Kapitel 4
Identität, politisches Interesse und politische Selbstwirksamkeit
Überzeugungen von Schüler*innen über sich selbst

Johanna F. Ziemes & Daniel Deimel

4.1 Einleitung

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

Schule als Ort der Auseinandersetzung mit Gemeinschaften und Strukturen

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

Struktur des Kapitels

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

Hinwendung zum System kann auch kritisch sein.

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

Ziemes, J. F. & Deimel, D. (2024). Identität, politisches Interesse und politische Selbstwirksamkeit. Überzeugungen von Schüler*innen über sich selbst. 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. 77–92). Waxmann. CC BY 4.0. https://doi.org/10.31244/9783830998228.04

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

Bedeutsamkeit von Perspektivenvielfalt für Entwicklung und Demokratie

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

Identität als Aspekt des gesellschaftlichen Zusammenhaltes

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

Plurale Gesellschaften stellen Anforderungen an Identitätskonstruktionen.

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

Auseinandersetzung mit der eigenen Identität findet besonders im Jugendalter statt.

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

Interesse kann Identitätsexploration anregen.

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

Interesse als Teil von Kompetenzmodellen

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

Politische Selbstwirksamkeit ist eine Bedingung von politischer Partizipation.

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

Identitäten, politisches Interesse und die politische Selbstwirksamkeit im Zusammenhang

4.2 Zugehörigkeitsgefühl von Schüler*innen

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

Für die Identitätsentwicklung sind Zugehörigkeitsgefühle bedeutsam.

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

Komplexe Identitäten

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

Hybride Identitäten in der Migrationsforschung

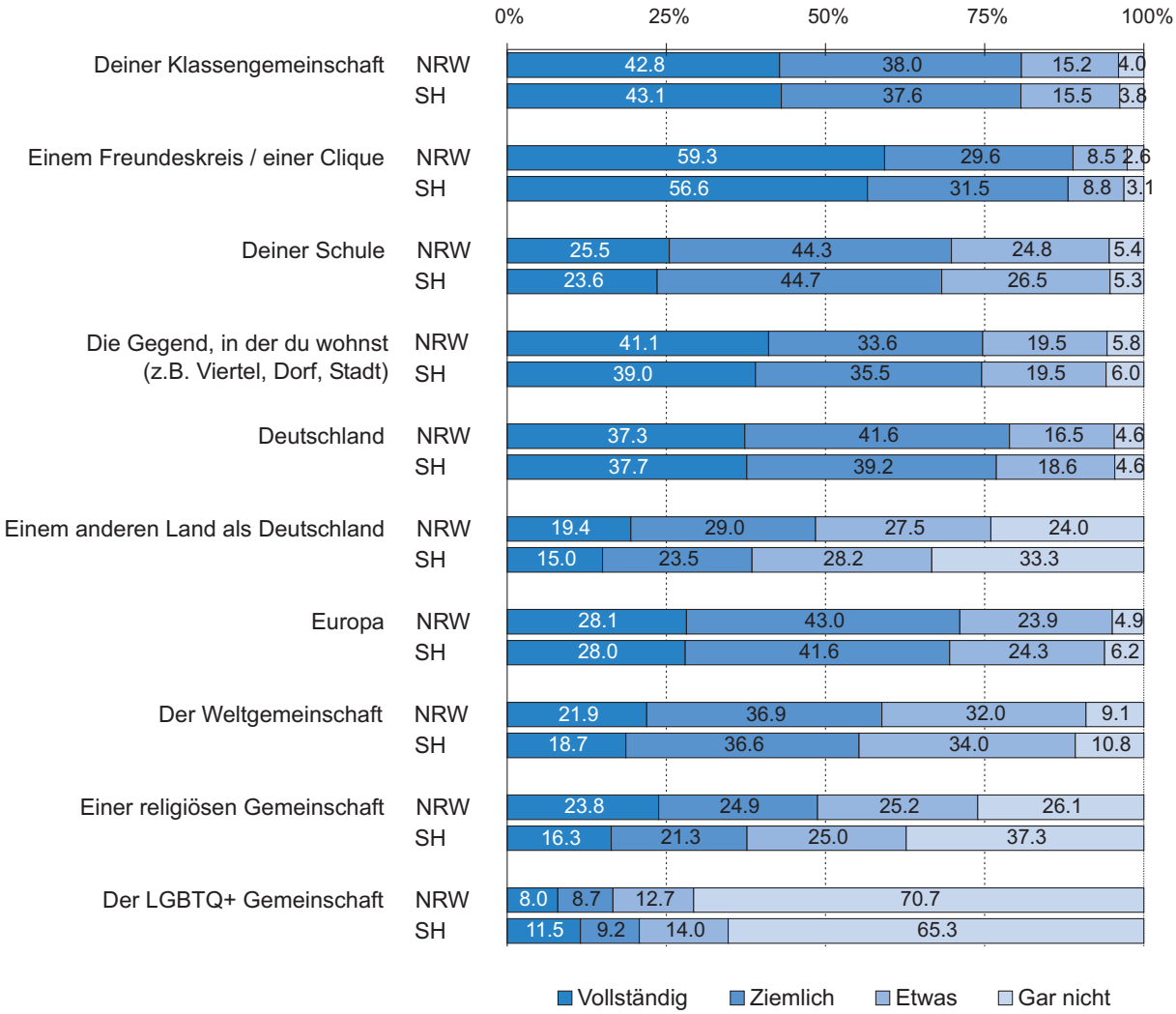
Im Kontext von Migration werden komplexe Identitäten unter dem Begriff der hybriden Identitäten diskutiert: Hier wird davon ausgegangen, dass es positiv für die psychosoziale Entwicklung von Menschen ist, sich nicht nur mit der dominanten Aufnahmegesellschaft zu identifizieren, sondern auch und gleichzeitig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

Erfassung von Identität in ICCS

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

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

Abbildung 4.1: Zugehörigkeitsgefühl von Schüler*innen



NRW Nordrhein-Westfalen

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

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

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

Bedeutsamkeit der Zugehörigkeitsaspekte

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

(Norris, 2017). Die Zugehörigkeit zu der Weltgemeinschaft versucht Konzeptionen von Identität zu erfassen, welche nationale oder sogar supranationale Grenzziehungen überschreiten (Lösch, 2009). Religiöse Zugehörigkeit gewinnt auch vor dem Hintergrund eines in vielen Ländern beobachtbaren allgemein positiven Zusammenhangs zu politischen und zivilgesellschaftlichen Engagement eine Bedeutsamkeit für die politische Sozialisation (Dilmaghani, 2017; Regnerus, 2003). Für LGBTQ+ Menschen kann die Identifikation mit der LGBTQ+ Gemeinschaft wichtig als Schutzfaktor gegen den Minoritätenstress[1] sein (Meyer, 2003), aber auch für Fragen der politischen Beteiligung kann diese Zugehörigkeit eine wichtige Rolle spielen (Cass, 1984; Hanckel & Morris, 2014). Ähnliches gilt für die Identifikation mit einem anderen Land, dessen Relevanz im Kontext hybrider Identitäten oben beschrieben wurde.

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

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

Unterschiede zwischen den Bundesländern

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

4.3 Interesse an Politik

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

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

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

Individuelles (überdauerndes) und situationales Interesse können einander anregen.

Tabelle 4.1: Politisches Interesse

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

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

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

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2022

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

Interesse als Dimension des politischen Mindsets

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

Schulische und außerschulische Einflüsse auf politisches Interesse

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

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

Geschlechtereffekte bei der Interessensmessung

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

In NRW und SH sehen sich Jugendliche als besonders interessiert.

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

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

Zusammenhang zwischen dem Interesse der Jugendlichen und der Erziehungsberechtigten

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

4.4 Politische Selbstwirksamkeit

Selbstwirksamkeit als Überzeugung gewünschte Ergebnisse erzielen zu können.

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

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

Politische Selbstwirksamkeit als motivationale Variable für die politische Partizipation

Selbstwirksamkeit als Mediator zwischen schulischen Lerngelegenheiten und Partizipation

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

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

Erfassung von Selbstwirksamkeit in ICCS 2022

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

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

Geringe Varianz auf Skalenebene, dafür interessante Muster auf Itemebene

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

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

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

Tabelle 4.2: Politische Selbstwirksamkeit

	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „Sehr gut“ und „Gut“												Skalenwert		
	Standpunkt zu umstrittenen Thema begründen		für SV-Wahlen kandidieren		Schülergruppe organisieren		Debatte zu umstrittenen Thema verfolgen		vor Klasse über pol. Themen sprechen		Glaubwürdigkeit von Information einschätzen		politische Selbstwirksamkeit		
	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	*M*	(*SE*)	
Nordrhein-Westfalen[1]	67.4	(1.1)	44.7	(1.0)	49.8	(1.1)	59.7	(1.2)	56.0	(1.4)	66.1	(1.1)	49.5	(0.2)	↓
Schleswig-Holstein[1,2]	65.9	(1.6)	42.2	(1.6)	47.7	(1.6)	61.4	(1.4)	57.8	(1.6)	66.0	(1.4)	49.2	(0.3)	↓
VG Europa	69.7	(0.2)	57.6	(0.3)	60.0	(0.3)	63.0	(0.3)	53.4	(0.3)	65.7	(0.2)	50.4	(0.1)	
Bulgarien	73.4	(0.9)	66.9	(1.0)	70.6	(1.2)	68.1	(1.2)	64.9	(1.1)	59.3	(1.2)	52.0	(0.3)	↑
Dänemark[2]	70.4	(1.0)	57.5	(1.1)	51.5	(1.0)	62.5	(1.0)	54.6	(1.0)	60.6	(1.2)	50.2	(0.2)	●
Estland	70.0	(1.0)	53.1	(1.2)	55.1	(1.3)	63.2	(1.3)	52.2	(1.2)	55.8	(1.2)	49.4	(0.3)	↓
Frankreich	66.3	(0.9)	50.0	(1.0)	49.9	(1.0)	61.8	(1.1)	45.7	(0.9)	76.4	(1.0)	49.1	(0.2)	↓
Italien	72.9	(1.0)	59.8	(0.9)	67.3	(1.0)	72.8	(1.0)	63.2	(1.2)	77.4	(0.9)	52.4	(0.2)	↑
Kroatien[4]	69.5	(1.0)	67.2	(1.2)	68.9	(1.1)	61.8	(1.1)	59.5	(1.0)	71.9	(0.9)	51.7	(0.2)	↑
Lettland[4]	65.4	(1.1)	46.3	(1.1)	50.4	(1.2)	66.1	(1.2)	47.5	(1.1)	45.7	(1.0)	48.8	(0.3)	↓
Litauen	70.2	(1.0)	57.0	(1.0)	57.3	(1.0)	57.2	(1.1)	53.3	(1.0)	59.6	(1.1)	49.7	(0.2)	↓
Malta	67.7	(1.1)	60.5	(1.1)	64.9	(1.2)	64.3	(1.1)	50.4	(1.6)	77.5	(1.6)	49.8	(0.4)	●
Niederlande[3]	69.3	(1.2)	49.9	(1.1)	50.6	(1.2)	48.0	(1.2)	42.4	(1.2)	62.0	(1.3)	47.6	(0.3)	↓
Norwegen[4,5]	66.8	(0.8)	57.9	(1.0)	51.6	(1.0)	62.3	(0.9)	59.2	(1.0)	64.3	(0.7)	50.4	(0.2)	●
Polen	75.4	(0.8)	60.0	(0.9)	68.8	(0.8)	59.6	(0.9)	47.6	(1.0)	60.0	(0.9)	50.9	(0.2)	↑
Rumänien	83.4	(1.9)	69.5	(2.1)	71.4	(2.0)	73.7	(1.9)	62.1	(1.7)	63.1	(1.3)	53.9	(0.4)	↑
Schweden[4]	70.4	(1.0)	55.5	(1.3)	56.0	(0.9)	67.6	(1.1)	52.9	(1.1)	72.6	(1.0)	51.0	(0.3)	↑
Serbien	55.7	(1.3)	54.4	(1.3)	63.3	(1.2)	50.5	(1.3)	50.9	(1.2)	71.2	(0.8)	48.5	(0.4)	↓
Slowakei	63.2	(0.8)	44.9	(1.1)	53.0	(1.0)	60.8	(1.1)	45.2	(1.0)	59.5	(0.9)	48.2	(0.2)	↓
Slowenien	68.9	(0.9)	56.6	(0.9)	59.8	(0.8)	60.2	(0.9)	51.1	(0.9)	67.2	(0.8)	50.0	(0.2)	●
Spanien	68.9	(0.9)	56.8	(1.0)	64.7	(1.2)	68.0	(1.1)	54.5	(0.9)	73.6	(1.0)	51.3	(0.2)	↑
Zypern	76.2	(1.0)	71.3	(0.9)	65.3	(1.0)	68.1	(1.0)	57.3	(1.0)	71.0	(0.8)	52.5	(0.3)	↑
Außereuropäische Vergleichsländer															
Brasilien[2]	84.3	(0.5)	67.1	(0.7)	79.0	(0.7)	73.7	(0.9)	61.2	(0.9)	75.3	(0.9)	55.1	(0.2)	
Kolumbien	63.3	(1.1)	61.0	(1.1)	68.6	(1.0)	58.5	(1.1)	55.2	(1.2)	77.0	(0.9)	51.3	(0.3)	
Taiwan	81.1	(0.8)	65.9	(1.0)	69.5	(0.9)	82.3	(0.6)	71.2	(1.0)	86.5	(0.7)	53.8	(0.2)	

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

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

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

4.5 Diskussion

Zusammenfassung

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

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

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

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

Bundeslandspezifische Unterschiede in der Identifikation verweisen auf weiteren Forschungsbedarf.

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

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

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

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

Ausblick

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

Literatur

Abs, H. J., Hahn-Laudenberg, K., Deimel, D. & Ziemes, J. F. (2017). Einleitung. In H. J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen: Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016* (S. 9–26). Waxmann. https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=3737

Abs, H. J., Hahn-Laudenberg, K., Deimel, D. & Ziemes, J. F. (2020). Zum Stand der Vorbereitung auf die Demokratie: Die International Civic and Citizenship Education Study 2016 (ICCS 2016) untersucht politische Bildung bei 14-Jährigen. *UNIKATE*, *55,* 68-79.

Albarello, F., Crisp, R. & Rubini, M. (2018). Promoting beliefs in the inalienability of human rights by attributing uniquely human emotions through multiple categorization. *The Journal of Social Psychology*, *158*(3), 309–321. https://doi.org/10.1080/00224545.2017.1346581

Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J. & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *30*(1), 1–34. https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8

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

Amadeo, J.-A., Torney-Purta, J., Lehmann, R., Husfeldt, V. & Nikolova, R. (2002). *Civic knowledge and engagement: An IEA study of upper secondary students in sixteen countries*. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Anderson, B. (2006). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism. Revised*. Verso.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, *84*(2), 191–215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Berg, L. & Hjerm, M. (2010). National identity and political trust. *Perspectives on European Politics and Society*, *11*(4), 390–407. https://doi.org/10.1080/15705854.2010.524403

Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, *46*(1), 5–34. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x

Berry, J. W. (2013). Research on multiculturalism in Canada. *International Journal of Intercultural Relations*, *37*(6), 663–675. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2013.09.005

Billig, M. & Tajfel, H. (1973). Social categorization and similarity in intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, *3*(1), 27–52. https://doi.org/10.1002/ejsp.2420030103

Blaskó, Z., da Costa, P. D. & Vera-Toscano, E. (2019). Non-cognitive civic outcomes: How can education contribute? European evidence from the ICCS 2016 study. *International Journal of Educational Research*, *98*, 366–378. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.07.005

Brewer, M. B. & Pierce, K. P. (2005). Social identity complexity and outgroup tolerance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *31*(3), 428–437. https://doi.org/10.1177/0146167204271710

Cass, V. C. (1984). Homosexual identity formation: Testing a theoretical model. *The Journal of Sex Research*, *20*(2), 143–167. https://doi.org/10.1080/00224498409551214

Chan, J., To, H.-P. & Chan, E. (2006). Reconsidering social cohesion: Developing a definition and analytical framework for empirical research. *Social Indicators Research*, *75*(2), 273–302. https://doi.org/10.1007/s11205-005-2118-1

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

Deimel, D. & Abs, H. J. (2022). Local characteristics shape the intended political behaviours of adolescents. *Social Indicators Research*, *162*(2), 619–641. https://doi.org/10.1007/s11205-021-02852-y

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

Detjen, J. (2013). *Politische Bildung*. Oldenbourg Wissenschaftsverlag. https://doi.org/10.1524/9783486741902

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

Dilmaghani, M. (2017). Civic participation of secular groups in Canada. *Review of Social Economy*, *75*(4), 523–543. https://doi.org/10.1080/00346764.2017.1299203

Easton, D. (1965). *A system analysis of political lice*. John Wiley & Sons.

Eidhof, B. & Ruyter, D. de (2022). Citizenship, self-efficacy and education: A conceptual review. *Theory and Research in Education*, *20*(1), 64–82. https://doi.org/10.1177/14778785221093313

Eis, A., Metje, F. & Moulin-Doos (2017). Populismus: Bedrohung der Demokratie oder Konsequenz von Entpolitisierung? *POLIS*(3), 16–18. https://doi.org/10.46499/1753.1367

Ekman, J. & Amnå, E. (2012). Political participation and civic engagement: Towards a new typology. *Human Affairs*, *22*(2), 283–300.

Erikson, E. H. (1973). *Identität und Lebenszyklus: Drei Aufsätze*. Suhrkamp.

Fend, H. (2009). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2., durchges. Aufl.). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7

Ferrín, M., Fraile, M., García-Albacete, G. M. & Gómez, R. (2020). The gender gap in political interest revisited. *International Political Science Review*, *41*(4), 473–489. https://doi.org/10.1177/0192512119860260

Fishbein, M. & Ajzen, I. (2011). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. Taylor & Francis. https://doi.org/10.4324/9780203838020

Flanagan, C. A. (2013). *Teenage citizens: The political theories of the young*. Harvard University Press. https://doi.org/10.4159/harvard.9780674067233

García-Albacete, G. (2013). Promoting political interest in schools: The role of civic education. In S. Abendschön (Hrsg.), *Growing into politics: Contexts and timing of political socialisation*. ECPR Press.

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

Hahn-Laudenberg, K., Deimel, D. & Abs, H. J. (2020). Partizipation von Schülerinnen. In H.-P. Burth & V. Reinhardt (Hrsg.), *Freiburger Studien zur Politikdidaktik. Wirkungsanalyse von Demokratie-Lernen: Empirische und theoretische Untersuchungen zur Demokratiedidaktik in Schule und Hochschule* (S. 93–114). Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctv12sdvq5.7

Hanckel, B. & Morris, A. (2014). Finding community and contesting heteronormativity: Queer young people's engagement in an Australian online community. *Journal of Youth Studies*, *17*(7), 872–886. https://doi.org/10.1080/13676261.2013.878792

Harell, A. & Stolle, D. (2011). Reconciling diversity and community? Defining social cohesion in diverse democracies. In M. Hooghe (Hrsg.), *Contemporary theoretical perspectives on the study of social cohesion and social capital* (S. 15–34). Royal Flemish Academy of Belgium for Science and the Arts.

Hedtke, R. (2020). Interessen- statt Urteilsbildung? Ungleichheit, Partizipation und politische Bildung. In A. Szukala & T. Oeftering (Hrsg.), *Protest und Partizipation: Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 69–84). Nomos. https://doi.org/10.5771/9783845296357-69

Helsper, W. (2004). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 15–34). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09887-4_2

Hooghe, M. (1999). The Rebuke of Thersites: Deliberative democracy under conditions of inequality. *Acta Politica*, *34*, 287–301.

Jasper, J., Ziemes, J. F. & Abs, H. J. (2017). Identität und politische Selbstwirksamkeit. In H. J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen: Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016* (S. 112–134). Waxmann. https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=3737

Kerr, D., Sturman, L., Schulz, W. & Burge, B. (2010). *ICCS 2009 European Report. Civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in twenty-four European countries.* IEA.

Kinnvall, C. & Svensson, T. (2022). Exploring the populist 'mind': Anxiety, fantasy, and everyday populism. *The British Journal of Politics and International Relations*, *24*(3), 526–542. https://doi.org/10.1177/13691481221075925

Koskimaa, V. & Rapeli, L. (2015). Political socialization and political interest: The role of school reassessed. *Journal of Political Science Education*, *11*(2), 141–156. https://doi.org/10.1080/15512169.2015.1016033

Krampen, G. (1994). Political participation in an action-theory model of personality: Theory and empirical evidence. *Political Psychology*, *12*(1), 1–25. https://doi.org/10.2307/3791343

Krapp, A. (1992). Interesse, Lernen und Leistung. Neue Forschungsansätze in der Pädagogischen Psychologie. *Zeitschrift für Pädagogik*, *38*, 747–770. https://doi.org/10.25656/01:13977

Kuhn, H. P. (2014). Politische Identitätsbildung im Jugendalter. In J. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität* (S. 461–481). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03670-6_26

Lep, Ž. & Zupančič, M. (2023). Civic identity in emerging adulthood. *European Journal of Psychological Assessment*, *39*(2), 114–123. https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000696

Lösch, B. (2009). Internationale und europäische Bedingungen politischer Bildung - zur Kritik der European Citizenship Education. *Zeitschrift für Pädagogik*, *55*(6), 849–859.

Marcia, J. E. (1993). The Ego Identity Status Approach to Ego Identity. In J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer & J. L. Orlofsky (Hrsg.), *Ego Identity* (S. 3–21). Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4613-8330-7_1

Matafora, B. C., Hahn-Laudenberg, K. & Abs, H. J. (2021). Assessing the national identity and sense of belonging of students in Germany with immigration backgrounds. *Journal of Social Science Education*, *20*(2), 47–69.

Maurissen, L. (2020). Political efficacy and interest as mediators of expected political participation among Belgian adolescents. *Applied Developmental Science*, *24*(4), 339–353. https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1507744

Meyer, I. H. (2003). Prejudice as stress: Conceptual and measurement problems. *American Journal of Public Health*, *93*(2), 262–265. https://doi.org/10.2105/AJPH.93.2.262

Neundorf, A., Smets, K. & García-Albacete, G. M. (2012). Homemade citizens: The development of political interest during adolescence and young adulthood. *Acta Politica*, *48*(1), 92–116. https://doi.org/10.1057/ap.2012.23

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

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

Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster. https://doi.org/10.1145/358916.361990

Regnerus, M. D. (2003). Religion and positive adolescent outcomes: A review of research and theory. *Review of Religious Research*, *44*(4), 394–413. https://doi.org/10.2307/3512217

Reinhardt, D., Friedrich, H. & Mullis, D. (2022). *Fragiles Vertrauen – zwischen sozialen Bewegungen und Politikverdrossenheit.* https://doi.org/10.48809/prifrep2205

Ross, A. (2007). Multiple identities and education for active citizenship. *British Journal of Educational Studies*, *55*(3), 286–303. https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00380.x

Schäfer, A. (2022). Cultural backlash? How (not) to explain the rise of authoritarian populism. *British Journal of Political Science*, *52*(4), 1977–1993. https://doi.org/10.1017/S0007123421000363

Schiefele, U. & Krapp, A. (1996). Topic interest and free recall of expository text. *Learning and Individual Differences*, *8*(2), 141–160. https://doi.org/10.1016/S1041-6080(96)90030-8

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 international report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*. http://www.iea.nl/iccs_2009.html

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. & Friedman, T. (2017). *ICCS 2016 international report. Becoming citizens in a changing world*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-73963-2

Su, R. (2020). The three faces of interests: An integrative review of interest research in vocational, organizational, and educational psychology. *Journal of Vocational Behavior*, *116*, 103240. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.10.016

van Deth, J. W. & Elff, M. (2004). Politicisation, economic development and political interest in Europe. *European Journal of Political Research*, *43*(3), 477–508. https://doi.org/10.1111/j.1475-6765.2004.00162.x

Weinert, F. E. (Hrsg.). (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Beltz.

Zick, A., Küpper, B. & Mokros, N. (Hrsg.). (2023). *Die distanzierte Mitte: Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23*. Dietz J H. https://www.fes.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=91776&token=3821fe2a05aff649791e9e7ebdb18eabdae3e0fd

Ziemes, J. F. & Abs, H. J. (2017). Strong identities and endorsement of human rights: Conflictive or complementary? *South African Journal of Higher Education*, *31*(6). https://doi.org/10.20853/31-6-1636

Ziemes, J. F., Hahn-Laudenberg, K. & Abs, H. J. (2019). From connectedness and learning to European and national identity: Results from fourteen European countries. *Journal of Social Science Education*, *3*(18), 5–28. https://doi.org/10.4119/JSSE-1144

Bildnachweis S. 76:
Giada Planamente, Bild zwei aus der Serie: sphaera motus, Deutscher Jugendfotopreis 2020/DHM