Wahl treffen zu wollen. Aktive Beteiligungsformen, unabhängig davon, ob sie in einem institutionellen Kontext eingebunden sind oder nicht, wollen nur die wenigsten Jugendlichen in Nordrhein-Westfalen als Erwachsene ausüben. Auch Beteiligungsformen unter Rückgriff auf neue soziale Medien erscheinen für sie nur selten attraktiv. Besonders gering ausgeprägt zeigt sich die beabsichtigte staatsbürgerliche Partizipation bei Schüler*innen mit Migrationshintergrund in Nordrhein-Westfalen. Insgesamt sehen sich die Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen in einer eher passiven Bürgerrolle.

Im Kapitel **Zukunftsperspektiven der 14-Jährigen** (4.6) wird berichtet, *wie Schüler*innen auf die gesellschaftliche und ihre individuelle Zukunft blicken*. Ausgehend von

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

soziologischen und entwicklungspsychologischen Ansätzen wird skizziert, inwiefern sich die Beschäftigung mit Zukunftsszenarien auch für die politische Sozialisation als relevant erweisen kann. Jugendliche in Nordrhein-Westfalen zeichnen sich durch ein hohes Problembewusstsein für globale Herausforderungen aus, auch wenn es sich um Szenarien handelt, von denen sie nicht unmittelbar betroffen scheinen. Beispielsweise erleben sie den Klimawandel, aber auch Ressourcenknappheit mit am häufigsten als Bedrohung für die Zukunft der Erde. Ökonomische Bedrohungsszenarien, etwa Arbeitslosigkeit und eine globale Finanzkrise, werden von Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen im europäischen Vergleich hingegen am seltensten als große Bedrohung eingeordnet. Dies geht mit einem großen Optimismus einher, was die eigene wirtschaftliche Zukunft betrifft – ein großer Anteil der Jugendlichen in Nordrhein-Westfalen glaubt, in Zukunft ein sicheres Beschäftigungsverhältnis zu finden.

Das Kapitel **Schulische Lernumgebung und Partizipationsmöglichkeiten** (5.1) befasst sich mit der Frage, w*elche Lerngelegenheiten Schüler*innen in der Schule wahrnehmen. Welche Chancen von Partizipation im Unterricht und der Gestaltung von Schule stehen ihnen zur Verfügung, und wie bewerten sie diese?* In der vergleichenden Betrachtung der schulischen Lerngelegenheiten, der Wahrnehmung des offenen Unterrichtsklimas und der Partizipationsmöglichkeiten wird deutlich, dass aus Sicht der Schüler*innen verschiedene Länder unterschiedliche Konzepte politischer Bildung zu realisieren scheinen – mal mit stärkerem Fokus auf den multiperspektivischen Diskurs und das Einüben von Positionierung in politischen Fragen – mal unter stärkerer Einbeziehung repräsentativer oder auch alternativer Formen der Schülerpartizipation. Mit Blick auf die Sicht der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen werfen die Ergebnisse die Frage auf, inwiefern das berichtete, im europäischen Vergleich häufige Einbringen aktueller politischer Fragestellungen durch die Schüler*innen, die Behandlung von Themen wie Wahl und Gesetzgebung im Unterricht sowie die rechtlich garantierten Möglichkeiten der Schülerpartizipation genutzt werden, um kontrovers und multiperspektivisch ein vertieftes konzeptuelles Verständnis zivilgesellschaftlicher politischer Prozesse und Fragestellungen zu ermöglichen.

Weiterhin wurde die **Qualität der schulischen Sozialbeziehungen** (5.2) als ein Aspekt des Schulklimas betrachtet und gefragt, *wo es Schulen besonders gelingt, gute Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen sowie zwischen Schüler*innen untereinander und wenig Viktimisierung der Schüler*innen herzustellen.* Ein positives Verhältnis der Schüler*innen untereinander sowie auch zwischen Lehrkräften und Schüler*innen gilt als produktiver Kontext für den Erwerb demokratierelevanter Kompetenzen und Einstellungen und kann zugleich als Ergebnis einer erfolgreichen Gestaltung einer an demokratischen Werten orientierten Schulkultur verstanden werden. In Nordrhein-Westfalen berichten Schüler*innen ein schlechteres Verhältnis zu den Lehrkräften und von Schüler*innen untereinander als das Mittel der europäischen Vergleichsgruppe. Gleichwohl zeugen die Ergebnisse von mehrheitlich positiven Einschätzungen. Etwa vier von fünf Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen fühlen sich von Lehrkräften fair behandelt. Drei Viertel fühlen sich sicher an ihrer Schule. Dies bedeutet aber auch, dass sich ein Viertel nicht sicher fühlt; etwa ein Sechstel der Schüler*innen haben Angst, Opfer

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

von Mobbing zu werden. Akute Viktimisierung wird in Nordrhein-Westfalen etwas seltener berichtet als in der europäischen Vergleichsgruppe. 8% geben an in den letzten drei Monaten mindestens etwa ein Mal pro Monat körperlich angegriffen geworden zu sein. Beleidigungen im Internet spielen mit 3% hier eine vergleichsweise geringe Rolle.

Das Schulklima steht im Zusammenhang mit der Ausgestaltung von Lerngelegenheiten: Offenes Unterrichtsklima korreliert mit positiven Beziehungen der Schüler*innen untereinander sowie zu Lehrkräften. Auch eine geringere Viktimisierungsrate korreliert positiv mit offenem Unterrichtsklima. Schulleitungen berichten im europäischen Vergleich mehr Meldungen über Mobbing und ähnlich viele Aktionen gegen Mobbing. In Verbindung mit den vergleichsweise selteneren Berichten über Viktimisierung weist dies auf eine gewisse Sensibilisierung von Schulleitungen bezüglich Mobbing in Nordrhein-Westfalen.

Im Kapitel **Erfahrungen im familiären und räumlichen Umfeld** (5.3) wird der Einfluss außerschulischer Sozialisationsinstanzen auf politisches Wissen und beabsichtigte staatsbürgerliche Partizipation bei Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen untersucht. Das heißt, es wird analysiert, *welche außerschulischen Sozialisationskontexte hohe Kompetenzen und Bereitschaft zur Partizipation wahrscheinlich werden lassen.* Zunächst werden die Familie, die Gruppe der Gleichaltrigen, die Medien und formelle Freizeitorganisationen als relevante Instanzen für die politische Sozialisation beschrieben. Sodann zeigt sich in der Analyse unter Kontrolle der besuchten Schulform, dass vor allem ein starker Einfluss der familiären Hintergründe auf politisches Wissen und staatsbürgerliche Partizipationsbereitschaft beobachtet werden kann. Die Gleichaltrigen erweisen sich für die 14-Jährigen in Nordrhein-Westfalen hingegen nicht als wesentliche Instanz der politischen Sozialisation. Eine aktive Nutzung der Zeitung oder des Internets zur Informationssuche zeigt sich in einer höheren Ausprägung des politischen Wissens und der staatsbürgerlichen Partizipationsbereitschaft, ebenso die Teilnahme an einzelnen Jugendgruppen.

Im Kapitel zu **Lehrervoraussetzungen. Ausbildung und Überzeugungen von Lehrer*innen im Fach Politik/Sozialwissenschaften** (6) wird der Leitfrage nachgegangen, *welche Vorbereitung und welche Überzeugungen Lehrkräfte mitbringen, die politische und zivilgesellschaftliche Bildung in Schulen vertreten*. Die Ergebnisse der im Rahmen von ICCS 2016 in Nordrhein-Westfalen durchgeführten Lehrerbefragung werden dabei aus fachdidaktischer Perspektive interpretiert. Zunächst werden Aspekte der Lehrerausbildung betrachtet, um sodann auf die fachbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften als einer Voraussetzung der Unterrichtsgestaltung einzugehen. Dabei zeigt sich, dass die Lehrenden, die sich in der Lehrerbildung mit bestimmten Themen und Fähigkeiten im Kontext politischer Bildung auseinandergesetzt haben, ihre Kompetenz diese zu unterrichten, höher einschätzen. Die hohe Anzahl fachfremd unterrichtender Lehrkräfte in der politischen und zivilgesellschaftlichen Bildung gerade in den nicht gymnasialen Schulformen birgt die Gefahr, dass häufiger Schüler*innen mit einem bildungsfernen Hintergrund systematisch mit weniger fachlich strukturierten Lerngelegenheiten in Kontakt kommen und so weniger Chancen haben, die Kompetenzen aufzubauen, die für eine (spätere) Teilhabe an gesellschaftlichen und po-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

litischen Entscheidungsprozessen grundlegend sind. Dass die befragten Lehrer*innen insgesamt insbesondere fachübergreifenden, nicht politikspezifischen Schwerpunkten eine prioritäre Bedeutung zumessen, wirft die Frage auf, welcher Stellenwert unter dieser Prämisse ein kompetenzorientierter, fachspezifisch qualifizierter Unterricht gewinnen kann.

7.3 Perspektiven

Wer die Ergebnisse von ICCS 2016 nicht als zwangsläufig oder unabdingbar begreifen will, dem und der können sie als Ausgangspunkt für eine Reihe von Zukunftsfragen zur Gestaltung politischer und zivilgesellschaftlicher Bildung in Nordrhein-Westfalen dienen. Solche Fragen sollen im Folgenden entsprechend unterschiedlicher Ansatzpunkte systematisiert werden.

Fragen für die Lehrplanentwicklung

Die unerwartet hohen Kompetenzunterschiede zwischen Schüler*innen an Gymnasien und an nicht gymnasialen Schulformen können zum Teil durch Unterschiede in den Lehrplänen plausibilisiert werden. Normativ wäre zu klären, inwiefern diese Unterschiede im Hinblick auf die politische Bildung durch schulformspezifisch unterschiedliche Bildungsaufträge von Gymnasien und Nicht-Gymnasien gerechtfertigt werden können. Künftige Lehrplanentwicklung steht vor der Frage, inwiefern Leistungsdifferenzen, die aufgrund der unterschiedlichen außerschulischen Sozialisationskontexte zu erwarten sind, durch die Zusammenstellung von Fächern und die Zuweisung von Stundenkontingenten für einzelne Themen in Jahrgängen weiterhin verstärkt werden sollen. Alternativ könnte als Ziel curricularer Planung formuliert werden, die Schülergruppen in den nicht gymnasialen Bildungsgängen intensiver auf politische Diskurse und Entscheidungen in demokratischer Verantwortung vorzubereiten. Wenn das Argument vertreten wird, dass für Schüler*innen in Hauptschulen bestimmte politische Inhalte später angemessener sind als für Schüler*innen an anderen Schulen, so ist zu fragen, inwiefern die Auseinandersetzung, die Schüler*innen an anderen Schulformen stattdessen bis zum Ende der Sekundarstufe I erfahren sollen, für Schüler*innen an Hauptschulen tatsächlich entbehrlich ist.

Sodann stellt sich für die Entwicklung der Lehrpläne die Frage, wie unterschiedliche Dimensionen von *Civic and Citizenship Education*, die teilweise in verschiedenen Fächern repräsentiert sind, stärker aufeinander bezogen werden können. In Kapitel 2 wurde dies am Beispiel des Themas Religionsfreiheit expliziert. Allgemeiner ist hier zu fragen, worin der künftige Ansatz der Lehrpläne zur Unterstützung von Identitätsentwicklung bei Heranwachsenden bestehen kann und wie dieser Ansatz gewährleistet, dass Festlegungen auf einzelne Identitätsdimensionen vermieden werden, um Raum für die Integration vielfältiger Zugehörigkeiten in einer hybriden Identität zu öffnen (vgl. Kapitel 4.2).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Weiterhin kann in Bezug auf die Lehrplanentwicklung gefragt werden, wie künftige Lehrplanarbeit sich das hohe institutionelle Vertrauen der Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen zunutze machen kann (vgl. Kapitel 4.4). Da alle staatlichen Institutionen mit Ausnahme des Schulsystems bei Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen ein größeres Vertrauen genießen als dies in anderen europäischen Ländern der Fall ist, könnten konkrete curriculare Hinweise zur Zusammenarbeit mit diesen Institutionen weiterführend sein. Dabei wäre ein mögliches Ziel, Partizipation in staatlichen Institutionen einzuüben beziehungsweise zu motivieren.

Schließlich stellt sich angesichts der bestehenden Lehrpläne die Frage, inwiefern sie Leistungsüberprüfungen durch die Lehrkräfte hinlänglich unterstützen. Es fehlen mit konkreten Beispielen unterlegte und empirisch validierte Kompetenzmodelle, die zum Beispiel konkretisierende Hinweise enthalten, welche qualitativen Ansprüche an eine politische Diskussion und die darin geäußerte Argumentation als angemessen für eine spezifische Jahrgangsstufe zu bewerten ist. Wenn Lehrkräfte keine konkreten Erwartungen an die Kompetenzen in einem bestimmten Jahrgang vermitteln, ist es mitunter auch schwierig, die Ergebnisse der Schüler*innen einzuordnen. Angesichts abstrakter Kompetenzformulierungen in den Lehrplänen bleibt Lehrkräften ausschließlich der Maßstab ihrer eigenen Erfahrung. Eine Reflexion über das Erreichte wird somit erschwert.

Fragen für die Lehrerbildung und Lehrerarbeit

Die beträchtlichen Leistungsdifferenzen zwischen Gymnasien und nicht gymnasialen Schulformen gehen einher mit einem deutlich höheren Anteil an fachfremd erteiltem Unterricht in diesen Schulformen. Auf der Systemebene stellt sich somit die Frage, welche Strukturveränderungen notwendig sind, um nachhaltig mehr Fachlehrkräfte in nicht gymnasialen Schulformen zu etablieren. Ergänzend ist zu fragen, welche zusätzlichen Formate der Weiterbildung für Schulen akzeptabel und besonders für fachfremd unterrichtende Lehrkräfte attraktiv sein können, um insbesondere die Förderung wissensbasierter Argumentationsfähigkeit zu stützen. Die Ergebnisse in den Kapiteln 4.1, 5.1 und 6 zeigen, dass es eine anspruchsvolle Aufgabe ist, politische Perspektiven mit der Lebenswirklichkeit der Schüler*innen zu verbinden, die ohne fachdidaktische Grundlage leicht zur Überforderung werden kann. Die Herausforderung für Lehrkräfte besteht darin, politische Fragestellungen problemorientiert, kognitiv aktivierend und unter Einbezug von Mehrperspektivität mit den Schülern*innen zu erarbeiten. Dabei ist zu prüfen, inwiefern bestehende didaktische Konzeptionen, wie politische Fragen mit jüngeren und/oder bildungsferneren Zielgruppen bearbeitet werden können, stärker in die Praxis implementiert werden können oder zunächst weiterentwickelt werden müssen.

Eine weitere Herausforderung für die Lehrerbildung besteht darin, wie mit eigenen Meinungen und mit den Meinungen der Schüler*innen im Unterricht umgegangen werden kann. Hierzu ist das Thema der Begründung von Aussagen und der Überprüfung von Argumenten noch weiterzuentwickeln. Wiederstreitende Argumente und Wertbezüge sind gleichwohl nicht nur Herausforderungen für die Argumentation, sondern auch für Engagement, ohne dass die Werte, an die appelliert wurde, hohl bleiben.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Hier sind Handlungsperspektiven zu entwickeln, die aufzeigen, wie unterschiedliche Engagementformen und -ziele in der Schule als Organisation integriert werden können.

Außerdem ist in der Lehrerbildung das Thema der Identitätsexploration stärker zu berücksichtigen. Hierzu gilt es, die für die Lehrpläne angeregten Überlegungen mit der Förderung entsprechender Kompetenzen bei den Lehrkräften zu unterlegen. Dabei sind unter anderem Kompetenzen anzusprechen, die Prävention gegen ein Abdriften in die Identifikation mit demokratiefeindlichen Gruppen oder Individuen leisten (vgl. Kapitel 4.2, 4.3). Die Akzeptanz für Lehrkräfte, Themen der Identität zu bearbeiten ist in besonderer Weise auf den respektvollen Umgang aller in Schule angewiesen (vgl. Kapitel 5.2). Dazu gehören Fähigkeiten der aktiven und respektvollen Beziehungsgestaltung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen, sowie die Förderung des Respekts von Schüler*innen untereinander.

Ein weiteres Thema der Lehrerbildung, dass sich aus den deskriptiven Analysen ableiten lässt, besteht im Bewusstsein für kulturelle Formen der Diskriminierung (vgl. 4.3). Neben der juristischen Gleichstellung marginalisierter Gruppen, die bei den Heranwachsenden eine sehr hohe Zustimmung findet, ist der Abbau von diskriminierenden Haltungen eine Daueraufgabe für Schulen mit dem Ziel, gesellschaftliche Integration zu fördern und faire Entwicklungsmöglichkeiten für alle zur Verfügung zu stellen.

Ein bedeutsamer Teil der Lebenswelt heutiger Heranwachsender ereignet sich in digitalisierten Räumen (vgl. Kapitel 4.5, 5.3). Deshalb ist übergreifende bei allen Aspekten zur Lehrerbildung zu fragen, wie die Fähigkeit der Lehrpersonen politische Bildungsarbeit mit sozialen Medien zu verbinden, gestärkt werden kann.

Fragen für die schulische und außerschulische Jugendbildung

Jugendlichen ist auch die Identifikation mit ihrem lokalen Umfeld wichtig (vgl. Kapitel 4.2). Hier liegt eine Chance, politische Prozesse auf der lokalen Ebene stärker zu fokussieren (vgl. auch Kapitel 4.5 und 5.1). Es stellt sich die Frage, wie lokale Akteur*innen stärker für den Wissensaufbau und die Schaffung von Partizipationsstrukturen mit der Schule verbunden werden können. Dabei können Einflussmöglichkeiten, die Jugendlichen offenstehen, eingeführt werden.

Hinsichtlich der differentiellen Effekte von Jugendorganisationen (vgl. Kapitel 5.3) auf politisches Wissen und Engagementbereitschaft ist zu fragen, wie mit den jeweiligen Trägerorganisationen zusammengearbeitet werden kann, um positive Entwicklungen bei einzelnen Organisationen auch stärker strukturbildend für andere Organisationen im Sinne von *Best Practices* zu nutzen.

Weiterhin ist mit Blick auf die außerschulische Jugendbildung zu fragen, mit welchen Formaten Zielgruppen, die dort bislang nur unzureichend erreicht werden, für Fragen der politischen Bildung erschlossen werden können. Insbesondere für Schüler*innen mit niedrigem sozioökonomischen Status und Migrationshintergrund besteht hier ein Ungleichgewicht der Beteiligung, aus dem weitere Disparitäten erwachsen. Deshalb bleibt es wichtig, auch hier weiter nach neuen Ansätzen zu suchen. Ein Ansatzpunkt könnte im Aufgreifen von globalen Herausforderungen aus Schülerperspektive und deren Bearbeitung an konkreten Beispielen bestehen (Kapitel 4.6).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Schließlich kann als Entwicklungsaufgabe benannt werden, wie die erkennbaren positiven Anliegen der Jugendlichen stärker in der politischen und zivilgesellschaftlichen Bildung produktiv aufgegriffen werden können, so die Sensibilität für Probleme des Umweltschutzes (vgl. Kapitel 4.6) oder die hohe Zustimmung zur juristischen Gleichbehandlung unterschiedlicher Gruppen (vgl. Kapitel 4.3). Konkret leitet sich daraus etwa die Herausforderung ab, wie verbal akzeptierte Diskriminierungsfreiheit als Ideal in einer Schule unter Beteiligung der Schüler*innen in handlungspraktische Prävention gegen Diskriminierung überführt werden kann.

Fazit

Die in diesem Band dargestellten – noch weitgehend deskriptiven – Ergebnisse der *International Civic and Citizenship Education Study 2016* verweisen insgesamt auf großen Entwicklungs- und Handlungsbedarf für die politische und zivilgesellschaftliche Bildung in Nordrhein-Westfalen. Der aktuelle relative Wohlstand in Deutschland und die aktuell, trotz der Zunahme von populistischen Strömungen aus Sicht der Schüler*innen im Vergleich stabil erscheinende Demokratie können zu der Annahme verleiten, dass ein individuelles Engagement als Bürger*in nicht erforderlich sei. In einem solchen Kontext sind Bildungskonzepte und Bildungsarbeit besonders herausgefordert, die Relevanz von Engagement und Diskurs erlebbar werden zu lassen.

Wenn es stimmt, dass Demokratien von aktiv mitgestaltenden Demokrat*innen leben, so wird in den Ergebnissen deutlich, dass die heute 14-Jährigen in Nordrhein-Westfalen noch einen weiten Weg zu gehen haben, bis sie zu einem größeren Anteil motiviert und kognitiv vorbereitet sind, ihr Gemeinwesen demokratisch zu gestalten sowie sich für den Erhalt von rechtsstaatlicher Demokratie einzusetzen.

Der vorliegende Bericht versteht sich als Dokumentation des Ausgangspunktes für diesen Weg. Der Ausgangspunkt wurde sowohl in den verschiedenen Dimensionen des politischen *Mindsets* der 14-Jährigen als auch in den sie umgebenden sozialen Kontexten dargestellt und hinsichtlich seiner Chancen und Herausforderungen in Bezug auf vorauslaufende Forschung näher verortet. In der Folge wird es eine Aufgabe der Wissenschaft sein, durch vertiefende Analysen diesen Ausgangspunkt differenzierter darzustellen. In Kombination mit weiterer Forschung können sodann Gestaltungsoptionen für unterschiedliche Akteure im Bildungssystem konzipiert und empirisch validiert werden. So kann Wissenschaft zu dem Ziel beitragen, dass Heranwachsende sich als künftige Bürger*innen im Zweifel unterstützend zu demokratische Institutionen bekennen und Menschenrechte verteidigen, anstatt diese kurzsichtigen Angriffen preis zu geben.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. **Hermann Josef Abs** ist Leiter der Arbeitsgruppe Educational Research and Schooling und Vorsitzender des Interdisziplinären Zentrums für Integrations- und Migrationsforschung an der Universität Duisburg-Essen
E-Mail: h.j.abs@uni-due.de

Dr. **Ewa Bacia** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet Pädagogische Psychologie an der Technischen Universität Berlin.
E-Mail: ewa.bacia@tu-berlin.de

Igor Birindiba Batista ist studentischer Mitarbeiter in der Arbeitsgruppe Educational Research and Schooling an der Universität Duisburg-Essen.
E-Mail: igor.batista@uni-due.de

Dr. habil. **Helen Baykara-Krumme** war Gastprofessorin am Interdisziplinären Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung der Universität Duisburg-Essen.
E-Mail: helen.baykara-krumme@uni-due.de

Prof. Dr. **Monika Buh**l ist Hochschuldozentin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Unterricht an der Universität Heidelberg.
E-Mail: buhl@ibw.uni-heidelberg.de

Daniel Deimel ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Arbeitsgruppe Educational Research and Schooling an der Universität Duisburg-Essen.
E-Mail: daniel.deimel@uni-due.de

Dr. **Katrin Hahn-Laudenberg** ist Postdoktorandin in der Arbeitsgruppe Educational Research and Schooling an der Universität Duisburg-Essen.
E-Mail: katrin.hahn-laudenberg@uni-due.de

Janina Jasper war wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Educational Research and Schooling an der Universität Duisburg-Essen.
E-Mail: janina.jasper@uni-due.de

Prof. Dr. **Eveline Gutzwiller-Helfenfinger** ist seit Oktober 2017 Gastprofessorin am Interdisziplinären Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung der Universität Duisburg-Essen. Zuvor hatte sie eine Professur an der Pädagogischen Hochschule Luzern inne. E-Mail: eveline.gutzwiller-helfenfinger@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

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Johanna F. Ziemes ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Educational Research and Schooling an der Universität Duisburg-Essen.
E-Mail: johanna.ziemes@uni-due.de

Frank Eicke Zischke ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Didaktik der Sozialwissenschaft an der Universität Duisburg-Essen.
E-Mail: frank.zischke@uni-due.de

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.