Kapitel 2
Einleitung

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

2.1 Herausforderungen von politischer Bildung und Demokratieerziehung in der Gegenwart

Verständnis von Krise

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

Krisen in schulischen Lebenswelten 2022

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

… und heute

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

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

Abs, H. J., Hahn-Laudenberg, K., Deimel, D. & Ziemes, J. F. (2024). Einleitung. In H. J. Abs, K. Hahn-Laudenberg, D. Deimel & J. F. Ziemes (Hrsg.), *ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich* (S. 27–38). Waxmann. CC BY 4.0. https://doi.org/10.31244/9783830998228.02

Infragestellung von Bildungszielen in der Folge von Krisen

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

Krisen der Demokratie und mögliche Transformationen

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

Autoritärer Populismus als Transformationshindernis

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

Autoritärer Populismus in der Schule

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

Wie wird politische Bildung und Demokratieerziehung zum Gegengift des Populismus?

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

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

2.2 Der Beitrag von ICCS

Beginn internationaler Schulleistungsstudien zu politischer Bildung

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

… im demokratischen Aufbruch der 1970er Jahren

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

… Fortsetzung in der demokratischen Öffnung der 1990er Jahre

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

Defokussierung von politischer Bildung im Zuge von PISA

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

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

Gründe für Nationalstaaten als Analyseeinheit

Nationale Diskurse und internationale Diskurse verbinden

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

Übergeordnete Fragestellung in ICCS 2022

Aufbau von Teil 1

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

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

Aufbau von Teil 2

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

Aufbau von Teil 3

2.3 Das politische Mindset im Kontext

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

Interaktion von politischer Bildung und Demokratieerziehung im Rahmenkonzept von ICCS

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

Spezifische Bedeutung von politischer Bildung und Demokratieerziehung

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

Verständnis von politischer Unterstützung in ICCS

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

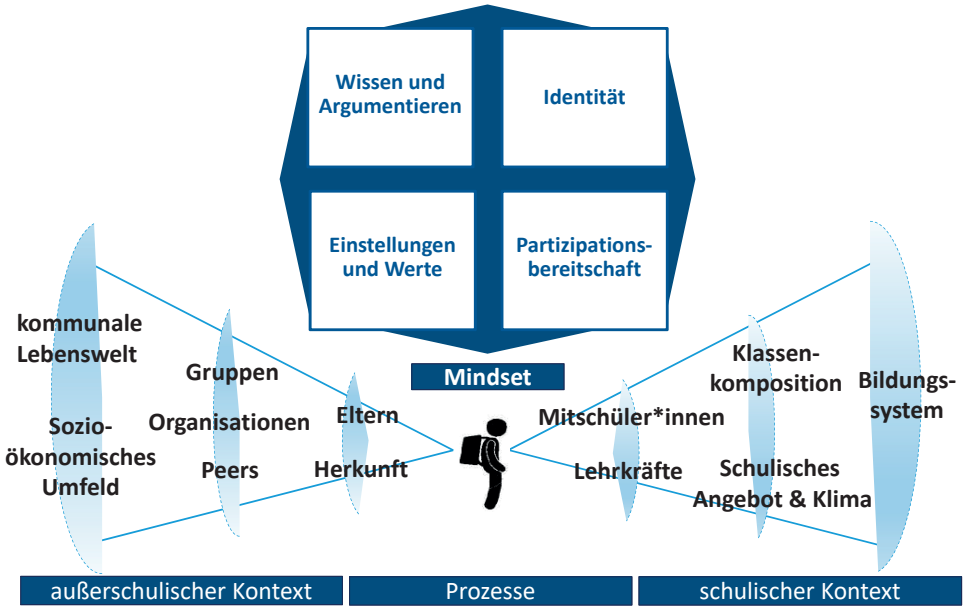
Relevanz des Konzepts politische Unterstützung in Krisen

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

Konstrukte zu Dimensionen von politischer Bildung und Demokratieerziehung

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

Abbildung 1.1: Das politische Mindset



Systematisierung von Dimensionen…

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

… die Idee eines Mindsets

Das sozial-ökologische Entwicklungsmodell als Kontext des politischen Mindsets

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

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

Zuordnung von Berichtsteilen zum politischen Mindset

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

Dank

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Essen und Leipzig, Januar 2024

Literatur

Abs, H. J. (2021). Options for developing European strategies on citizenship education. *European Educational Research Journal*, *20*(3), 329–347. https://doi.org/10.1177/1474904121994418

Abs, H. J. & Hahn-Laudenberg, K. (Hrsg.). (2017). *Das politische Mindset von 14-Jährigen: Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016*. Waxmann.

Alscher, P., Ludewig, U. & McElvany, N. (2022). Civic Literacy – zur Theorie und Messbarkeit eines Kompetenzmodells für die schulische politische Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *25*(5), 1221–1241. https://doi.org/10.1007/s11618-022-01085-0

Beutel, W., Gloe, M. & Reinhardt, V. (2022). Demokratiepädagogik. In W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt & A. Seifert (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik* (S. 19–42). Wochenschau.

Biesta, G. J. (2011). *Learning democracy in school and society. Education, lifelong learning, and the politics of citizenship*. Sense.

Blühdorn, I. & Butzlaff, F. (2019). Rethinking Populism: Peak democracy, liquid identity and the performance of sovereignty. *European Journal of Social Theory*, *22*(2), 191–211. https://doi.org/10.1177/1368431017754057

Bösch, F., Deitelhoff, N., Kroll, S. & Thiel, T. (2020). Für eine reflexive Krisenforschung – zur Einführung. In F. Bösch, N. Deitelhoff & S. Kroll (Hrsg.), *Handbuch Krisenforschung* (S. 3–16). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28571-5_1

Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und geplante Experimente*. Klett-Cotta.

Detjen, J., Massing, P., Richter, D. & Weißeno, G. (2012). *Politikkompetenz – ein Modell*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00785-0

Deimel, D. (2023). *Kontexte der Genese politischer Partizipationsbereitschaft*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40625-7

Drerup, J. (2020). Demokratische Bildung in und für digitale Öffentlichkeiten. Zeitdiagnosen – Problemvorgaben – Herausforderungen. In U. Binder & J. Drerup (Hrsg.), *Demokratieerziehung und die Bildung digitaler Öffentlichkeit* (S. 29–53). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28169-4_3

Dzur, A. W. & Hendriks, C. M. (2018). Thick populism: democracy-enhancing popular participation. *Policy Studies*, *39*(3), 334–351. https://doi.org/10.1080/01442872.2018.1478408

Easton, D. (1975). A re-assessment of the concept of political support. *British Journal of Political Science*, *5*(04), 435–457. https://doi.org/10.1017/S0007123400008309

Erikson, E. H. (1959/1994). *Identity and the life cycle*. Norton.

Europarat / Council of Europe. (2018). *Reference framework of competences for democratic culture*. Strasbourg: CoE.

Fuchs, D. (2002). Das Konzept der politischen Kultur: Die Fortsetzung einer Kontroverse in konstruktiver Absicht. In D. Fuchs (Hrsg.), *Bürger und Demokratie in Ost und West* (S. 27–49). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-89596-7_2

Gessner, S. (2020). Jenseits von Reflex und Funktionalität – vom Bildungssinn politischer Bildung in Zeiten gesellschaftlicher Krisen. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, *11*(1), 121–133. https://doi.org/10.46499/1601.1144

Grob, U. (2009). Die Entwicklung politischer Orientierungen vom Jugend- ins Erwachsenenalter – Ist die Jugend eine spezifisch sensible Phase in der politischen Sozialisation? In H. Fend, F. Berger & U. Grob (Hrsg.), *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück: Ergebnisse der LifE-Studie* (S. 329–372). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91547-0_12

Grimonprez, K. (2020). *The European Union and education for democratic citizenship: Legal foundations for EU learning at school*. Nomos. https://doi.org/10.5771/9783748902034

Hahn-Laudenberg, K. (2022). Die gesellschaftliche Bedeutung der Politikdidaktik. In G. Weißeno & B. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik* (S. 77–92). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29668-1_6

Hahn-Laudenberg, K., & Kindlinger, M. (2023). Kompetenter Umgang mit Krisen. Gesellschaftliche Anforderungssituationen in Schule und Unterricht. *Unterricht Wirtschaft+Politik, 13*(1), 46–48.

Heckhausen, H. & Gollwitzer, P. M. (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. *Motivation and Emotion, 11*(2), 101–120. https://doi.org/10.1007/BF00992338

Lehmann, R. (2011). The impact of IEA on educational policy making in Germany. In C. Papanastasiou, T. Plomp & E. C. Papanastasiou (Hrsg.), *IEA 1958–2008. 50 Years of Experiences and Memories* (S. 414–430). IEA.

Massing, P. (2005). Demokratiemodelle in der politischen Bildung. In P. Massing & K.-B. Roy (Hrsg.), Politik, politische Bildung, Demokratie: Festschrift für Gotthard Breit (S. 288–299). Wochenschau.

May, M. & Pohl, K. (2022). Politikdidaktische Konzeptionen. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (5. Aufl., S. 29–39). Wochenschau.

Neundorf, A. & Smets, K. (2017). Political socialization and the making of citizens. *Oxford Handbooks Online*. Vorab-Onlinepublikation. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199935307.013.98

Norris, P. (2011). *Democratic deficit: Critical citizens revisited*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511973383

Norris, P. (2017). The conceptual framework of political support. In S. Zmerli & T. W. G. van der Meer (Hrsg.), *Handbook on political trust* (S. 19–32). Edward Elgar. https://doi.org/10.4337/9781782545118.00012

Oberle, M. (2022). Demokratiebildung in der Schule. In K. Möller, F. Neuscheler & F. Steinbrenner (Hrsg.), *Demokratie gestalten! Herausforderungen und Ansätze für Bildungs- und Sozialarbeit* (S. 62–73). Kohlhammer.

Oesterreich, D. (2002). *Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education*. Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97566-9

Schäfer, A. & Zürn, M. (2021). *Die demokratische Regression: Die politischen Ursachen des autoritären Populismus*. Suhrkamp.

Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Ainley, J., Damiani, V. & Friedman, T. (2023). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 assessment framework*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-20113-4

Stiller, E. (2020). Soll Politische Bildung Haltungen vermitteln? Zur Kontroverse um politische Erziehung. In M. Haarmann, S. Kenner & D. Lange (Hrsg.), *Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische* (S. 95–117). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29556-1_7

Torney, J. V., Oppenheim, A. & Farnen, R. F. (1975). *Civic education in ten countries*. John Wiley.

Wohnig, A. & Zorn, P. (Hrsg.). (2022). *Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung – politische Bildung*. BpB.

Ziemes, J. F. (2022). *Zur Relevanz der schulischen Sozialbeziehungen für die politische Unterstützung im Jugendalter*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38059-5

Bildnachweis S. 26:
Alfred Gabriel Grundaj, Ohne Titel, Deutscher Jugendfotopreis 2016/DHM