# Kapitel 3
# Politisches Wissen und Argumentieren
## Konzeptuelles Wissen über Zivilgesellschaft und System, Grundwerte, Partizipation und Identität

Katrin Hahn-Laudenberg, Frank Goldhammer & Rukiye Ateş

## 3.1 Einleitung

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

Politisches Wissen als Grundlage für politisches Beurteilen und Handeln

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

Rationale Diskurse im Kontext gesellschaftlicher Herausforderungen

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

Hahn-Laudenberg, K., Goldhammer, F. & Ateş, R. (2024). Politisches Wissen und Argumentieren. Konzeptuelles Wissen über Zivilgesellschaft und System, Grundwerte, Partizipation und Identität. 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. 41–75). Waxmann. CC BY 4.0. https://doi.org/10.31244/9783830998228.03

Auswirkungen selbst wiederum durch politisch zu entscheidende Rahmenbedingungen gestaltbar.

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

Schulbezogene Herausforderungen für politische Bildung

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

Politisches Wissen in der Forschung

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

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

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

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

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

Übersicht zum Aufbau des Kapitels

## 3.2 Aufbau des Tests zur Erfassung politischen Wissens und Argumentierens

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

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

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

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

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

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

Politisches Wissen und Argumentieren als unidimensionale Skala

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

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

Kompetenzstufen in ICCS 2022

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

**Kompetenzstufe A: 563 Punkte und darüber**
Schüler*innen auf Kompetenzstufe A können Prozesse der sozialen und politischen Gestaltung und Einflussnahme mit den rechtlichen und institutionellen Mechanismen zu deren Kontrolle in Beziehung setzen. Sie sind in der Lage, zutreffende Hypothesen über Motive, Funktionalität und voraussichtliche Ergebnisse von institutionellem und individuellem politischen Handeln zu bilden. Sie integrieren vorliegende Standpunkte, Konzepte oder Gesetze in ihre Begründungen und Bewertungen. Die Schüler*innen zeigen Kenntnisse über weitreichende internationale wirtschaftliche Zusammenhänge und den strategischen Charakter von gesellschaftlicher und politischer Partizipation.

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

**Kompetenzstufe B: 479 bis 562 Punkte**
Schüler*innen auf Kompetenzstufe B zeigen vertiefte Kenntnisse zum Konzept der repräsentativen Demokratie als politischem System. Sie erkennen Wege, wie Institutionen und Gesetze eingesetzt werden können, um gesellschaftliche Werte zu verwirklichen. Sie erkennen die potenzielle Rolle von Bürger*innen als Wähler*innen in einer repräsentativen Demokratie. Sie können allgemeine Werte und Grundsätze (inkl. der Menschenrechte) auf konkrete Beispiele der praktischen Politik und Gesetzgebung beziehen. Die Schüler*innen zeigen Verständnis für den Einfluss, den eine aktive Bürgerschaft über den lokalen Kontext hinaus haben kann. Sie generalisieren die Bedeutung von einzelnen aktiven Bürger*innen auf die breitere Gesellschaft und die Welt, einschließlich der Frage, wie dies durch nachhaltigen Konsum umgesetzt werden kann.

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

**Kompetenzstufe C: 395 bis 478 Punkte**
Schüler*innen auf Level C zeigen Kenntnisse zu demokratischen Grundsätzen wie Gleichberechtigung, sozialem Zusammenhalt und Freiheit. Sie verknüpfen diese allgemeinen Grundsätze mit alltäglichen beispielhaften Situationen, in denen (Herausforderungen für) die Umsetzung dieser Grundsätze erkennbar werden. Weiterhin zeigen die Schüler*innen Kenntnisse grundlegender Konzepte bürgerlicher Teilhabe: Sie erkennen die individuelle Notwendigkeit, Gesetze zu befolgen; sie verknüpfen individuelles Verhalten mit voraussichtlichen Ergebnissen und sie verknüpfen individuelle Eigenschaften mit der Fähigkeit eines Individuums, eine zivilgesellschaftliche und politische Veränderung zu beeinflussen. Sie zeigen, dass sie mit nachhaltiger Entwicklung und gängigen Beispielen zu ökologischer Nachhaltigkeit vertraut sind.

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

**Kompetenzstufe D: 311 bis 394 Punkte**
Schüler*innen auf dieser Stufe erkennen eindeutige Beispiele, die die Grundfunktionen einer Demokratie repräsentieren. Sie identifizieren bei einfachen Beispielen zu Regeln und Gesetzen die korrekten Lösungen und erkennen die Motivation von Menschen, die mit ihrem Handeln dem Gemeinwohl und der Gleichberechtigung dienen.

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

### 3.2.1 Beispiele für konventionelle Items im Wissenstest

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

Beispielitem 1 auf Kompetenzstufe D über Informationen zu schulischer Gleichstellung

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

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

Einleitung für Beispielitem 1

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

Beispielitem 1

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

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

Beispielitem 2

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

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

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

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

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

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

Beispielitem 2 auf Kompetenzstufe C über die Funktion von Parteien

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

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

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

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

Abbildung 3.3: Beispielitems 3 und 4 auf Kompetenzstufe B

Einleitung

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

Beispielitem 3

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

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

Beispielitem 4

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

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

| | Item 3 (Level B) Anteil richtiger Antworten | | Item 4 (Level B) Anteil richtiger Antworten | |
|---|---|---|---|---|
| | Informationen nachhaltige Produkte | | Regionaler Konsum | |
| | % | (*SE*) | % | (*SE*) |
| **Nordrhein-Westfalen**[1] | 74.8 | (1.6) | 71.5 | (2.0) |
| **Schleswig-Holstein**[1,2] | 75.4 | (2.8) | 74.7 | (2.6) |
| **VG Europa** | 54.1 | (0.5) | 54.1 | (0.5) |
| Bulgarien | 50.8 | (2.0) | 34.1 | (2.1) |
| Dänemark[2] | 74.5 | (1.3) | 81.5 | (1.6) |
| Estland | 54.4 | (2.5) | 56.5 | (2.4) |
| Frankreich | 54.7 | (1.9) | 54.4 | (1.9) |
| Italien | 49.8 | (3.4) | 60.5 | (3.0) |
| Kroatien[4] | 45.5 | (1.9) | 42.1 | (2.4) |
| Lettland[4] | 50.6 | (1.9) | 50.3 | (2.0) |
| Litauen | 58.1 | (2.0) | 59.9 | (2.4) |
| Malta | 53.5 | (2.5) | 55.4 | (2.6) |
| Niederlande[3] | 64.5 | (2.3) | 72.1 | (1.9) |

| | Item 3 (Level B) Anteil richtiger Antworten | | Item 4 (Level B) Anteil richtiger Antworten | |
|---|---|---|---|---|
| | Informationen nachhaltige Produkte | | Regionaler Konsum | |
| | % | (*SE*) | % | (*SE*) |
| Norwegen[4,5] | 70.2 | (1.5) | 82.4 | (1.3) |
| Polen | 63.5 | (1.8) | 48.7 | (1.7) |
| Rumänien | 46.0 | (2.9) | 43.1 | (1.8) |
| Schweden[4] | 72.9 | (1.8) | 84.0 | (1.6) |
| Serbien | 28.8 | (1.8) | 38.3 | (1.7) |
| Slowakei | 49.2 | (2.0) | 39.7 | (1.8) |
| Slowenien | 45.9 | (1.6) | 46.6 | (1.8) |
| Spanien | 51.5 | (2.0) | 44.3 | (1.7) |
| Zypern | 44.3 | (1.9) | 33.5 | (2.0) |
| **Außereuropäische Vergleichsländer** | | | | |
| Brasilien[2] | 41.1 | (1.8) | 42.4 | (2.0) |
| Kolumbien | 48.9 | (1.7) | 40.2 | (1.9) |
| Taiwan | 38.8 | (1.7) | 55.0 | (1.9) |

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

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

Abbildung 3.4: Beispielitem 5 auf Kompetenzstufe B und A

Einleitung

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

Beispielitem 5

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

Gib **zwei Möglichkeiten** an.

1. [ ]

2. [ ]

**Scoring Guide für Beispielitem 5**

**Code 2; ICCS Wissensskala; Kompetenzstufe A**

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

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

| | Item 5 (Level B) | | Item 5 (Level A) | |
|---|---|---|---|---|
| | Anteil richtiger Antworten | | | |
| | *Fake-News* | | | |
| | 1 Punkt | | 2 Punkte | |
| | % | (*SE*) | % | (*SE*) |
| **Nordrhein-Westfalen**[1] | 76.9 | (1.6) | 25.1 | (2.0) |
| **Schleswig-Holstein**[1,2] | 80.2 | (3.0) | 28.8 | (3.0) |
| **VG Europa** | 66.5 | (0.5) | 20.4 | (0.4) |
| Bulgarien | 42.2 | (2.1) | 12.4 | (1.4) |
| Dänemark[2] | 77.3 | (1.6) | 28.8 | (1.7) |
| Estland | 81.0 | (2.1) | 37.3 | (2.6) |
| Frankreich | 44.8 | (2.0) | 10.3 | (1.2) |
| Italien | 61.8 | (2.5) | 11.8 | (1.6) |
| Kroatien[4] | 69.9 | (1.8) | 19.0 | (1.5) |
| Lettland[4] | 60.4 | (2.2) | 19.1 | (1.7) |
| Litauen | 61.7 | (2.0) | 20.3 | (1.7) |
| Malta | 67.6 | (2.7) | 19.8 | (1.8) |
| Niederlande[3] | 82.9 | (1.4) | 32.3 | (1.7) |

| | Item 5 (Level B) | | Item 5 (Level A) | |
|---|---|---|---|---|
| | Anteil richtiger Antworten | | | |
| | *Fake-News* | | | |
| | 1 Punkt | | 2 Punkte | |
| | % | (*SE*) | % | (*SE*) |
| Norwegen[4,5] | 66.8 | (1.7) | 16.6 | (1.1) |
| Polen | 72.4 | (1.5) | 25.4 | (1.5) |
| Rumänien | 72.9 | (2.3) | 26.8 | (2.8) |
| Schweden[4] | 82.3 | (1.6) | 26.2 | (1.8) |
| Serbien | 55.1 | (2.5) | 14.0 | (1.4) |
| Slowakei | 65.7 | (2.0) | 18.6 | (1.7) |
| Slowenien | 67.2 | (1.8) | 13.8 | (1.4) |
| Spanien | 70.0 | (2.2) | 25.7 | (1.8) |
| Zypern | 61.0 | (1.8) | 9.1 | (1.1) |
| **Außereuropäische Vergleichsländer** | | | | |
| Brasilien[2] | 63.9 | (1.6) | 27.5 | (2.2) |
| Kolumbien | 55.9 | (2.3) | 13.3 | (1.2) |
| Taiwan | 86.4 | (1.1) | 45.4 | (1.6) |

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.

[1] Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.

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

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

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

[5] Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

 © ICCS 2022

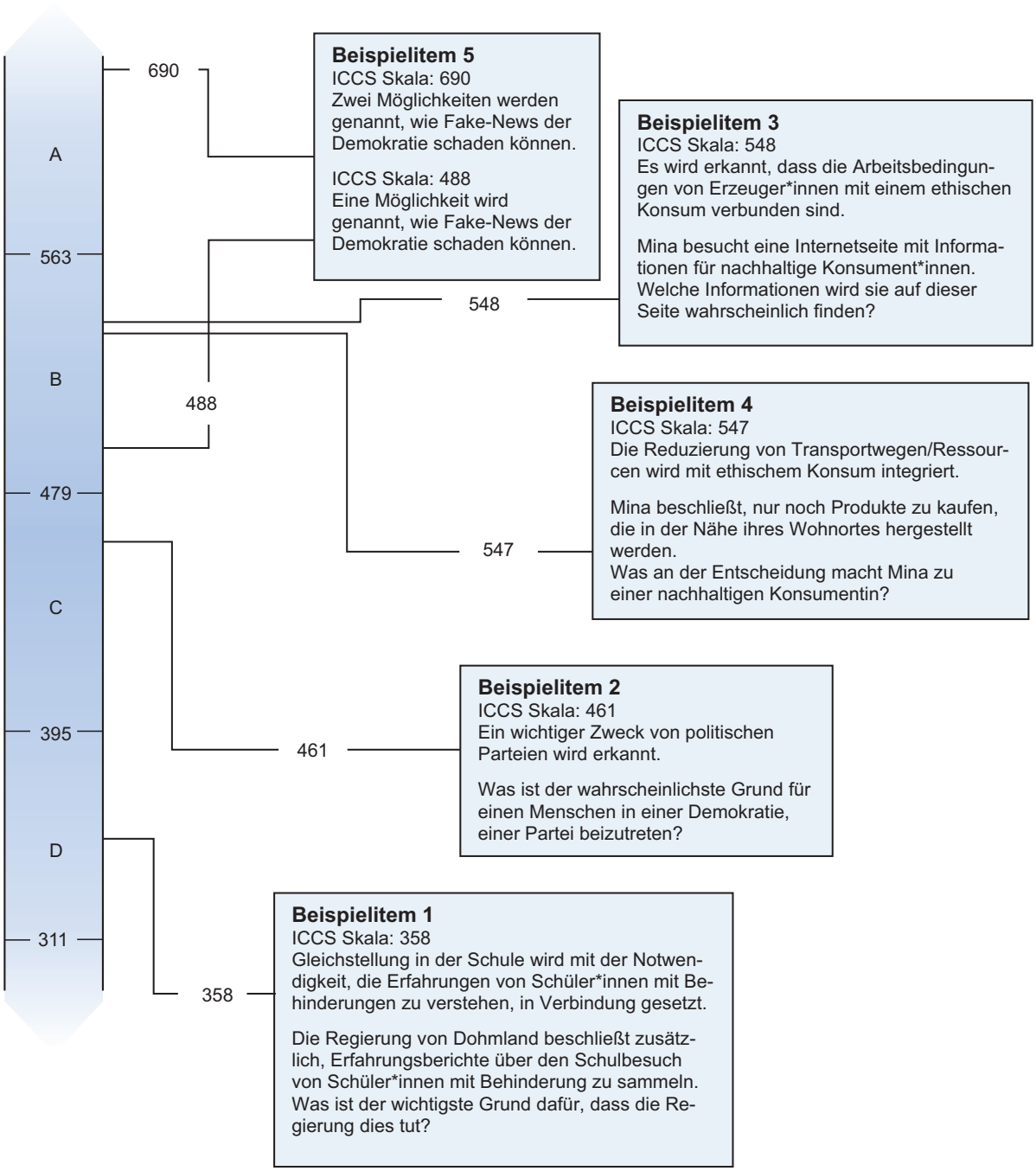
Beispielitem 5 auf Kompetenzstufe B und A über die Gefahr von *Fake-News* für die Demokratie

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

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

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

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



### 3.2.2 Computer-enhanced Items

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

Möglichkeiten computerbasierter Itemformate

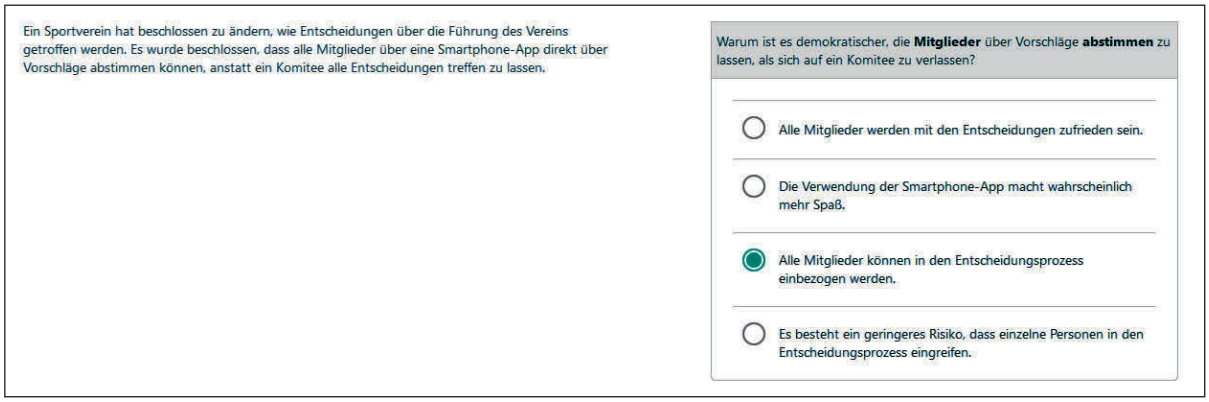
Das computerbasierte Itemformat erlaubt im Falle des letztgenannten Moduls die Simulation eines interaktiven Budgetplans, in dem Abhängigkeiten zwischen quantitativen Variablen (Ausgabenanteile) und kategorialen Variablen (z. B. Dienstleistungen) dynamisch abgebildet werden. In den interaktiven Aufgaben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

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

Beispielitem 6: Einleitung und Einstiegsfrage zu demokratischen Entscheidungsverfahren

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

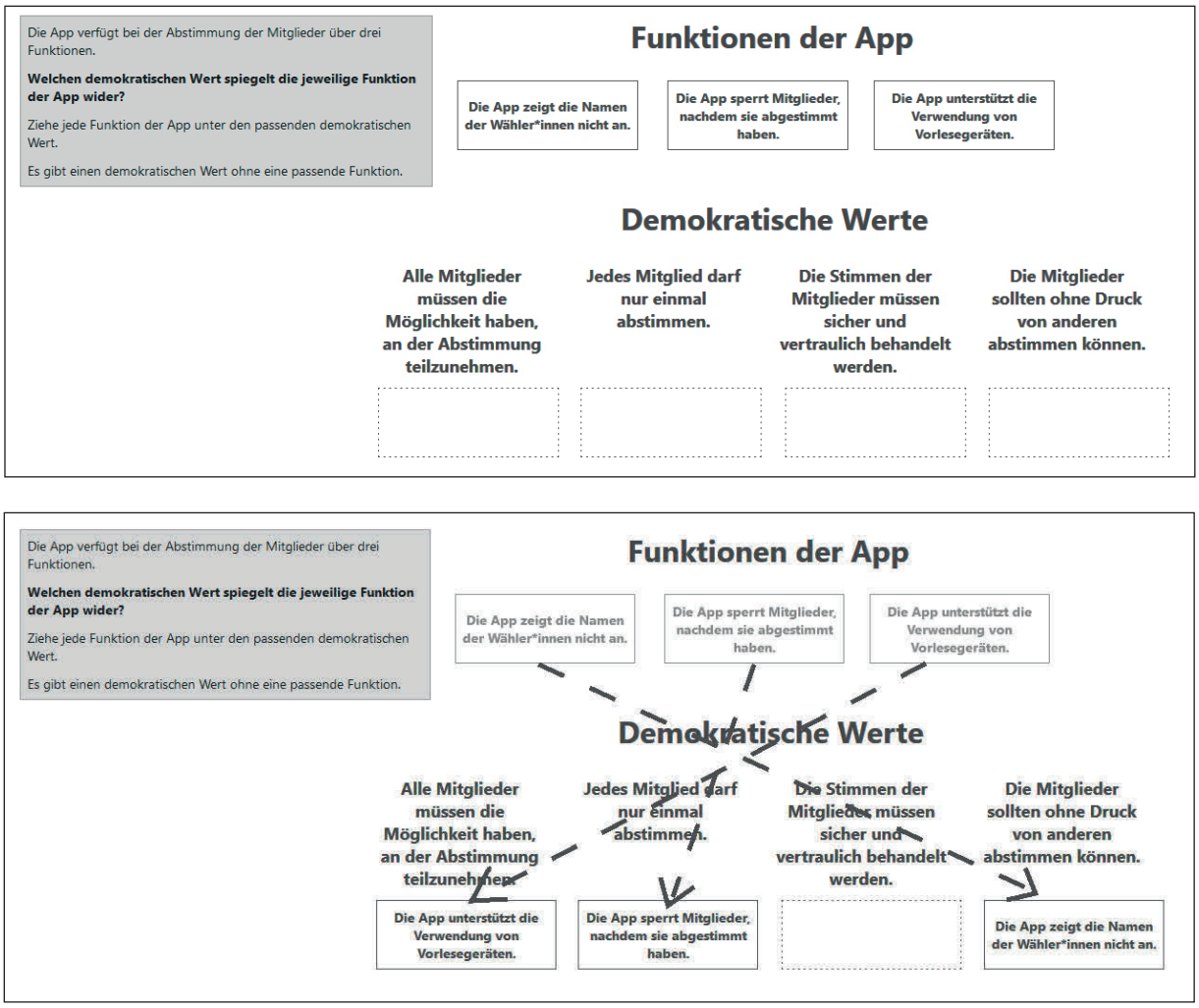
Abbildung 3.6: Beispielitem 6



Beispielitem 7: App-Funktionen demokratischen Werten zuordnen

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

Abbildung 3.7: Beispielitem 7 ohne und mit Zuordnung




Interaktives Beispielitem 8: App-Einstellungen konfigurieren

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

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

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

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

Abbildung 3.8: Beispielitem 8

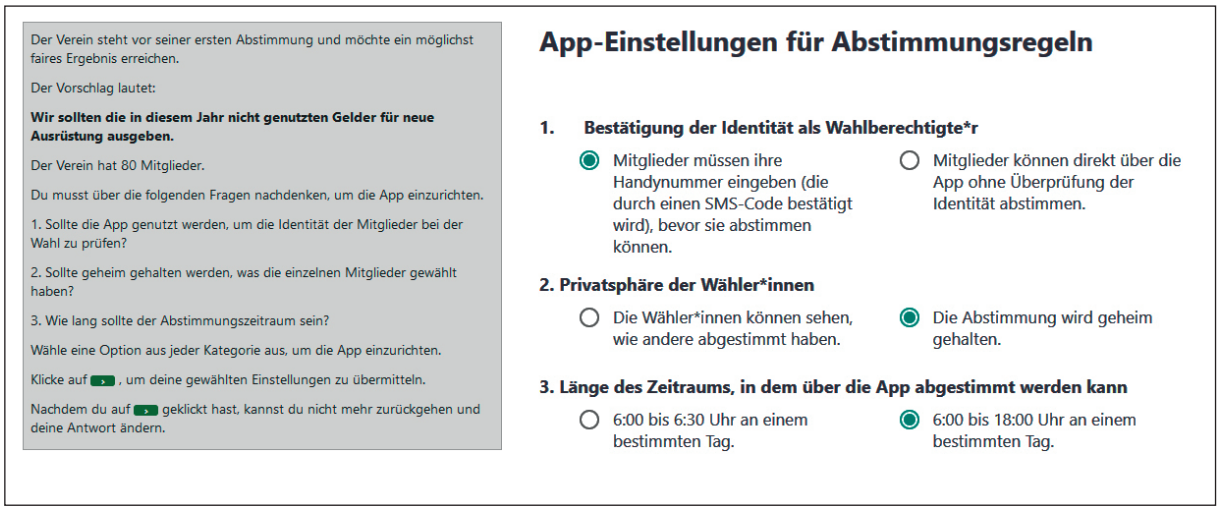
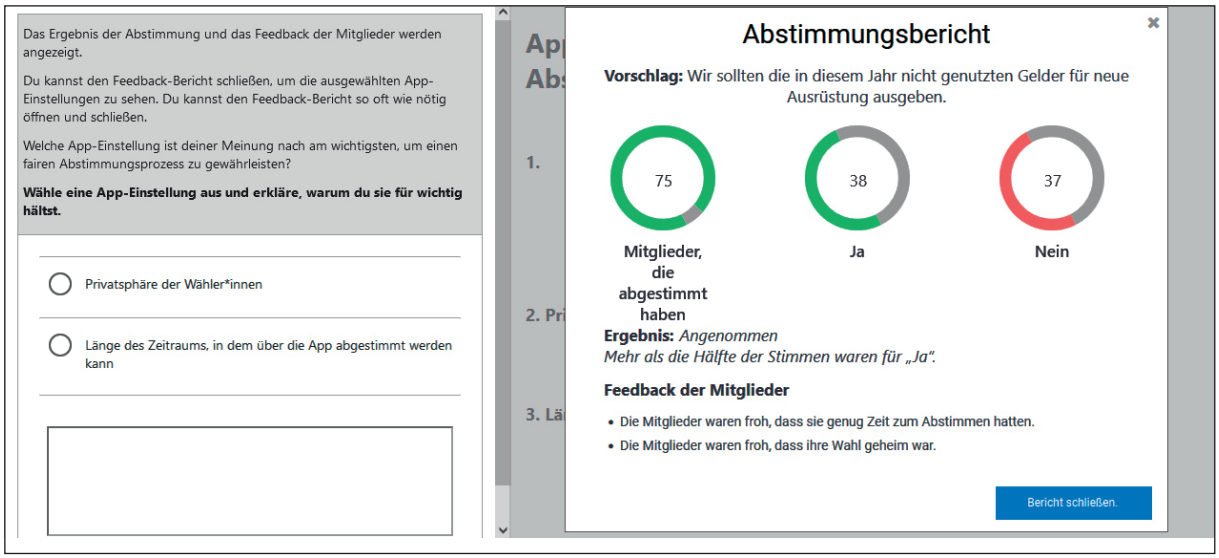



Abbildung 3.9: Abstimmungsbericht und Beispielitem 9




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

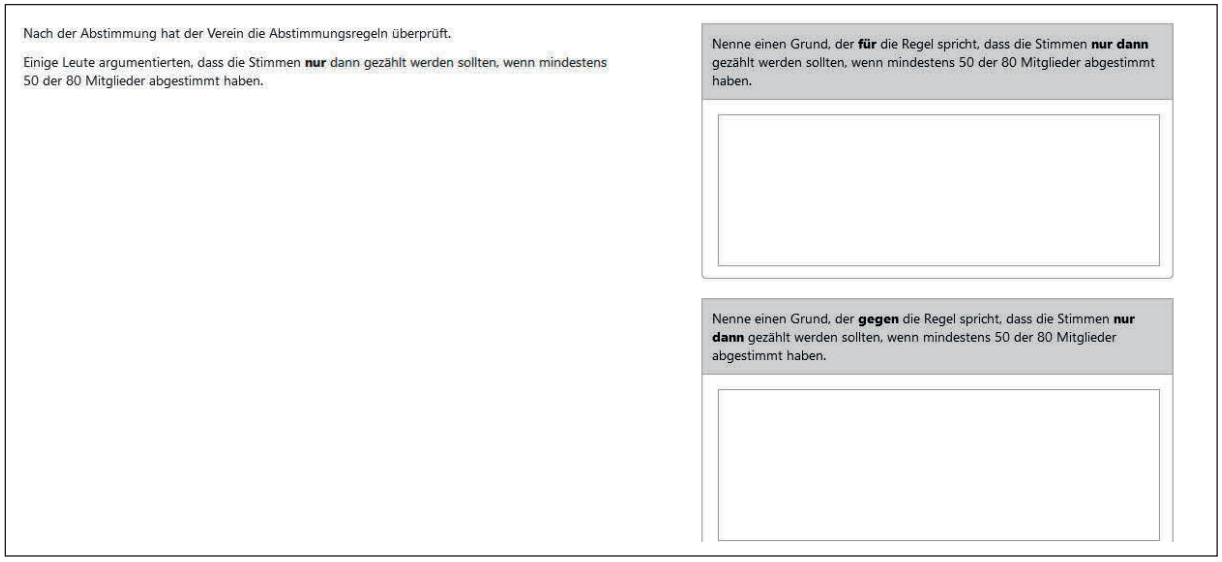
In Beispielitem 9 (CI4ZSC4), welches neben dem Abstimmungsbericht präsentiert wurde, sollten die Schüler*innen eine von zwei App-Einstellungen – Wahrung der Wählerprivatsphäre oder Dauer der Abstimmungsperiode – als wichtigste für eine faire Abstimmung auswählen und deren Wichtigkeit in einem offenen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

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

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

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

Abbildung 3.10: Beispielitem 10 und 11




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

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

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

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

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

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

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

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

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

Potenzial interaktiver Elemente in computerbasierten Testformaten zum politischen Wissen

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

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

## 3.3 Ergebnisse zum politischen Wissen im internationalen Vergleich

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

Aufbau der Tabelle zum Vergleich von Mittelwerten und Verteilungen politischen Wissens

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

Die Visualisierung der Verteilung politischen Wissens über Perzentilbänder

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

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

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

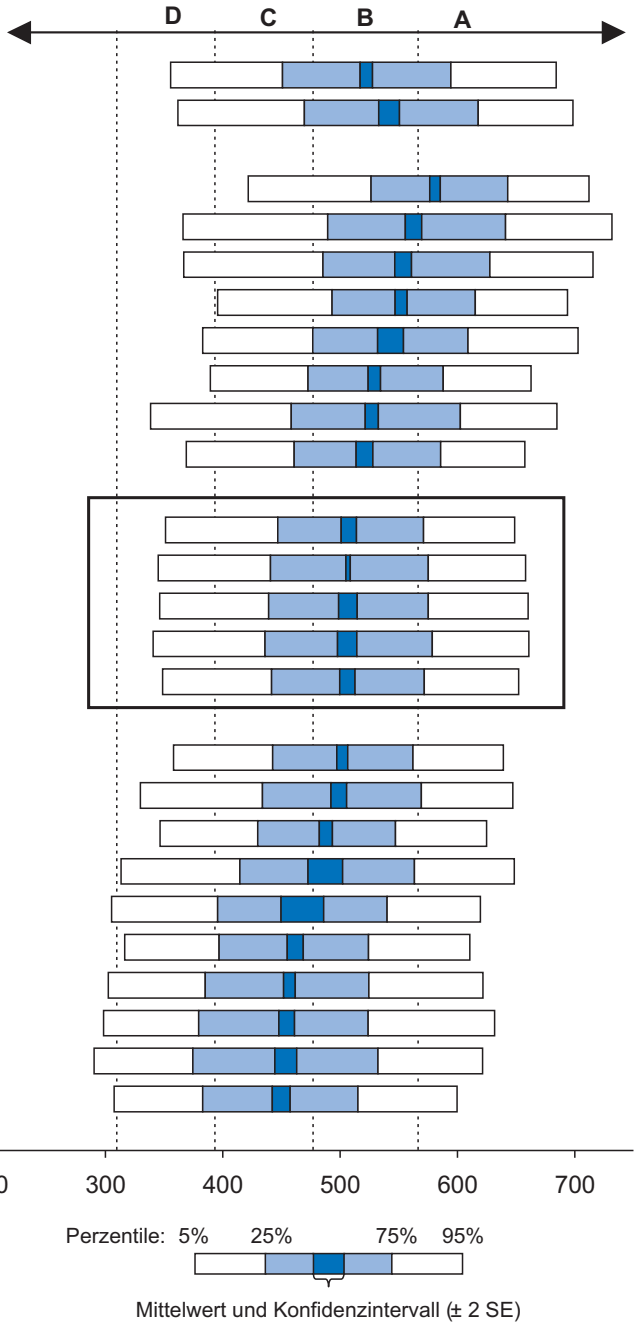
Das politische Wissen von Schüler*innen liegt in SH mit etwa 544 Skalenpunkten, in NRW mit 524 Skalenpunkten statistisch signifikant über dem Mittelwert der Vergleichsgruppe Europa. Damit unterscheidet sich das mittlere Niveau des politischen Wissens von Schüler*innen in SH nicht signifikant von dem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

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

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

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

| Teilnehmer | *M* | *(SE)* | *SD* | *(SE)* |
|---|---|---|---|---|
| **Nordrhein-Westfalen**[1] | 524 | (2.6) | 100 | (1.5) |
| **Schleswig-Holstein**[1,2] | 544 | (4.4) | 103 | (2.6) |
| Taiwan | 583 | (2.3) | 88 | (1.4) |
| Schweden[4] | 565 | (3.5) | 110 | (1.6) |
| Dänemark[2] | 556 | (3.5) | 105 | (1.8) |
| Polen | 554 | (2.5) | 91 | (1.6) |
| Estland | 545 | (5.5) | 97 | (2.6) |
| Kroatien[4] | 531 | (2.6) | 83 | (1.6) |
| Norwegen[4,5] | 529 | (2.8) | 105 | (1.6) |
| Italien | 523 | (3.6) | 89 | (1.5) |
| Spanien | 510 | (3.3) | 90 | (1.6) |
| **VG Europa** | **509** | **(1.0)** | **96** | **(0.5)** |
| Litauen | 509 | (4.0) | 95 | (1.9) |
| Niederlande[3] | 508 | (4.1) | 98 | (2.3) |
| Frankreich | 508 | (3.3) | 92 | (1.6) |
| Slowenien | 504 | (2.3) | 86 | (1.4) |
| Slowakei | 501 | (3.3) | 96 | (2.1) |
| Lettland[4] | 490 | (2.8) | 85 | (1.4) |
| Malta | 490 | (7.4) | 103 | (3.7) |
| Rumänien | 470 | (9.1) | 98 | (2.4) |
| Serbien | 464 | (3.4) | 90 | (1.9) |
| Zypern | 459 | (2.5) | 98 | (1.5) |
| Brasilien[2] | 457 | (3.3) | 102 | (2.1) |
| Bulgarien | 456 | (4.6) | 104 | (2.4) |
| Kolumbien | 452 | (3.8) | 90 | (1.8) |




Nicht signifikant vom Mittelwert der Europäischen Vergleichsgruppe abweichende Länder.

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

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

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

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

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

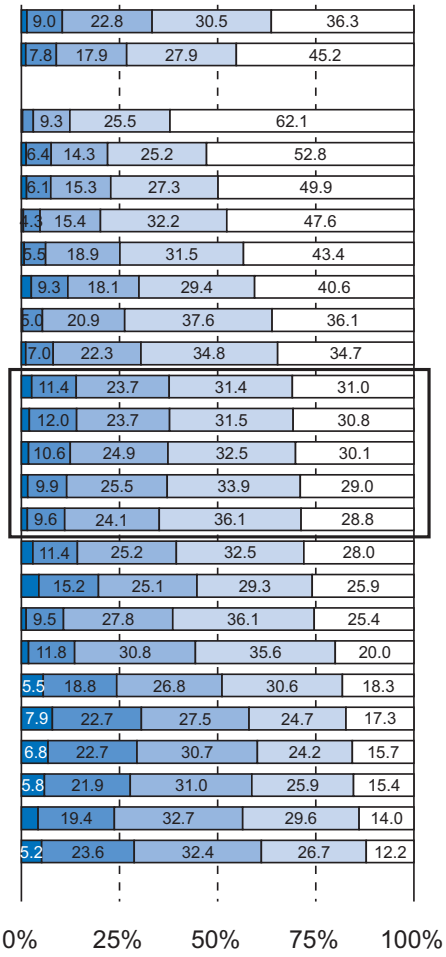
Rechts von der Länderspalte ist jeweils die absolute Verteilung auf die Kompetenzstufen graphisch dargestellt. In den jeweiligen Balken ist der prozentuale Anteil der Schüler*innen an der Gesamtpopulation aufgeführt, sobald die Balkenbreite dies zulässt. Eine schwarze Umrandung markiert die Gruppe der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

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

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

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

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




| Teilnehmer | Anteil der Schüler*innen, die mindestens folgende Kompetenzstufe erreichen: C % | C (SE) | B % | B (SE) | A % | A (SE) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Nordrhein-Westfalen** [1] | 89.6 | (0.7) | 66.7 | (1.2) | 36.3 | (1.1) |
| **Schleswig-Holstein** [1,2] | 91.1 | (1.2) | 73.2 | (1.6) | 45.2 | (1.9) |
| Taiwan | 97.0 | (0.4) | 87.6 | (1.1) | 62.1 | (1.2) |
| Schweden [4] | 92.4 | (0.7) | 78.0 | (0.9) | 52.8 | (1.4) |
| Dänemark [2] | 92.5 | (0.6) | 77.2 | (1.1) | 49.9 | (1.5) |
| Polen | 95.3 | (0.5) | 79.8 | (1.1) | 47.6 | (1.3) |
| Estland | 93.8 | (0.7) | 74.9 | (1.5) | 43.4 | (2.4) |
| Norwegen [4,5] | 88.1 | (0.7) | 70.0 | (0.8) | 40.6 | (1.2) |
| Kroatien [4] | 94.6 | (0.6) | 73.7 | (1.3) | 36.1 | (1.3) |
| Italien | 91.9 | (0.8) | 69.6 | (1.4) | 34.7 | (2.0) |
| **VG Europa** | **86.1** | **(0.2)** | **62.4** | **(0.3)** | **31.0** | **(0.4)** |
| Niederlande [3] | 86.0 | (1.2) | 62.3 | (1.6) | 30.8 | (1.8) |
| Litauen | 87.6 | (0.9) | 62.7 | (1.1) | 30.1 | (1.8) |
| Frankreich | 88.4 | (0.8) | 62.9 | (0.9) | 29.0 | (1.2) |
| Spanien | 88.9 | (0.9) | 64.8 | (1.1) | 28.8 | (1.3) |
| Slowakei | 85.7 | (1.1) | 60.5 | (1.2) | 28.0 | (1.3) |
| Malta | 80.3 | (1.6) | 55.2 | (1.7) | 25.9 | (2.1) |
| Slowenien | 89.2 | (0.6) | 61.4 | (1.2) | 25.4 | (1.2) |
| Lettland [4] | 86.4 | (0.9) | 55.6 | (1.5) | 20.0 | (1.1) |
| Rumänien | 75.7 | (2.1) | 48.8 | (2.5) | 18.3 | (3.1) |
| Bulgarien | 69.4 | (1.6) | 42.0 | (1.4) | 17.3 | (1.3) |
| Brasilien [2] | 70.5 | (0.9) | 39.9 | (1.0) | 15.7 | (1.1) |
| Zypern | 72.3 | (0.9) | 41.3 | (1.0) | 15.4 | (0.8) |
| Serbien | 76.4 | (1.8) | 43.6 | (1.2) | 14.0 | (1.1) |
| Kolumbien | 71.2 | (1.5) | 38.8 | (1.4) | 12.2 | (1.1) |

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

Nicht signifikant vom Mittelwert der Europäischen Vergleichsgruppe abweichende Länder.

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

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

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

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

## 3.4 Disparitäten politischen Wissens im internationalen Vergleich

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

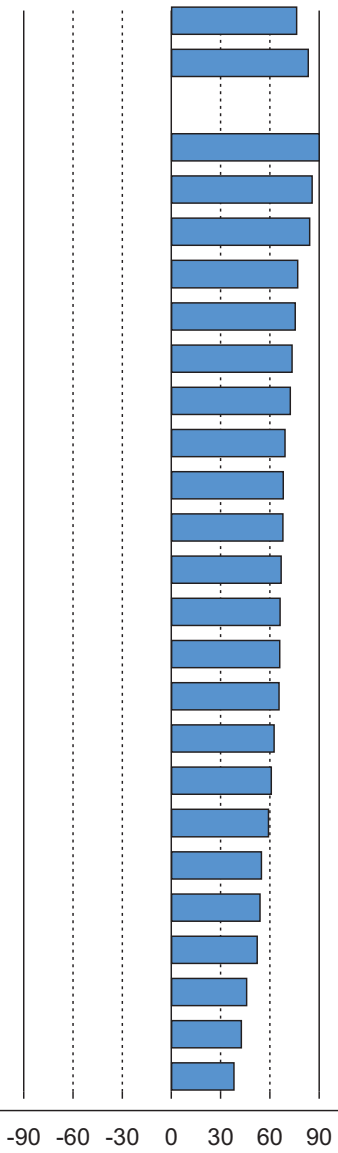
Strukturelle Unterschiede im politischen Wissen zwischen Bürger*innen mit niedrigerem und hohem sozioökomischen Status stellen eine besondere Herausforderung für Demokratien dar. Dies wird insbesondere problematisch, wenn davon ausgegangen wird, dass mit politischem Wissen und Kompetenzen auch Wissen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

Erläuterung des Aufbaus der Abbildungen zu Gruppenvergleichen

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

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

| | Politisches Wissen | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | maximal 25 Bücher | | | mehr als 25 Bücher | | | | |
| | % | *M* | *(SE)* | % | *M* | *(SE)* | Differenz in Skalenpunkten | Δ *(SE)* |
| **Nordrhein-Westfalen**[1] | 35 | 482 | (3.3) | 65 | 558 | (3.1) | | **76 (4.5)** |
| **Schleswig-Holstein**[1,2] | 27 | 484 | (6.7) | 73 | 567 | (4.6) | | **83 (8.1)** |
| Slowakei | 34 | 442 | (4.4) | 66 | 532 | (3.4) | | 90 (3.4) |
| Schweden | 32 | 508 | (4.4) | 68 | 594 | (3.1) | | 86 (3.1) |
| Bulgarien | 46 | 412 | (4.9) | 54 | 496 | (4.8) | | 84 (4.8) |
| Norwegen | 24 | 473 | (3.7) | 76 | 550 | (2.6) | | 77 (2.6) |
| Malta | 31 | 438 | (8.5) | 69 | 513 | (5.7) | | 75 (5.7) |
| Rumänien | 47 | 432 | (5.9) | 53 | 505 | (9.3) | | 74 (9.3) |
| Brasilien | 77 | 441 | (2.7) | 23 | 513 | (6.9) | | 72 (6.9) |
| Frankreich | 37 | 465 | (3.9) | 63 | 534 | (3.2) | | 69 (3.2) |
| Zypern | 29 | 412 | (3.2) | 71 | 480 | (2.7) | | 68 (2.7) |
| Italien | 31 | 477 | (3.2) | 69 | 544 | (3.6) | | 68 (3.6) |
| **VG Europa** | **34** | **466** | **(1.0)** | **66** | **533** | **(1.0)** | | 67 (1.0) |
| Estland | 30 | 499 | (4.4) | 70 | 566 | (6.3) | | 66 (6.3) |
| Litauen | 37 | 468 | (3.5) | 63 | 534 | (4.6) | | 66 (4.6) |
| Niederlande | 39 | 469 | (4.9) | 61 | 535 | (4.3) | | 66 (4.3) |
| Dänemark | 31 | 516 | (4.3) | 69 | 578 | (3.4) | | 63 (3.4) |
| Polen | 32 | 513 | (3.3) | 68 | 574 | (2.4) | | 61 (2.4) |
| Serbien | 34 | 425 | (3.8) | 66 | 484 | (3.8) | | 59 (3.8) |
| Spanien | 35 | 475 | (4.4) | 65 | 529 | (3.2) | | 55 (3.2) |
| Slowenien | 31 | 467 | (2.8) | 69 | 521 | (2.6) | | 54 (2.6) |
| Lettland | 36 | 457 | (3.4) | 64 | 510 | (3.1) | | 52 (3.1) |
| Taiwan | 40 | 556 | (3.2) | 60 | 602 | (2.7) | | 46 (2.7) |
| Kolumbien | 82 | 445 | (3.6) | 18 | 488 | (6.6) | | 43 (6.6) |
| Kroatien | 40 | 509 | (3.2) | 60 | 547 | (3.2) | | 38 (3.2) |




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

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

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

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

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

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

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

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

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

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

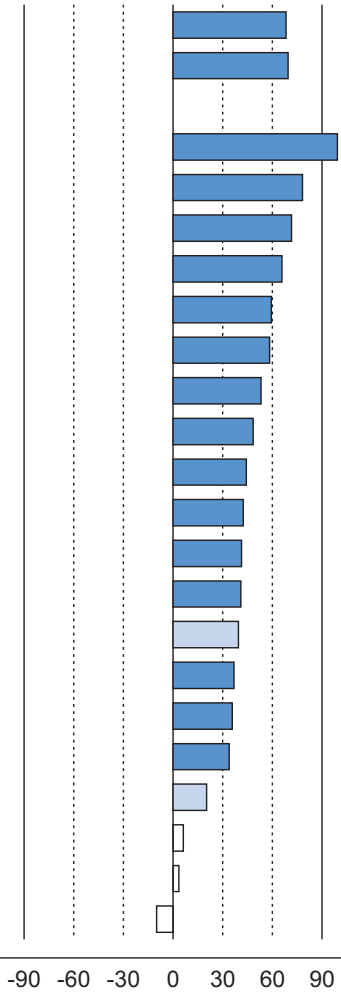
Abbildung 3.15 zeigt im gleichen Aufbau wie die vorhergehende Abbildung die länderspezifischen Unterschiede zwischen Schüler*innen mit internationaler Geschichte und Schüler*innen mit mindestens einem in Deutschland geborenen Elternteil. Als Schüler*in mit internationaler Geschichte gilt dabei, wer selbst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

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

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

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

| | Schüler*innen mit internationaler Geschichte | | | Schüler*innen mit min. einem in Deutschland geborenen Elternteil | | | Differenz im politischen Wissen in Skalenpunkten | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | % | *M* | *(SE)* | % | *M* | *(SE)* | | Δ | *(SE)* |
| **Nordrhein-Westfalen[1]** | 33 | 486 | (4.1) | 67 | 554 | (3.2) | | **68** | **(4.5)** |
| **Schleswig-Holstein[1,2]** | 17 | 489 | (7.4) | 83 | 558 | (4.7) | | **70** | **(8.1)** |
| Slowakei | 3 | 409 | (17.6) | 97 | 508 | (3.1) | | 99 | (3.1) |
| Schweden[4] | 23 | 507 | (5.4) | 77 | 585 | (3.3) | | 78 | (3.3) |
| Brasilien[2] | 2 | 392 | (23.8) | 98 | 464 | (3.3) | | 72 | (3.3) |
| Dänemark[2] | 11 | 499 | (6.3) | 89 | 565 | (3.4) | | 66 | (3.4) |
| Lettland[4] | 5 | 436 | (9.7) | 95 | 496 | (2.7) | | 60 | (2.7) |
| Norwegen[4,5] | 18 | 485 | (4.9) | 82 | 544 | (2.6) | | 58 | (2.6) |
| Taiwan | 3 | 533 | (10.5) | 97 | 587 | (2.2) | | 53 | (2.2) |
| Kolumbien | 4 | 410 | (11.7) | 96 | 459 | (3.7) | | 49 | (3.7) |
| **VG Europa** | **10** | **472** | **(2.5)** | **90** | **516** | **(1.0)** | | **44** | **(1.0)** |
| Spanien | 17 | 478 | (4.9) | 83 | 521 | (3.2) | | 43 | (3.2) |
| Estland | 6 | 510 | (13.2) | 94 | 551 | (5.4) | | 41 | (5.4) |
| Italien | 13 | 488 | (6.2) | 87 | 529 | (3.8) | | 41 | (3.8) |
| Niederlande[3] | 14 | 475 | (9.0) | 86 | 515 | (4.1) | | 40 | (4.1) |
| Litauen | 2 | 476 | (10.9) | 98 | 513 | (4.1) | | 37 | (4.1) |
| Slowenien | 22 | 478 | (4.3) | 78 | 514 | (2.4) | | 36 | (2.4) |
| Frankreich | 17 | 482 | (4.6) | 83 | 517 | (3.4) | | 34 | (3.4) |
| Kroatien[4] | 7 | 514 | (8.9) | 93 | 534 | (2.5) | | 20 | (2.5) |
| Malta | 14 | 489 | (6.0) | 86 | 495 | (7.4) | | 6 | (7.4) |
| Zypern | 22 | 460 | (5.0) | 78 | 463 | (2.7) | | 4 | (2.7) |
| Serbien | 4 | 474 | (9.9) | 96 | 465 | (3.4) | | -10 | (3.4) |




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

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.

1 Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.

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

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

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

5 Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

Verbindende Betrachtung von Niveau des politischen Wissens und herkunftsbezogenen Leistungsdisparitäten

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

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

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

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

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

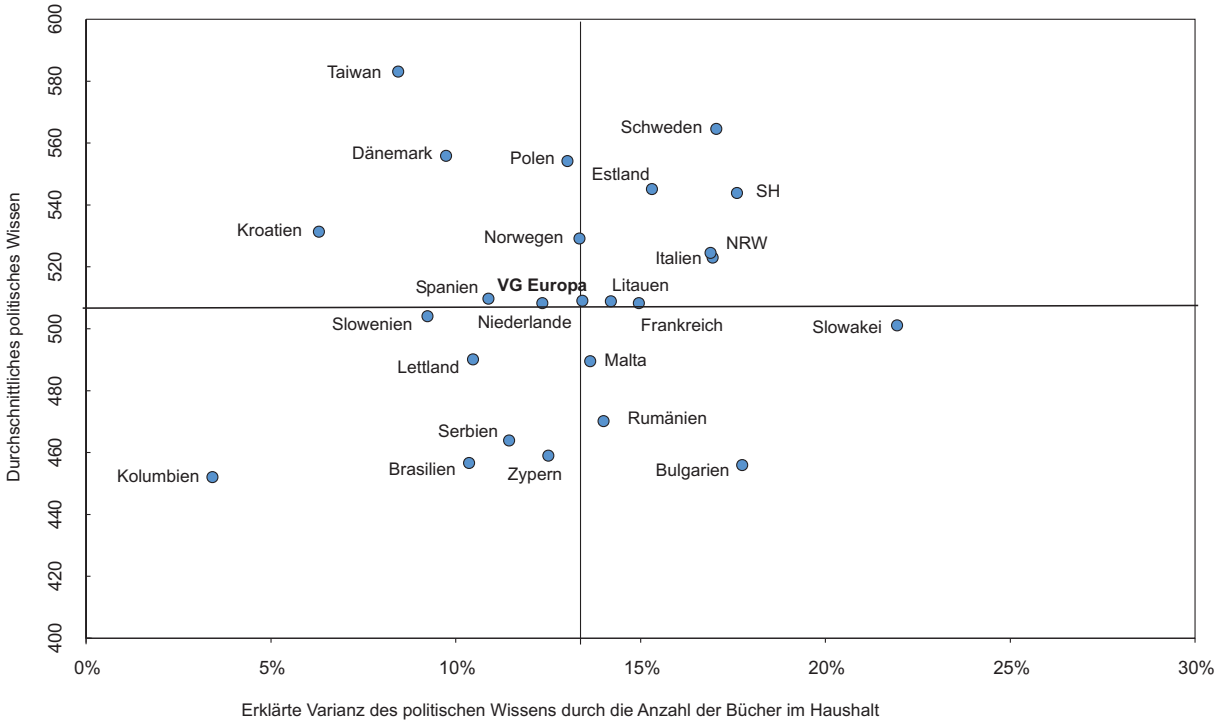
Vergleichsweise großes Ausmaß politischen Wissens und starke Disparitäten im oberen rechten Quadranten

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

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

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

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




IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

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

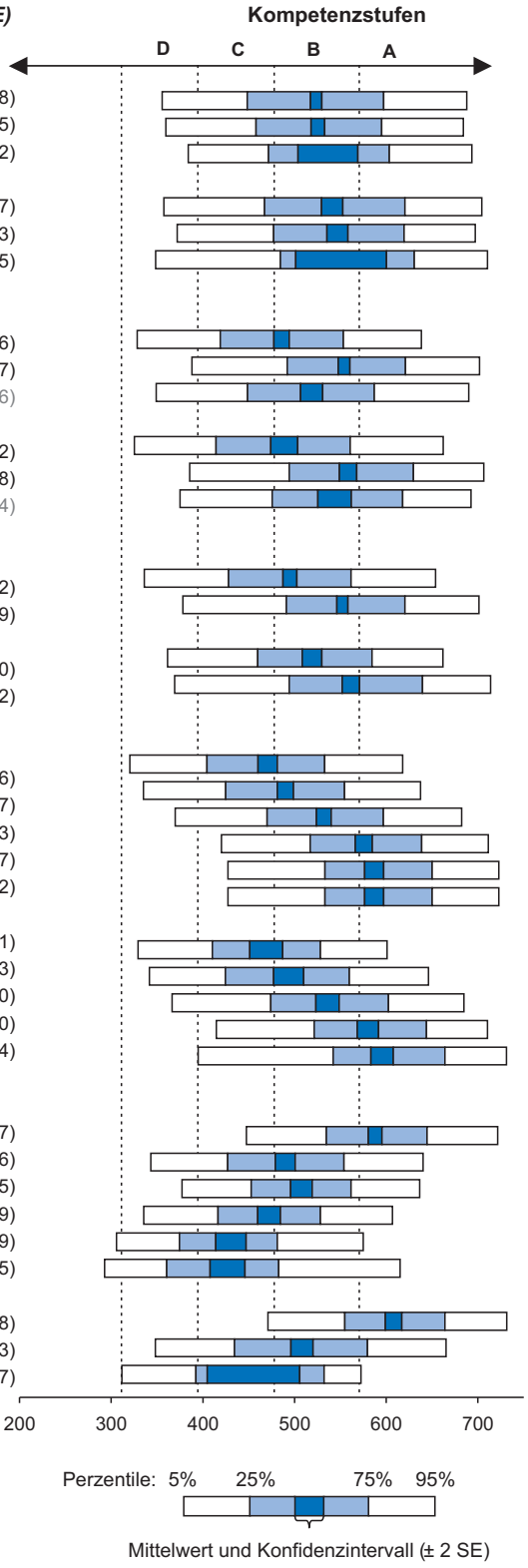
Herkunfts-, geschlechts- und schulformbezogene Disparitäten sollen zum Abschluss etwas differenzierter für die Schüler*innen in NRW und SH betrachtet werden. Abbildung 3.17 zeigt das mittlere Niveau sowie die Verteilung des politischen Wissens für verschiedene Vergleichsgruppen. Wie im internationalen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

Keine geschlechtsspezifischen Unterschiede im politischen Wissen in NRW und SH

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

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

| | Gruppenvergleiche* | % | *M* | *(SE)* | *SD* | *(SE)* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **Geschlecht:** | | | | | |
| NRW | Jungen | 53.5 | 524 | (3.0) | 102 | (1.8) |
| NRW | Mädchen | 44.9 | 525 | (3.7) | 99 | (2.5) |
| NRW | Weitere | 1.6 | 536 | (16.3) | 93 | (9.2) |
| SH | Jungen | 52.2 | 541 | (5.8) | 106 | (3.7) |
| SH | Mädchen | 44.8 | 547 | (5.7) | 100 | (3.3) |
| SH | Weitere | 3.0 | 551 | (24.8) | 108 | (12.5) |
| | **Internationale Geschichte:** | | | | | |
| NRW | beide Eltern/selbst im Ausland geb. | 33.5 | 486 | (4.1) | 97 | (2.6) |
| NRW | min. ein Elternteil & selbst in DE geb. | 66.5 | 554 | (3.2) | 95 | (1.7) |
| NRW | Teilgruppe: ein Elternteil im Ausland geb. | 16.2 | 519 | (6.0) | 102 | (4.6) |
| SH | beide Eltern/selbst im Ausland geb. | 17.1 | 489 | (7.4) | 101 | (4.2) |
| SH | min. ein Elternteil & selbst in DE geb. | 82.9 | 558 | (4.7) | 98 | (2.8) |
| SH | Teilgruppe: ein Elternteil im Ausland geb. | 13.8 | 544 | (9.1) | 98 | (6.4) |
| | **Höchster Schulabschluss der Eltern:** | | | | | |
| NRW | max. einfacher Schulabschluss | 31.3 | 495 | (3.8) | 97 | (2.2) |
| NRW | min. Abitur oder Ausbildung | 68.7 | 552 | (3.0) | 97 | (1.9) |
| SH | max. einfacher Schulabschluss | 34.4 | 519 | (5.3) | 90 | (4.0) |
| SH | min. Abitur oder Ausbildung | 65.6 | 561 | (4.7) | 105 | (3.2) |
| | **Anzahl der Bücher im Haushalt:** | | | | | |
| NRW | 0–10 Bücher | 15.1 | 471 | (5.2) | 91 | (3.6) |
| NRW | 11–25 Bücher | 20.4 | 490 | (4.4) | 93 | (2.7) |
| NRW | 26–100 Bücher | 30.2 | 532 | (4.1) | 94 | (2.3) |
| NRW | 101–200 Bücher | 16.6 | 576 | (4.6) | 88 | (3.7) |
| NRW | mehr als 200 Bücher | 17.7 | 587 | (5.1) | 89 | (3.2) |
| SH | 0–10 Bücher | 10.6 | 469 | (9.0) | 84 | (5.1) |
| SH | 11–25 Bücher | 16.6 | 494 | (8.2) | 92 | (4.3) |
| SH | 26–100 Bücher | 28.9 | 536 | (6.4) | 94 | (4.0) |
| SH | 101–200 Bücher | 21.0 | 580 | (5.9) | 92 | (6.0) |
| SH | mehr als 200 Bücher | 23.0 | 595 | (6.1) | 98 | (5.4) |
| | **Schulform:** | | | | | |
| NRW | Gymnasium | 38.3 | 588 | (3.7) | 83 | (2.7) |
| NRW | Integrierte Gesamtschule | 27.6 | 490 | (5.4) | 90 | (2.6) |
| NRW | Realschule | 19.7 | 507 | (5.9) | 78 | (2.5) |
| NRW | Sekundarschulen | 5.4 | 472 | (6.2) | 82 | (3.9) |
| NRW | Hauptschule | 5.2 | 431 | (8.3) | 82 | (6.9) |
| NRW | Förderschule | 3.8 | 427 | (9.5) | 97 | (8.5) |
| SH | Gymnasium | 36.5 | 608 | (4.5) | 79 | (2.8) |
| SH | Integrierte Gesamtschule | 62.2 | 508 | (6.1) | 97 | (3.3) |
| SH | Förderschule | 1.2 | 455 | (25.2) | 83 | (14.7) |




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


© ICCS 2022

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

Differenzierende Ergebnisse für Schüler*innen mit internationaler Geschichte

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

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

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

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

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

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

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

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

## 3.6 Diskussion

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

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

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

Keine Verschlechterung des Niveaus politischen Wissens in NRW gegenüber 2016

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

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

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

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

Sozioökonomische Disparitäten auch beim Zugang zu politischen Lerngelegenheiten

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

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

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

Problem fachfremden Unterrichts

Sozialwissenschaftsdidaktik ist in Forschung und Lehrpersonenbildung gefordert.

## Literatur


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

Amadeo, J.-A., Torney-Purta, J., Lehmann, R. H., Husfeldt, V. & Nikolova, R. (2002). *Civic knowledge and engagement: An IEA study of upper secondary students in sixteen countries*. IEA.

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

Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-12770-0

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

Campbell, A., Converse, P. E., Miller, W. E. & Stokes, D. E. (1960/1980). *The American Voter* (reprint). University of Chicago Press.

Deimel, D., Hahn-Laudenberg, K., Ziemes, J. F. & Abs, H. J. (2022). Civic education and social interactions at school as drivers of intended electoral participation: Similarities and differences in four European school systems. *Education, Citizenship and Social Justice*, *Advance online publication*, 1-21. https://doi.org/10.1177/17461979221114549

Deimel, D., Hoskins, B. & Abs, H. J. (2020). How do schools affect inequalities in political participation: compensation of social disadvantage or provision of differential access? *Educational Psychology*, *40*(2), 146–166. https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1645305

Delli Carpini, M. X. & Keeter, S. (1996). *What Americans know about politics and why it matters*. Yale University Press.

Gökbudak, M., Hedtke, R. & Hagedorn, U. (2022). *5. Ranking Politische Bildung: Politische Bildung im Bundesländervergleich*. Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie. https://doi.org/10.25656/01:25906

Gronostay, D. (2019). *Argumentative Lehr-Lern-Prozesse im Politikunterricht*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25671-5

Gronostay, D., Manzel, S. & Zischke, F. E. (2023). Konstruktion eines Testinstruments zur Erhebung des Professionswissens von Lehramtsstudierenden im Fach Sozialwissenschaften (SoWis-L). *Diagnostica*, *69*(4), 169–181. https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000313

Hahn-Laudenberg, K. (2017). *Konzepte von Demokratie bei Schülerinnen und Schülern: Erfassung von Veränderungen politischen Wissens mit Concept-Maps*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18392-9

Hahn-Laudenberg, K. & Abs, H. J. (2017). Politisches Wissen und Argumentieren. In H. J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen: Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016* (S. 77–111). Waxmann.

Hahn-Laudenberg, K. & Abs, H. J. (2020). Schule als Kontext für die Entstehung von supranationaler politischer Unterstützung bei 14-Jährigen in Europa. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *23*(6), 1125–1147. https://doi.org/10.1007/s11618-020-00976-4

Lau, R. R. & Redlawsk, D. P. (2001). Advantages and Disadvantages of Cognitive Heuristics in Political Decision Making. *American Journal of Political Science*, *45*(4), 951–971. https://doi.org/10.2307/2669334

Lupia, A. (2016). *Uninformed: Why people know so little about politics and what we can do about it*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780190263720.001.0001

McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A. & Stubbe, T. C. (Hrsg.). (2023). *IGLU 2021: Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830997009

Mishra, P., Warr, M. & Islam, R. (2023). TPACK in the age of ChatGPT and Generative AI. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 1–17. https://doi.org/10.1080/21532974.2023.2247480

Oberle, M. (2021). Wissen und Einstellungen junger Bürgerinnen und Bürger zur Europäischen Union. In S. Frech, R. Geyer & M. Oberle (Hrsg.), *Europa in der politischen Bildung* (S. 65–84). Wochenschau Verlag.

Pohl, K., Schreiber, L. & Straßner, V. (2021). Politikunterricht während der Corona-Pandemie: Ergebnisse einer Fragebogenstudie. *POLIS*, *25*(4), 7–10. https://doi.org/10.46499/1899.2292

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

Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., Ainley, J. & Friedman, T. (2023b). *Education for Citizenship in Times of Global Challenge: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report.* IEA. https://doi.org/10.1007/978-3-031-20113-4

Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Weirich, S., Henschel, S. & Sachse, K. A. (Hrsg.). (2023). *IQB-Bildungstrend 2022: Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann. https://elibrary.utb.de/doi/book/10.31244/9783830997771

Stubbe, T. C., Schwippert, K. & Wendt, H. (2016). Soziale Disparitäten der Schülerleistungen in Mathematik und Naturwissenschaften. In H. Wendt, W. Bos, C. Selter, O. Köller, K. Schwippert & D. Kasper (Hrsg.), *TIMSS 2015: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 299–316). Waxmann.

Tausendpfund, M. & Westle, B. (Hrsg.). (i.E.). *Politisches Wissen: Korrekte Kenntnisse, Fehlvorstellungen und Ignoranz*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30492-8

Tausendpfund, M. & Westle, B. (Hrsg.). (2020). *Politisches Wissen in Deutschland: Empirische Analysen mit dem ALLBUS 2018*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30492-8

Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Ulusoy, E., Carnahan, D., Bergan, D. E., Barry, R. C., Ma, S., Ahn, S. & McGraw, J. (2021). Flooding the Zone: How Exposure to Implausible Statements Shapes Subsequent Belief Judgments. *International Journal of Public Opinion Research*, *33*(4), 856–872. https://doi.org/10.1093/ijpor/edab022

Weißeno, G. (2022). Schülerwissen in der politikdidaktischen Forschung. In G. Weißeno & B. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik* (S. 251–266). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29668-1_17

Weißeno, G., Detjen, J., Juchler, I., Massing, P. & Richter, D. (2010). *Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell*. Bundeszentrale für politische Bildung.

Westle, B. (2009). Politisches Wissen als Grundlage der Entscheidung bei der Bundestagswahl 2005. In S. Kühnel, O. Niedermayer & B. Westle (Hrsg.), *Wähler in Deutschland: Sozialer und politischer Wandel, Gender und Wahlverhalten* (S. 366–398). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91661-3_12

Westle, B. (2020). Schützt politisches Wissen vor Populismus? In M. Tausendpfund & B. Westle (Hrsg.), *Politisches Wissen in Deutschland: Empirische Analysen mit dem ALLBUS 2018* (S. 199–244). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30492-8_7

Wolak, J. (2022). Political Knowledge. In T. J. Rudolph (Hrsg.), *Elgar handbooks in political science. Handbook on politics and public opinion* (S. 314–328). Edward Elgar Publishing.

Ziemes, J. F. & Abs, H. J. (2020). Welche schulischen Bedingungen sind geeignet, um Toleranz zu fördern? Eine Analyse auf Basis der International Civic and Citizenship Education Study 2016. *DDS – Die Deutsche Schule*, *2020*(2), 159–177. https://doi.org/10.31244/dds.2020.02.04

Ziemes, J. F., Jasper, J., Deimel, D., Hahn-Laudenberg, K. & Abs, H. J. (2017). ICCS 2016 – Design und methodisches Vorgehen. In H. J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen: Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016* (S. 47–76). Waxmann.

Bildnachweis S. 39:
Franziska Schardt, Wahlplakate, die als Aktion des Kinder- und Jugendforums entstanden, 2021