Kapitel 5
Bürgerideale – aus der Perspektive von Schüler*innen und Lehrer*innen

Katrin Hahn-Laudenberg & Hermann Josef Abs

5.1 Einleitung

Demokratietheorien sind in der Regel eng mit (Ideal-)Vorstellungen davon verknüpft, welche Rolle(n) die in ihr verbundenen Mitglieder einnehmen sollen oder können, und welche Eigenschaften und Verhaltensweisen dafür erforderlich sind (Lembcke et al., 2012). Diese unterschiedlichen Vorstellungen spiegeln sich in verschiedenen Ansätzen politischer Bildung und Demokratieerziehung wider. In diesem Kapitel wird vorgestellt, wie Schüler*innen und Lehrkräfte Aspekte unterschiedlicher Bürgerideale bewerten. Dabei werden die Schüler*innen nach ihrer Einschätzung über Verhaltensweisen guter erwachsener Bürger*innen gefragt und Lehrkräfte danach, welche Aspekte sie für ihre Schüler*innen wichtig finden, um gute erwachsene Bürger*innen zu werden. Das Kapitel nimmt dabei drei idealtypische Konzepte von Bürgerschaft in den Blick: das *konventionell politisch verantwortliche Bürgerideal* (Kapitel 5.2), das *sozial verantwortliche Bürgerideal* und das *global verantwortliche Bürgerideal* (integriert in Kap. 5.3).

Bürgerideale konkretisieren sich als Vorstellungen von Verhaltensweisen guter Bürger*innen.

Vorstellungen davon, welche Eigenschaften und Verhaltensweisen ein Ideal von Bürgerschaft charakterisieren, sind von gesellschaftsspezifischen Aushandlungsprozessen beeinflusst. Sie sind damit zeitlichen Veränderungen unterworfen, sie können innerhalb von Gesellschaften breit geteilt, pluralistisch oder kompetitiv verhandelt werden und zwischen Gesellschaften variieren (Deichmann, 2015). Vorstellungen von Bürger*innen können sich weiter auf die private, soziale und politische Sphäre beziehen (Marshall, 1950) und stärker heteronom im Rahmen gegebener Strukturen oder stärker autonom gestaltend oder in Auseinandersetzung mit diesen Strukturen gedacht werden (Kohlberg, 1984). Auch insofern verbinden sie sich mit Rolle(n), die Demokratien ihren Bürger*innen ermöglichen oder zuweisen. Liberale, kommunitaristische, republikanische und kritische Theorien von Demokratie kennzeichnen unterschiedliche Verhaltensweisen als besonders relevant (Abs, 2013; Janoski, 1998). Die in den folgenden Unterkapiteln vorgestellten Verhaltensweisen lassen sich hinsichtlich ihrer Fokussierung auf die Sphäre und ihrer heteronomen oder autonomen Orientierung sowie ihrer Nähe zu bestimmten Demokratietheorien verorten (Hahn-Laudenberg et al., 2017).

Demokratietheoretische Verortung von Bürgeridealen

In ähnlicher Breite wird im internationalen wie im deutschsprachigen Diskurs auf unterschiedliche Bürgerideale als Zielvorstellungen zu politischer Bildung und Demokratieerziehung Bezug genommen (vgl. Abs, 2013). In der deutschsprachigen Politikdidaktik sind Zielvorstellungen von (guter) Bürgerschaft mit dem konsensualen Leitbild der „mündigen Bürger*in“ verbunden. Was konkret darunter zu verstehen ist und in welchem Maße dieses Leitbild konkretisierbar oder durch Fähigkeiten, Handlungen oder Handlungsbereitschaften operationalisierbar ist, wird kontrovers diskutiert, was „auf die Heterogenität einer zwischen Verfassungspatriotismus und kritischer Theorie aufgespannten Fachdidaktik verweist“

Konzeptionen von Bürgeridealen in der politischen Bildung und Demokratieerziehung

Hahn-Laudenberg, K. & Abs, H. J. (2024). Bürgerideale – aus der Perspektive von Schüler*innen und Lehrer*innen. 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. 95–111). Waxmann.
CC BY 4.0. https://doi.org/10.31244/9783830998228.05

(Goll, 2022, S. 109). Dabei besteht ein weit geteilter Konsens darin, dass sich ein Ideal guter Bürgerschaft nicht auf das Privatleben unter Beachtung bestehender Normen reduziert, sondern darüberhinausgehende Aktivitäten erfordert (Detjen, 2000; Hoskins & Mascherini, 2009). Konzeptionen guter Bürgerschaft unterscheiden sich danach, inwiefern sie stärker auf eine Verantwortungsübernahme in Gemeinschaften ausgerichtet sind oder stärker eine Mitwirkung an politischen Prozessen im engeren Sinne anstreben und wie transformativ diese Mitwirkung ausgerichtet sein soll, also inwieweit die Mitwirkung auf die Herbeiführung gesellschaftlichen Wandels zielt (z. B. Banks, 2017; Veugelers, 2007).

Bürgerideale und professionelles Handeln von Lehrkräften

Unterschiede in den Bürgeridealen können auch empirisch aus Maßnahmen der politischen Bildung rekonstruiert werden: Westheimer und Kahne (2004) folgern aus ihren breit rezipierten Analysen amerikanischer Civic Education Programme, dass diese überwiegend auf individuell verantwortliche Bürgerideale zielen, in denen etwa konkrete Hilfeleistung insbesondere im sozialen Nahraum im Mittelpunkt stehen, während politischere partizipatorische Bürgerschaftsideale oder stärker gerechtigkeitsorientierte Bürgerideale deutlich seltener fokussiert würden. Die Relevanz von Überzeugungen zu Bürgeridealen bei Lehrer*innen für die Unterrichtsgestaltung zeigen Analysen zu flämischen Lehrkräften, nach denen Lehrer*innen mit sehr umfassenden Bürgeridealen, die auch die Bereitschaft zu Protest einschließen, häufiger diskursive oder projektorientierte Unterrichtsmethoden einsetzen (Sampermans et al., 2021).

Veränderung von Bürgeridealen in der Gegenwart

Neben der theoriebezogenen Vielfalt von Bürgeridealen lassen sich auch historische Veränderungen beschreiben. Nachdem seit dem 19. Jahrhundert der Nationalstaat als dominanter politischer Bezugsraum für Bürgerschaft betrachtet wurde, muss spätestens seit der Einführung einer EU-Bürgerschaft (vgl. Kap. 8) die Bürgerrolle in Lehr-Lernprozessen auch in internationalen Zusammenhängen reflektiert werden (Eis, 2010). Durch Migration und der weltweiten Klimakrise hat sich die internationale zu einer globalen Betrachtungsweise von Bürgerschaft erweitert (Abs, 2021; Yemini et al., 2019; vgl. Kap 9).

Exklusion und Inklusion auch durch Bürgerideale

Auch unter Einbezug dieser erweiterten Perspektiven bleiben Vorstellungen von Bürgerschaft begleitet von Fragen der Zugehörigkeit, der Exklusion und Inklusion. Dies zu reflektieren ist für politische Lehr- und Lernprozesse in Migrationsgesellschaften (wie Deutschland) wesentlich. Menschen mit internationaler Geschichte sind aktiv (politisch) handelnde Akteure und werden vermehrt auch in politisch verantwortlichen Positionen sichtbar. Gleichzeitig besitzen nicht alle dauerhaft in Deutschland lebenden Erwachsenen volle politische Rechte und auch nicht alle Schüler*innen sind automatische Anwärter*in auf diese Rechte. Dies in Leitbildern von Bürger*innen selbstverständlich vorauszusetzen, würde einen Teil der Lernenden und ihrer Lebensrealität ausschließen. Daraus folgt auch die Frage, welche Perspektive auf Formen idealer Bürgerschaft Menschen in einer Gesellschaft entwickeln (können), die etwa auf Grund einer Migrationsgeschichte von manchen politischen Formen von Bürgerschaft ausgeschlossen sind, da sie die europäische bzw. deutsche Staatangehörigkeit (noch) nicht besitzen. Banks (2017) macht darauf aufmerksam, dass Exklusion nicht ausschließlich an der Staatsbürgerschaft festgemacht werden kann, sondern dass es auch darüber hinaus zu Ausschlüssen kommt, wenn für einzelne Gruppen in Gesellschaften die Anerkennung als Gleiche nicht umgesetzt ist.

Verhältnis von Bürgeridealen und Partizipationsbereitschaft

Im Frageblock zu Bürgeridealen werden sowohl Handlungen berücksichtigt, die an (staatsbürgerliche) Rechte gebunden sind, als auch Handlungen, die unabhängig von Staatsbürgerschaft und Volljährigkeit möglich sind. Im Gegensatz zu Partizipationsbereitschaft (Kap. 10) zielen die Fragestellungen nicht auf konkrete,

beabsichtigte Handlungen von Einzelnen, sondern auf normative Vorstellungen darüber, welche Rolle(n) Bürger*innen in einer Demokratie allgemein zukommen und welche Eigenschaften und Verhaltensweisen dafür erforderlich sind. Diese Idealvorstellungen von Bürgerschaft können somit als Teil des eigenen weiter gefassten Bürgerverständnisses (*sense of citizenship*) verstanden werden und damit Bedeutsamkeit für die Identitätsentwicklung und für die Entwicklung von Einstellungen und Handlung(sabsichten) erlangen (Conover, 1995).

Erfassung von Bürgeridealen in verschiedenen IEA-Studien

Seit der ersten international vergleichenden IEA Civic-Education Studie 1971 wurden Schüler*innen in wechselnden Formaten danach gefragt, über welche Eigenschaften gute Bürger*innen verfügen sollten (Hahn-Laudenberg et al., 2017). In CivEd 1999 wurden erstmals Aussagen, die sich auf konventionell politisch verantwortliche Bürgerideale beziehen, in einer Skala zusammengefasst. Sie wurden unterschieden von Aussagen, die sich auf die Teilnahme an Aktivitäten gesellschaftlicher Gruppen wie sozialen Bewegungen beziehen und als Skala eher einem sozial verantwortlichen Bürgerideal zugeordnet werden können (Torney-Purta et al., 2001). ICCS 2009 übernahm bei leicht veränderter Formulierung die Items zur Erfassung der beiden Dimensionen von Bürgeridealen (Schulz et al., 2010). In ICCS 2016 wurde als dritte Dimension eine Skala zu individuell verantwortlichen Bürgeridealen mit Focus auf interpersonales moralisches Verhalten (Schulz et al., 2018) ergänzt, die aber in 2022 nicht wieder aufgegriffen wurde.

Forschung zu Bürgeridealen bei Schüler*innen

Die breite Itempalette der ICCS-2016-Daten zu Bürgeridealen wurde in verschiedenen Sekundäranalysen vertiefend untersucht. Am umfassendsten ist darunter der Ansatz zu nennen, auf Basis latenter Klassenanalysen verschiedene international vergleichbare Profile zu identifizieren und kontextuelle Bedingungen sowie Relevanz dieser Profile zu analysieren (Treviño et al., 2021a). Dabei werden fünf verschiedene Profile unterschieden: umfassende, gesellschaftlich engagierte, beobachtend interventionsfähige, pflichtbewusste sowie anomische Perspektiven auf Bürgerideale. Die ersten beiden Profile repräsentierten dabei die größten Gruppen (Torres Irribarra & Carrasco, 2021). Darauf aufbauende Analysen zeigen auf, dass von Schüler*innen wahrgenommene politische und diskursive Lerngelegenheiten ein umfassendes Verständnis zu Bürgeridealen wahrscheinlicher werden lassen, welches sowohl sozial verantwortliche als auch stärker politische, individuelle wie stärker gruppenbezogene Handlungen einschließt (Treviño et al., 2021b). Zusätzlich geht ein solches umfassendes Bürgerschaftsverständnis mit toleranzbezogenen Einstellungen etwa in Bezug auf gleiche Rechte für Migrant*innen einher (Sandoval-Hernández et al., 2021).

Vorausgehende Studien konnten zeigen, dass sich die Dimensionen von Bürgeridealen nicht wechselseitig ausschließen, sondern – in Kohärenz ihrer theoretischen Nähe – miteinander (positiv) verbunden sind (Abs, 2013). Zuletzt konnte in diesem Sinne durch die Analyse einer nationalen Ergänzung zu ICCS 2016 in Dänemark, Norwegen, den Niederlanden und Nordrhein-Westfalen (NRW) die konzeptionelle Eigenständigkeit und theoretisch vorhergesagte Nähe des Bürgerideals zur Bereitschaft zu zivilem Ungehorsam neben konventionell politisch, sozial und individuell verantwortlichen Bürgeridealen beschrieben werden (Hahn-Laudenberg, 2024). Die betreffenden Items wurden in ICCS 2022 allerdings nicht mehr auf internationaler oder nationaler Ebene eingesetzt.

Erfassung von Bürgeridealen in ICCS 2022 aus den Perspektiven von Schüler*innen und Lehrkräften

Neu eingeführt wurden dagegen drei Items zu individuellen Verhaltensweisen, die einem global orientierten Bürgerideal zugeordnet werden können. Insgesamt wurde die Zahl der Items zu Erfassung von Bürgeridealen von 21 Items in ICCS 2016 auf 13 Items (IS4G22A-M) in ICCS 2022 reduziert. In der Fragestellung wurden die Schüler*innen aufgefordert einzuschätzen: „Wie wichtig sind die fol-

genden Verhaltensweisen, um ein*e gute*r erwachsene*r Bürger*in zu sein?". Die Schüler*innen konnten auf einer vierstufigen Antwortskala angeben, ob sie die jeweilige Verhaltensweise als „Sehr wichtig", „Ziemlich wichtig", „Nicht so wichtig" oder „Gar nicht wichtig" bewerten. Es werden also keine konkreten Handlungsabsichten erfragt, noch, ob Schüler*innen planen, diesen Idealen gerecht zu werden, sondern abstrakte Ideale und Werte. Erstmals wurden in ICCS 2022 identische Items auch den Lehrer*innen vorgelegt unter der Fragestellung „Wie wichtig sind Ihrer Meinung nach die folgenden Verhaltensweisen für Ihre Schüler*innen, um gute erwachsene Bürger*innen zu werden?". Die vierstufigen Antwortkategorien sind identisch mit denen für die Schüler*innen.

Bei der Interpretation der Ergebnisse ist die unterschiedliche Fragestellung zu berücksichtigen. Die Schüler*innen, die selbst (noch) nicht über volle politische Rechte verfügen, beantworten diese Frage bei aller Abstraktheit in Projektion auf eine mögliche zukünftige Rolle und rückgebunden an Erfahrungen mit Handlungen Erwachsener in ihrem Lebensumfeld. Die Fragestellung an die Lehrkräfte, die in der Regel selbst über volle politische Rechte verfügen, bezieht sich wiederum nicht direkt auf die eigenen Bürgerideale, sondern auf die im pädagogischen Lehr-Lernkontext für die Schüler*innen wichtigen Verhaltensweisen.

Kapitelübersicht

Nachfolgend wird die Bedeutung der Bürgerideale jeweils aus der Perspektive der Schüler*innen und der Lehrer*innen im internationalen Vergleich beschrieben. Das *politisch verantwortliche Bürgerideal* wird in je einer Tabelle für Schüler*innen und Lehrkräfte in Kapitel 5.3 dargestellt. Die Ergebnisse zum *sozial verantwortlichen Bürgerideal* sowie zum *global verantwortlichen Bürgerideal* werden jeweils in integrierten Tabellen zusammengefasst für die beiden Befragungsgruppen in Kapitel 5.4 aufgeführt.

5.2 Konventionell politisch verantwortliches Bürgerideal

Das konventionell politisch verantwortliche Bürgerideal bezieht die Rolle der Bürger*innen auf die Teilnahme an Diskursen und Prozessen, die auf allgemeinverbindliche und damit politische Entscheidungen abzielen. Konventionell ist das nachfolgend aufgeführte Bürgerideal in dem Sinne, das sich in ihm Verhaltensweisen konkretisieren, die in einem institutionell festgelegten bzw. tradierten Rahmen stattfinden, der eng mit einer Staatsbürgerrolle verbunden ist: das Beobachten des politischen Entscheidungsprozesses, die Beteiligung an darauf bezogenen Diskussionen und die Wahrnehmung des aktiven Wahlrechts. In der politikdidaktischen Diskussion um Leitbilder entspricht dies weitgehend dem Bild reflektierter Zuschauer*innen (Massing, 2002). Etwas weitergehend ist die ebenfalls hier zuzuordnende Unterstützung des Mehrparteiensystems durch eine Parteimitgliedschaft, was eher dem Bild von Aktivbürger*innen (Detjen, 2000) entsprechen würde.

Operationalisierung des konventionell politisch verantwortlichen Bürgerideals

Konzeptionell können vier Items jeweils in der Befragung der Schüler*innen (IS4G22A-E) und der Lehrkräfte (IT4G17A-E) einem konventionell politisch verantwortlichen Bürgerideal zugeordnet werden:

A An jeder [Bundestagswahl] teilnehmen#
B Einer politischen Partei beitreten#
C Etwas über die Geschichte des Landes lernen
D Politische Themen in der Zeitung, im Radio, im Fernsehen oder im Internet verfolgen#
E An politischen Diskussionen teilnehmen#

In Item A wurde der Begriff „Bundestagswahl“ in jedem Land durch die Bezeichnung der nationalen Parlamentswahlen ersetzt. Vier der fünf Items – mit # gekennzeichnet – werden in der Skala *politisch verantwortliches Bürgerideal* zusammengefasst (für Schüler*innen: S_CITCON, Cronbachs α = 0.72; für Lehrkräfte: T_CITCON, Cronbachs α = 0.62). Das Item C, das sich auf die nationale Geschichte bezieht, fließt seit diesem Zyklus nicht mehr in die Skalenberechnung ein. Zunächst wird die Bedeutung eines konventionell politisch verantwortlichen Bürgerideals aus der Sicht der Schüler*innen, im Anschluss aus der Sicht der Lehrer*innen berichtet.

Aufbau der Tabelle zum politisch verantwortlichen Bürgerideal aus Sicht der Schüler*innen

Tabelle 5.1 zeigt im internationalen Vergleich, wie wichtig die fünf Verhaltensweisen des politisch verantwortlichen Bürgerideals aus Sicht der Schüler*innen sind. Dafür werden jeweils die Anteile der Schüler*innen berichtet, die angegeben haben, dass die entsprechenden Verhaltensweisen „sehr wichtig“ oder „ziemlich wichtig“ sind, um gute erwachsene Bürger*innen zu sein. In der letzten Spalte wird der Wert der Skala *politisch verantwortliches Bürgerideal* (S_CITCON) aufgeführt. In den obersten Zeilen werden die Ergebnisse für NRW und Schleswig-Holstein (SH) berichtet, darunter folgt der Vergleichswert Europa, der sich aus den Werten der nachfolgend alphabetisch angeordneten europäischen Länder zusammensetzt. Abschließend werden die außereuropäischen Vergleichsländer aufgeführt. Für alle Items sowie für die Skala ist jeweils der Standardfehler der Populationsschätzung angegeben. Bei der Skala ist zusätzlich durch einen Pfeil oder Punkt gekennzeichnet, ob und in welche Richtung sich der jeweilige Wert vom europäischen Mittelwert signifikant unterscheidet.

International und über die Zeit vergleichbare Skalierung und Interpretation des Skalenwerts

Der Skalenwert ist besonders geeignet, um Ergebnisse verschiedener Länder oder Teilnehmergruppen an der Befragung zu einer Skala (hier einem Bürgerideal) miteinander zu vergleichen. Um die Vergleichbarkeit mit den Werten über verschiedene Zyklen zu gewährleisten, sind die Skalenwerte auf einen Mittelwert von 50 und eine Standardabweichung von 10 auf Basis von ICCS 2009 geeicht. Wenn folglich ein Wert etwa unter 50 Skalenpunkten liegt, bedeutet dies, dass dieser unter dem internationalen Gesamtmittel der betreffenden Skala von ICCS 2009 liegt. Aufgrund dieser Standardisierung sind die Skalenwerte nicht geeignet, um die Stärke der Zustimmung zu unterschiedlichen Skalen (hier Bürgeridealen) zu vergleichen.

Mehr als drei von vier Schüler*innen finden an Wahlen teilnehmen und etwas über die Geschichte des Landes lernen wichtige Handlungen guter Bürger*innen.

Im europäischen Vergleich bewerten 78 % der Schüler*innen es als „Ziemlich wichtig“ oder „Sehr wichtig“ für gute, erwachsene Bürger*innen, an jeder nationalen Parlamentswahl teilzunehmen. Der Bundestagswahlbeteiligung wird in NRW (80 %) und SH (82 %) noch etwas häufiger eine Bedeutsamkeit zugemessen. In Polen (89 %) sowie Frankreich, Rumänien und Brasilien (86 %) finden besonders viele Schüler*innen, eine regelmäßige Wahlteilnahme sei ein wichtiges Bürgerideal. Die mit Abstand geringste Bedeutung messen einer regelmäßigen Wahlteilnahme die Schüler*innen in Estland bei; nur 61 % finden dies dort sehr oder ziemlich wichtig.

Etwas über die Geschichte des Landes zu lernen, finden im europäischen Vergleich ebenfalls etwas mehr als drei Viertel der Schüler*innen sehr oder ziemlich wichtig, ähnlich wie auch in NRW und SH. Erneut in Polen, aber auch in Italien (je 89 %), Kroatien und Brasilien (je 88 %) messen besonders viele Schüler*innen Kenntnissen der nationalen Geschichte hohe Bedeutsamkeit bei. Dagegen finden dies nur gut die Hälfte der Schüler*innen in Schweden (52 %) und den Niederlanden (58 %) sehr oder ziemlich wichtig, dies sind mit Abstand die geringsten Anteile.

Tabelle 5.1: Verhaltensweisen guter, erwachsener Bürger*innen aus Perspektive der Schüler*innen – konventionell politisch verantwortliches Bürgerideal

	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „Sehr wichtig“ und „Ziemlich wichtig“										Skalenwert		
	an jeder Bundestagswahl teilnehmen		Partei beitreten		Geschichte des Landes lernen+		politische Themen verfolgen		an politischen Diskussionen teilnehmen		politisch verantwortliches Bürgerideal		
	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	*M*	(*SE*)	
Nordrhein-Westfalen[1]	79.7	(1.0)	26.5	(0.9)	75.7	(0.9)	76.1	(0.8)	38.6	(1.3)	49.2	(0.2)	↑
Schleswig-Holstein[1,2]	81.7	(1.1)	26.2	(1.4)	77.6	(1.0)	77.4	(1.3)	39.8	(1.8)	49.6	(0.4)	↑
VG Europa	77.6	(0.2)	31.9	(0.3)	76.4	(0.2)	66.0	(0.3)	37.2	(0.3)	48.2	(0.1)	
Bulgarien	74.8	(1.0)	27.9	(1.2)	82.9	(1.1)	54.9	(1.1)	33.8	(1.1)	47.2	(0.3)	↓
Dänemark[2]	81.1	(0.9)	21.4	(0.8)	72.7	(0.9)	71.2	(1.0)	23.6	(0.8)	46.9	(0.2)	↓
Estland	61.1	(1.2)	15.4	(1.1)	75.8	(0.9)	67.3	(1.2)	29.4	(1.1)	44.5	(0.2)	↓
Frankreich	86.2	(0.7)	53.7	(1.1)	77.7	(0.8)	64.0	(0.8)	38.5	(0.9)	50.9	(0.2)	↑
Italien	83.3	(1.0)	41.1	(1.6)	88.9	(0.7)	86.3	(1.0)	53.7	(1.1)	52.8	(0.3)	↑
Kroatien[4]	84.3	(1.0)	31.0	(1.2)	87.7	(0.7)	71.2	(1.1)	35.7	(1.0)	48.8	(0.2)	↑
Lettland[4]	68.5	(1.1)	32.5	(1.1)	68.3	(1.0)	64.7	(0.9)	37.9	(1.0)	46.6	(0.3)	↓
Litauen	78.7	(1.0)	28.9	(1.2)	84.5	(0.9)	71.0	(1.1)	43.7	(1.0)	48.7	(0.3)	↑
Malta	67.1	(2.0)	31.3	(1.2)	74.2	(1.4)	67.6	(1.5)	41.0	(1.0)	47.6	(0.3)	●
Niederlande[3]	74.1	(0.9)	29.1	(1.1)	57.5	(1.3)	58.6	(1.2)	30.7	(0.9)	46.6	(0.2)	↓
Norwegen[4,5]	83.2	(0.6)	30.1	(0.9)	78.7	(0.7)	72.2	(0.8)	43.0	(0.9)	49.7	(0.2)	↑
Polen	88.7	(0.6)	32.1	(0.9)	88.8	(0.6)	74.9	(0.9)	32.1	(0.9)	49.5	(0.2)	↑
Rumänien	86.4	(1.3)	29.7	(2.3)	82.4	(1.0)	55.9	(1.8)	36.0	(2.3)	48.1	(0.3)	●
Schweden[4]	82.1	(0.8)	25.6	(1.2)	52.1	(1.4)	69.1	(1.2)	38.3	(0.9)	48.4	(0.2)	●
Serbien	66.5	(1.3)	29.7	(1.3)	82.0	(1.1)	43.5	(1.2)	30.5	(1.2)	44.7	(0.4)	↓
Slowakei	80.7	(0.8)	26.0	(1.1)	72.5	(1.1)	63.7	(1.3)	28.7	(1.1)	46.6	(0.3)	↓
Slowenien	81.7	(0.8)	36.0	(1.0)	69.4	(1.0)	62.8	(1.1)	46.5	(1.1)	49.5	(0.3)	↑
Spanien	73.8	(1.0)	39.1	(1.0)	78.2	(0.9)	63.4	(0.9)	34.6	(1.0)	48.4	(0.2)	●
Zypern	71.5	(0.8)	46.1	(1.0)	77.6	(0.9)	71.0	(1.2)	49.9	(1.0)	50.4	(0.3)	↑
Außereuropäische Vergleichsländer													
Brasilien[2]	85.9	(0.5)	52.7	(0.9)	87.9	(0.6)	78.8	(0.8)	52.3	(1.0)	53.9	(0.2)	
Kolumbien	83.6	(0.9)	42.9	(1.3)	86.5	(0.7)	65.6	(0.9)	49.3	(1.0)	51.7	(0.3)	
Taiwan	80.3	(0.7)	28.9	(1.0)	80.9	(0.9)	88.1	(0.7)	72.4	(0.8)	54.1	(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.
[+] Nicht Teil der Skala „Politisch verantwortliches Bürgerideal“ (T_CITCON)

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

Politische Themen in der Zeitung, im Radio, im Fernsehen oder im Internet zu verfolgen, ist aus Sicht von zwei Dritteln der Schüler*innen in der europäischen Vergleichsgruppe eine sehr oder ziemlich wichtige Verhaltensweise guter Bürger*innen. Das Ideal informierter Bürger*innen wird in NRW und SH von mehr als drei Viertel und damit einem deutlich größeren Anteil als ziemlich oder sehr wichtig erachtet; noch höher sind die Anteile nur in Taiwan (88 %), Italien (86 %) und Brasilien (79 %). Mit Abstand am seltensten wird dem Verfolgen politischer Themen in Serbien Bedeutung zugemessen (44 %).

An politischen Diskussionen teilzunehmen erachten dagegen nur eine Minderheit der Schüler*innen als eine für gute Bürger*innen wichtige Handlung. Im

europäischen Vergleich sind es 37 % der Schüler*innen, in NRW und SH knapp 40 %, die dies angeben. Die Bedeutung des aktiven Einbringens in Diskussionen wird nur in Taiwan mit bemerkenswerten 72 % sowie in Italien (54 %) und Brasilien (52 %) mehrheitlich als hoch erachtet. Am seltensten wird der Diskussionsbeteiligung in Dänemark Bedeutung zugemessen (24 %), was angesichts der sehr diskursiv orientierten Unterrichtstradition (Bruun, 2021) eher erstaunen mag.

Lediglich ein Drittel findet für gute Bürger*innen eine Parteimitgliedschaft wichtig.

Einer politischen Partei beizutreten, ist dagegen in allen Ländern abgesehen von Frankreich (54 %) und Brasilien (53 %) nochmal seltener und erneut nur für eine deutliche Minderheit der Schüler*innen eine Handlung, die sie wichtig finden, um ein*e gute*r, erwachsene*r Bürger*in zu sein. Im europäischen Vergleich sind es knapp ein Drittel der Schüler*innen, in NRW und SH ist der Anteil mit 26 bis 27 % noch etwas geringer. Am seltensten finden Schüler*innen in Estland (15 %) es wichtig für gute Bürger*innen, einer Partei beizutreten.

Auch auf Skalenebene wird ersichtlich, dass Schüler*innen aus Estland einem konventionell politischen Bürgerideal die im internationalen Vergleich geringste Bedeutsamkeit zumessen. Hier zeigt sich eine Kontinuität mit den Ergebnissen von ICCS 2016, wo Estland ebenfalls den geringsten Wert in der europäischen Vergleichsgruppe aufwies. Dass lediglich 15 % der Schüler*innen in Estland eine Parteimitgliedschaft für ein Bürgerideal bedeutsam finden, deutet in Kombination mit der relativ geringen Bedeutungszuschreibung regelmäßiger Wahlteilnahme auf eine gewisse Ferne zum Parteiensystem hin, welches sich aber in Bezug auf das Vertrauen und Responsivitätsgefühl (vgl. Kap. 7) nicht in der gleichen Deutlichkeit zeigt.

Gestiegene Bedeutung von regelmäßigen Wahlen in NRW gegenüber ICCS 2016

Interessant ist, dass in ICCS 2016 in NRW nur 65 % der Schüler*innen angaben, dass regelmäßiges Wählen wichtig sei, um ein*e gute*r Bürger*in zu sein; in dem Zyklus war dies der geringste Anteil im europäischen Vergleich. Selbst unter Berücksichtigung der eingeschränkten Vergleichbarkeit der Stichprobe von NRW in ICCS 2016 (vgl. Kap. 20) ist der nun 15 Prozentpunkte höhere Anteil bemerkenswert, auch, da bei fast allen anderen Ländern, die 2016 und 2022 an ICCS teilgenommen haben, der Anteil stabil geblieben oder gesunken ist (vgl. Ziemes et al., 2017).

Aufbau der Tabelle zum politisch verantwortlichen Bürgerideal aus Sicht der Lehrkräfte

Die Perspektive der Lehrkräfte zur Bedeutung eines *politisch verantwortlichen Bürgerideals* wird in Tabelle 5.2 vorgestellt. Einbezogen werden dabei alle Lehrkräfte, die in den erhobenen Schulen in Jahrgang 8 unterrichtet haben, unabhängig von Fach oder konkreter Klasse. Die Tabelle folgt dem gleichen Aufbau wie die vorhergehende Tabelle. Aufgrund der zu geringen Stichprobenausschöpfung können die Daten aus SH nicht als repräsentativ gewertet werden. Daher sind sie nicht in der Tabelle abgebildet (vgl. Kap. 20). Bei der Einordnung der Ergebnisse ist zu beachten, dass die Skalenwerte einen Vergleich zwischen den Ländern, aber nicht zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen ermöglichen. Hierfür sind eher die Prozentwerte geeignet. Der Skalenwert ist standardisiert auf einen internationalen Mittelwert von 50 und einer Standardabweichung von 10 unter Berücksichtigung der Länder, die die Teilnahmequoten der Lehrerstichprobe in ICCS 2022 erfüllen. Außerdem muss die Formulierung der Frage beachtet werden: die Lehrer*innen wurden danach gefragt, welche Verhaltensweisen *für ihre Schüler*innen* wichtig seien, um gute erwachsene Bürger*innen zu sein.

Bild der reflektierten Zuschauer*in als konsensuelles Minimum eines politischen Bürgerideals aus Sicht der Lehrkräfte in NRW

In NRW geben nahezu alle Lehrer*innen an, dass es für ihre Schüler*innen, sehr oder ziemlich wichtig sei, an jeder Bundestagswahl teilzunehmen, etwas über die Geschichte des Landes zu lernen sowie politische Themen in den Medien zu verfolgen (je mehr als 95 %), um gute erwachsene Bürger*innen zu werden. Dies verweist auf eine tiefe Verwurzelung des Bürgerleitbildes der reflektierten

Tabelle 5.2: Verhaltensweisen guter, erwachsener Bürger*innen aus Perspektive der Lehrer*innen – konventionell politisch verantwortliches Bürgerideal

	Anteil Lehrer*innen für die Antwortkategorien „Sehr wichtig“ und „Ziemlich wichtig“										Skalenwert		
	an jeder Bundestagswahl teilnehmen		Partei beitreten		Geschichte des Landes lernen+		politische Themen verfolgen		an politischen Diskussionen teilnehmen		politisch verantwortliches Bürgerideal		
	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	*M*	(*SE*)	
Nordrhein-Westfalen[1,2]	95.1	(0.4)	3.1	(0.3)	95.7	(0.4)	96.3	(0.6)	68.7	(1.2)	56.5	(0.2)	↑
VG Europa	88.4	(0.3)	7.0	(0.2)	96.5	(0.1)	81.9	(0.3)	40.7	(0.4)	51.1	(0.1)	
Bulgarien[3]	90.6	(1.2)	11.5	(1.0)	98.5	(0.5)	74.6	(1.7)	34.9	(1.8)	49.4	(0.4)	↓
Dänemark[2]	98.5	(0.7)	3.6	(1.2)	97.6	(0.8)	96.8	(1.6)	56.2	(4.4)	56.4	(0.9)	↑
Estland[2]	83.2	(1.0)	3.5	(0.4)	98.3	(0.4)	87.7	(1.0)	31.9	(1.1)	49.4	(0.2)	↓
Frankreich[2]	95.7	(0.7)	6.0	(0.8)	98.9	(0.3)	90.4	(1.0)	51.2	(1.6)	53.4	(0.3)	↑
Italien	91.3	(0.9)	7.8	(0.6)	99.4	(0.2)	95.0	(0.8)	56.3	(1.6)	55.0	(0.3)	↑
Kroatien	87.5	(1.2)	6.9	(0.8)	95.8	(0.5)	73.1	(1.2)	40.9	(1.0)	49.1	(0.3)	↓
Lettland[2,4]	90.3	(0.8)	13.6	(1.1)	98.0	(0.5)	92.6	(0.7)	46.2	(1.7)	53.9	(0.3)	↑
Litauen	96.0	(0.6)	5.9	(0.5)	99.0	(0.2)	90.1	(0.8)	36.9	(1.3)	52.1	(0.2)	↑
Malta	76.0	(2.7)	13.0	(1.6)	95.0	(1.2)	82.5	(1.6)	55.0	(2.9)	51.4	(0.5)	●
Niederlande[2]	89.2	(1.4)	8.1	(1.9)	93.1	(1.1)	87.2	(1.2)	38.8	(1.2)	51.2	(0.4)	●
Norwegen[5]	96.0	(0.6)	9.4	(1.0)	95.6	(0.6)	97.6	(0.4)	73.3	(1.3)	58.2	(0.2)	↑
Polen	99.1	(0.2)	7.2	(0.6)	98.5	(0.3)	92.9	(0.8)	41.9	(1.4)	54.0	(0.2)	↑
Rumänien	90.6	(1.0)	5.7	(0.6)	98.9	(0.2)	40.5	(1.8)	16.5	(1.2)	45.4	(0.3)	↓
Schweden[2,4]	95.6	(0.5)	9.2	(0.9)	86.3	(1.0)	95.1	(0.7)	53.8	(1.5)	55.8	(0.3)	↑
Serbien	75.2	(1.9)	3.9	(0.7)	95.8	(0.9)	46.9	(1.5)	14.8	(1.0)	43.2	(0.3)	↓
Slowakei	87.9	(1.1)	3.2	(0.5)	97.5	(0.6)	73.1	(1.3)	12.3	(0.8)	45.6	(0.3)	↓
Slowenien	87.0	(0.8)	3.1	(0.4)	94.5	(0.6)	65.5	(1.3)	24.0	(1.2)	46.5	(0.2)	↓
Spanien	73.9	(1.3)	2.3	(0.4)	95.9	(0.6)	83.6	(1.3)	38.5	(1.9)	47.9	(0.4)	↓
Zypern[2]	76.7	(1.6)	10.0	(1.1)	97.5	(0.5)	91.6	(1.0)	50.7	(1.8)	52.3	(0.4)	↑
Außereuropäische Vergleichsländer													
Brasilien[2]	95.1	(0.8)	15.6	(1.5)	98.4	(0.4)	95.5	(1.0)	72.8	(1.6)	58.4	(0.4)	
Kolumbien[2]	89.8	(1.8)	17.5	(3.8)	98.6	(0.5)	93.4	(1.1)	67.4	(2.3)	58.4	(0.8)	
Taiwan	84.4	(0.7)	3.3	(0.4)	94.5	(0.5)	87.6	(0.8)	60.1	(0.9)	51.8	(0.2)	

↑ Wert signifikant höher als VG Europa ($p < 0.05$)
● Keine signifikante 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.
[+] Nicht Teil der Skala „Politisch verantwortliches Bürgerideal“ (T_CITCON)

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

Zuschauer*innen als Minimalziel politischer Bildung. Das gleiche Muster zeigt sich in Dänemark und Norwegen sowie in Brasilien.

Mit Blick auf die Bedeutung der Verhaltensweisen wird dem Lernen über die nationale Geschichte in allen Ländern eine einhellig hohe Bedeutung zugemessen, was der europäische Vergleichswert von 97 % verdeutlicht, Schweden weist hier mit immer noch 86 % den geringsten Anteil auf. Ebenfalls wird die Beteiligung an allen Parlamentswahlen in allen Ländern mit sehr großer Mehrheit der Lehrer*innen als eine sehr oder ziemlich wichtige Handlung gewertet, der europäische Vergleichswert liegt hier bei 88 % und variiert zwischen 74 bzw. 75 % in Spanien und Serbien auf der einen und 99 % in Polen und Dänemark auf der anderen Seite.

Politische Themen in den Medien zu verfolgen, erachten 82 % der Lehrkräfte im europäischen Durchschnitt als wichtige Verhaltensweise. Lediglich in Rumänien (41 %) und (wie bei den Schüler*innen) in Serbien (47 %) teilt nur eine Minderheit die Einschätzung, dass das Verfolgen politischer Themen für Schüler*innen wichtig ist, um gute erwachsene Bürger*innen zu werden. Dagegen finden dies fast alle Lehrkräfte (>95 %) in Italien, Schweden und den vier bereits oben genannten Bildungssystemen NRW, Dänemark, Norwegen und Brasilien wichtig.

Parteimitgliedschaft in allen Ländern keine wichtige Verhaltensweise für gute Bürger*innen aus Sicht der meisten Lehrkräfte

Im Kontrast dazu sind es im europäischen Vergleich mit 7 % weniger als jede zehnte Lehrkraft, die es für Schüler*innen sehr oder ziemlich wichtig findet, einer Partei beizutreten, um ein*e gute*r Bürger*innen zu werden. NRW gehört dabei zu einem von acht Bildungssystemen, in denen mit weniger als 4 % fast keine Lehrkraft dem Parteibeitritt hohe Bedeutung zumisst. Die im europäischen Vergleich höchsten Anteile sind in Lettland und Malta mit 14 % bzw. 13 % beobachtbar.

Große länderspezifische Unterschiede in der Relevanzeinschätzung politischer Diskussionen als Teil eines Bürgerideals

Am stärksten differiert international die Einschätzung, ob es für gute Bürger*innen sehr oder ziemlich wichtig ist, an politischen Diskussionen teilzunehmen. Zwei Drittel oder mehr Lehrer*innen stimmen dem in NRW und Norwegen sowie in den beiden lateinamerikanischen Staaten zu, in den südosteuropäischen Staaten sind es dagegen meist weniger als ein Drittel. Besonders selten wird die Teilnahme an Diskussionen in der Slowakei (12 %), Serbien (15 %) und Rumänien (17 %) als wichtig erachtet. In Dänemark, wo nur jede*r vierte Schüler*in Diskussionen zu einer wichtigen Verhaltensweise guter Bürger*innen gezählt hatte, liegt der Anteil bei Lehrkräften mit 56 % 30 Prozentpunkte höher und deutlich über dem europäischen Vergleichswert von 41 %.

Auf Skalenebene spiegelt sich die hohe Bedeutungszuschreibung eines *konventionell politisch verantwortlichen* Bürgerideals in Norwegen, Dänemark und NRW sowie in Brasilien und Kolumbien in einem Skalenwert, der eine halbe Standardabweichung über dem europäischen Vergleichswert liegt, wider. Demgegenüber wird eine Distanz zu einem konventionell politisch verantwortlichen Bürgerideal besonders in Serbien, und in etwas geringerer Ausprägung in Rumänien und der Slowakei erkennbar, die eine halbe Standardabweichung unter dem europäischen Mittelwert liegen.

5.3 Sozial und global verantwortliche Bürgerideale

Konzeptionelle und empirische Einordnung

Dem sozial verantwortlichen Bürgerideal werden Verhaltensweisen zugeordnet, die sich auf Teilnahme an Aktivitäten gesellschaftlicher Gruppen wie sozialen Bewegungen beziehen. Diese können auf einem Engagement für sozialen Ausgleich oder auch auf im engeren Sinne politisches Engagement beziehen bzw. politische Probleme oder Fragen zum Gegenstand haben und sind daher zwischen sozialer und politischer Verantwortung einzuordnen (Abs, 2013). Die Verhaltensweisen sind nicht an den klassisch institutionalisierten Rahmungen orientiert, sondern können als stärker autonom gestaltete, unkonventionelle Verhaltensweisen (Barnes et al., 1979) charakterisiert werden. Politisch und sozial verantwortliche Bürgerideale stehen empirisch in deutlichem positivem Zusammenhang (in CivEd 1999 r = .74; Schulz & Sibberns, 2004, S. 96; in ICCS 2022 r = .51; Schulz et al., 2023, S. 169). Schüler*innen, die das konventionell politisch verantwortliche Ideal von Bürgerschaft als „Sehr wichtig“, oder „Ziemlich wichtig“, erachten, messen also auch dem sozial verantwortlichen Bürgerideal häufiger Bedeutung zu.

Operationalisierung des sozial verantwortlichen Bürgerideals

Folgende vier Items (IS4G22F-I / IT4G17F-I) fließen in die Skala *sozial verantwortliches Bürgerideal* (S_CITSOC/T_ CITSOC) ein (Schüler*innen: Cronbachs α = 0.80; Lehrkräfte: Cronbachs α = 0.78):

F. An friedlichen Protesten gegen Gesetze teilnehmen, die man ungerecht findet
G. Sich an Aktivitäten zum Nutzen der Menschen in der Stadt oder Gemeinde beteiligen
H. An Aktivitäten für Menschenrechte teilnehmen
I. An Aktivitäten zum Schutz der Umwelt teilnehmen

Die Skalenwerte der Schüler*innen sind auch hier standardisiert auf Basis der Daten von ICCS 2009. Die Skala der Lehrkräfte wurde wie für alle Bürgerideale in ICCS 2022 erstmals gebildet und auf den Mittelwert von 50 und einer Standardabweichung von 10 standardisiert.

Unter dem global verantwortlichen Bürgerideal werden Verhaltensweisen subsumiert, in denen ein (individuelles) Verantwortungsbewusstsein für globale Zusammenhänge deutlich wird, das auf einem Interesse an verschiedenen kulturellen Kontexten und einem Bewusstsein für die eigene Zugehörigkeit zur Menschheit im Sinne einer globalen Weltgemeinschaft aufbaut. Dies kann sich etwa in individuellen Verhaltensänderungen oder in einem Engagement für nachhaltige Entwicklung konkretisieren.

Operationalisierung global verantwortlichen Bürgerideals

Konkret werden in den Items (IS4G22J-M/IT4G17J-M) zum global verantwortlichen Bürgerideal vier Verhaltensweisen erfasst:

J. Interesse an verschiedenen Kulturen und Sprachen zeigen
K. Den eigenen Lebensstil verändern, um umweltfreundlicher zu leben
L. Projekte zur weltweiten Chancengleichheit unterstützen
M. Menschen in weniger entwickelten Ländern helfen

Alle vier Items werden in der Skala *global verantwortliches Bürgerideal* (S_GLOBCIT/T_GLOBCIT) zusammengefasst (Schüler*innen: Cronbachs α = 0.78; Lehrkräfte: Cronbachs α = 0.75) Die Skala ist neu entwickelt und für jede Befragungsgruppe auf einen internationalen Mittelwert von 50 und einer Standardabweichung von 10 standardisiert. Damit eignet sich der Skalenwert für den internationalen Vergleich, aber nicht für den direkten Vergleich zwischen Schüler*innen und Lehrkräften.

Ergebnisse zu sozial und global verantwortlichen Bürgeridealen aus Sicht der Schüler*innen

Tabelle 5.3 zeigt, wie wichtig Verhaltensweisen des sozial und global verantwortlichen Bürgerideals aus Sicht der Schüler*innen sind. Dafür werden exemplarisch für zwei Verhaltensweisen eines sozial verantwortlichen Bürgerideals (F und H) sowie zwei Verhaltensweisen eines global verantwortlichen Bürgerideals (K und M) die Anteile der Schüler*innen berichtet, die diese Verhaltensweisen „Sehr wichtig“ oder „Ziemlich wichtig“ finden. Zudem werden beide Skalenwerte im internationalen Vergleich aufgeführt.

Große Unterschiede hinsichtlich der Relevanz von Protesten

Gut die Hälfte der Schüler*innen im europäischen Vergleich geben an, dass es eine wichtige Eigenschaft guter erwachsener Bürger*innen ist, an friedlichen Protesten gegen Gesetze teilzunehmen, die man ungerecht findet. Ähnlich viele sind es in NRW und SH, wobei die Anteile in NRW (53 %) etwas geringer sind als in SH (58 %). Nur jede*r Dritte in Dänemark und den Niederlanden zählt diese Form des protestbezogenen politischen Engagement zu den wichtigen Verhaltensweisen, um ein*e gute*r Bürger*in zu sein, wogegen der Anteil vier europäischer und der drei außereuropäischen Vergleichsländer mehr als doppelt so hoch ist, mit dem höchsten Wert in Taiwan (78 %), wo Mitte der 2010er Jahre starke

Tabelle 5.3: Verhaltensweisen guter, erwachsener Bürger*innen aus Perspektive der Schüler*innen – sozial und global verantwortliche Bürgerideale

	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „Sehr wichtig“ und „Ziemlich wichtig“				Skalenwert			Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „Sehr wichtig“ und „Ziemlich wichtig“				Skalenwert		
	Demonstration gegen Gesetz		Aktivitäten für Menschenrechte		sozial verantwortl. Bürgerideal			umweltfreundlicher Lebenstil		Menschen global helfen		global verantwortl. Bürgerideal		
	%	(SE)	%	(SE)	M	(SE)		%	(SE)	%	(SE)	M	(SE)	
Nordrhein-Westfalen[1]	53.2	(0.8)	74.0	(1.1)	44.8	(0.2)	↓	68.3	(1.0)	84.0	(0.8)	46.6	(0.2)	↓
Schleswig-Holstein[1,2]	57.9	(1.7)	76.5	(1.3)	45.9	(0.3)	↓	69.5	(1.7)	84.4	(0.9)	47.2	(0.3)	↓
VG Europa	55.4	(0.2)	79.9	(0.2)	47.7	(0.1)		78.2	(0.2)	82.4	(0.2)	49.5	(0.1)	
Bulgarien	58.8	(1.1)	82.4	(1.0)	49.3	(0.3)	↑	74.8	(1.0)	70.5	(0.8)	48.3	(0.3)	↓
Dänemark[2]	32.8	(0.9)	67.2	(1.1)	41.9	(0.2)	↓	66.5	(1.1)	82.2	(0.8)	46.3	(0.2)	↓
Estland	46.3	(0.9)	78.2	(1.3)	45.4	(0.2)	↓	80.3	(1.2)	77.0	(1.1)	48.2	(0.3)	↓
Frankreich	46.3	(1.0)	68.4	(0.9)	45.1	(0.2)	↓	85.2	(0.8)	89.3	(0.7)	52.1	(0.2)	↑
Italien	65.6	(1.3)	89.6	(0.9)	51.0	(0.3)	↑	88.5	(0.7)	91.4	(0.6)	53.2	(0.2)	↑
Kroatien[4]	72.0	(1.1)	89.4	(0.7)	50.7	(0.3)	↑	87.7	(0.8)	92.2	(0.6)	52.4	(0.2)	↑
Lettland[4]	52.8	(1.0)	76.4	(1.0)	46.2	(0.2)	↓	71.6	(1.1)	75.2	(1.1)	47.2	(0.2)	↓
Litauen	66.1	(1.0)	77.5	(1.1)	48.0	(0.3)	●	84.2	(0.8)	84.4	(0.6)	50.1	(0.2)	↑
Malta	57.7	(1.3)	82.3	(1.8)	48.7	(0.4)	↑	78.3	(1.7)	85.1	(1.3)	50.7	(0.4)	↑
Niederlande[3]	32.9	(0.8)	62.8	(1.1)	42.7	(0.2)	↓	77.1	(1.2)	74.4	(1.2)	46.9	(0.3)	↓
Norwegen[4,5]	54.6	(0.8)	80.5	(0.6)	47.5	(0.2)	●	66.7	(0.8)	84.6	(0.6)	48.9	(0.2)	↓
Polen	65.8	(0.9)	92.5	(0.5)	50.5	(0.2)	↑	83.6	(0.7)	86.1	(0.6)	50.2	(0.1)	↑
Rumänien	62.3	(1.0)	86.2	(1.1)	50.5	(0.3)	↑	81.6	(1.7)	83.5	(1.9)	51.4	(0.4)	↑
Schweden[4]	53.2	(1.1)	79.1	(0.8)	45.8	(0.2)	↓	74.0	(0.9)	82.3	(0.8)	47.8	(0.2)	↓
Serbien	53.5	(1.0)	79.4	(0.9)	48.5	(0.2)	↑	65.9	(1.2)	77.4	(1.0)	48.0	(0.3)	↓
Slowakei	49.1	(1.0)	79.2	(0.9)	46.9	(0.2)	↓	80.3	(0.7)	80.1	(0.9)	49.1	(0.2)	↓
Slowenien	55.1	(1.2)	81.1	(0.8)	47.5	(0.2)	●	76.3	(0.9)	82.0	(0.8)	48.7	(0.2)	↓
Spanien	61.2	(1.1)	86.1	(0.8)	49.9	(0.2)	↑	84.6	(0.8)	88.2	(0.8)	52.1	(0.2)	↑
Zypern	67.0	(1.1)	79.7	(0.9)	49.5	(0.3)	↑	78.0	(1.0)	80.2	(0.9)	49.8	(0.3)	●
Außereuropäische Vergleichsländer														
Brasilien[2]	66.1	(0.8)	87.9	(0.6)	51.3	(0.2)		71.2	(0.7)	85.1	(0.7)	50.9	(0.2)	
Kolumbien	70.8	(0.9)	88.6	(0.8)	51.6	(0.3)		85.7	(0.6)	90.4	(0.7)	52.8	(0.2)	
Taiwan	78.1	(0.7)	88.5	(0.7)	51.6	(0.2)		89.7	(0.6)	84.3	(0.7)	52.0	(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

Studierenden- und Schülerproteste u. a. gegen gesetzliche Änderungen von Lehrplänen politische Veränderungen erwirkten (Wang & Weng, 2017).

An Aktivitäten für Menschenrechte teilzunehmen, wird von besonders vielen Schüler*innen, 80 % im Durchschnitt der europäischen Vergleichsländer, als eine ziemlich oder sehr wichtige Handlung für gute Bürger*innen bewertet. In Polen (93 %), Italien (90 %) und Kroatien (89 %) wird das Engagement für Menschenrechte von fast allen Schüler*innen als wichtig angegeben. Erneut sind die Anteile in den Niederlanden (63 %) und Dänemark (67 %) mit Abstand am geringsten.

Die besonders geringe Relevanz des *sozial verantwortlichen Bürgerideals* insgesamt in den beiden Ländern spiegelt sich in den Skalenwerten, die eine halbe Standardabweichung und mehr unter dem europäischen Vergleichswert liegen. Auch NRW und SH gehören zu den Bildungssystemen, in denen das sozial verantwortliche Bürgerideal von Schüler*innen seltener als wichtig erachtet wird. Besonders in den außereuropäischen Vergleichsländern wird sozial verantwortlichen Verhaltensweisen ein überdurchschnittlicher Stellenwert bei der Frage zugewiesen, was gute Bürger*innen auszeichnet.

Sozial verantwortliches Bürgerideal in NRW und SH unterdurchschnittlich bedeutsam.

Hinsichtlich der Bedeutung von stärker individualisierten Verhaltensweisen, die einem global verantwortlichen Bürgerideal zugeordnet werden, zeigen sich im internationalen Vergleich insgesamt geringere Unterschiede als dies für die beiden anderen Bürgerideale zu beobachten war. So schwanken die Anteile der Schüler*innen, die es als eine wichtige Verhaltensweise guter Bürger*innen erachten, den eigenen Lebensstil zu verändern, um umweltfreundlicher zu leben, zwischen 66 und 67 % in Serbien, Norwegen und Dänemark und 88 und 89 % in Kroatien und Italien, bei einem europäischen Vergleichswert von 78 %. In NRW und SH sind es knapp 70 % der Schüler*innen, die eine Veränderung des Lebensstils wichtig finden. Menschen in weniger entwickelten Ländern zu helfen, nennen im europäischen Vergleich mit 82 % besonders viele Schüler*innen als wichtige Handlung guter Bürger*innen, sehr ähnlich sind die Anteile in NRW und SH (je 84 %). Auch in Bulgarien, das Land mit dem geringsten Anteil, sind es immer noch 71 % der Schüler*innen. Erneut in Italien und Kroatien mit 91 bis 92 % sind die Anteile ebenso wie in Taiwan (90 %) am höchsten.

Vergleichsweise geringe Unterschiede hinsichtlich der Bedeutung des global verantwortlichen Bürgerideals

In Bezug auf die Skala *global verantwortliches Bürgerideal* bilden NRW und SH gemeinsam mit den jeweiligen Nachbarländern Niederlande und Dänemark die Ländergruppe mit dem geringsten Skalenwerten. Erneut wird dem global verantwortlichen Bürgerideal in Italien eine vergleichsweise breit geteilte Wichtigkeit zugeschrieben.

Tabelle 5.4 zeigt nun im internationalen Vergleich die Perspektive der Lehrer*innen auf sozial und global verantwortliche Bürgerideale. Dabei werden die gleichen Items wie bei den Schüler*innen für die exemplarische Vorstellung herangezogen. Erneut sei daran erinnert, dass die Skalenwerte für einen internationalen Vergleich geeignet sind, jedoch nicht für einen direkten Vergleich der Werte zwischen der Perspektive der Schüler*innen und der Lehrkräfte und auch nicht zwischen den Skalen der verschiedenen Dimensionen von Bürgeridealen.

Ergebnisse zu sozial und global verantwortlichen Bürgeridealen aus Sicht der Lehrkräfte

In der Frage, ob ein Protest gegen ungerecht empfundene Gesetze eine wichtige Eigenschaft für ihre Schüler*innen ist, um gute erwachsene Bürger*innen zu werden, wiederholt sich mit Blick auf die Lehrkräfte in Teilen ein bei den Schüler*innen beobachtetes Muster: Auch unter den Lehrkräften in Dänemark sind es weniger als ein Drittel, in den Niederlanden sogar weniger als ein Viertel, die dies als eine wichtige Verhaltensweise betrachten. Ähnlich gering ist der Anteil nur in Estland. Demgegenüber sind die Anteile im europäischen Vergleich in Zypern, Italien und Kroatien am höchsten. Dies sind drei der vier Länder, in denen auch aus der Schülerperspektive am häufigsten Protestbereitschaft als Element idealer Bürgerschaft erachtet wird; und auch in Polen, dem vierten Land, sind die Anteile bei den Lehrkräften ebenfalls überdurchschnittlich. In NRW ist der Anteil mit 55 % leicht unterdurchschnittlich gegenüber dem internationalen Vergleichswert von 59 %. Interessant ist, dass in Taiwan weniger als die Hälfte der Lehrkräfte dies zu den wichtigen Verhaltensweisen zählen, mit 30 Prozentpunkten ist dies die markanteste Differenz zwischen Perspektiven der Lehrer*innen und Schüler*innen.

Ähnliche landesspezifische Muster im Antwortverhalten von Schüler*innen und Lehrkräften

Jenseits des Protests …

Tabelle 5.4: Verhaltensweisen guter, erwachsener Bürger*innen aus Perspektive der Lehrer*innen – sozial und global verantwortliche Bürgerideale

	Anteil Lehrer*innen für die Antwortkategorien „Sehr wichtig“ und „Ziemlich wichtig“				Skalenwert			Anteil Lehrer*innen für die Antwortkategorien „Sehr wichtig“ und „Ziemlich wichtig“				Skalenwert		
	Demonstration gegen Gesetz		Aktivitäten für Menschenrechte		sozial verantwortl. Bürgerideal			umweltfreundlicher Lebenstil		Menschen global helfen		global verantwortl. Bürgerideal		
	%	(SE)	%	(SE)	M	(SE)		%	(SE)	%	(SE)	M	(SE)	
Nordrhein-Westfalen[1,2]	55.2	(1.1)	74.7	(1.0)	42.0	(0.2)	↓	91.5	(0.7)	79.5	(0.9)	44.8	(0.2)	↓
VG Europa	59.0	(0.4)	89.9	(0.3)	48.6	(0.1)		94.8	(0.2)	87.1	(0.3)	49.6	(0.1)	
Bulgarien[3]	67.1	(1.5)	97.5	(0.5)	54.0	(0.3)	↑	96.5	(0.6)	83.6	(1.2)	51.8	(0.3)	↑
Dänemark[2]	32.2	(3.5)	70.1	(3.1)	39.5	(0.7)	↓	84.7	(3.2)	87.3	(2.3)	46.5	(0.7)	↓
Estland[2]	32.9	(1.4)	84.7	(1.0)	44.6	(0.2)	↓	96.6	(0.5)	70.2	(1.3)	45.9	(0.3)	↓
Frankreich[2]	62.5	(1.7)	87.3	(1.0)	47.0	(0.3)	↓	97.3	(0.5)	88.4	(1.3)	51.0	(0.3)	↑
Italien	79.1	(0.9)	98.1	(0.3)	54.0	(0.2)	↑	99.6	(0.1)	96.8	(0.4)	56.8	(0.2)	↑
Kroatien	79.4	(1.1)	97.3	(0.4)	50.9	(0.3)	↑	97.8	(0.5)	94.7	(0.7)	50.0	(0.3)	●
Lettland[2,4]	61.4	(2.0)	93.9	(0.8)	48.0	(0.3)	●	91.0	(0.8)	77.9	(1.4)	46.6	(0.3)	↓
Litauen	56.9	(1.6)	76.6	(1.1)	45.9	(0.3)	↓	97.0	(0.4)	83.8	(1.0)	46.7	(0.3)	↓
Malta	71.0	(2.5)	94.9	(1.7)	52.3	(0.5)	↑	97.4	(1.0)	95.3	(1.5)	53.1	(0.6)	↑
Niederlande[2]	23.3	(1.5)	64.6	(3.3)	39.4	(0.4)	↓	91.4	(1.1)	68.9	(1.7)	43.9	(0.3)	↓
Norwegen[5]	49.7	(1.7)	90.7	(0.8)	46.5	(0.3)	↓	89.5	(1.0)	90.9	(1.1)	48.2	(0.3)	↓
Polen	75.4	(1.4)	98.0	(0.4)	52.8	(0.2)	↑	97.5	(0.4)	95.3	(0.5)	50.5	(0.2)	↑
Rumänien	65.1	(1.9)	96.4	(0.7)	53.5	(0.3)	↑	97.9	(0.4)	89.5	(0.9)	53.3	(0.4)	↑
Schweden[2,4]	50.0	(1.7)	85.9	(1.1)	44.7	(0.4)	↓	93.7	(0.8)	89.5	(1.1)	49.1	(0.3)	●
Serbien	58.5	(1.9)	94.1	(0.7)	50.3	(0.3)	↑	89.9	(1.2)	86.7	(1.7)	48.8	(0.3)	↓
Slowakei	46.9	(1.8)	92.6	(0.8)	46.1	(0.3)	↓	96.2	(0.6)	84.9	(1.2)	46.5	(0.2)	↓
Slowenien	51.7	(0.9)	92.1	(0.5)	47.2	(0.2)	↓	92.9	(0.6)	81.5	(0.8)	45.8	(0.2)	↓
Spanien	76.8	(1.3)	95.8	(0.6)	52.1	(0.3)	↑	97.1	(0.5)	94.7	(0.7)	54.3	(0.3)	↑
Zypern[2]	80.6	(1.2)	97.3	(0.5)	54.1	(0.3)	↑	96.8	(0.7)	95.5	(0.8)	53.7	(0.3)	↑
Außereuropäische Vergleichsländer														
Brasilien[2]	78.3	(1.3)	97.3	(0.7)	54.7	(0.3)		90.9	(1.0)	89.1	(1.0)	51.4	(0.3)	
Kolumbien[2]	71.6	(2.1)	98.9	(0.4)	54.0	(0.4)		97.8	(0.8)	83.2	(2.0)	53.3	(0.4)	
Taiwan	48.7	(1.2)	81.6	(0.9)	44.6	(0.2)		96.2	(0.5)	76.5	(1.1)	44.4	(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

… sehr breiter Konsens hinsichtlich der Relevanz sozial und global verantwortlicher Bürgerideale

Alle weiteren Verhaltensweisen, sie sich sozial und global verantwortlichen Bürgeridealen zuordnen lassen, werden von einer sehr breiten Mehrheit der Lehrkräfte als sehr oder ziemlich wichtig für ihre Schüler*innen erachtet, um gute erwachsene Bürger*innen zu werden. Im europäischen Vergleich sind es jeweils etwa neun von zehn. Hinsichtlich der Aktivitäten für Menschenrechte sind dabei erneut die Anteile in den Niederlanden (65 %), Dänemark (70 %) und auch NRW (75 %) am geringsten. Die drei Bildungssysteme bilden auch auf Skalenebene die Ländergruppe, in der dem sozial verantwortlichen Bürgerideal und damit Engagement in Aktivitäten etwa für einen sozialen Ausgleich von Lehrkräften eine vergleichsweise geringe Bedeutung für die Bürgerrolle beigemessen wird.

Mit Blick auf die global verantwortlichen Bürgerideale zeigen sich nur gemäßigte internationale Unterschiede, insbesondere ein umweltschonender Lebensstil wird von fast allen Lehrkräften länderübergreifend als sehr oder ziemlich wichtig angegeben. Hilfe für Menschen in weniger entwickelten Ländern wird abgesehen von den Niederlanden und Estland ebenfalls von mehr als drei Vierteln der Lehrer*innen in den jeweiligen Ländern als wichtige Verhaltensweise bewertet. Besonders deutliche Unterschiede auf Skalenebene zeigen sich hier zwischen einer im internationalen Vergleich etwas geringeren Bedeutsamkeit global verantwortlicher Bürgerideale für Lehrkräfte in den Niederlanden (44 Skalenpunkte) und NRW (45) auf der einen und einer vergleichsweise starken Bedeutsamkeit in Italien (57) auf der anderen Seite.

Übereinstimmendes Bild der Bürgerideale aus Sicht der Lehrkräfte in NRW und SH

Wie eingangs erläutert, können die Daten der Lehrkraftbefragung in SH nicht als repräsentativ für die Population berichtet, sondern lediglich als große Gelegenheitsstichprobe gewertet werden. Ein Blick auf die Angaben der zwischen 535 und 548 Lehrkräfte in SH, die aus der internationalen Stichprobe die Fragen zu Bürgeridealen beantwortet haben, zeigt, dass die ungewichteten Anteile in SH und die gewichteten Anteile in NRW nahezu identisch sind. Lediglich in zwei Fällen weichen die Werte mehr als zwei Prozentpunkte ab: 71 % der Befragten statt in NRW 75 % finden die Teilnahme an Aktivitäten für Menschenrechte, 73 % statt in NRW 80 % erachten die Hilfe für Menschen in weniger entwickelten Ländern sehr oder ziemlich wichtig.

5.4 Diskussion

Wie politisch sollen gute Bürger*innen sein?

An jeder nationalen Parlamentswahl teilnehmen, etwas über die Geschichte des Landes lernen, an Aktivitäten für Menschenrechte und zum Schutz der Umwelt teilnehmen, den eigenen Lebensstil verändern, um umweltfreundlicher zu leben, Projekte zur weltweiten Chancengleichheit unterstützen und Menschen in weniger entwickelten Ländern helfen: Für mindestens drei von vier Schüler*innen und sechs von sieben Lehrkräften im europäischen Mittel sind dies wichtige Handlungen guter erwachsener Bürger*innen. Stärkere länderspezifische Unterschiede und insgesamt weniger Einigkeit wird hinsichtlich der Frage sichtbar, ob ein stärker aktives, über aktuelle Themen informiertes und ggf. kontroverses Einbringen in Diskussionen oder Protesten ebenfalls Teil des eigenen Bürgerideals ist. Ob sich in dem verschwindend geringen Anteil gerade unter den Lehrkräften, die die Mitgliedschaft in einer Partei als wichtig erachten, eine besorgniserregende Distanz zu repräsentativ-demokratischen Entscheidungsprozessen mit ihren Debatten vorstrukturierenden Akteuren zeigt oder ob dies lediglich als Anerkennung der Normalität repräsentativer Demokratien aufzufassen ist, konstituiert divergente Interpretationsperspektiven, für deren Klärung es spezifischerer Untersuchungen bedürfte. Landesspezifische Idealbilder von Bürgerschaft spiegeln sich in den meisten Fällen in sehr ähnlicher Weise in den Perspektiven von Schüler*innen und Lehrer*innen und geben Hinweise auf die Prägekraft von politischer Kultur im Jugendalter – auf interessante Ausnahmen wurde bei der Ergebnisbeschreibung hingewiesen.

NRW, SH, Dänemark und Norwegen mit Betonung auf das konventionell politisch verantwortliche Bürgerideal.

Für NRW und SH zeigen die Ergebnisse – ähnlich wie in Dänemark und Norwegen – deutlich die hohe Relevanz eines konventionell politisch verantwortlichen Bürgerideals, bei einer gleichzeitig im internationalen Vergleich unterdurchschnittlichen Bedeutungszuweisung an die sozial und global verantwortlichen Bürgerideale. Dieses Muster findet sich spiegelbildlich in Rumänien,

Bulgarien und Spanien, wo den sozial und global verantwortlichen Bürgerideal-en eine überdurchschnittliche Wichtigkeit zugeschrieben wird bei gleichzeitiger unterdurchschnittlicher Bewertung des konventionell politischen Bürgerideals. Weitergehende Analysen könnten hier den Zusammenhang mit weiteren institutionenbezogenen Einstellungen in den Blick nehmen. So weisen die gleichen Länder in Bezug auf das politische Vertrauen über- bzw. unterdurchschnittliche Werte auf (vgl. Kap. 7).

Passung des Bildes idealer Bürger*innen von Schüler*innen und Lehrer*innen mit aktuellen Lehrplänen als Diskussionsanlass

Diese Befunde stellen unterschiedliche Ansatzpunkte für eine kontextualisierte politische Bildung und Demokratieerziehung dar. Zunächst fällt auf, dass die Ergebnisse in NRW und SH den gängigen Lehrplänen zur politischen Bildung in Deutschland entsprechen, die zunehmend auf individuelle Partizipation ausgerichtet sind. „Gesellschaftliche Beteiligung im Rahmen legaler bzw. legitimer Formen" (Költsch et al., 2023, S. 224) wird in einer aktuellen Lehrplananalyse als ein wesentliches Ziel politischer Bildung in der Schule herausgearbeitet. Dabei bleibt zu diskutieren, inwieweit autonome, soziale und kollektiv handelnde Bürgerideale stärker in der Lehrplanarbeit zur politischen Bildung verankert werden könnten oder sollten.

Bedeutung der Reflexion von Bürgerideralen in der Lehrkraftbildung und Möglichkeiten methodischer Bearbeitung im Unterricht

Die Beschreibung und Operationalisierung von Bürgerideralen kann zweitens ein Ausgangspunkt zur Zielklärung in der Lehrkräftebildung sein, bei der es darum geht, sich des eigenen Ideals bewusst zu werden und dieses mit den Idealen, die in Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien präsentiert werden, in Beziehung zu setzen. Gleiches ist für bereits aktive Lehrkräfte bei der Unterrichtsplanung und -reflexion relevant. Bei der Reflexion der eigenen oder dem Material zu Grunde liegenden Bürgerideralen sollten Lehrkräfte einbeziehen, dass die Möglichkeiten, sich einem Ideal von Bürgerschaft entsprechend zu verhalten, von strukturellen Bedingungen (u. a. Alter, Staatsangehörigkeit, finanziellen und zeitlichen Ressourcen) beeinflusst sind, die die Jugendlichen ganz konkret betreffen.

Drittens können Bürgerideale auch direkt in der Arbeit mit Jugendlichen genutzt werden. Bürgerideale können in unterschiedlichen Ansätzen der Wertklärung und Wertexploration mit Schüler*innen reflektiert werden. Die vorab skizzierten Differenzen zwischen der Perspektive der Lehrkräfte und der (verschiedenen) Schüler*innen könnte dabei produktiv bearbeitet werden. Konkret ließe sich der Ansatz der *Values and Knowlege Education* (Weyringer et al., 2022) mit Blick auf unterschiedliche Bürgerideale adaptieren. Dazu wären für die pädagogische Praxis Dilemmata zu konstruieren, bei denen verschiedene Lösungen aus unterschiedlich präferierten Bürgerideralen folgen. Die Analyse der Konsequenzen unterschiedlicher Bürgerideale für das Individuum und für die Gesellschaft könnte eine Reflexion und ggf. Neubewertung der eigenen Ideale unterstützen.

Literatur

Abs, H. J. (2013). Die Vermessung des guten Bürgers – Zur empirischen (De-)konstruktion eines Ideals. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, *33*(3), 267–282.

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

Banks, J. A. (2017). Failed citizenship and transformative civic education. *Educational Researcher*, *46*(7), 366–377. https://doi.org/10.3102/0013189X17726741

Barnes, S. H., Kaase, M., Allerback, K. R., Farah, B., Heunks, F., Inglehart, R., Jennings, M. K., Klingemann, H.-D., Marsh, A. & Rosenmayr, L. (Hrsg.). (1979). *Political action: Mass participation in five Western democracies*. Sage.

Bruun, J. (2021). Civic and citizenship education in Denmark 1999–2019: Discourses of progressive and productive education. In B. Malak-Minkiewicz & J. Torney-Purta (Hrsg.), *Influ-*

ences of the IEA Civic and Citizenship Education Studies: Practice, policy, and research across countries and regions (S. 49–62). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-71102-3_5

Conover, P. J. (1995). Citizen identities and conceptions of the self. *Journal of Political Philosophy*, *3*(2), 133–165. https://doi.org/10.1111/j.1467-9760.1995.tb00032.x

Deichmann, C. (2015). *Der neue Bürger: Politische Ethik, politische Bildung und politische Kultur*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01388-2

Detjen, J. (2000). Die Demokratiekompetenz der Bürger: Herausforderung für die politische Bildung. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, *60*(25), 11–20.

Eis, A. (2010). *Europäische Bürgerschaftsbildung: Die Neukonstruktion der Bürgerrolle im europäischen Mehrebenensystem*. Wochenschau Verlag.

Goll, T. (2022). Mündige Bürger/-innen als Ziel der Politikdidaktik. In G. Weißeno & B. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik* (S. 109–122). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29668-1_8

Hahn-Laudenberg, K. (2024). The good disobedient citizen? Students' perspectives on good citizenship in the International Civic and Citizenship Education Study 2016. *Young*, *32*, 1–22. https://doi.org/10.1177/11033088231218851

Hahn-Laudenberg, K., Jasper, J. & Abs, H. J. (2017). Sense of Citizenship in der International Civic and Citizenship Education Study 2016: Veränderungen und Zukunftsaussichten. *Tertium Comparationis*, *23*(1), 62–91.

Hoskins, B. L. & Mascherini, M. (2009). Measuring active citizenship through the development of a composite indicator. *Social Indicators Research*, *90*(3), 459–488. https://doi.org/10.1007/s11205-008-9271-2

Janoski, T. (1998). *Citizenship and civil society: A framework of rights and obligations in liberal traditional and social democratic regimes*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139174787

Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages*. Harper & Row.

Költsch, A., Mielke, P. & Spielhaus, R. (2023). Fazit. In L. Birnbacher, J. Durand, A. Költsch, P. Mielke, R. Spielhaus & K. Stadler (Hrsg.), *Bildung und Demokratie: Empirische Perspektiven auf Kita und Schule* (S. 221–225). Beltz Juventa.

Lembcke, O., Ritzi, C. & Schaal, G. S. (Hrsg.). (2012). *Zeitgenössische Demokratietheorie: Band. 1 Normative Demokratietheorien*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94161-5

Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and social class and other essays*. Cambridge University Press.

Massing, P. (2002). Theoretische und normative Grundlagen politischer Bildung. In G. Breit & P. Massing (Hrsg.), *Die Rückkehr des Bürgers in die politische Bildung* (S. 79–133). Wochenschau.

Sampermans, D., Reichert, F. & Claes, E. (2021). Teachers' concepts of good citizenship and associations with their teaching styles. *Cambridge Journal of Education*, *51*(4), 433–450. https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1861219

Sandoval-Hernández, A., Claes, E., Savvides, N. & Isac, M. M. (2021). Citizenship norms and tolerance in European adolescents. In E. Treviño, D. Carrasco, E. Claes & K. J. Kennedy (Hrsg.), *Good citizenship for the next generation: A global perspective using IEA ICCS 2016 data* (S. 147–170). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-75746-5_9

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*. IEA.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. & Friedman, T. (2018). *Becoming citizens in a changing world: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 international report*. Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-73963-2

Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., Ainley, J. & Friedman, T. (2023). *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

Schulz, W. & Sibberns, H. (Hrsg.). (2004). *IEA Civic Education Study: Technical report*. IEA.

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.

Torres Irribarra, D. & Carrasco, D. (2021). Profiles of Good Citizenship. In E. Treviño, D. Carrasco, E. Claes & K. J. Kennedy (Hrsg.), *Good citizenship for the next generation: A global perspective using IEA ICCS 2016 data* (Bd. 12, S. 33–50). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-75746-5_3

Treviño, E., Carrasco, D., Claes, E. & Kennedy, K. J. (Hrsg.). (2021a). *Good citizenship for the next generation: A global perspective using IEA ICCS 2016 data*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-75746-5

Treviño, E., Carrasco, D., López Hornickel, N. & Zúñiga, C. G. (2021b). A School Effectiveness Approach to Good Citizenship. In E. Treviño, D. Carrasco, E. Claes & K. J. Kennedy (Hrsg.), *Good citizenship for the next generation: A global perspective using IEA ICCS 2016 data* (S. 67–87). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-75746-5_5

Veugelers, W. (2007). Creating critical-democratic citizenship education: empowering humanity and democracy in Dutch education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, *37*(1), 105–119. https://doi.org/10.1080/03057920601061893

Wang, C.-H. & Weng, D. L.-C. (2017). The effects of civic consciousness and civil disobedience on support for and participation in contentious politics. *Japanese Journal of Political Science*, *18*(2), 313–335. https://doi.org/10.1017/S1468109917000044

Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, *41*(2), 237–269. https://doi.org/10.3102/00028312041002237

Weyringer, S., Patry, J.-L., Pnevmatikos, D. & Børhaug, F. B. (Hrsg.). (2022). *Moral development and citizenship education: volume 18. The VaKE handbook: Theory and practice of values and knowledge education*. Brill. https://doi.org/10.1163/9789004515451

Yemini, M., Tibbitts, F. & Goren, H. (2019). Trends and caveats: Review of literature on global citizenship education in teacher training. *Teaching & Teacher Education*, *77*, 77–89. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.014

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

Bildnachweis S. 93:
Franziska Schardt, Kinder- und Jugendzentrum Köln Meschenich, Besuch mit Jugendlichen im Landtag NRW, 2022.