

In der Diskussion um Gefährdungen der Demokratie wird der politischen Bildung in und außerhalb der Schule eine wichtige Rolle zugeschrieben. Gleichwohl gibt es nur wenige abgesicherte Erkenntnisse zur politischen und zivilgesellschaftlichen Bildung von Jugendlichen an Schulen in Deutschland. Jetzt liegen erstmals seit 1999 repräsentative und international vergleichbare Ergebnisse für NRW vor.

Zum Stand der Vorbereitung auf die Demokratie

Die International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) untersucht politische Bildung bei 14-Jährigen im schulischen Kontext

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

Das dass Schule auf Demokratie vorbereiten soll, ist ein normativer Imperativ, der einem breiten gesellschaftlichen Konsens entspricht. In Deutschland wird er durch die Schulgesetze der Länder rechtlich abgesichert. Die Aufgabe der Demokratievorbereitung ist nicht zuletzt für die Institution Schule selbst bedeutsam, weil sich aus dieser Auf-

gabe der Unterhalt eines öffentlichen Schulwesens und die gesetzliche Schulpflicht ableiten: Der begrenzte, staatlich verordnete Freiheitsentzug für Kinder und Jugendliche wird legitimiert, indem er zur dauerhaften Absicherung gesellschaftlicher Freiheit beiträgt. Umso prekärer ist es für die Institution Schule, wenn das Zutrauen in staatliche Institutionen,

wie beispielsweise die Schule, sinkt oder die freiheitlich demokratische Grundordnung in Frage gestellt wird. Ohne Demokratie und Rechtsgleichheit ergibt es wenig Sinn, Chancengleichheit und Verbindlichkeit für alle in Bezug auf Bildung anzustreben.

In der Diskussion um Gefährdungen der Demokratie wird der



Katrin Hahn-Laudenberg. Foto: Vladimir Unkovic

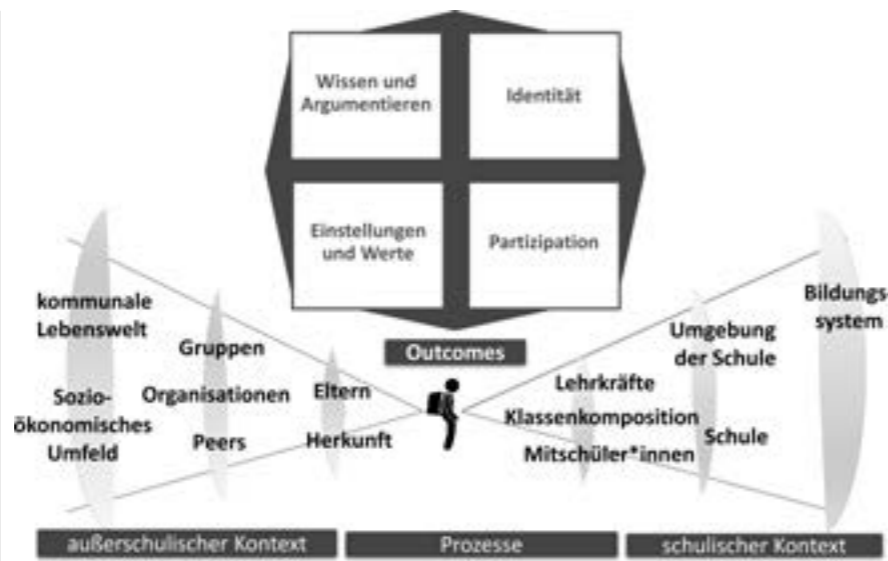
politischen Bildung in und außerhalb der Schule eine wichtige Rolle zugeschrieben. Gleichwohl gibt es nur wenige abgesicherte Erkenntnisse zur politischen und zivilgesellschaftlichen Bildung von Jugendlichen an Schulen in Deutschland. Jetzt liegen erstmals seit 1999 repräsentative und international vergleichbare Ergebnisse für NRW vor¹.

Internationale Vergleichsstudie zur Leistungsfähigkeit von Schule

Die International Civic and Citizenship Education Study 2016 (ICCS 2016) geht der Frage nach, inwieweit Jugendliche in der Schule auf ihre Rolle als Bürger*innen in Demokratien vorbereitet werden. ICCS 2016 wird wie andere vergleichbare Studien für mathematisch-naturwissenschaftliche (TIMSS), sprachliche (IGLU/PILRS) oder digitale (ICILS) Bildung von der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) getragen. Die IEA wurde vor über 50 Jahren von Wissenschaftler*innen gegründet, um die Entwicklung von Schulsystemen vergleichend durch empirische Forschung zu begleiten. IEA-Studien werden jeweils von einem internationalen Konsortium unter Einbeziehung der teilnehmenden Länder beziehungsweise Schulsysteme entwickelt.

Deutschland hat an den IEA-Studien zur politischen Bildung jedoch nur bis 1999 teilgenommen. Danach hat sich die Kultusministerkonferenz als Ganze gegen eine Teilnahme entschieden. Für ICCS 2016 hat die damalige Landesregierung von NRW diese Entscheidung revidiert, so dass NRW als eines von 24 Schulsystemen in Europa, Asien und Lateinamerika an ICCS 2016 beteiligt war. Auch für die nächste Durchführung ICCS 2022 hat sich die aktuelle Landesregierung wie auch Schleswig-Holstein für eine Teilnahme entschieden.

Im Zuge einer stratifizierten Zufallsstichprobe wurden in NRW 1451 Schüler*innen in 59 Klassen



(1) Analyserahmen für ICCS 2016.
Quelle: Abs, Hahn-Laudenberg, Deimel, Ziemes, 2017, 22

der Jahrgangsstufe acht zwischen Februar und Juli 2016 befragt. Auf Grundlage der gewichteten Daten können repräsentative Aussagen über die gesamte Population 14-jähriger Schüler*innen in NRW getroffen werden². Zusätzlich liegen von 55 der 59 Schulen Ergebnisse der Schulleiter*innenbefragung vor; 440 Lehrpersonen der teilnehmenden Schulen in NRW nahmen an der Lehrer*innenbefragung zu ICCS 2016 teil.

Das politische Mindset im Zentrum der Analyse

Der Studie liegt ein Verständnis von Demokratie zu Grunde, das über das Mehrheitsprinzip hinausgeht. Demokratie erscheint als eine Form der normbezogenen Bearbeitung von gesellschaftlich erkannten Herausforderungen, die es erlaubt, mehrere Ursachen, alternative Lösungen und die Anerkennung unterschiedlicher Perspektiven in die Diskussion und Entscheidungsfindung einzubeziehen. Demokratie verwirklicht sich in Institutionen, die Entscheidungen generieren, ohne die Rechte der Einzelnen grundlegend zu verletzen.

Das hat zur Voraussetzung, dass die Menschen in einer Demokratie die Institutionen grundsätzlich

unterstützen und in der Lage sind, sich in diese kompetent einzubringen. Die individuellen Voraussetzungen werden in ICCS als das politische und zivilgesellschaftliche Mindset der Schüler*innen bezeichnet; es umfasst vier Dimensionen (vgl. Abb. 1). In der Dimension *Wissen und Argumentieren* befasst sich die Studie damit, inwiefern Schüler*innen über konzeptionelles Wissen zu Demokratie verfügen (z.B. ob sie in einer Multiple-Choice-Frage die Rolle von Opposition bestimmen können) und zu ersten Argumentationen in der Lage sind (z.B. ob sie Gründe, warum nicht alle Medien einer Person gehören sollten, frei nennen können). In der Dimension *Identität* geht es um das Gefühl der Zugehörigkeit und die Identifikation mit unterschiedlichen Gruppen, die politische Relevanz beanspruchen (z.B. Europa, Nation, Religion). Die Dimension *Einstellungen und Werte* thematisiert die Zustimmung zu Gleichheitsrechten für unterschiedliche Gruppen (z.B. Männer und Frauen) sowie Einstellungen und Überzeugungen in Bezug auf Politik und Gesellschaft. Die Dimension *Partizipation* bezieht sich schließlich auf die Bereitschaft, im schulischen Kontext, aber auch prospektiv, in Politik und Zivilgesellschaft mit-

zuwirken und Verantwortung zu übernehmen. Das Konzept Mindset geht davon aus, dass verschiedene kognitive, affektive und behaviorale Strukturen funktional miteinander verknüpft sind³.

Neben dem Mindset werden die Erfahrungen innerhalb und außerhalb der Schule in den Blick genommen, die für die Entwicklung des politischen Mindsets bedeutsam sind. Dazu zählen die wahrgenommenen Lernmöglichkeiten im Unterricht, Partizipationsmöglichkeiten in der Schule, aber auch Gespräche mit Eltern, Lehrkräften und Gleichaltrigen. Weiterhin wird die Perspektive von Lehrkräften auf den schulischen Kontext und ihre eigene Professionalisierung erfasst. Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse aus dem nationalen Bericht⁴ vorgestellt.

Politisches Wissen und Argumentieren als Basisdimension im Mindset

In der Didaktik der politischen Bildung werden gegenwärtig unterschiedliche theoretische Modellierungen von politischer Kompetenz diskutiert.⁵ ICCS 2016 erhebt nicht den Anspruch, ein alle diskutierten Dispositionen umfassendes Kompetenzmodell vorzulegen und empirisch zu prüfen. Die erfassten kognitiven Dispositionen Wissen und Argumentieren in ICCS 2016 können jedoch 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 politische Kompetenzen aufgebaut werden. Der in ICCS 2016 angewendete Test erweist sich hinsichtlich seines Schwierigkeitsniveaus als ein sehr geeignetes Instrument, um die Fähigkeiten von Schüler*innen in NRW zu testen.

Das politische Wissen und Argumentieren bei 14-Jährigen in NRW ist signifikant geringer ausgeprägt als im Durchschnitt der anderen europäischen Schulsysteme, die an der

Studie teilgenommen haben. Zwar kennen die meisten Schüler*innen grundlegende demokratische Prinzipien, aber im Vergleich zu anderen insbesondere westeuropäischen und skandinavischen Ländern zeigen weniger Schüler*innen ein Verständnis für politische Prozesse und Zusammenhänge. Seltener sind die Schüler*innen in der Lage ein zweites Argument zu benennen. Damit zeigen Schüler*innen in NRW zu einem geringeren Anteil Fähigkeiten, die als Grundlage eigenständiger Urteilskompetenz und damit als Voraussetzung gelten können, kritikfähig an politischen Prozessen in der Demokratie teilzunehmen. Erreichen beispielsweise in Dänemark 62 Prozent der Schüler*innen die höchste Kompetenzstufe, in der mehrere Argumente entwickelt oder bewertet werden müssen, sind es in NRW mit 31 Prozent nur halb so viele.

Zugleich zeigt sich in NRW ein starker Zusammenhang zwischen politischem Wissen und unterschiedlichen Kontextvariablen⁶ (vgl. Abb. 2). Die Abbildung zeigt, wie sich die Leistungen der Schüler*innen für unterschiedliche Teilgruppen verteilen. Dazu wird sowohl eine Skala nach Kompetenzstufen (in der Abbildung oben) als auch nach Testpunkten (in der Abbildung unten) angegeben. Es werden nicht nur Mittelwertsunterschiede erkennbar, sondern es wird auch sichtbar, wie sich die Population auf das Leistungsspektrum verteilt. Daraus lässt sich zum Beispiel ablesen, dass der Unterschied zwischen der Gruppe der Mädchen und der Gruppe der Jungen darauf zurückzuführen ist, dass es bei den Jungen mehr Fälle gibt, die unterhalb von Kompetenzstufe 1 einer sogenannten Basisstufe zugeordnet werden. In vertiefenden Analysen kann gezeigt werden, dass die Merkmale des individuellen und schulorganisatorischen Hintergrunds – Migration, Schulabschluss der Eltern, kulturelles Kapital (gemessen in Büchern) und Schulform – jeweils auch dann noch signifikante Leistungsunterschiede

vorhersagen, wenn ihr Einfluss in einer multivariaten Analyse wechselseitig kontrolliert wird⁷. Das bedeutet, dass zum Beispiel Schüler*innen unterschiedlicher Schulformen nicht nur deshalb im Mittel unterschiedliche Ergebnisse zeigen, weil die Schüler*innengruppen in den Schulformen sich in der Komposition der Herkunftsmerkmale unterscheiden, sondern dass es einen eigenständigen Effekt des Schulsystems gibt. Es bedeutet aber zum Beispiel auch, dass sich die Leistungsdisparitäten der Schüler*innengruppe mit Migrationshintergrund nicht allein auf die im Mittel geringere Schulbildung der Eltern oder das im Mittel geringere kulturelle Kapital zurückführen lassen. Diesen multiplen Bedingungsverhältnissen widmen sich weitere vertiefende Analysen.

Im internationalen Vergleich sind vor allem die in NRW starken Disparitäten aufgrund unterschiedlichen kulturellen Kapitals (gemessen in der Anzahl der Bücher zu Hause) auffällig. Ein statistischer Effekt des kulturellen Kapitals findet sich in allen Teilnahmeländern, allerdings ist dieser teilweise nur halb so groß wie in NRW. Das legt die Beeinflussbarkeit durch das Schulsystem nahe. Unter den europäischen Vergleichsländern ist der soziokulturelle Status der Familie allein in Bulgarien noch bedeutsamer für die Frage, wie viel Schüler*innen über Demokratie wissen.

In allen europäischen Ländern zeigt sich, dass politisches Wissen bedeutsam für die anderen Dimensionen des Mindsets ist: die eigene Identität, politische Einstellungen wie Toleranz sowie Partizipationsbereitschaft. Politisches Wissen erweist sich etwa für die Zustimmung zu Fragen gleicher Rechte von Männern und Frauen bedeutsamer als das eigene Geschlecht. Schüler*innen mit höherem politischem Wissen zeigen sich zudem auch in stärkerem Ausmaß überzeugt von ihrer eigenen politischen Selbstwirksamkeit und planen zu einem größeren Anteil, später an Wahlen teilzunehmen. In

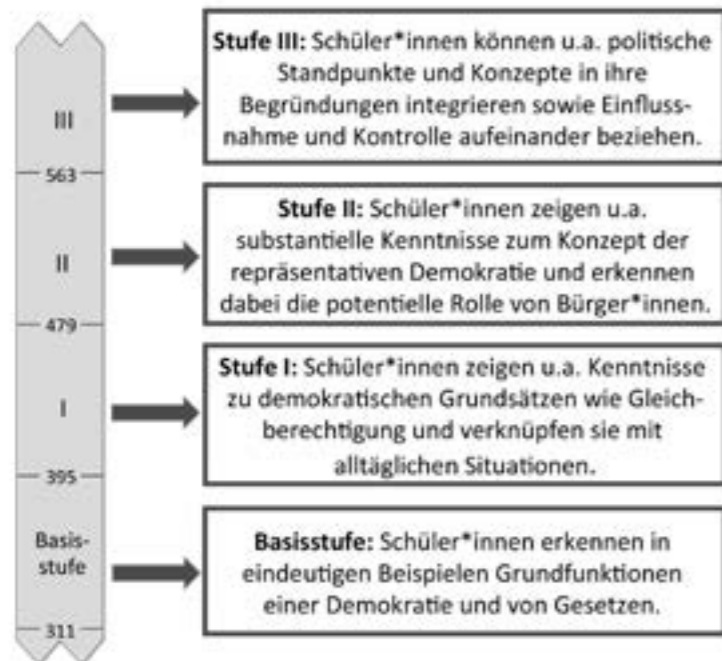
Ländern mit einem niedrigen Korruptionsindex ist Wissen positiv mit institutionellem Vertrauen korreliert, in Ländern mit einem hohen Korruptionsindex ist der Zusammenhang von Wissen und institutionellem Vertrauen negativ.

Identität – Zugehörigkeitsgefühl und Bedeutung von Zugehörigkeit

Schüler*innen in NRW identifizieren sich im europäischen Vergleich am wenigsten mit dem Land des Tests (Deutschland) und auch vergleichsweise wenig mit Europa. Interessant ist dabei, dass die Identifikationen mit Deutschland sowie mit Europa nicht konkurrierend sind, sondern in einem positiven Zusammenhang stehen. Identitäten entwickeln sich nicht notwendig als exklusive Bezugnahme auf einen einzelnen Bezugspunkt, sondern in der Regel als hybride Konstruktionen, bei denen sich mehrere Bezüge wechselseitig stützen können. Schüler*innen, die sich mit dem einen Bezugspunkt stärker identifizierten, identifizierten sich auch eher mit dem anderen. Gleichwohl zeigt sich eine Hier-

archie der Bezugnahmen: Allen Schüler*innengruppen – mit und ohne Migrationshintergrund – ist die nationale Zugehörigkeit wichtiger als die europäische oder eine religiöse Zugehörigkeit. Für alle Schüler*innen sind die schulischen Sozialbeziehungen bedeutsam für die Identifikation mit dem Land, in dem sie leben; dies gilt nochmals stärker für Schüler*innen mit Migrationshintergrund⁸.

Schüler*innen mit Migrationshintergrund identifizierten sich in allen europäischen Teilnahmeländern weniger mit dem Land, in dem sie an ICCS teilgenommen haben, als Schüler*innen ohne Migrationshintergrund. Zugleich ist in NRW für Schüler*innen mit Migrationshintergrund sowohl die regionale und nationale als auch die religiöse Zugehörigkeit wichtiger als für Schüler*innen ohne Migrationshintergrund nicht die gleiche Bedeutung hat.



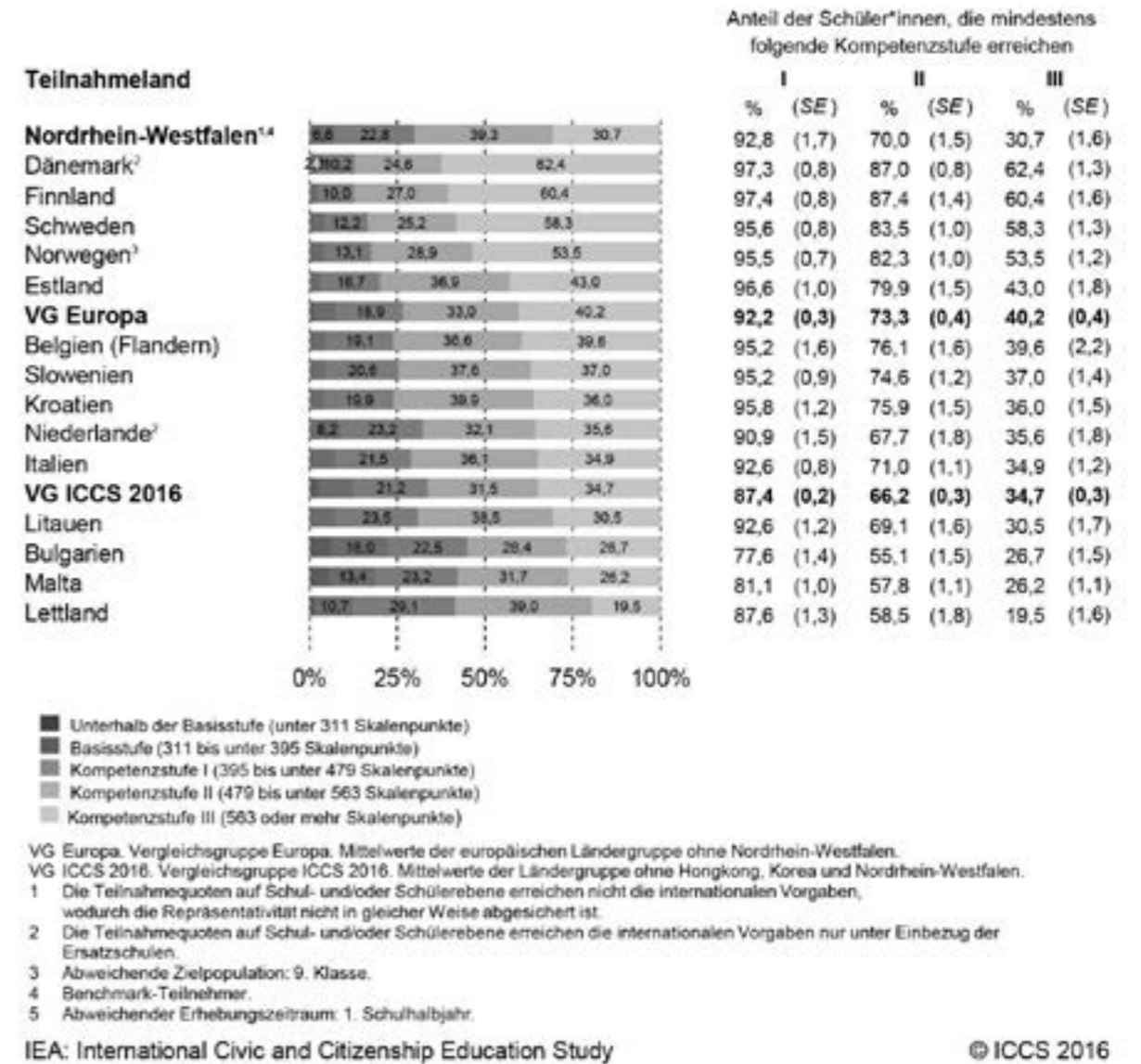
(2) Kompetenzstufen für politisches Wissen und Argumentieren in ICCS 2016. Quelle: ICCS 2016, Hahn-Laudenberg, Abs, 2017, 81ff

In vertiefenden Analysen erweist sich das Zugehörigkeitsgefühl als bedeutsam, beispielsweise für die Unterstützung des politischen Systems. Schüler*innen mit einer stärkeren nationalen Identität weisen ein höheres institutionelles Vertrauen auf. Weiterhin ist die religiöse Identifikation bedeutsam für den Stellenwert, den Schüler*innen religiösen Autoritäten im Vergleich zu staatlichen Institutionen beimessen. Für ein Drittel der Schüler*innen in NRW ist Religion wichtiger als Politik (36 %). Für mehr als ein Fünftel (23 %) sind religiöse Regeln wichtiger als staatliche Gesetze⁹.

Gruppenbezogene Einstellungen

Schüler*innen in Europa zeigen in ICCS 2016 eine ausgesprochen positive Haltung gegenüber Fragen der Gleichberechtigung für unterschiedliche Geschlechter. In jedem Land der europäischen Vergleichsgruppe stimmten mindestens 90 Prozent der Aussage zu, dass Frauen die gleichen Chancen haben sollten, an der Regierung beteiligt zu sein, wie Männer. In NRW ist 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.

In NRW werden Aussagen zu gleichen Rechten von unterschiedlichen Herkunftsgruppen und Migrant*innen deutlich stärker unterstützt als in den meisten anderen europäischen Vergleichsländern. Hinsichtlich der Einstellung zur Förderung sowie zur Restriktion europäischer Arbeitsmigration sind die Werte der Schüler*innen aus NRW statistisch nicht unterscheidbar vom Mittel der europäischen Vergleichsgruppe. Schüler*innen mit mehr Wissen unterstützen eher Aussagen zur Gleichberechtigung von



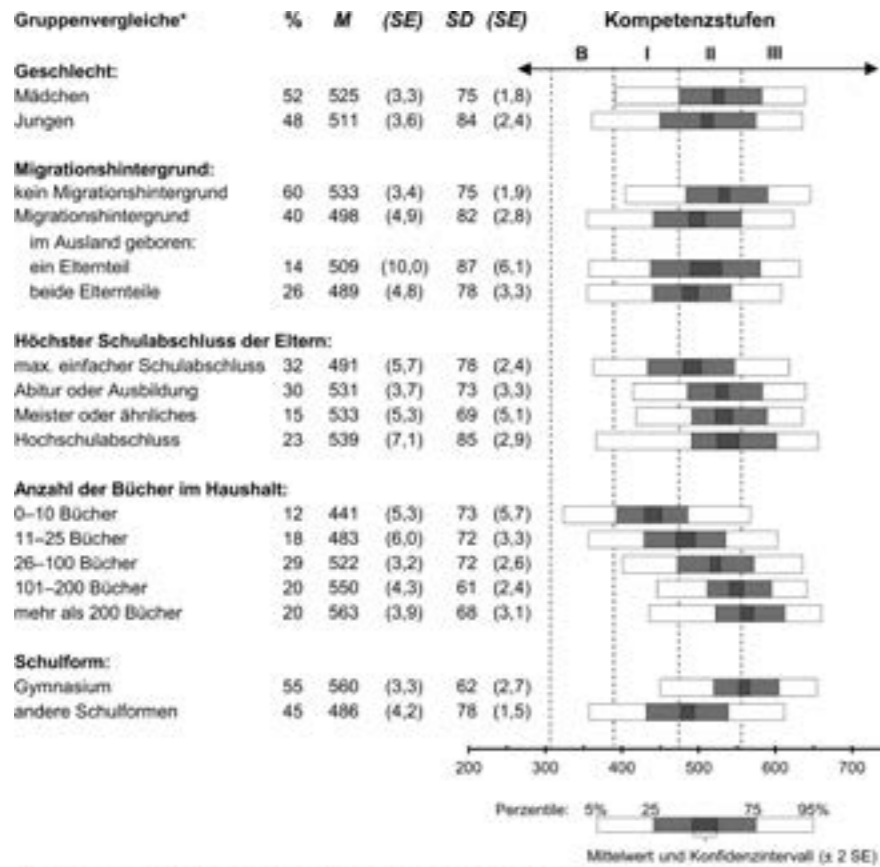
(3) Politisches Wissen in Kompetenzstufen im internationalen Vergleich. Quelle: ICCS 2016, Hahn-Laudenberg, Abs, 2017, 96

Migrant*innen, wohingegen sich zumindest in NRW kein Effekt für die Identifikation mit dem Land des Tests findet. Dieses Ergebnis ist insbesondere interessant vor dem Hintergrund der während der Befragung starken medialen Präsenz von Fragen zu Flucht und Migration in Deutschland und Europa.

Einstellung zur Bürger*innenrolle und Partizipationsbereitschaft

Auf Grundlage der Antworten der Schüler*innen in ICCS 2016 lässt sich ein Bild der 14-Jährigen in NRW skizzieren, das sich insgesamt durch ein hohes Vertrauen in politische Institutionen – und gleichzeitig

durch ein eher auf den privaten Raum bezogenes Bürger*innenverständnis auszeichnet. Als besonders relevant für gute Bürger*innen erachten sie Verhaltensweisen, die keine direkte Verbindung zu im weiten Sinne politischen oder staatlichen Institutionen implizieren. Für das wirtschaftliche Wohlergehen



*Die Teilnehmerraten auf Schul- und/oder Schüler*innen-Ebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben, wodurch die Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.

(4) Disparitäten politischen Wissens bei Schüler*innen in NRW.

Quelle: ICCS 2016, Hahn-Laudenberg & Abs 2017, 105

der eigenen Familie zu sorgen und die Meinungsfreiheit der anderen zu respektieren, zeichnet für sie gute erwachsene Bürger*innen aus. Dahingegen gehört es nur für zwei Drittel der Schüler*innen in NRW zum Bürger*innenideal, sich aktiv an Wahlen zu beteiligen, und für weniger als ein Fünftel, einer Partei beizutreten.

Ein dazu passendes Bild zeigt sich bei Fragen der eigenen (zukünftigen) Partizipationsbereitschaft: Im europäischen Vergleich zeigt sich durchschnittlich und über alle Partizipationsformen hinweg, dass sich Schüler*innen in NRW am seltensten vorstellen können, sich in Zukunft politisch zu beteiligen. Zwar zeigt sich eine Mehrheit der Schüler*innen in NRW 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 einen institutionellen Kontext eingebunden sind oder nicht, wollen nur die wenigsten Jugendlichen in NRW als Erwachsene ausüben. Die zukünftige Beteiligung an alternativen und direkteren Partizipationsformen ist nur für eine Minderheit der 14-Jährigen in NRW interessant. Weniger als ein Drittel gibt etwa an, zukünftig wahrscheinlich oder sicher an friedlichen Demonstrationen teilnehmen zu wollen. In ICCS 2022 wird es spannend sein zu sehen, inwiefern die Schüler*innenbewegung „Fridays for Future“ hier zu einer Veränderung geführt hat.

Vielleicht ist die geringe Partizipationsbereitschaft auch durch das hohe Vertrauen in politische Institutionen und einen großen Optimismus hinsichtlich der eigenen wirtschaftlichen Zukunft bedingt.

Ökonomische Bedrohungsszenarien, etwa Arbeitslosigkeit und eine globale Finanzkrise, werden von Schüler*innen in NRW im europäischen Vergleich am seltensten als große Zukunftsbedrohung eingeordnet. Wieso sollte man sich engagieren, wenn doch alles für einen selbst gut läuft? Gleichzeitig zeigen die Jugendlichen in NRW ein hohes Problembewusstsein für globale Herausforderungen. Beispielsweise erleben sie den Klimawandel, aber auch Ressourcenknappheit mit am häufigsten als Bedrohung für die Zukunft der Erde. Es ist noch weiter zu untersuchen, unter welchen Bedingungen sich dieses Problembewusstsein auch als Partizipationsbereitschaft aktualisiert.

Schulische Lerngelegenheiten und Partizipationsmöglichkeiten

Durch das querschnittliche Design der Studie kann letztlich nicht kausal geprüft werden, wie Erfahrungen im schulischen Kontext auf die Entwicklung des politischen Mindsets der 14-Jährigen einwirken. Doch bereits die beschreibende Betrachtung im internationalen Vergleich eröffnet interessante Perspektiven, etwa auf die unterrichtsbezogenen Lerngelegenheiten. In der international 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 Schüler*innenpartizipation.

Jugendliche in NRW berichten häufiger als in den meisten der europäischen Vergleichsländer, dass Schüler*innen aktuelle politische Ereignisse ins Unterrichtsgeschehen

einbringen. 59 Prozent beobachten dies manchmal oder oft gegenüber 42 Prozent im europäischen Vergleich. Unterdessen fühlen sie sich im europäischen Vergleich am seltensten durch Lehrkräfte ermutigt, Stellung zu politischen und sozialen Fragen zu beziehen. Manchmal oder oft beobachten dies 72 Prozent in NRW gegenüber 84 Prozent in der europäischen Vergleichsgruppe. Nur ein Drittel berichtet in NRW, dies oft zu erleben. Die Ergebnisse werfen die Frage auf, ob das Potential, das im Aufgreifen aktueller Ereignisse verborgen liegt, in der Praxis strukturiert mit politischen Lernprozessen verknüpft wird. Hier gilt es weiter zu forschen, durch welche Ansätze verhindert werden kann, dass im sozialwissenschaftlichen Unterricht überwiegend ein Austausch von Meinungen anstatt einer Auseinandersetzung mit Argumenten stattfindet, bei der diese aus unterschiedlichen Perspektiven hinterfragt und auf ihren Realitätsgehalt geprüft werden. Das Aufgreifen von aktuellen Themen sollte schließlich auch genutzt werden, um grundlegende politische Konzepte und Institutionen zu erschließen. Lerngelegenheiten im Unterricht erweisen sich auch aus einer Perspektive der Kompensation sozialer Ungleichheit als besonders bedeutsam, da gerade sozial benachteiligte Schüler*innen von ihnen stärker profitieren als Kinder aus sozioökonomisch stärkeren Kontexten.¹¹

Politische und zivilgesellschaftliche Bildung ist, wie eingangs dargestellt, nicht ausschließlich Aufgabe des (Politik-)Unterrichts, sondern der Schule insgesamt. Partizipation von Schüler*innen ist in NRW für alle Schulen gesetzlich garantiert, von der jährlichen Wahl der Klassensprecher*innen bis hin zu der Drittelparität in der Schulkonferenz an Schulen ab der Sekundarstufe I (SchulG, §66 & §74). Trotz dieser klaren Regelungen hinsichtlich repräsentativer Partizipationsformen geben zwei Fünftel der Schüler*innen an, in den vergange-

nen zwölf Monaten keine*n Klassensprecher*in gewählt zu haben. Vermutlich kann dieses Ergebnis nicht dadurch erklärt werden, dass Schüler*innen nicht zur Partizipation motiviert werden können, denn eine große Mehrheit der 14-Jährigen misst schulischen Partizipationsmöglichkeiten gleichzeitig einen hohen Wert zu¹⁰. Für alle Schüler*innen sind die schulischen Sozialbeziehungen bedeutsam für die Identifikation mit dem Land, in dem sie leben; dies gilt nochmals stärker für Schüler*innen mit Migrationshintergrund.¹²

Voraussetzungen der Lehrenden

Als eine mögliche Ursache für einen „unpolitischen“ beziehungsweise durch geringe Kontroversität kognitiv wenig anregenden Politikunterricht wird der hohe Anteil fachfremd erteilten Unterrichts diskutiert. Der Anteil fachfremd erteilten Unterrichts liegt für das Fach Politik für das Schuljahr 2016/17 laut Ministerium für Schule und Weiterbildung in NRW in Haupt- und Sekundarschulen bei über 80 Prozent, in Real- und Gesamtschulen bei über 60 Prozent und in Gymnasien immerhin noch bei knapp 30 Prozent¹³.

Die Ergebnisse von ICCS lassen sich dabei als Hinweis auf die Bedeutung der Lehrer*innenbildung lesen: So schätzen Lehrende, die sich in der Lehrkräftebildung mit bestimmten Themen und Fähigkeiten im Kontext politischer Bildung auseinandergesetzt haben, ihre Kompetenz, diese zu unterrichten, höher ein.

Der hohe Anteil fachfremd erteilten Unterrichts plausibilisiert die Einschätzung der 440 im Rahmen von ICCS 2016 befragten Lehrer*innen, dass sie sich durch ihre Ausbildung insbesondere hinsichtlich nicht fachspezifischer Kriterien gut auf den Unterricht vorbereitet fühlen. Bei Aspekten wie „kritisches und unabhängiges Denken“ und „Konflikte lösen“ geben mehr als 90 Prozent der Befragten an,

gut vorbereitet zu sein. Deutlich pessimistischer ist die Einschätzung hinsichtlich stärkerer politikspezifischer Konzepte. Beispielsweise hinsichtlich „Europäische Union“ oder „Weltgemeinschaft und internationale Organisationen“ sind es deutlich mehr als ein Drittel der Befragten, die sich durch ihre Ausbildung nicht gut vorbereitet fühlen, dies im Unterricht zu behandeln.

Der geringe Stellenwert der politischen Bildung in der Schule¹⁴ und die hohe Anzahl fachfremd unterrichtender Lehrkräfte in der politischen und zivilgesellschaftlichen Bildung gerade in den nicht-gymnasialen Schulformen birgt die Gefahr, dass 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) effektive Teilhabe an gesellschaftlichen und politischen Entscheidungsprozessen grundlegend sind.

Fazit

Für die Schüler*innen in Jahrgang 8 bleiben noch zwei Jahre in der Vollzeitschulpflicht, um wesentliche Kompetenzen zu erwerben, die als erforderlich für eine selbstbestimmte gesellschaftliche Teilhabe als mündige*r Bürger*in angesehen werden. Vor diesem Hintergrund markiert ICCS Herausforderungen für das Schulsystem in NRW und insbesondere für die politische Bildung:

1. Das im europäischen Vergleich insgesamt geringere Niveau politischen Wissens der 14-Jährigen macht diese anfälliger für Positionen, die Problemlösungen lediglich aus einer (vermeintlichen) Ursache entwickeln und keinen Abgleich unterschiedlicher Perspektiven anstreben.

2. Die starken herkunftsbedingten Unterschiede, die in ICCS deutlich werden, stellen eine Herausforderung dar, weil sie sich auf die künftige Repräsentation von Interessen auswirken. Insbesondere



Johanna F. Ziemes. Foto: Vladimir Unkovic

die Disparitäten zwischen den Schularten müssen als Hinweis darauf gelesen werden, dass es für die Schüler*innen in NRW qualitativ unterschiedliche Zugänge zu politischer Bildung gibt.

3. Die Relevanz von Fragen der Identität in der politischen Bildung korrespondiert mit einer weitgehenden Nichtbeachtung von Identitätsfragen in den Lehrplänen. Insbesondere Fragen der religiösen Zugehörigkeit und damit zusammenhängender gesellschaftlicher Ansprüche werden allenfalls für einzelne Schüler*innengruppen je nach religionsspezifischem Lehrplan im Fach Religion behandelt, aber nicht mit allen Schüler*innen einer Klasse im Fach Politik.

4. Es gelingt bislang weitgehend noch nicht, die hohe Sensibilität der Jugendlichen für die Bedrohung der natürlichen Lebensvoraussetzungen in der politischen Bildung so aufzugreifen, dass sich daraus eine nachhaltige Partizipationsperspektive entwickelt. Es wäre sicherlich unangemessen, hier der politischen Bildung allein die Verantwortung zuzuschreiben. Aber es hilft auch nicht, allein an die Verantwortung der Politik zu appellieren, partizipationsfreundliche Verhältnisse zu schaffen.

5. Wenn wir langfristig davon ausgehen müssen, dass eine Mehrheit der Lehrkräfte, die Schüler*innen in politischer Bildung unterrichten, dieses Fach nicht studiert haben, ergeben sich daraus erhöhte Anforderungen an die Lehrerweiterbildung und Materialentwicklung.

ICCS 2016 ist eine Analyse des Status quo, die nicht nur einen Einblick in die politische Bildung an Schulen in NRW eröffnet, sondern auch in das politische Mindset von 14-Jährigen. Die befragten Jugendlichen sind von den Wahlen und damit von der in einer repräsentativen Demokratie zentralen Form der politischen Partizipation noch ausgeschlossen. ICCS 2016 bietet eine Gelegenheit, ihr Wissen, ihre Vorstellungen über Identitäten,

ihre Einstellungen und Partizipationsbereitschaft näher zu erkunden und diese als relevant für die Entwicklung unseres Schulsystems und unserer Gesellschaft wahrzunehmen. Wissenschaft kann angesichts der vorliegenden und noch zu vertiefenden Analyse Fragen an politische Entscheidungsträger richten und Daten zur Reflexion von Entscheidungsalternativen bereitstellen.

Von ICCS 2016 zu ICCS 2022

Für das Jahr 2022 ist die nächste Welle in ICCS geplant. Erneut konnte sich die Universität Duisburg-Essen als nationales Studienzentrum etablieren. Für die Durchführung wurde ein Konsortium mit der Bergischen Universität Wuppertal (Didaktik der Sozialwissenschaften) und dem Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (Psychometrie) gegründet. Derzeit finden die Vorbereitungsarbeiten für den Feldtest statt. Insgesamt werden Schüler*innen aus der achten Jahrgangsstufe an 250 Schulen in Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein teilnehmen. Dabei werden grundlegende Fragen zum politischen Mindset erneut behandelt: Wie sind politisches Wissen, Toleranz, institutionelles Vertrauen, nationale und europäische Identität, sowie Partizipationsbereitschaft von Schüler*innen ausgeprägt? Zugleich besteht ein großes Interesse, neue Themen und Herausforderungen in der Studie abzubilden. In diesem Sinne wird ICCS 2022 die Themen der ökologischen Nachhaltigkeit, der Digitalisierung von Lebenswelten und der Heterogenität in Gesellschaften ein größeres Gewicht beimessen.

Summary

The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS 2016) looks into the political socialisation at school in 24 countries. The German National Study Centre for this large-scale comparative study is situated at the University of Duisburg-Essen. The paper argues, why political socialisation is a core issue for the development of educational systems and presents a theoretical framework for the assessment of students' political mindsets. Exemplary results for students in North Rhine-Westphalia are compared with results from other European school systems with a focus on knowledge, identity development, human rights attitudes, future expectations and intended political participation. Additional attention is given to the preparation of teachers for civic and citizenship education. On the basis of the empirical work, the paper analyses challenges for civic and citizenship Education that need to be tackled now.

Anmerkungen

- 1) Abs & Hahn-Laudenberg, 2017
- 2) Schulz et al. 2018
- 3) vgl. Dweck 2017
- 4) Abs & Hahn-Laudenberg, 2017
- 5) z.B. Detjen et al., 2012
- 6) Hahn-Laudenberg & Abs, 2017, S. 105
- 7) Baykara-Krumme & Deimel, 2017
- 8) Ziemes, Hahn-Laudenberg & Abs, 2019
- 9) Ziemes et al., 2017, S. 191
- 10) Deimel & Hahn-Laudenberg, 2017, S. 271
- 11) Deimel, Hoskins & Abs, 2020
- 12) Hahn-Laudenberg, Deimel & Abs, 2020
- 13) Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, 2017, 128ff.
- 14) Hedtke & Gökbudak, 2018

Literatur

- Abs, H. J. & Hahn-Laudenberg, K. (Hrsg.). (2017). Das politische Mindset von 14 Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016. Münster: Waxmann. Verfügbar unter: <http://www.waxmann.com/buch3737>
- Baykara-Krumme, H. & Deimel, D. (2017). Erfahrungen im familiären und räumlichen Umfeld. In: Abs, H. J. & Hahn-Laudenberg, K. (Hrsg.). (2017). Das politische Mindset von 14 Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016. Münster: Waxmann. 306–324.
- Deimel, D., Hoskins, B. & Abs, H. J. (2020). How Do Schools Affect Inequalities in Political Participation: Compensation of Social Disadvantage or Provision of Differential Access? *Educational Psychology*, 40(2), 146–166. doi:10.1080/01443410.2019.1645305
- Deimel, D.; Hahn-Laudenberg, K. (2017). Schulische Lerngelegenheiten und Partizipationserfahrungen. In: Abs, H. J. & Hahn-Laudenberg, K. (Hrsg.). (2017). Das politische Mindset von 14 Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016. Münster: Waxmann. 255–278.
- Detjen, J., Massing, P., Richter, D. & Weissen, G. (2012). Politikkompetenz - Ein Modell. Wiesbaden: Springer. doi:10.1007/978-3-658-00785-0.
- Dweck, C. S. (2017). The journey to children's mindsets – and beyond. *Child development perspectives*. 11 (2), 139–144.
- Hahn-Laudenberg, K. & Abs, H. J. (2017). Politisches Wissen und Argumentieren. In: Abs, H. J. & Hahn-Laudenberg, K. (Hrsg.). (2017). Das politische Mindset von 14 Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016. Münster: Waxmann. 77–111.
- Hahn-Laudenberg, K.; Deimel, D. & Abs, H. J. (2020). Partizipation von Schüler*innen. Differenzierungen im Anschluss an die International Civic and Citizenship Education Study 2016. In: Burth, H. P. & Reinhardt, V. (Hrsg.). *Wirkungsanalyse von Demokratie-Lernen*. Opladen: Budrich Academic Press.
- Hedtke, R., & Gökbudak, M. (2018). 17 Minuten Politik, 20 Sekunden Redezeit. Daten zum Politikunterricht in der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen (Didaktik der Sozialwissenschaften Working Papers, 6). Bielefeld: Fakultät für Soziologie – Didaktik der Sozialwissenschaften. Verfügbar unter: <https://pub.uni-bielefeld.de/publication/2915174>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW. (2017, 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
- 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., & Friedman, T. (2018). *Becoming citizens in a changing world*. The International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report. Springer Online. Verfügbar unter: link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-73963-2.pdf

– Ziemes, J., Hahn-Laudenberg, K., Brindiba Batista, I., Abs, H. J. (2017). Institutionenbezogene Einstellungen. In: Abs, H. J. & Hahn-Laudenberg, K. (Hrsg.). (2017). Das politische Mindset von 14 Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016. Münster: Waxmann. 161–204.

– Ziemes, J. F., Hahn-Laudenberg, K. & Abs, H. J. (2019). From Connectedness and Learning to European and National Identity. Results from Fourteen European Countries. In: *Journal of Social Science Education* 18(3), 5-28. <https://doi.org/10.4119/jss-1144>

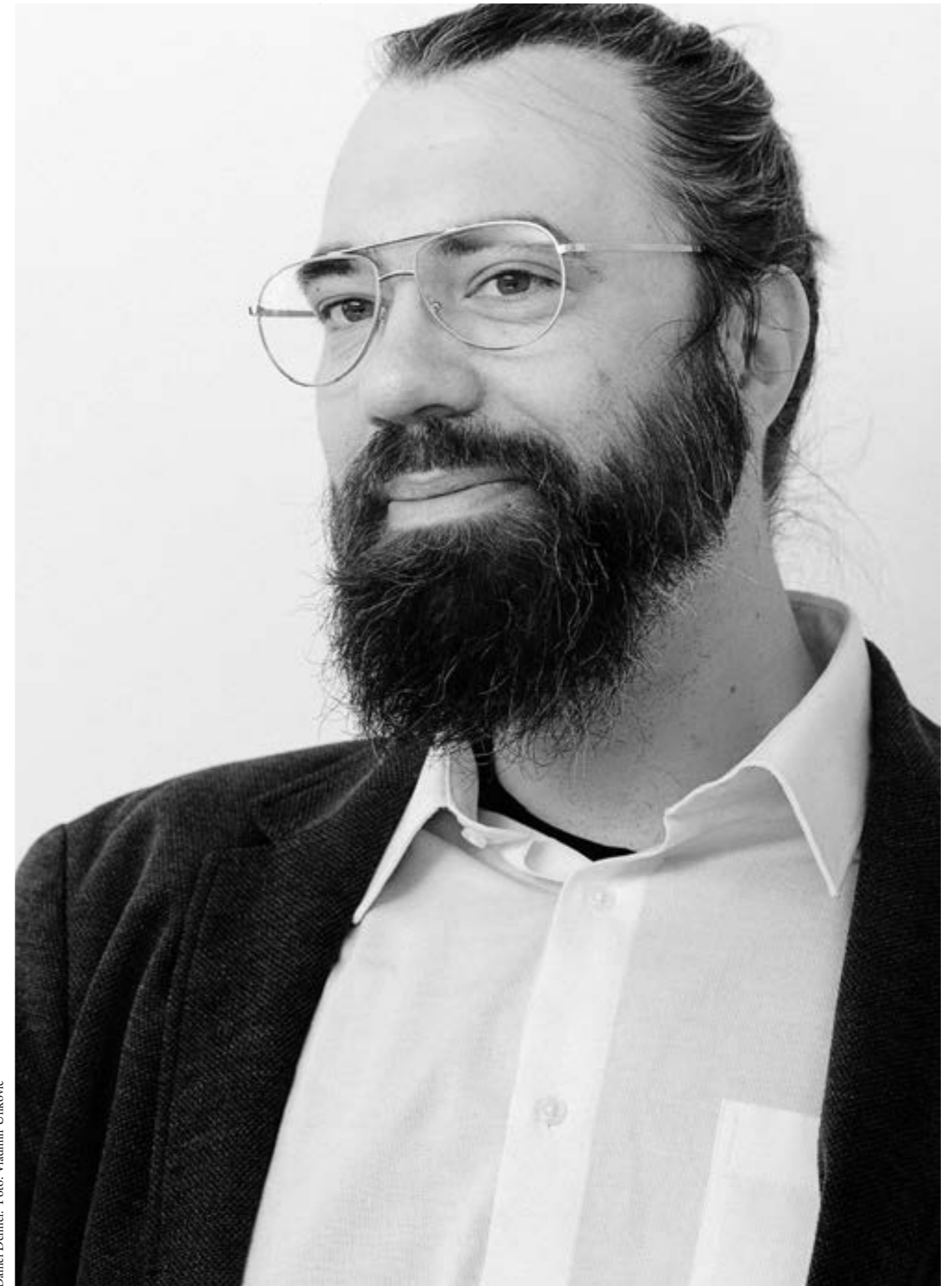
Die Autor*innen

Hermann Josef Abs, geboren 1968, studierte in Bonn und Freiburg. 2001 wurde er an der Universität Freiburg in Erziehungswissenschaft promoviert. 2002 absolvierte er das zweite Staatsexamen für das Lehramt an der Gymnasien in Baden-Württemberg. Von 2002 bis 2008 arbeitete er am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Frankfurt. 2009 folgte ein Wechsel auf eine Professur an der Universität Gießen und 2013 an die Universität Duisburg-Essen, wo er die Arbeitsgruppe „Educational Research and Schooling“ und das nationale Studienzentrum zu ICCS leitet. Seit 2018 ist er Vorsitzender des wissenschaftlichen Beirats der Bundeszentrale für politische Bildung. Hermann Josef Abs beschäftigt sich mit der Veränderung von Schule und Schulsystemen angesichts gesellschaftlicher Herausforderungen. Er hat zu Themen der politischen Sozialisation in Schule, der Schulentwicklung, der europäischen Bildungspolitik, sowie der Lehrerbildung veröffentlicht.

Katrin Hahn-Laudenberg, geboren 1981, studierte Politikwissenschaft, Soziologie und Öffentliches Recht in Bonn (Magister, 2007). Von 2007 bis 2009 arbeitete sie an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Politikwissenschaft. 2016 wurde sie dort promoviert (Konzepte von Demokratie bei Schüler*innen). Von 2002 bis 2016 war sie zudem in der außerschulischen politischen Bildung in der Förderung von Schüler*innen- und Jugendpartizipation tätig. Von 2016–2018 koordinierte sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Duisburg-Essen die nationale Berichtslegung von ICCS 2016. Katrin Hahn-Laudenberg vertritt seit April 2018 die Professur für die Didaktik der Sozialwissenschaften an der Bergischen Universität Wuppertal. Sie forscht insbesondere zur Rolle formaler und non-formaler Lerngelegenheiten für die Entwicklung politischer Kompetenzen mit dem Schwerpunkt auf konzeptuelles politisches Wissen.

Daniel Deimel, geboren 1984, studierte Rehabilitationswissenschaften an der Technischen Universität Dortmund (Diplom 2010) und Sozialmanagement an der Hochschule Niederrhein (M.A. 2015). Er arbeitete zunächst als Projektleiter bei der Initiative „Schalke macht Schule“ (2011–2014). Dort realisierte er Angebote zum Thema „Demokratie Lernen am Lernort Stadion“ für Schüler*innen aus Gelsenkirchen, vor allem mit bildungsbenachteiligten Hintergründen. Seit 2014 ist Deimel wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Arbeitsgruppe „Educational Research and Schooling“ an der Universität Duisburg-Essen. Daniel Deimel hat an der Durchführung und Auswertung der ICCS 2016 mitgewirkt. Er beschäftigt sich mit der politischen Partizipation und Partizipationsbereitschaft von Jugendlichen. Seinen Fokus legt er dabei vor allem auf die Frage, wie kontextuelle Bedingungen der politischen Bildung ungleiche Partizipationschancen aufrechterhalten oder auffangen können.

Johanna F. Ziemes, geboren 1987, studierte von 2008 bis 2015 an der Universität Trier Psychologie und erlangte hier sowohl den Bachelor als auch den Master of Science. Ihre Forschungsschwerpunkte lagen auf Aspekten des Selbstkonzeptes und der (Minoritäten) Identitäten. Im Jahr 2014 wurde Johanna F. Ziemes wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe „Educational Research and Schooling“ an der Universität Duisburg-Essen. Seit 2016 ist sie systemische Beraterin (Anerkannt durch die DGSF). Zusätzlich ist sie seit 2016 Teil der Gruppe „Feminismus im Pott“, welche sich zum Ziel gesetzt hat queere feministische Inhalte im Ruhrgebiet bekannt zu machen. Johanna F. Ziemes hat an der Durchführung und Auswertung der ICCS 2016 mitgewirkt. Ihr Fokus liegt auf der Herausarbeitung gruppen- und institutionenbezogener Einstellungen sowie der Identität als Aspekte des politischen Mindsets bei Jugendlichen. Hierbei beschäftigt sie weiterhin die Frage der Vereinbarkeit von Systemstabilität und demokratischer Entwicklung.



Daniel Deimel. Foto: Vladimir Unkovic