Kapitel 6
Pluralismus
im Kontext von Toleranz, Diskriminierungssensibilität und gruppenbezogener Privilegierung

Hermann Josef Abs, Johanna F. Ziemes & Beatriz Matafora

6.1 Entstehung und Kontext des Verständnisses von Pluralismus

Pluralismus bezeichnet die positive Bewertung und den Schutz von Meinungs- und Interessenvielfalt, ohne die demokratische Willensbildung nicht funktionieren kann (Wenzel, 2023). Pluralismus ist ein voraussetzungsreiches Konzept und entsteht erst mit dem Aufkommen einer modernen Erkenntnistheorie (Ludwig & Ruphy, 2021). Bis ins 18. Jahrhundert hinein wurde die Vorstellung einer anzustrebenden einheitlichen Perspektive auf die Welt, die für alle verbindlich ist und aus der sich für alle verbindliche Wahrheiten ableiten lassen, allgemein als Grundannahme geteilt. Der so genannte Monismus stützte sich entweder auf eine Idee (Offenbarung, politische Ideologie, philosophische Ableitung) oder auf materielle Erkenntnis (Naturwissenschaft). Diejenigen, welche die vorherrschende Auffassung der Welt nicht teilten, wurden und werden bis heute in vielen Ländern ausgegrenzt und mitunter verfolgt.

Erkenntnistheoretische Begründung des Pluralismus

Erst in der Epoche der Aufklärung entstand die Vorstellung, dass eine Vielfalt von Auffassungen zu einem Gegenstand nicht an sich problematisch oder defizitär sei, sondern das Ergebnis unterschiedlicher sozialer, religiöser und kultureller Kontexte sowie der Erfahrungen, die Menschen in diesen Kontexten machen. Diese Vielfalt wird im deutschen Sprachraum zum ersten Mal bei Immanuel Kant positiv bewertet, für den die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Auffassungen eine tiefere Einsicht in Sachverhalte ermöglicht (Kerber, 1989). Während Kants Standpunkt noch Raum dafür lässt, dass die Erkundung verschiedener Ansichten der Erlangung allgemein gültiger Wahrheiten dient, wird die Idee der kontextlos gültigen Wahrheit im Pragmatismus (James, 1909) sowie in gegenwärtigen Wissenschaftstheorien aufgegeben.

Pragmatische Begründung des Pluralismus

Während Pluralismus bis ins 20. Jahrhundert häufig als Uneinigkeit problematisiert wurde, ist der Begriff nun zunehmend als Ausdruck von Kreativität und Innovationskraft positiv konnotiert. Wissenschaftstheoretisch vertritt Hans Albert (1991) die Position, dass es im Hinblick auf Problemlösungen nicht hilfreich sei, von der Vorstellung einer einheitlichen Wahrheit auszugehen, sondern ein Denken in Alternativen durch diverse Konzeptionen mit unterschiedlichen Bezugspunkten zu befördern. Daraus lässt sich ableiten, dass es für Gesellschaften vorteilhaft ist, wenn sich eine Vielfalt von Menschen in Gesellschaft und Politik einbringen. Ohne Toleranz für vielfältige Erfahrungen und Perspektiven bleiben Gesellschaften hinter ihrem Problemlösepotenzial zurück.

Vom erkenntnistheoretischen zum politischen Pluralismus

Parallel zum erkenntnistheoretischen Pluralismus entwickelte sich im 20. Jahrhundert das Konzept des politischen Pluralismus (Mason, 2023). Unter diesem Begriff wird die Frage diskutiert, inwiefern dem Staat ein Recht zukommt, gesellschaftliche Lebensbereiche zu regulieren und zu vereinheitlichen. Ein extremer Pluralismus betont diesbezüglich die Autonomie sozialer Gruppen und lehnt eine

Abs, H. J., Ziemes, J. F. & Matafora, B. (2024). Pluralismus im Kontext von Toleranz, Diskriminierungssensibilität und gruppenbezogener Privilegierung. 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. 113–132). Waxmann. CC BY 4.0. https://doi.org/10.31244/9783830998228.06

Vormachtstellung des Staates vollständig ab (Laski, 1917). Dagegen vertritt ein extremer Anti-Pluralismus (Totalitarismus) die Notwendigkeit der Unterordnung aller Gruppen und aller Lebensbereiche unter die Ordnungsmacht des Staates. In demokratischen Gesellschaften ist das Spannungsfeld von Autonomie und Regulation Gegenstand eines permanenten Aushandlungsprozesses.

Schutz des Pluralismus im demokratischen Rechtsstaat

Der demokratische Rechtsstaat gesteht sozialen Gruppen und Individuen eine große Freiheit zur eigenen Lebensführung zu und sichert diese durch ein umfassendes Gewaltmonopol ab. Dieses Monopol greift, wenn der gesellschaftliche Pluralismus durch Extremismus einzelner Gruppen oder bei Angriffen von außen oder auch bei organisierter Kriminalität bedroht wird. Der demokratische Rechtsstaat verdient sich die Anerkennung seiner Souveränität, indem er Individuen und soziale Gruppen in ihren Gestaltungsmöglichkeiten nach innen und nach außen schützt und unterstützt (Hidalgo, 2018).

Daraus lässt sich ableiten, dass es im Rahmen des politischen Pluralismus eine Aufgabe des Staates ist, die Toleranz seiner Bürger*innen untereinander zu stärken und sie vor Diskriminierung aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe zu schützen. Weiterhin lässt sich aus dem politischen Pluralismus ableiten, dass es eine Aufgabe des Staates ist, der Privilegierung einzelner sozialer Gruppen gegenüber anderen Gruppen oder gegenüber dem Staat entgegenzutreten. Während es möglich ist, dass soziale Gruppen es als Ausdruck eines politischen Pluralismus betrachten, eine privilegierte Position zu beanspruchen, ist damit immer implizit die Abwertung von anderen verbunden. Deshalb ist es Aufgabe des Staates, diesen vermeintlichen Pluralismus dort zu begrenzen, wo er andere Individuen und soziale Gruppen einzuschränken droht oder das Gewaltmonopol und die Souveränität des Staates gefährdet.

Bedeutung von Toleranz, Diskriminierungssensibilität und Gruppenprivilegierung für Pluralismus

Vor diesem theoretischen Hintergrund werden im folgenden Kapitel die Ergebnisse der Schülerbefragung in ICCS 2022 zu den Fragen von Toleranz, Diskriminierungssensibilität und gruppenbezogener Privilegierung zusammengestellt. Dabei erfassen die empirischen Konstrukte jeweils nur einen Teil dessen, was an unterschiedlichen Formen von Toleranz, Diskriminierung und gruppenbezogener Privilegierung in Demokratien relevant ist. Toleranz wird exemplarisch entlang zweier sozialer Gruppendifferenzen thematisiert, zum einen durch Einstellungen zur *Gleichberechtigung von Frauen und Männern* und zum anderen durch Einstellungen zur *Gleichberechtigung von Migrant*innen* (Kap. 6.2). Diskriminierung wird in diesem Kapitel auf die allgemeine Einschätzung zur Diskriminierungshäufigkeit angesichts unterschiedlicher Gruppenmerkmale bezogen. Wir bezeichnen dies als *Diskriminierungswahrnehmung* (Kap. 6.3). Dagegen geht es im Kapitel „Schulische Sozialbeziehungen" um selbst erlebte Diskriminierung im schulischen Kontext. Abschließend werden in diesem Kapitel Einstellungen zur gruppenbezogenen Privilegierung am Beispiel der *Überzeugungen zur Privilegierung von Religion in der Gesellschaft* diskutiert (Kap. 6.4).

Andere Formen der Privilegierung, die sich politisch gegen die Gleichwertigkeit von sozialen Gruppen richten und so Pluralismus gefährden, werden als Rechtsextremismus bzw. Rechtspopulismus in der politischen Sozialisationsforschung und politischen Bildung derzeit allgemein breiter thematisiert (z. B. Rippl & Seipel, 2022), so dass ICCS 2022 hier eine komplementäre Funktion erfüllen kann. Allen Formen der gruppenbezogenen Privilegierung ist gemeinsam, dass den Angehörigen einer Gruppe aufgrund einer Gruppenzugehörigkeit, von der andere mehr oder weniger rigide ausgeschlossen sind, Vorrechte zugestanden werden (Milbradt et al., 2022). Der antipluralistische Kern der Privilegierung besteht zunächst darin, dass das Vertreten von Positionen, die als nicht zugehörig

zur eigenen Gruppe definiert werden, abgewertet werden (Tulis & Langeder-Höll, 2020). Die Ausgrenzung und Abwertung steht in der Gefahr, mit Feindbildkonstruktionen weiter legitimiert zu werden. Dabei kann die Ablehnung von Pluralismus auch durch eine grundsätzliche Sehnsucht nach Eindeutigkeit und einer starken Führung weiter genährt sein, die demokratische Gesellschaften und Regierungsformen mit ihrer Notwendigkeit zur Kompromissfindung häufig nicht unmittelbar erfüllen können (Niehoff, 2022).

6.2 Toleranz

Toleranz kann als die Anerkennung der Werte und Interessen aller begriffen werden, solange diese nicht die Werte und Interessen anderer beeinträchtigen (Hare, 1983/2016, S. 177f.). Konkret zeichnet sich Toleranz durch die positive Einstellung zur Gewährung gleicher Rechte für verschiedene soziale Gruppen, darunter Menschen mit internationaler Geschichte, ethnische Gemeinschaften und Frauen aus (Sandoval-Hernández et al., 2018; Ziemes & Abs, 2020).

Toleranz als positive Bedingung für Diskursteilhabe in der Demokratie

Toleranz ist für Demokratien essentiell, weil die demokratietheoretische Erwartung einer aktiven Diskursteilhabe als Bürger*in nur dann berechtigt ist, wenn die Teilhabe von allen gleichermaßen anerkannt wird (Hoskins & Mascherini, 2009). Die Bürger*innen müssen davon ausgehen können, dass sie als Gleiche, unabhängig von ihren sozialen Gruppenmerkmalen, behandelt werden, wenn sich keine Vorbehalte gegenüber der Gesellschaft entwickeln sollen. Deshalb stellt Toleranz gegenüber unterschiedlichen sozialen Gruppen ein wichtiges Ziel politischer Bildung in Demokratien dar, das auch im theoretischen Rahmen von ICCS Resonanz findet (Schulz et al., 2023).

6.2.1 Gleichberechtigung von Frauen und Männern

Für die Demokratie ist die Geschlechtergleichheit von großer Bedeutung: Wenn ein Teil der Gesellschaft nicht über volle politische Rechte verfügt, verliert Demokratie ihre Legitimation. Dennoch schien diese Annahme über weite Teile der Geschichte hinweg keineswegs selbstverständlich (Welzel et al., 2002). Erst im 20. Jahrhundert erhielten Frauen in europäischen Demokratien das aktive und passive Wahlrecht, je nach Alter der Demokratie Jahrzehnte bzw. Jahrhunderte nachdem dies Männern ermöglicht wurde (Feist, 1986).

Unterstützung für Gleichberechtigung der Geschlechter als Aspekt von Toleranz

Die Anerkennung des Werts der Gleichberechtigung der Geschlechter hat sich weltweit verstärkt und ist Teil eines Modernisierungsprozesses, der mit verbesserten sozialen Bedingungen einhergeht (Inglehart & Norris, 2003). Obwohl sich der Zugang von Frauen zur politischen Macht verbessert hat, sind Frauen faktisch nirgendwo mit Männern gleichgestellt in Bezug auf ihren Einfluss und ihre Ausübung politischer Autorität (Alexander et al., 2016). In den letzten zehn Jahren haben verschiedene europäische Länder Rückschritte in Bezug auf Demokratie und Geschlechtergleichheit erlebt, parallel zum Aufstieg der radikalen Rechten, anti-gender Bewegungen und Parteien (Lombardo et al., 2021).

Politisches Wissen und ökonomische Stabilität machen Unterstützung wahrscheinlicher

Mit Blick auf diese Entwicklungen ist es von entscheidender Bedeutung, die Faktoren zu analysieren, die die Unterstützung der Geschlechtergleichheit beeinflussen. Konservativere politische Ansichten stehen in Verbindung mit geringerer Unterstützung für Geschlechtergleichheit, wie von Cokley et al. (2010) festgestellt. Ebenso weist die *Civic Education Study* (CivEd) darauf hin, dass Schüler*innen

aus Ländern mit niedrigerem Bruttoinlandsprodukt pro Kopf und höheren Arbeitslosenquoten weniger unterstützend für politische Rechte von Frauen sind (Torney-Purta et al., 2001). Die Analysen von ICCS 2016 zeigen einen Zusammenhang zwischen politischem Wissen, politischer Selbstwirksamkeit und der Einstellung zur Geschlechtergleichheit in allen teilnehmenden europäischen Ländern (Caponera & Palmerio, 2018).

Messung von geschlechtsbezogener Toleranz in ICCS

In ICCS 2022 wurde ein entsprechender Fragenblock eingeleitet mit „Es gibt unterschiedliche Ansichten über die Rolle von Frauen und Männern in der Gesellschaft. Inwieweit stimmst du den folgenden Aussagen zu oder nicht zu?", woraufhin sieben Aussagen (Variablen IS4G25A-G) in einem vierstufigen Antwortformat („Stimme stark zu", „Stimme zu", „Stimme nicht zu", „Stimme gar nicht zu") bewertet werden konnten:

A. Männer und Frauen sollten die gleichen Chancen haben, sich an der Regierung zu beteiligen.#
B. Männer und Frauen sollten in jeder Hinsicht die gleichen Rechte haben.#
C. Frauen sollten sich aus der Politik heraushalten. (-)#
D. Wenn nicht viele Arbeitsplätze vorhanden sind, sollten Männer eher ein Recht auf einen Arbeitsplatz haben als Frauen. (-)#
E. Männer und Frauen sollten gleich bezahlt werden, wenn sie die gleichen Jobs machen.#
F. Männer sind besser qualifiziert, politische Führungskräfte zu sein als Frauen. (-)#
G. Im Bundestag sollte es gleich viele Männer und Frauen geben.

Die Schülerantworten zu sechs Aussagen – mit # gekennzeichnet – konnten zu einer international vergleichbaren Skala *Gleichberechtigung von Frauen und Männern* (S_GENEQL) zusammengefasst werden, die über die teilnehmenden Länder hinweg eine hohe Reliabilität (Cronbachs $\alpha = 0.81$) erreicht. Items, die mit (-) gekennzeichnet sind, wurden invertiert in die Skala hinzugefügt. Nicht integriert in diese Skala wurde das Item zur Zusammensetzung des Bundestages.

Die erste Spalte der Tabelle 6.1 enthält eine Länderliste mit den Referenzländern Nordrhein-Westfalen (NRW) und Schleswig-Holstein (SH) in den ersten Zeilen. Werte für die europäische Vergleichsgruppe werden ohne NRW und SH gemittelt und sind in der nächsten Zeile zu finden. Nachfolgend sind europäische und dann außereuropäische Länder in jeweils alphabetischer Reihenfolge aufgeführt. Die ersten vier aufgeführten Items gingen in den Skalenwert ein, der in der letzten Spalte berichtet wird, während das fünfte Einzelitem zur Zusammensetzung des Bundestages nicht Teil der Skala ist. Der Skalenwert in der letzten Spalte stellt die Zustimmungswahrscheinlichkeit zur Gleichberechtigung insgesamt dar. Der Skalenwert ist so kalibriert, dass er mit dem internationalen Mittelwert von ICCS 2009 vergleichbar ist. Der internationale Mittelwert in ICCS 2009 wurde auf 50 mit einer Standardabweichung von 10 standardisiert. Der Skalenwert dient primär dem Vergleich von Schüler*innen aus verschiedenen Ländern oder Gruppen in Bezug auf das Konstrukt insgesamt. Hohe Werte bedeuten, dass gleiche Rechte für Männer und Frauen befürwortet werden. In diesem Kapitel folgen alle Tabellen, in denen Skalen im europäischen Vergleich dargestellt und beschrieben werden, diesem Muster.

Tabelle 6.1: Gleichberechtigung von Frauen und Männern

	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „Stimme stark zu“ und „Stimme zu“										Skalenwert		
	gleiche Chancen zu regieren		Frauen aus Politik heraushalten		Männer eher Recht auf Arbeitsplatz		Männer qualifizierter für politische Führung		Geschlechtergleichstellung im Bundestag		Einstellung zur Gleichberechtigung der Geschlechter		
	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	*M*	(*SE*)	
Nordrhein-Westfalen[1]	95.7	(0.4)	11.9	(0.8)	17.4	(0.8)	17.4	(0.8)	66.1	(1.1)	54.4	(0.3)	↑
Schleswig-Holstein[1,2]	96.6	(0.8)	11.3	(1.3)	15.1	(1.2)	18.4	(1.5)	66.0	(1.4)	55.7	(0.4)	↑
VG Europa	93.6	(0.1)	16.4	(0.2)	21.4	(0.3)	26.2	(0.3)	65.7	(0.2)	52.0	(0.1)	
Bulgarien	89.5	(0.7)	32.6	(1.2)	39.1	(1.3)	40.1	(1.3)	59.3	(1.2)	46.3	(0.3)	↓
Dänemark[2]	95.6	(0.4)	8.9	(0.7)	11.8	(0.7)	15.2	(0.9)	60.6	(1.2)	55.3	(0.3)	↑
Estland	94.0	(0.6)	13.9	(1.1)	19.6	(1.1)	30.0	(1.2)	55.8	(1.2)	51.3	(0.4)	●
Frankreich	95.2	(0.5)	10.5	(0.7)	13.9	(0.8)	17.9	(0.9)	76.4	(1.0)	55.5	(0.3)	↑
Italien	97.5	(0.3)	10.0	(0.9)	13.5	(1.1)	13.5	(0.8)	77.4	(0.9)	55.7	(0.3)	↑
Kroatien[4]	96.7	(0.5)	12.2	(0.7)	14.1	(0.8)	25.5	(1.0)	71.9	(0.9)	53.7	(0.3)	↑
Lettland[4]	87.5	(0.7)	20.6	(1.0)	29.1	(1.1)	29.7	(1.0)	45.7	(1.0)	48.3	(0.2)	↓
Litauen	92.0	(0.6)	15.2	(0.9)	23.1	(1.1)	26.6	(0.9)	59.6	(1.1)	51.2	(0.3)	↓
Malta	94.6	(1.0)	15.1	(1.7)	18.8	(1.8)	21.3	(1.9)	77.5	(1.6)	53.8	(0.7)	↑
Niederlande[3]	94.1	(0.6)	16.2	(1.1)	20.5	(1.2)	22.0	(1.1)	62.0	(1.3)	52.0	(0.4)	●
Norwegen[4,5]	94.0	(0.5)	12.3	(0.6)	15.7	(0.6)	19.7	(0.6)	64.3	(0.7)	54.9	(0.2)	↑
Polen	92.3	(0.5)	9.5	(0.5)	19.2	(0.7)	29.9	(0.9)	60.0	(0.9)	51.1	(0.2)	↓
Rumänien	94.2	(0.5)	20.5	(1.5)	25.9	(2.6)	34.2	(2.2)	63.1	(1.3)	50.1	(0.7)	↓
Schweden[4]	96.4	(0.4)	9.6	(0.9)	13.3	(1.0)	15.5	(1.0)	72.6	(1.0)	56.4	(0.3)	↑
Serbien	90.7	(0.6)	32.1	(1.0)	30.7	(1.3)	43.2	(1.1)	71.2	(0.8)	47.3	(0.2)	↓
Slowakei	92.6	(0.6)	18.7	(0.9)	32.8	(1.2)	32.1	(1.2)	59.5	(0.9)	48.5	(0.3)	↓
Slowenien	91.7	(0.6)	20.7	(0.9)	26.2	(1.0)	30.1	(1.0)	67.2	(0.8)	50.3	(0.3)	↓
Spanien	96.8	(0.4)	15.0	(1.0)	14.0	(1.0)	21.5	(0.9)	73.6	(1.0)	54.5	(0.3)	↑
Zypern	92.2	(0.6)	18.3	(0.9)	25.5	(1.2)	29.9	(1.1)	71.0	(0.8)	51.0	(0.3)	↓
Außereuropäische Vergleichsländer													
Brasilien[2]	95.4	(0.4)	17.1	(1.0)	23.7	(1.1)	25.1	(1.1)	75.3	(0.9)	51.5	(0.3)	
Kolumbien	95.2	(0.4)	24.6	(1.4)	32.7	(1.4)	31.0	(1.2)	77.0	(0.9)	48.4	(0.4)	
Taiwan	98.5	(0.2)	9.0	(0.7)	13.9	(0.8)	12.3	(0.8)	86.5	(0.7)	57.6	(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

Hohe Zustimmung zur Gleichberechtigung der Geschlechter, insbesondere in NRW und SH

Auf der Skalenebene zeigt sich, dass Schüler*innen aus NRW und SH der Gleichberechtigung von Frauen und Männern relativ positiv gegenüberstehen. Die Werte der Schüler*innen liegen statistisch signifikant über denen der europäischen Vergleichsgruppe. Schweden hat die höchsten Skalenwerte, gefolgt von Italien und SH. Auf Itemebene zeigt sich, dass Schüler*innen in ganz Europa einig sind, dass Frauen die gleichen Chancen haben sollten, sich an der Regierung zu beteiligen (Zustimmungsrate von über 85 %). Komplexer ist das Bild bei der Aussage, dass Frauen sich aus der Politik heraushalten sollten: Hier reichten die Zustimmungswerte von 9 % in Dänemark bis 32 % in Bulgarien und Serbien. Mit 11 % liegen NRW und SH deutlich unter dem europäischen Vergleichsgruppenwert. Noch

größer ist die Schwankung, wenn es um die Frage geht, ob gleich viele Frauen und Männer im Bundestag sein sollen. International wurde hier jeweils nach dem nationalen Parlament gefragt. Hier schwankt der Wert zwischen 46 % in Bulgarien und 77 % in Malta und Italien.

Aber Einschränkungen, wenn nach konkreten Umsetzungen der Geschlechtergleichheit gefragt wird

Es zeigt sich, ähnlich wie 2016, dass Schüler*innen sich im Hinblick auf einige Fragen der Geschlechtergleichberechtigung länderübergreifend einig sind. Die meisten Heranwachsenden in Europa vertreten den Standpunkt, dass Frauen die gleichen Chancen haben sollten, sich an der Regierung zu beteiligen, d. h., die allgemeine Norm der Gleichberechtigung wird kaum bestritten. Komplexer ist das Bild, wenn Frauenrechte und Männerrechte in unmittelbarer Konkurrenz abgewogen werden sollen, bei Fähigkeitszuschreibungen oder Forderungen der Gleichstellung: Hier werden Unterschiede und eine etwas niedrigere Zustimmung zur Geschlechtergleichheit in den Teilnahmeländern deutlich.

6.2.2 Gleichberechtigung von Migrant*innen[1]

Eine Möglichkeit, Einstellungen zur Gleichberechtigung von Migrant*innen zu erfassen, besteht darin nach der politischen und sozialen Toleranz gegenüber dieser Gruppe zu fragen. Während Personen sozial möglicherweise weniger tolerant sein können (zum Beispiel keine Bereitschaft, persönliche Beziehungen zu Menschen mit internationaler Geschichte aufzubauen) oder sogar xenophobe Einstellungen hegen können (wie irrationale Ängste gegenüber Menschen mit internationaler Geschichte), können sie dennoch politische Rechte für Migrant*innen anerkennen, wie das Recht auf Bildung oder das Recht zur politischen Teilnahme (Isac et al., 2019). In ICCS sind beide Aspekte, soziale und politische Toleranz, durch Aussagen im Schülerfragebogen hinterlegt.

Differenzierung von sozialer und politischer Toleranz von Migrant*innen als Dimensionen der Gleichberechtigung

Inhaltliche Vorstellungen darüber, welche Anforderungen Migrant*innen erfüllen sollen, um Staatsbürger*innen werden zu können, z. B. indem sie die Grundregeln des Landes akzeptieren und die Sprache lernen, haben seit den 1990er Jahren gegenüber ethnischen Vorstellungen an Bedeutung gewonnen (Schmidt & Weick, 2020).

Vorherige Forschungen basierend auf Daten der European Social Survey (ESS) zeigen, dass die Aufnahme von Migrant*innen eher abgelehnt wird als gleiche Rechte für Migrant*innen. Multilevel-Analysen zeigen zusätzlich, dass je höher das Bildungs- und Einkommensniveau einer Person ist, desto wahrscheinlicher ist es, dass sie gleiche Rechte für Migrant*innen unterstützt (Gorodzeisky & Semyonov, 2009). Hingegen ist bei älteren Personen und solchen, die eine rechtsgerichtete politische Ausrichtung haben, die Wahrscheinlichkeit höher, sich gegen gleiche Rechte für Migrant*innen auszusprechen (Indelicato et al., 2023).

Jüngere und reichere Menschen unterstützen Gleichberechtigung von Migrant*innen häufiger.

Die Ergebnisse der CivEd-Studie von 1999 lassen erkennen, dass in den meisten Ländern befragte Jugendliche, die selbst eine internationale Geschichte hatten, tendenziell positivere Einstellungen zu den Rechten von Migrant*innen haben als Schüler*innen ohne internationale Geschichte. In 23 teilnehmenden Ländern der Studie zeigten Schülerinnen positivere Einstellungen als Schüler (Torney-Purta et

1 Im Methodenkapitel zum Umgang mit sozialen Differenzkategorien wird für diesen Band begründet, warum der Begriff „Menschen mit internationaler Geschichte“ den älteren Begriff des „Migrationshintergrundes“ ersetzt und welche Migrationsphänomene damit bezeichnet werden sollen. In vorliegenden Kapiteln wird der Begriff Migrant*innen verwendet, wenn er auch in den Befragungsinstrumenten von ICCS verwendet wurde. Gegenüber den Befragten erfolgte keine definitorische Festlegung des Begriffs.

al., 2001). Die Ergebnisse der ICCS 2016-Studie zeigen, dass junge Menschen in den vierzehn europäischen Ländern im Durchschnitt weitgehend tolerante Einstellungen gegenüber Migrant*innen aufweisen (Isac et al., 2019).

Messung von Toleranz gegenüber Migrant*innen in ICCS

Die Skala *Einstellung zur Gleichberechtigung von Migrant*innen*, die in ICCS 2022 eingesetzt wurde, besteht aus fünf Items, die eine positive Einstellung zu gleichen Rechten von Migrant*innen erfassen. Der Frageblock wurde eingeleitet mit „Inwieweit stimmst du den folgenden Aussagen zu Migrant*innen zu oder nicht zu?", woraufhin fünf Aussagen (Variablen IS4G24A-E) in einem vierstufigen Antwortformat („Stimme stark zu", „Stimme zu", „Stimme nicht zu", „Stimme gar nicht zu") bewertet werden konnten:

A. Kinder von Migrant*innen sollten die gleichen Bildungschancen haben wie andere Kinder im Land.
B. Migrant*innen, die mehrere Jahre in einem Land leben, sollten die Möglichkeit haben, an Wahlen teilzunehmen.
C. Migrant*innen sollten die Möglichkeit haben, ihre eigenen Bräuche und ihren eigenen Lebensstil fortzusetzen.
D. Migrant*innen sollten die gleichen Rechte haben wie alle anderen im Land.
E. Migrant*innen bringen Deutschland viele kulturelle, soziale und wirtschaftliche Vorteile.

Alle Aussagen konnten zu einer international vergleichbaren Skala (S_IMMPOS) zusammengefasst werden, die über die teilnehmenden Länder hinweg eine hohe Reliabilität (Cronbachs $\alpha = 0.83$) erreicht.

Hohe Zustimmung zur Gleichberechtigung von Migrant*innen, insbesondere in NRW und SH

Im europäischen Vergleich zeigt sich eine signifikant überdurchschnittliche Zustimmung zu gleichen Rechten von Migrant*innen bei den befragten Jugendlichen in NRW und SH (vgl. Tab. 6.2). Sämtlichen Items stimmen Schüler*innen in beiden Bundesländern in weit überwiegender Mehrheit zu. Auch im internationalen Vergleich sind Schüler*innen sich weitgehend einig, dass Kinder von Migrant*innen die gleichen Bildungschancen haben sollten wie andere Kinder in ihren Heimatländern: Alle Zustimmungswerte liegen überall meist deutlich über 85 %. Deutlich mehr Streuung findet sich bei den Zustimmungswerten zu der Aussage, dass Migrant*innen nach mehreren Jahren Wahlrechte haben sollen. Hier reichen die Zustimmungswerte von 68 % in Bulgarien bis 91 % in Italien. Mit 88 % liegen NRW und SH deutlich über dem europäischen Vergleichsgruppenwert von 80 %. Ähnliche Schwankungen lassen sich bei der Frage beobachten, ob Migrant*innen kulturelle, soziale und wirtschaftliche Vorteile bieten. Hier divergiert der Wert zwischen 62 % in Lettland und 81 % in Spanien. Schüler*innen aus NRW und SH stimmten mit 77 % bzw. 75 % signifikant häufiger zu als die europäische Vergleichsgruppe mit 72 %.

Aber Einschränkungen, wenn nach konkreten Kontexten der Gleichberechtigung von Migrant*innen gefragt wird

Es zeigt sich, dass die große Übereinstimmung der Schüler*innen in allen Ländern sich nur auf die pauschal gestellte Frage zur Gleichberechtigung von Migrant*innen und auf ihr Recht auf gleiche Bildungschancen bezieht. Komplexer ist die Situation, sobald es um die gesellschaftliche Teilhabe von Migrant*innen geht. Zwar sollen sie die gleichen Bildungschancen haben, ein gleiches Wahlrecht wird aber etwas weniger einhellig anerkannt. Ferner erhielt die Aussage, dass Migrant*innen kulturelle, soziale und wirtschaftliche Vorteile bieten, weniger Unterstützung als die Aussagen, die auf Rechte bezogen sind.

Tabelle 6.2: Gleichberechtigung von Migrant*innen

	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „Stimme stark zu“ und „Stimme zu“										Skalenwert		
	gleiche Chancen auf Bildung		gleiche Wahlrechte nach meh. Jahren		Bräuche und Lebensstil fortsetzen		gleiche Rechte wie alle		Migrant*innen bringen Vorteile		Einstellungen Gleichberechtigung von Migrant*innen		
	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	*M*	(*SE*)	
Nordrhein-Westfalen[1]	96.0	(0.4)	88.4	(0.7)	90.4	(0.6)	91.9	(0.7)	77.1	(1.0)	51.5	(0.2)	↑
Schleswig-Holstein[1,2]	95.8	(0.6)	88.6	(0.9)	87.3	(1.0)	92.7	(0.7)	75.6	(1.4)	51.6	(0.3)	↑
VG Europa	93.0	(0.2)	80.3	(0.2)	86.0	(0.2)	87.8	(0.2)	72.0	(0.3)	49.7	(0.1)	
Bulgarien	85.7	(1.0)	68.0	(1.0)	82.2	(1.0)	76.6	(0.9)	63.2	(1.1)	46.1	(0.3)	↓
Dänemark[2]	95.3	(0.4)	85.9	(0.8)	87.3	(0.7)	90.0	(0.7)	69.2	(1.0)	49.8	(0.3)	●
Estland	92.6	(0.9)	74.5	(1.4)	83.5	(0.9)	87.8	(0.8)	65.6	(1.1)	47.7	(0.3)	↓
Frankreich	95.0	(0.6)	85.7	(0.7)	84.9	(0.8)	91.2	(0.6)	81.1	(0.8)	52.3	(0.2)	↑
Italien	97.1	(0.4)	91.0	(0.9)	93.5	(0.6)	93.9	(0.8)	79.8	(1.0)	52.9	(0.3)	↑
Kroatien[4]	96.1	(0.4)	80.8	(1.0)	92.3	(0.7)	93.0	(0.6)	70.4	(1.1)	50.9	(0.2)	↑
Lettland[4]	87.9	(0.7)	75.2	(1.0)	81.5	(0.8)	84.3	(0.8)	62.2	(0.9)	46.4	(0.2)	↓
Litauen	91.9	(0.6)	68.1	(1.0)	88.7	(0.8)	85.5	(0.7)	69.5	(1.0)	47.7	(0.2)	↓
Malta	92.7	(1.2)	84.0	(0.9)	88.2	(1.3)	87.2	(1.3)	78.8	(1.4)	51.4	(0.4)	↑
Niederlande[3]	92.4	(0.7)	83.4	(1.0)	82.2	(1.1)	85.6	(0.8)	74.7	(1.1)	49.3	(0.3)	●
Norwegen[4,5]	93.9	(0.4)	86.9	(0.6)	89.5	(0.6)	92.1	(0.5)	79.6	(0.8)	52.7	(0.2)	↑
Polen	95.6	(0.3)	75.9	(0.7)	89.0	(0.6)	89.4	(0.6)	72.2	(0.9)	48.3	(0.2)	↓
Rumänien	94.3	(0.8)	83.8	(1.6)	88.6	(1.8)	89.6	(0.9)	76.5	(2.4)	50.3	(0.6)	●
Schweden[4]	95.7	(0.5)	87.0	(0.8)	88.7	(0.7)	94.4	(0.6)	78.8	(1.0)	53.7	(0.3)	↑
Serbien	88.7	(0.8)	64.8	(1.2)	79.3	(0.9)	78.4	(0.9)	50.8	(1.2)	45.8	(0.2)	↓
Slowakei	94.0	(0.6)	81.7	(0.9)	81.3	(1.0)	88.5	(0.9)	73.1	(0.9)	48.5	(0.2)	↓
Slowenien	93.1	(0.6)	82.0	(0.8)	82.9	(0.6)	86.6	(0.7)	76.8	(0.8)	49.3	(0.2)	●
Spanien	93.4	(0.5)	87.5	(0.6)	88.3	(0.6)	90.7	(0.7)	81.3	(0.9)	51.7	(0.2)	↑
Zypern	91.5	(0.6)	80.0	(0.9)	83.0	(0.8)	84.1	(0.9)	63.8	(1.1)	48.9	(0.2)	↓
Außereuropäische Vergleichsländer													
Brasilien[2]	93.2	(0.4)	86.9	(0.6)	86.9	(0.7)	86.7	(0.6)	82.9	(0.8)	51.1	(0.2)	
Kolumbien	94.3	(0.4)	81.8	(0.8)	85.9	(0.7)	87.0	(0.6)	74.0	(0.9)	49.3	(0.2)	
Taiwan	97.2	(0.3)	93.7	(0.4)	95.6	(0.4)	95.9	(0.4)	96.7	(0.3)	56.5	(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

6.3 Diskriminierungswahrnehmungen

Diskriminierung, die ungerechtfertigte Ungleichbehandlung von Menschen aufgrund einer Gruppenzugehörigkeit (vgl. Jonas & Beelmann, 2009), bedroht den gesellschaftlichen Pluralismus, weil sie Menschen das Signal sendet, nicht in gleicher Weise Teil der (politischen) Gemeinschaft zu sein und für die Meinungs- und Interessenvielfalt relevant zu sein. Diskriminierung beruht auf der Verweigerung der Anerkennung des Gegenübers als Inhaber*in gleicher Rechte.

Für die Teilhabe am politischen und gesellschaftlichen Leben und für ein Leben frei von Gewalt ist die Anerkennung als Mensch mit gleichen Rechten aber eine notwendige Voraussetzung (Moshman, 2011; Ziemes, 2023).

Diskriminierungswahrnehmungen als Defizit von Demokratien.

Der Aktivismus diskriminierter Gruppen zielt neben der Schaffung von interner Gruppenkohäsion auch auf die Sensibilisierung der Gesamtbevölkerung für ungerechte Benachteiligungen ab. Sie weisen auf die Diskrepanz zwischen dem Versprechen pluralistischer Demokratien und dessen Umsetzung hin. Diese wahrgenommene Diskrepanz lässt sich als Demokratiedefizit verstehen (Norris, 2011). Das bedeutet, dass die Ansprüche der Bürger*innen an den Schutz von Gruppen nicht erfüllt werden. Ein Bewusstsein für Diskriminierung erhöht die Bereitschaft der Bevölkerung zur Perspektivenübernahme mit Mitgliedern der diskriminierten Gruppe und die Unterstützung von Maßnahmen, die eine gesellschaftliche und politische Gleichstellung herbeiführen sollen (Iyer et al., 2003; van Acker et al., 2014) .

Unterscheidung von objektiver und subjektiver Diskriminierung

Der Aufbau eines Bewusstseins für Diskriminierung und die Bereitschaft, sich gegen diese einzusetzen, kann durch politische Bildung und Demokratieerziehung gefördert werden (Freire, 2014; Schwarzenthal et al., 2022). Für die Diskussion des Konzeptes sollte zwischen objektiver und subjektiver Diskriminierung unterschieden werden. Objektive Diskriminierung bezieht sich auf messbare Ungleichheiten in der gesellschaftlichen und politischen Teilhabe von Gruppen (z. B. den Anteil von Frauen im Bundestag), wohingegen sich subjektive Diskriminierung auf Selbstberichte der Diskriminierung bezieht. Interessant ist, dass in Ländern, in denen die Gleichstellung marginalisierter Gruppen weiter fortgeschritten ist, Menschen häufiger Diskriminierung berichten (El-Mafaalani et al., 2017). Auch Analysen aus ICCS 2016 zeigen, dass Jugendliche in Schweden, ein Land mit hoher ökonomischer Gleichstellung der Geschlechter (World Economic Forum, 2016), im europäischen Vergleich besonders oft glaubten, dass Frauen weniger Karrierechancen haben als Männer (Ziemes et al., 2017). Die Erfassung von wahrgenommener Diskriminierung erfasst also nicht zuletzt die Sensibilisierung für die ungerechtfertigte Ungleichbehandlung einer Gruppe und damit ein Gleichstellungsdefizit. Daraus lässt sich schließen, dass Unterschiede in der wahrgenommenen Diskriminierung verschiedener Gruppen sich nicht unmittelbar auf Unterschiede in der tatsächlichen Diskriminierung der Gruppen beziehen lassen, sondern auf Gefälle von Anspruch und wahrgenommener Umsetzung der Gleichstellung.

Messung der Diskriminierungswahrnehmungen in ICCS 2022

In ICCS 2022 wurden die Diskriminierungswahrnehmungen der 14-Jährigen im europäischen Modul erfasst, also in einem Teil der Befragung, der von europäischen Ländern gewählt werden konnte. Die EU hat den Abbau von Diskriminierung in der Charta der Grundrechte der EU (2000, § 20–26) als Ziel festgehalten. Im Zyklus von ICCS 2016 wurden Schüler*innen gefragt, inwieweit sie der Ansicht sind, dass Menschen mit verschiedenen Gruppenmerkmalen schlechter behandelt werden. Jedoch waren die Items für jede Gruppe unterschiedlich formuliert, daher waren die Ergebnisse zwischen den Gruppen schwer vergleichbar. Im aktuellen Zyklus wurde den Schüler*innen zunächst eine Definition von Diskriminierung angezeigt: „Diskriminierung liegt vor, wenn jemand nur aufgrund eines bestimmten persönlichen Merkmals, wie z. B. Alter, Geschlecht oder Hautfarbe, ungerecht benachteiligt wird. Wir würden gerne deine Meinung über Diskriminierung in der Gesellschaft wissen.“ Daraufhin sollten Schüler*innen auf einer vierstufigen Skala angeben, in welchem Ausmaß sie Diskriminierung in ihrem jeweiligem Land wahrnehmen („Gar nicht“, „Wenig“, „Teilweise“ oder „Viel“). Die wahrgenommene Diskriminierung wurde im Hinblick auf folgende elf Grup-

pen erfasst (ES4G06A-K): Frauen; junge Menschen; in Armut lebende Menschen; religiöse Minderheiten; Menschen mit Behinderungen; ältere Menschen; Menschen mit Migrationsgeschichte; Menschen mit anderen politischen Meinungen als die Mehrheit; Menschen aus der LGBTQ+ Gemeinschaft (z. B. schwule oder transgeschlechtliche Menschen); Menschen, die nicht weiß sind (z. B. Schwarze Menschen, *people of color*); Menschen aus ethnischen Minderheiten (z. B. Sinti und Roma).

LGBTQ+ Gemeinschaft wird besonders häufig als Diskriminiert wahrgenommen

Tabelle 6.3 zeigt den Anteil der Schüler*innen, die der Meinung sind, dass die jeweiligen Gruppen im eigenen Land teilweise oder viel diskriminiert werden. Die Items sind angeordnet nach absteigender Zustimmung im europäischen Mittel. Die Analysen zeigen, dass sehr viele Schüler*innen die LGBTQ+ Gemeinschaft als diskriminierte Gruppe wahrnehmen. Dabei liegen die Werte in NRW (88 %) und SH (87 %) noch etwas höher als im europäischen Vergleich (79 %). In NRW und SH wird mit über 80 % und im europäischen Vergleich mit über 70 % weiterhin die Diskriminierung von Menschen mit Migrationsgeschichte, armen Menschen und nicht *weißen* Menschen stark wahrgenommen. Die Diskriminierung von Frauen wird in NRW (75 %) und SH (75 %) deutlich stärker wahrgenommen als im europäischen Vergleich (62 %). Die Diskriminierung von religiösen Minderheiten wird nur in den Niederlanden (78 %) so stark eingeschätzt wie in NRW und SH (je 77 %). Auch bei der Einschätzung der Diskriminierung von Menschen mit anderen politischen Positionen liegen NRW (60 %) und SH (63 %) deutlich über dem europäischen Mittel (55 %), mit Malta (67 %) und Litauen (65 %) als Länder mit noch etwas höheren Werten. Vergleichsweise gering sind dagegen die Werte in der Slowakei (41 %), in Estland (42 %) und in den Niederlanden (47 %). Etwa die Hälfte der Schüler*innen in NRW, SH und im Mittel der europäischen Vergleichsgruppe sind der Auffassung, dass jüngere Menschen diskriminiert werden. Am geringsten ist die Diskriminierungswahrnehmung bei den 14-Jährigen für ältere Menschen. Während die Diskriminierungswahrnehmung für viele Gruppen in NRW und SH über dem europäischen Mittel liegt, liegt sie hier in NRW mit 31 % und in SH mit 32 % deutlich unter dem europäischen Vergleichswert von 38 %.

Hohe Diskriminierungssensitivität in NRW und SH

Die Ergebnisse verdeutlichen, marginalisierte Gruppen stehen nicht in Konkurrenz um Diskriminierungswahrnehmungen: Es gibt eher Unterschiede im Niveau zwischen den Ländern und verschiedenen Gruppen, aber kaum ausgeprägte Interaktionen. In manchen Ländern wird insgesamt mehr Diskriminierung wahrgenommen als in anderen. Diskriminierungswahrnehmung ist kein Nullsummenspiel. Die ähnlichen Ergebnisse in NRW und SH implizieren, dass Schüler*innen in unterschiedlichen Regionen Deutschlands die Situation verschiedener Gruppen übereinstimmend wahrnehmen. Allgemein verweisen die Daten aus NRW und SH auf eine sehr hohe Diskriminierungssensitivität; Schüler*innen haben Ansprüche an Gleichberechtigung, die sie in der Gesellschaft in Deutschland unzureichend realisiert sehen. Sie nehmen damit ein Demokratiedefizit im Hinblick auf die Diskriminierung von marginalisierten Gruppen wahr. Die hohen Diskriminierungswahrnehmungen verweisen auf den Erfolg der Strategien der LGBTQ+ Gemeinschaft, auf bestehende Diskriminierungen, zunehmende Übergriffe und transfeindliche Diskurse aufmerksam zu machen. So finden mehr Pride-Veranstaltungen in Deutschland statt und auch queerfeindliche Hasskriminalität findet größere politische Beachtung (Bundesministerium des Innern und für Heimat, 2023). Jungen Menschen liegt die Gleichberechtigung der Menschen am Herzen. Dass etwa die Hälfte der Schüler*innen der Meinung ist, dass Menschen mit verschiedenen politischen Positionen diskriminiert werden, kann als eine

Tabelle 6.3: Wahrnehmung von Diskriminierung im Land der Befragung

	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „Viel“ und „Teilweise“																					
	LGBTQ+ Gemeinschaft		Menschen mit Migrationsgeschichte		in Armut lebende Menschen		Menschen, die nicht *weiß* sind		Menschen mit Behinderung		Frauen		Menschen aus ethnischen Minderheiten		religiöse Minderheiten		Menschen mit anderen politischen Meinungen		junge Menschen		ältere Menschen	
	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)
Nordrhein-Westfalen[1]	87.3	(0.7)	80.3	(0.9)	84.9	(0.7)	82.8	(1.0)	82.2	(0.8)	74.5	(1.2)	65.0	(1.1)	77.2	(0.9)	60.7	(1.1)	49.8	(1.2)	31.2	(1.1)
Schleswig-Holstein[1,2]	88.0	(1.0)	80.2	(1.1)	85.8	(0.9)	84.4	(1.2)	86.1	(0.9)	75.3	(1.0)	66.9	(1.3)	77.3	(1.3)	63.3	(1.5)	48.3	(1.7)	32.4	(1.4)
VG Europa	79.3	(0.2)	73.5	(0.2)	72.3	(0.2)	70.2	(0.2)	65.4	(0.2)	61.5	(0.3)	60.8	(0.2)	59.8	(0.2)	55.2	(0.3)	49.1	(0.3)	37.5	(0.3)
Bulgarien	76.9	(1.1)	68.7	(0.9)	74.1	(0.9)	71.9	(1.1)	66.3	(1.0)	62.8	(1.2)	66.1	(1.1)	60.0	(1.0)	58.1	(1.0)	55.7	(1.1)	57.1	(1.2)
Dänemark[2]	75.6	(0.8)	74.8	(1.0)	62.2	(1.0)	75.3	(0.8)	63.5	(1.0)	62.3	(1.1)	-	-	56.7	(0.9)	41.9	(1.0)	43.8	(1.0)	20.3	(1.0)
Estland	80.5	(1.2)	70.4	(1.2)	70.3	(1.0)	73.4	(1.4)	63.0	(1.4)	57.6	(1.2)	-	-	56.2	(1.2)	56.9	(1.3)	52.3	(1.2)	38.0	(1.7)
Frankreich	85.7	(0.6)	84.1	(0.6)	84.7	(0.7)	79.5	(0.7)	83.8	(0.7)	83.7	(0.7)	63.9	(0.9)	76.3	(0.8)	55.3	(1.0)	59.2	(1.1)	42.3	(1.1)
Italien	88.6	(0.5)	90.0	(0.6)	81.0	(0.8)	83.7	(0.7)	72.6	(0.8)	68.2	(1.1)	70.8	(1.0)	61.0	(1.1)	54.0	(0.9)	44.4	(1.4)	29.7	(1.1)
Kroatien[4]	83.6	(0.8)	70.7	(1.0)	72.4	(1.0)	57.5	(1.1)	49.4	(1.1)	51.6	(1.2)	54.3	(1.1)	59.1	(1.1)	49.2	(1.2)	38.2	(1.1)	33.0	(1.1)
Lettland[4]	76.5	(1.0)	62.3	(1.0)	65.7	(1.0)	60.7	(1.2)	57.0	(1.0)	50.8	(1.2)	52.8	(1.2)	43.0	(1.1)	55.0	(1.0)	47.7	(1.2)	38.8	(1.1)
Litauen	84.8	(0.7)	71.2	(1.1)	70.1	(1.2)	71.1	(1.0)	61.8	(1.2)	61.7	(1.2)	60.1	(1.2)	55.2	(1.1)	64.5	(1.1)	54.5	(1.4)	44.2	(1.4)
Malta	73.6	(1.0)	79.1	(0.6)	64.9	(0.8)	71.0	(0.9)	63.6	(1.1)	65.4	(1.9)	63.8	(1.0)	62.0	(1.3)	65.5	(1.3)	54.1	(2.1)	45.4	(1.7)
Niederlande[3]	88.2	(0.9)	78.0	(1.1)	72.0	(1.4)	83.9	(1.0)	79.0	(1.0)	61.4	(1.4)	73.1	(1.0)	77.5	(1.1)	44.6	(1.1)	33.1	(1.2)	28.7	(1.1)
Norwegen[4,5]	71.4	(0.7)	75.1	(0.8)	66.6	(0.8)	63.1	(0.9)	65.4	(0.8)	47.3	(0.8)	53.3	(1.0)	62.7	(0.8)	52.5	(0.8)	42.3	(0.9)	22.3	(0.7)
Polen	78.5	(0.7)	64.7	(0.9)	77.0	(0.8)	74.9	(0.8)	59.0	(0.6)	62.4	(1.0)	54.3	(0.9)	55.6	(1.0)	59.6	(0.9)	55.7	(0.8)	29.8	(0.8)
Rumänien	85.1	(1.5)	70.4	(2.0)	85.6	(1.0)	73.1	(1.5)	75.7	(1.4)	70.3	(1.6)	70.9	(1.6)	65.5	(1.4)	62.9	(1.4)	63.1	(2.4)	52.8	(2.2)
Schweden[4]	70.6	(1.0)	74.9	(1.1)	64.4	(1.1)	53.4	(1.2)	67.8	(1.1)	58.2	(1.1)	52.2	(1.2)	57.1	(1.0)	41.0	(1.1)	40.6	(1.2)	25.7	(1.0)
Slowakei	81.5	(0.9)	69.8	(1.1)	74.5	(0.9)	72.8	(1.0)	66.7	(1.0)	58.6	(1.0)	59.3	(1.1)	56.9	(1.1)	58.7	(1.1)	51.8	(1.1)	40.5	(1.2)
Slowenien	75.4	(0.8)	67.8	(0.9)	71.4	(0.9)	65.6	(0.9)	56.2	(1.0)	54.5	(1.2)	55.8	(1.1)	60.1	(1.0)	58.4	(1.1)	50.8	(1.2)	44.7	(1.0)
Spanien	79.4	(0.7)	80.3	(0.8)	74.1	(0.8)	61.2	(1.1)	60.9	(1.0)	61.4	(1.1)	57.6	(1.5)	47.7	(1.0)	54.7	(1.0)	38.0	(1.1)	28.9	(1.0)
Zypern	72.0	(0.9)	70.6	(0.9)	70.4	(0.9)	71.2	(0.8)	65.5	(0.8)	68.6	(0.9)	64.5	(0.9)	63.9	(0.8)	60.4	(1.0)	58.0	(0.9)	52.3	(0.9)

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

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

Herausforderung für die Sensibilisierungsarbeit der politischen Bildung gesehen werden. Das Item impliziert keine extremen oder verfassungsfeindlichen Meinungen. Wenn starke Meinungsäußerungen aus der Sicht von Jugendlichen gefährlich wirken, so könnte sich dies negativ auf die Beteiligung in diskursiven Prozessen auswirken. Ein Gefühl der Unsicherheit und der Glaube, eine abweichende Meinung zu vertreten, stehen in einem negativen Zusammenhang zu der Beteiligung an politischen Diskussionen (Matthes et al., 2018; Wansink et al., 2023). Zusätzlich sieht etwa die Hälfte der jungen Menschen sich selbst als diskriminierte Gruppe. Dies passt zu anderen Ergebnissen aus diesem Band: Weniger als die Hälfte der Schüler*innen glaubt, dass Abgeordnete die Interessen junger Menschen gut vertreten können (vgl. Kap. 7).

6.4 Überzeugungen zur Privilegierung von Religion in der Gesellschaft

Die Überzeugung, dass sich aus der Zugehörigkeit zu einer Gruppe Vorrechte ergeben, impliziert die Abwertung anderer Sichtweisen und Interessen, die nicht mit dieser Gruppe verbunden werden. Damit stellt Privilegierung immer auch eine mit Pluralismus unvereinbare Form der Diskriminierung dar. Ansprüche auf eine herausgehobene Position treten immer wieder in Erscheinung und stellen die demokratische Verfasstheit auf die Probe. Es stellt sich die demokratiepolitische Frage, ob es gelingt, die Gleichberechtigung aller im politischen Prozess zu verteidigen oder ob sich die Idee der Privilegierung aufgrund eines behaupteten angestammten Vorrechts oder des vermeintlichen moralischen bzw. politischen Mehrwerts einer Gruppe durchsetzen kann.

Gruppenbezogene Privilegierung behauptet Vorrechte.

Radikalisierte Privilegierung mit Bezug auf eine Gruppe wird als Extremismus beschrieben, der das Rechtsstaatsprinzip, die demokratische Verfasstheit und die im Grundgesetz festgelegten Gleichheitsrechte missachtet (Enzmann, 2018). Laut Verfassungsschutzbericht (BMI, 2023) ist die Demokratie in Deutschland derzeit durch unterschiedliche extremistische Tendenzen bedroht, die sich anhand des Bezugs auf unterschiedliche politisch ideologisch, ethnisch, national oder religiös definierte Gruppen unterscheiden lassen.

Privilegierung als Kontext möglicher Radikalisierung

Der Prozess der Radikalisierung einer privilegierenden Gruppenperspektive wird in der Adoleszenz von (1) Identitätsproblemen, (2) Vorurteilsstrukturen, (3) Ideologien bzw. Überzeugungen zur eigenen Gruppe und (4) dissozialem Verhalten genährt (Beelmann, 2022, S. 162ff.). Der Gruppenbezug ist dabei in allen vier Punkten relevant. Erstens kann er dazu dienen, Probleme in der individuellen Identitätsentwicklung durch die starke Betonung einer Gruppenidentität zu bearbeiten. Zweitens kann er mit abwertenden Vorurteilsstrukturen gegenüber anderen Gruppen verbunden werden, um die Privilegierung der eigenen Gruppe zu rechtfertigen. Drittens kann der Gruppenbezug durch explizite Überzeugungen zur Besonderheit der eigenen Gruppe untermauert werden. Viertens kann er Strukturen bereitstellen, die dissoziales Verhalten gegen andere Gruppen decken oder sogar unterstützen. Es ist zu betonen, dass privilegierende Überzeugungen noch nicht als solche extremistisch sind, aber sie können als Frühwarnindikator für ein Radikalisierungspotenzial dienen.

Überzeugungen zur Privilegierung von Gruppen sind politischer Bildung zugänglich.

Im Rahmen von ICCS wird ein besonderes Augenmerk auf den dritten Aspekt gelegt, also die Überzeugungen, die eine Gruppe gegenüber dem Rest der Gesellschaft hervorheben. Dies ist im Kontext einer Schulleistungsuntersuchung

sinnvoll, denn die pädagogische Arbeit an Überzeugungen fokussiert weniger persönlichkeitspsychologische Faktoren als eine Abfrage zu Identitätsproblemen und evoziert weniger soziale Erwünschtheit als eine Abfrage von Vorurteilen oder dissozialen Verhaltenstendenzen. Von den vier erwähnten Bedingungen der Radikalisierung können Überzeugungen am ehesten im Rahmen formaler Bildungsformate (Klassenunterricht) der Sekundarstufe bearbeitet werden.

Funktionale Einschränkungen der Demokratie als möglicher Grund, privilegierende Gruppenüberzeugungen anzunehmen.

In ICCS werden entsprechende gruppenbezogene Überzeugungen am Beispiel von Religion erfasst. Religion ist als sozialer Gruppenbezug für die politische Sozialisation interessant, weil Religion dann priorisiert wird, wenn Jugendliche Diskriminierung erfahren oder strukturell diskriminiert sind (Khosrokhavar, 2022). Strukturelle Diskriminierung kann jedoch auch Mehrheitsgesellschaften betreffen, wenn ein politisches System nicht die Gewähr der chancengleichen Berücksichtigung von Meinungs- oder Interessenvertretung leistet (z. B. bei durch Oligarchie korrumpierten Institutionen).

Erfassung privilegierender Überzeugungen zu Religion in ICCS

Die *Überzeugungen zur Privilegierung von Religion in der Gesellschaft* wurden erstmals in ICCS 2009 erfasst und seitdem fortgeführt. In allen drei Zyklen von ICCS bildete die Beteiligung an diesem Frageblock eine internationale Option; die teilnehmenden Bildungssysteme konnten frei entscheiden, ob sie die jeweiligen Items in die Schülerbefragung übernehmen wollten oder nicht. Innerhalb der europäischen Vergleichsgruppe haben sich alle Bildungssysteme außer Estland, Frankreich und Italien dafür entschieden teilzunehmen.

Der Frageblock wurde eingeleitet mit „Wie sehr stimmst du folgenden Aussagen über Religion zu oder nicht zu?“, woraufhin sieben Aussagen (Variablen IS4G35A-G) in einem vierstufigen Antwortformat („Stimme stark zu“, „Stimme zu“, „Stimme nicht zu“, „Stimme gar nicht zu“) bewertet werden konnten:

A. Religion ist für mich wichtiger als das, was in der nationalen Politik passiert.#
B. Religion hilft mir zu entscheiden, was richtig und was falsch ist.#
C. Religiöse Autoritäten sollten mehr Macht in der Gesellschaft haben.#
D. Religion sollte beeinflussen, wie Menschen miteinander umgehen.#
E. Religiöse Regeln sind wichtiger als staatliche Gesetze.#
F. Alle Menschen sollten die Freiheit haben, ihre eigene Religion auszuüben.
G. Religiöse Menschen sind die besseren Bürger*innen.#

Die Schülerantworten zu sechs Aussagen – mit # gekennzeichnet – konnten zu einer international vergleichbaren Skala (S_RELINF) zusammengefasst werden, die über die teilnehmenden Länder hinweg eine hohe Reliabilität (Cronbachs $\alpha = 0.91$) erzielt. Nicht integriert in diese Skala wurde das Item zur Freiheit der Religionsausübung.

Zustimmung zur Privilegierung von Religion in NRW erkennbar höher als in SH

Im Mittel zeigt sich, dass die Schüler*innen in NRW und SH einer privilegierten Stellung der Religion signifikant seltener zustimmen als Schüler*innen aus den Ländern der europäischen Vergleichsgruppe. Der Unterschied ist für NRW gering, jedoch für SH mit ca. 44 % einer Standardabweichung bedeutsam. Gleichwohl erscheinen die Anteile von Schüler*innen, die religiösen Autoritäten mehr Macht in der Gesellschaft geben wollen, als hoch. In NRW stellen sie in einigen Schulklassen die Mehrheit. Selbst in SH hält knapp jede*r fünfte Schüler*in religiöse Regeln für wichtiger als staatliche Gesetze.

Gemeinsamkeiten für alle Kontexte mit hoher Zustimmung zur Privilegierung von Religion

Im internationalen Vergleich fällt auf, dass die Länder, in denen eine signifikant stärkere Zustimmung zur Skala gemessen wurde, sämtlich zur Gruppe der Länder gehören, in denen Transparency International (2022; vgl. Kapitel 7 zu Persistenz) eine höhere Korruptionswahrnehmung als in den übrigen Ländern der Vergleichsgruppe Europa berichtet. Das legt die Hypothese nahe, dass angesichts

Tabelle 6.4: Überzeugungen zur Privilegierung von Religion in der Gesellschaft

	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „Stimme stark zu“ und „Stimme zu“										Skalenwert		
	Religion wichtiger als nationale Politik		Religion hilft richtig und falsch zu entscheiden		Mehr Macht für religiöse Autoritäten		Religiöse Regeln wichtiger als Gesetze		Religiöse Menschen bessere Bürger*		Stellung von Religion in der Gesellschaft		
	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	*M*	(*SE*)	
Nordrhein-Westfalen[1]	38.2	(1.3)	43.0	(1.6)	31.4	(1.3)	27.7	(1.3)	16.7	(0.9)	46.1	(0.4)	↓
Schleswig-Holstein[1,2]	28.1	(1.8)	32.1	(1.7)	23.3	(1.4)	19.1	(1.7)	12.9	(1.4)	43.5	(0.4)	↓
VG Europa	44.6	(0.3)	47.4	(0.3)	31.4	(0.3)	32.8	(0.3)	30.5	(0.3)	47.9	(0.1)	
Bulgarien	58.0	(1.2)	52.4	(1.3)	40.3	(1.3)	43.2	(1.2)	46.5	(1.1)	50.4	(0.2)	↑
Dänemark[2]	25.1	(1.2)	27.4	(1.3)	14.1	(0.7)	15.7	(0.9)	11.7	(0.8)	43.9	(0.3)	↓
Estland	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Frankreich	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Italien	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Kroatien[4]	64.7	(1.4)	67.1	(1.3)	41.3	(1.4)	40.1	(1.6)	29.9	(1.2)	51.2	(0.3)	↑
Lettland[4]	23.2	(1.0)	23.3	(1.0)	19.1	(0.8)	18.8	(0.8)	19.7	(0.9)	43.6	(0.2)	↓
Litauen	27.2	(0.9)	30.0	(1.2)	22.8	(1.1)	23.7	(0.9)	32.5	(1.3)	45.1	(0.2)	↓
Malta	59.8	(1.6)	67.5	(1.3)	45.3	(1.6)	46.2	(1.6)	38.3	(1.7)	51.7	(0.3)	↑
Niederlande[3]	37.4	(1.9)	38.4	(1.6)	27.4	(1.3)	28.3	(1.4)	19.4	(1.1)	45.6	(0.4)	↓
Norwegen[4,5]	25.7	(1.1)	29.3	(1.0)	15.9	(0.8)	18.7	(0.9)	16.8	(0.7)	43.5	(0.2)	↓
Polen	31.8	(1.2)	46.3	(1.3)	11.0	(0.7)	18.2	(1.0)	15.8	(0.9)	45.0	(0.3)	↓
Rumänien	64.7	(3.9)	75.2	(2.3)	47.9	(2.4)	45.0	(3.6)	55.4	(2.7)	53.0	(0.7)	↑
Schweden[4]	31.1	(1.8)	35.2	(2.0)	18.9	(1.2)	24.9	(1.5)	19.3	(1.1)	44.8	(0.4)	↓
Serbien	73.7	(1.0)	67.3	(1.2)	58.7	(1.3)	55.2	(1.3)	51.2	(1.2)	54.1	(0.2)	↑
Slowakei	44.8	(1.6)	45.2	(1.8)	30.5	(1.3)	31.8	(1.5)	32.5	(1.3)	48.1	(0.3)	●
Slowenien	43.6	(1.2)	45.5	(1.2)	35.9	(1.0)	34.2	(1.1)	28.6	(1.0)	47.7	(0.3)	●
Spanien	34.2	(1.3)	44.3	(1.2)	27.6	(1.2)	26.0	(1.0)	25.7	(0.9)	45.9	(0.3)	↓
Zypern	68.9	(1.0)	64.9	(1.1)	45.7	(1.1)	55.1	(1.0v	44.3	(1.2)	52.8	(0.3)	↑
Außereuropäische Vergleichsländer													
Brasilien[2]	68.9	(1.1)	72.9	(0.8)	45.0	(0.9)	51.2	(1.2)	48.7	(0.9)	53.4	(0.2)	
Kolumbien	63.2	(1.2)	65.5	(1.3)	45.8	(1.6)	52.1	(1.5)	49.2	(1.6)	52.6	(0.3)	
Taiwan	22.5	(0.8)	33.0	(1.0)	19.5	(0.8)	16.3	(0.8)	13.4	(0.7)	45.4	(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

einer mangelnden rechtsstaatlichen Funktionsweise, die Bereitschaft wächst, anderen Institutionen oder Gruppen eine höhere Bedeutung beizumessen. Im internationalen Vergleich erscheinen die Jugendlichen in den Staaten mit mehr Korruption strukturell diskriminiert. Sie erfahren offensichtlich ein Defizit an demokratischer Rechtsstaatlichkeit. Eine Option für sie besteht darin, sich Gruppen zuzuwenden, die für sie im Vergleich als weniger korrupt erscheinen und mehr Teilhabe ermöglichen. Diese Hypothese trifft auch innerhalb von Staaten zu, in denen sich Menschen einer Minderheitenreligion diskriminiert fühlen und seltener annehmen, Teil einer legitimen Vielfalt zu sein und eine faire Interessenvertretung erwarten zu können. Auch dann wird der Wunsch nach einer stärkeren Stellung der Religion in der jeweiligen Gesellschaft plausibel.

Eine Analyse mit nordrhein-westfälischen Daten aus ICCS 2016 (Gutzwiller-Helfenfinger et al., 2022) zeigte, dass allgemein Schüler*innen, die sich einer Religion zugehörig ausweisen und an religiösen Feiern teilnehmen, eher dazu tendieren, einen stärkeren Einfluss von Religion in der Gesellschaft zu wünschen. Dies gilt in unterschiedlichem Ausmaß für alle Religionen im Vergleich zu Schüler*innen, die sich keiner Religion zuordnen. Die Selbstzuordnung zum Islam als Religion weist in diesem Kontext einen deutlich stärkeren Effekt auf als die angegebene Zugehörigkeit zum Christentum. Weiterhin erweist sich politisches Wissen als protektiver Faktor.

Gleichwohl wäre es eine Fehlinterpretation anzunehmen, pauschal Schüler*innen, die sich mit einer religiösen Gruppe identifizieren, als extremistisch zu betrachten. So zeigen Goede et al. (2019) in einer Studie zur 9. Klasse in elf Bundesländern, dass nur 1,5 % der muslimischen Jugendlichen extremistische Einstellungen vertreten. Weiterhin sollten die Ergebnisse nicht im Hinblick auf den religionswissenschaftlichen oder theologischen Inhalt von Religionen interpretiert werden, denn das Bekenntnis zu einer Religion, ist bei Jugendlichen häufig nur mit geringen Kenntnissen zu den Inhalten der Religion verbunden (Gennerich & Streib, 2022).

Religion als Möglichkeit einer alternativen Positionierung, wenn das politische System nicht für alle arbeitet,

Die Ergebnisse verweisen insgesamt darauf, dass religiöse Bezüge dazu verhelfen können, eine alternative Positionierung gegenüber Institutionen und Strukturen aufzubauen, die als ausgrenzend bzw. nicht geeignet zur eigenen Interessenvertretung empfunden werden. Dies ist als Teil des gesellschaftlichen Pluralismus anzuerkennen, jedoch dann kritisch mit Schüler*innen zu reflektieren, wenn die alternativen Positionierungen zu einer reduzierten Toleranz gegenüber anderen beitragen oder zu Diskriminierung anderer führen und somit den gesellschaftlichen Pluralismus untergraben. Der Frühwarnindikator zur Privilegierung von Religion in der Gesellschaft verweist darauf, bei welchem Prozentsatz der Schüler*innen eine Einschränkung von Offenheit für Pluralismus durch die Überzeugungen zur Privilegierung von Religion gegeben ist. Der Indikator verweist in diesem Sinne auf den Bedarf, sich mit dem Verhältnis von (religiösen) Gruppen in der Gesellschaft und der Funktionalität von Pluralismus in der politischen Bildung zu beschäftigen.

… die jedoch zur Bedrohung für Pluralismus werden kann.

6.5 Diskussion

Wenn man die Ergebnisse vor dem Hintergrund des Pluralismus als der positiven Bewertung und des Schutzes einer Meinungs- und Interessenvielfalt betrachtet, der eine Voraussetzung des freien In-Beziehung-Tretens unterschiedlicher Auffassungen in der Demokratie darstellt, lassen sich eine Reihe von Implikationen ableiten. Zunächst erscheinen die Voraussetzungen für Pluralismus bei den Jugendlichen in NRW und SH insgesamt positiv ausgeprägt zu sein. Die Übereinstimmung zu Gleichberechtigung für Männer und Frauen sowie für Migrant*innen und Nicht-Migrant*innen ist sehr hoch. Die Sensibilität für Diskriminierung ist allgemein im europäischen Vergleich stark ausgeprägt und eine privilegierte Stellung von Religion in der Gesellschaft wünschen sich in NRW und SH signifikant weniger Jugendliche als im Mittel der europäischen Vergleichsländer.

Politische Bildung und Demokratieerziehung sollten sich verstärkt um folgende Themen kümmern:

Zugleich zeigen die Ergebnisse aber auch Begrenztheiten und werfen Fragen auf, die eine verstärkte Aufmerksamkeit der politischen Bildung fordern:

1. Toleranz auch bei Interessenkonkurrenz durchzuhalten

1. Sowohl bei der Gleichberechtigung von Frauen als auch bei der Gleichberechtigung von Migrant*innen fällt auf, dass Toleranz gegenüber einer Gruppe dann weniger vertreten wird, wenn es zu einer Konkurrenz mit den Interessen der privilegierten Gruppe kommen könnte. Dies verweist darauf, dass allgemeine Bekenntnisse zur Gleichheit auf konkrete Situationen übertragen und auf diese bezogen mit Lernenden diskutiert werden müssen. Hierzu kann in der politischen Bildung erarbeitet werden, wie sich die Legitimation von Demokratie reduziert, wenn marginalisierte Gruppen (z. B. Frauen, Migrant*innen) nicht in politische und gesellschaftliche Prozesse einbezogen werden (Fraser, 2008).

2. Bewusstsein in einschlägiges Handeln zu überführen

2. Die im europäischen Vergleich hohe Sensibilität für Diskriminierung kann zwar als Ausweis für kritisches Bewusstsein und hohe Ansprüche an Gleichberechtigung gelesen werden, die in Diskrepanz zur wahrgenommenen Situation in Deutschland steht. Diese hohe Diskriminierungssensitivität geht jedoch nicht mit einer überdurchschnittlichen Bereitschaft zur Partizipation einher (vgl. Kap. 10). Hier sind folglich Aktivitäten gefordert, die Schüler*innen darin unterstützen, ihre Sensibilität in Handeln zu überführen. Als möglicher Ansatz dazu bietet sich die Thematisierung unterschiedlicher Wege gegen Diskriminierungserfahrung als Jugendliche an.

3. Die Organisation Schule als exemplarischen Raum zu gestalten

3. Angesichts von ubiquitärer Diskriminierung (auch im Schulkontext vgl. Kap. 17) stellt sich die Frage, wie die Achtung der Würde eines jeden Menschen zu einem gemeinsamen Anliegen gemacht werden kann. Dabei reicht es nicht aus, ausschließlich auf die Kompetenzen einzelner Lehrkräfte zu schauen (vgl. Kap. 14), sondern es müssen auch institutionell und strukturell Veränderungspotenziale von Schule diskutiert werden. Ein Weg besteht hier darin, die Identifikation mit der Schule als Ort gemeinschaftlicher Gestaltung, der Pluralismus repräsentiert, zu fördern (Hahn-Laudenberg & Achour, 2020).

4. Pluralismus im Kontext von Religionen zu reflektieren

4. Wenn mehr als zwei von zehn Schüler*innen in SH und drei von zehn in NRW religiösen Autoritäten in Deutschland mehr Einfluss zukommen lassen wollen, verweist dies darauf, dass das Verhältnis von Religion und Gesellschaft dringend in der Schule thematisiert werden muss (Scheunpflug & Affolderbach, 2018). Ein wichtiger Baustein ist dabei, dass Gespräche zwischen Menschen organisiert und reflektiert werden, die sehr unterschiedliche Auffassungen in Bezug auf Religion vertreten (Wuthnow, 2005, S. 289). Ein weitergehender Ansatz besteht in Aktivitäten, bei denen Schüler*innen unterschiedlicher Gruppen für einander Verantwortung übernehmen müssen (Beelmann, 2022, S. 172).

5. Religionsfächer und politische Bildung ins Gespräch zu bringen

5. Zum vorgenannten Punkt kann es hilfreich sein, mit den unterschiedlichen Religionsfächern an einer Schule zu kooperieren. In einer solchen Kooperation muss das Leitfach der politischen Bildung eine nicht religiöse Position einnehmen (Sander, 2021). Das zuständige Schulfach der politischen Bildung kann durch die Reflexion von positiver und negativer Religionsfreiheit dazu beitragen, die Demokratiegefährdung aufzuzeigen, wenn die Privilegierung von Religion Pluralismus einzuschränken droht.

Die Aufgabe von politischer Bildung und Demokratiepädagogik besteht darin, Pluralismus als eine Grundlage für Demokratie einzuüben (Kühberger, 2020). Damit dies in der Schule gelingen kann, ist es erforderlich, in der Lehrkräftebildung Toleranz für verschiedene Gruppen und Positionen innerhalb der Demokratie zu erproben, Diskriminierung zu thematisieren, nach Wegen des Abbaus von Diskriminierung zu suchen und dem Streben nach Dominanz von einzelnen Gruppen entgegenzutreten. So kann es gelingen, Konflikte unter Anerkennung von Plura-

lismus auszutragen (Achour et al., 2020) und die Produktivität des Pluralismus für die Regelung von gesellschaftlichen Auseinandersetzungen immer wieder neu unter Beweis zu stellen.

Literatur

Achour, S., Lücke, M. & Pech, D. (2020). Die Rückkehr der Demokratie in die (Lehrkräfte)Bildung. In M. P. Haarmann, S. Kenner & D. Lange (Hrsg.), *Bürgerbewusstsein. Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische* (S. 177–187). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29556-1_12

Albert, H. (1991). *Traktat über kritische Vernunft* (5. Aufl.). Mohr. (Erstveröffentlichung 1968).

Alexander, A. C., Bolzendahl, C. & Jalalzai, F. (2016). Defining women's global political empowerment: Theories and evidence. *Sociology Compass*, *10*(6), 432–441. https://doi.org/10.1111/soc4.12375

Beelmann, A. (2022). Radikalisierung als Problem der Sozialentwicklung: Bedingungen und Präventionsmöglichkeiten. In A. Beelmann & D. Michelsen (Hrsg.), *Rechtsextremismus, Demokratiebildung, gesellschaftliche Integration* (S. 153–178). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35564-7_8

BMI = Bundesministerium des Innern und für Heimat. (2023). *Übersicht „Hasskriminalität": Entwicklung der Fallzahlen 2001–2022*. Berlin. https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/veroeffentlichungen/nachrichten/2023/05/pmk2022-ueber-hasskriminalitaet.pdf?

Caponera, E. & Palmerio, L. (2018). Educating tomorrow's citizens: Globalization and gender equality in European young people. *Culture e Studi del Sociale*, *3*(1), 15–29. https://www.cussoc.it/journal/article/view/55

Cokley, K. O., Tran, K., Hall-Clark, B., Chapman, C., Bessa, L., Finley, A. & Martinez, M. (2010). Predicting student attitudes about racial diversity and gender equity. *Journal of Diversity in Higher Education*, *3*(3), 187–199. https://doi.org/10.1037/a0020467

El-Mafaalani, A., Waleciak, J. & Weitzel, G. (2017). Tatsächliche, messbare und subjektiv wahrgenommene Diskriminierung. In A. Scherr, A. El-Mafaalani & G. Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 173–189). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10976-9_10

Enzmann, B. (2018). Demokratischer Verfassungsstaat als Widerpart des Extremismus. In E. Jesse & T. Mannewitz (Hrsg.), *Extremismusforschung: Handbuch für Wissenschaft und Praxis* (S. 59–98). Nomos. https://doi.org/10.5771/9783845292793-59

Europäische Union (2000). *Charta der Grundrechte der Europäischen Union*. Amt für Amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.

Feist, U. (1986). Die Amazonen sind noch fern. Das Wahlrecht der Frauen: Enttäuschungen und Chancen. *Feministische Studien*, *5*(2), 91–106. https://doi.org/10.1515/fs-1986-0210

Fraser, N. (2008). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world. New directions in critical theory*. Columbia Univ. Press.

Freire, P. (2014). *Pedagogy of the Oppressed: 30th Anniversary Edition*. Bloomsbury.

Gennerich, C. & Streib, H. (2022). Jugend und Religion. In H.-H. Krüger, C. Grunert & K. Ludwig (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 1107–1127). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24777-5_45

Goede, L.-R., Schröder, C. P. & Lehmann, L. (2019). *Perspektiven von Jugendlichen: Ergebnisse einer Befragung zu den Themen Politik, Religion und Gemeinschaft im Rahmen des Projektes „Radikalisierung im digitalen Zeitalter (RadigZ)"*. Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V. (KFN).

Gorodzeisky, A. & Semyonov, M. (2009). Terms of exclusion: public views towards admission and allocation of rights to immigrants in European countries. *Ethnic and Racial Studies*, *32*(3), 401–423. https://doi.org/10.1080/01419870802245851

Gutzwiller-Helfenfinger, E., Ziemes, J. F. & Abs, H. J. (2022). The role of the quality of social relationships at school in predicting students' endorsement of a pre-extremist attitude towards religion. In E. Gutzwiller-Helfenfinger, H. J. Abs & K. Göbel (Hrsg.), *The challenge of radicalization and extremism* (S. 79–105). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004525658_004

Hahn-Laudenberg, K. & Achour, S. (2020). Integration und Integrationsarbeit in der politischen Bildung. In G. Pickel, O. Decker, S. Kailitz, A. Röder & J. Schulze Wessel (Hrsg.), *Handbuch Integration* (S. 1–14). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21570-5_72-1

Hare, R. M. (2016). *Freiheit und Vernunft* (G. Meggle, Übers.) (2. Aufl.). Suhrkamp. (Erstveröffentlichung 1983).

Hidalgo, O. (2018). Klassische Staatstheorien. In R. Voigt (Hrsg.), *Handbuch Staat* (S. 189–198). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20744-1_17

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

Indelicato, A., Martín, J. C. & Scuderi, R. (2023). A comparison of attitudes towards immigrants from the perspective of the political party vote. *Heliyon*, *9*(3), e14089. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e14089

Inglehart, R. & Norris, P. (2003). *Rising tide: Gender equality and cultural change around the world* (Reprinted). Cambridge Univ. Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511550362

Isac, M. M., Palmerio, L. & van der Werf, M. P. C. (2019). Indicators of (in)tolerance toward immigrants among European youth: an assessment of measurement invariance in ICCS 2016. *Large-scale Assessments in Education*, *7*(1), 6. https://doi.org/10.1186/s40536-019-0074-5

Iyer, A., Leach, C. W. & Crosby, F. J. (2003). White guilt and racial compensation: the benefits and limits of self-focus. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *29*(1), 117–129. https://doi.org/10.1177/0146167202238377

James, W. (1909). *A pluralistic universe*. Longmans, Green, and co.

Jonas, K. J. & Beelmann, A. (2009). Einleitung: Begriffe und Anwendungsperspektiven. In A. Beelmann & K. J. Jonas (Hrsg.), *Diskriminierung und Toleranz: Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven* (S. 19–40). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91621-7_1

Kerber, W. (1989). Pluralismus. In J. Ritter & K. Gründer (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie Band 7: P–Q* (S. 988–993). Schwabe.

Khosrokhavar, F. (2022). The Making of Jihadist Social Actors in Europe. In E. Gutzwiller-Helfenfinger, H. J. Abs & K. Göbel (Hrsg.), *The Challenge of Radicalization and Extremism* (S. 43–75). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004525658_003

Kühberger, C. (2020). Was kann vom Geschichtsunterricht in einer Demokratie erwartet werden? Vergangenheit und Gegenwart einer Pflichtunterweisung. In Heinrich Ammerer, M. Geelhaar & R. Palmstorfer (Hrsg.), *Demokratie lernen in der Schule. Politische Bildung als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer* (S. 83–99). Waxmann.

Laski, H. J. (1917). *Studies in the problem of sovereignty*. Yale University Press; Oxford University Press.

Lombardo, E., Kantola, J. & Rubio-Marin, R. (2021). De-democratization and opposition to gender equality politics in Europe. *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society*, *28*(3), 521–531. https://doi.org/10.1093/sp/jxab030

Ludwig, D. & Ruphy, S. (2021). Scientific pluralism. In E. N. Zalta & U. Nodelman (Hrsg.), *The Stanford encyclopedia of philosophy (Winter 2021 edition).* https://plato.stanford.edu/entries/scientific-pluralism/#Bib

Mason, E. (2023). Value pluralism. In E. N. Zalta & U. Nodelman (Hrsg.), *The Stanford encyclopedia of philosophy (Summer 2023 edition).* https://plato.stanford.edu/archives/sum2023/entries/value-pluralism/

Matthes, J., Knoll, J. & Sikorski, C. von (2018). The "Spiral of Silence" revisited: A meta-analysis on the relationship between perceptions of opinion support and political opinion expression. *Communication Research*, *45*(1), 3–33. https://doi.org/10.1177/0093650217745429

Milbradt, B., Frank, A., Greuel, F. & Herding, M. (2022). Radikalisierung und Radikalisierungsprävention im Jugendalter: Phänomene, Begriffe, Theorien und Leerstellen. In B. Milbradt, A. Frank, F. Greuel & M. Herding (Hrsg.), *Handbuch Radikalisierung im Jugendalter: Phänomene, Herausforderungen, Prävention* (S. 13–30). Barbara Budrich. https://doi.org/10.3224/84742559

Moshman, D. (2011). Identity, genocide, and group violence. In S. J. Schwartz, K. Luyckx & V. L. Vignoles (Hrsg.), *Handbook of identity theory and research* (S. 917–932). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_39

Niehoff, M. (2022). Prävention von extremistischen Einstellungen. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 356–364). Wochenschau.

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

Rippl, S. & Seipel, C. (2022). *Rechtspopulismus und Rechtsextremismus: Erscheinung, Erklärung, empirische Ergebnisse.* Kohlhammer. https://doi.org/10.17433/978-3-17-038790-4

Sander, W. (2021). Religion und politische Bildung. In K. Stainer-Hämmerle (Hrsg.), *Glaube - Klima - Hoffnung: Religion und Klimawandel als Herausforderungen für die politische Bildung* (S. 134–146). Wochenschau Verlag.

Sandoval-Hernández, A., Isac, M. M. & Miranda, D. (2018). *Teaching tolerance in a globalized world* (Bd. 4). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-78692-6

Scheunpflug, A. & Affolderbach, M. (2018). Religionssensible Schulen. In S. Müller & W. Sander (Hrsg.), *Bildung in der postsäkularen Gesellschaft* (Bd. 1, S. 233–245). Beltz Juventa.

Schmidt, P. & Weick, S. (2020). Kontakte und Bedrohungswahrnehmung als Determinanten der Einstellung zu Migranten. In A. Heller, O. Decker & E. Brähler (Hrsg.), *Prekärer Zusammenhalt* (S. 189–206). Psychosozial-Verlag. https://doi.org/10.30820/9783837930504-189

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

Schwarzenthal, M., Juang, L. P., Moffitt, U. & Schachner, M. K. (2022). Critical consciousness socialization at school: Classroom climate, perceived societal islamophobia, and critical action among adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, *32*(4), 1452–1469. https://doi.org/10.1111/jora.12713

Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. IEA The International Association for the Evaluation of Educational Achievement. https://eric.ed.gov/?id=ed452116

Transparency International. (2022). *Corruption perceptions index 2022*. https://www.transparency.org/en/cpi/2022/media-kit

Tulis, M. & Langeder-Höll, K. (2020). Beiträge des Psychologieunterrichts zur politischen Bildung: Die Rolle von Identität(en) und Gruppenzugehörigkeiten für eine populistische Politik. In H. Ammerer, M. Geelhaar & R. Palmstorfer (Hrsg.), *Demokratie lernen in der Schule. Politische Bildung als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer* (S. 185–200). Waxmann.

Van Acker, K., Phalet, K., Deleersnyder, J. & Mesquita, B. (2014). Do "they" threaten "us" or do "we" disrespect "them": Majority perceptions of intergroup relations and everyday contacts with immigrant minorities. *Group Processes & Intergroup Relations*, *17* (5), 617–628. https://doi.org/10.1177/1368430214536062

Wansink, B. G.-J., Mol, H., Kortekaas, J. & Mainhard, T. (2023). Discussing controversial issues in the classroom: Exploring students' safety perceptions and their willingness to participate. *Teaching and Teacher Education*, *125*, 104044. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104044

Welzel, C., Norris, P. & Inglehart, R. (2002). Gender equality and democracy. *Comparative Sociology*, *1*(3-4), 321–345. https://doi.org/10.1163/156913302100418628

Wenzel, N. (2023). Pluralismus aus politikwissenschaftlicher Perspektive. In N. Wenzel (Hrsg.), *Empirische Forschung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken. Pluralismusorientierungen von Schülerinnen und Schülern* (S. 23–48). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-42069-7_3

World Economic Forum. (2016). *Global gender gap report 2016*. World Economic Forum.

Wuthnow, R. (2005). *America and the challenges of religious diversity*. Princeton University Press. https://doi.org/10.1515/9781400837243

Ziemes, J. F. (2023). *Measuring and explaining political tolerance among adolescents: Results from the International Civic and Citizenship Education Study 2016.* Universität Duisburg-Essen.

Ziemes, J. F. & Abs, H. J. (2020). Welche schulischen Bedingungen sind geeignet, um Toleranz zu fördern? *DDS – Die Deutsche Schule*, *112*(2), 159–177. https://doi.org/10.31244/dds.2020.02.04

Ziemes, J. F., Hahn-Laudenberg, K., Batista, I. B. & 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. 112:
Sophie von Herzogenberg und Ralph Schulz, Aalto Theater Essen, aus der Serie: Schnürböden. Deutscher Jugendfotopreis, 2006/DHM