# Kapitel 11
# Vorgegebene und umgesetzte Lehrpläne

Hermann Josef Abs & Katrin Hahn-Laudenberg

## 11.1 Einleitung

Einordnung in die Herausforderungen, auf die der Bericht zu ICCS 2022 Antworten sucht

Während die Kapitel 3 bis 10 politische Kompetenzen und Einstellungen von Jugendlichen in den Mittelpunkt stellen und nur gelegentlich auf den Bildungskontext Schule eingehen, rücken die Kapitel 11 bis 17 die Voraussetzungen zur Gestaltung des schulischen Bildungsangebots sowie dieses Angebot selbst in den Fokus. In den jeweiligen Abschnitten werden unterschiedliche Herausforderungen von politischer Bildung und Demokratieerziehung sichtbar. Politische Herausforderungen, also Herausforderungen der (verbindlichen) Gestaltung gesellschaftlichen Zusammenlebens, konkretisieren sich auch in Anforderungssituationen für Bürger*innen. Diese spiegeln sich in Formulierungen von anzustrebenden Kompetenzen und Einstellungen im Rahmen der politischen Bildung und Demokratieerziehung wider, wie sie zum Beispiel im Modell des politischen Mindsets (Kap. 2) oder in anderen Modellen (Alscher et al., 2022; Europarat, 2018; Detjen et al., 2012) strukturiert werden.

Staatlich organisierte Gestaltung von Lerngelegenheiten zeigt sich in normativen Vorgaben.

Auf die Herausforderungen, die sich bei der Gestaltung des Bildungsangebots zeigen, reagieren die verantwortlichen Akteure in Bildungssystemen mit normativen Vorgaben, Materialentwicklung, Maßnahmen zur professionellen Qualifizierung und Standards für professionelles Handeln. Insgesamt sollen so Lernprozesse angeregt werden, die zu einer Entwicklung der angestrebten Kompetenzen und weiteren Dispositionen beitragen. Der genuin normative Charakter von Bildung bzw. Schule wird im politischen Instrument der Lehrpläne besonders deutlich. Lehrpläne sind somit Gegenstand und Ergebnis von politischen Entscheidungsprozessen.

Dieses Kapitel fokussiert normative Vorgaben zu Inhalten und Kompetenzen in Lehrplänen sowie deren Umsetzung im Unterricht. Im ersten Schritt werden die Lehrpläne von Nordrhein-Westfalen (NRW) und Schleswig-Holstein (SH) mit den Inhalten aus ICCS 2022 abgeglichen, um die curriculare Abdeckung der Studieninhalte zu untersuchen. Im nächsten Schritt werden die von Schüler*innen wahrgenommenen Lerngelegenheiten in Bezug auf Politik, Europa sowie Argumentation und Entscheidungen dargestellt. Zusammengeführt bietet das Kapitel einen Überblick über das intendierte sowie das implementierte Curriculum in Bezug auf politische Bildung und Demokratieerziehung. Damit kontextualisiert es die Ergebnisse zu Kompetenzen und Einstellungen und bereitet die Interpretation der folgenden Kapitel mit Fokus auf den schulischen Kontext und schulische Prozesse vor.

Abs, H. J. & Hahn-Laudenberg, K. (2024). Vorgegebene und umgesetzte Lehrpläne. 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. 223–237). Waxmann. CC BY 4.0. https://doi.org/10.31244/9783830998228.11

## 11.2 Lehrpläne und ihre Bedeutung für politische Bildung und Demokratieerziehung

Während Lehrpläne historisch ausschließlich die zu lehrenden Inhalte enthielten, werden sie seit Ende der 1960er Jahre mit weiteren Angaben angereichert, etwa zu Lernzielen, Kompetenzen oder zur methodischen Ausgestaltung von Lerngelegenheiten (Jackson, 1996). Lehrpläne stellen zusammen, was in einem bestimmten Zeitabschnitt durch ein Unterrichtsfach an Schulen vermittelt werden soll, und tragen so zur Vereinheitlichung des Geschehens in den Unterrichtsstunden und hinsichtlich der Ergebnisse von Unterricht bei (Künzli et al., 2013). Ein solcher Zeitabschnitt umfasst in den gegenwärtig gültigen Lehrplänen meist zwei bis drei Schuljahre. In der Vergangenheit gaben Lehrpläne zudem die Abfolge der Inhalte vor. In einer bestimmten Abfolge verbinden sich disziplinäre Systematiken mit programmatischen Vorstellungen über die zu einem Zeitpunkt prioritär anzustrebenden Bildungsziele und psychologischen Vorstellungen über die Entwicklung und Verarbeitungsfähigkeit der Heranwachsenden (Hopmann & Künzli, 1998). Auch wenn die Abfolge heute zumeist formal nicht bindend ist, so hat sie doch eine Steuerungswirkung: Sie wird in der Regel von Schulbüchern übernommen, die Logik der Abfolge erschließt sich (im Idealfall) inhaltlich und/oder psychologisch und schließlich bedeutet es einen höheren Planungsaufwand eine Lehrplan- oder Schulbuchabfolge für die eigene Unterrichtsplanung zu ändern, als sie beizubehalten.

Lehrpläne als intendiertes Curriculum mit der Funktion Unterrichtsinhalte und -ziele zu vereinheitlichen

Lehrpläne haben in Deutschland in der Regel den Status von Verordnungen, d. h., sie sind ein Teil des exekutiven (ministeriellen) Handelns, durch das Schulgesetze konkretisiert werden. Insofern besteht die grundlegendste Frage darin, inwiefern dem Staat überhaupt ein Recht zukommt, Schulen und Unterricht zu nutzen, um einheitlich ausgerichtete politische Bildung und Demokratieerziehung zu betreiben. Weilert (2023) gibt zu bedenken, dass die Neutralitätspflicht des Staates, das Erziehungsrecht der Eltern und auch Grundrechte des Kindes als dem entgegenstehend betrachtet werden können. Gegen diese Bedenken lassen sich jedoch verfassungsrechtliche und verfassungsgerichtliche Argumente anführen: Der staatliche Auftrag zu politischer Bildung und Demokratieerziehung hat immer dann Vorrang gegenüber Neutralität, Elternrecht und individuellen Freiheitsrechten, wenn er normativ auf die freiheitlich demokratische Grundordnung ausgerichtet ist, kontroverse Themen innerhalb der freiheitlich demokratische Grundordnung als kontrovers vermittelt und Mündigkeit zum Ziel hat (Weilert, 2023).

Legitimation zur Vereinheitlichung von politischer Bildung und Demokratieerziehung in demokratischen Staaten

Aber die Realität in Deutschland ist weniger einheitlich …

Im Ergebnis des so begründeten Regierungshandels zählen Henne et al. (2023, S. 7) in Deutschland 188 Lehrpläne für allgemeinbildende und berufsbildende Schulen der Sekundarstufe I und II, die im Schuljahr der Befragung von ICCS 2022 an deutschen Schulen für die Ankerfächer der politischen Bildung in Kraft waren. Der Begriff *Ankerfächer* bringt zum Ausdruck, dass politische Bildung entweder in einem spezifischen Fach unterrichtet werden kann oder in einem Kombinationsfach, z. B. gemeinsam mit Wirtschaft und/oder mit Geschichte und Erdkunde verbunden sein kann. Zwischen den Bundesländern aber auch innerhalb eines Bundeslandes kann damit die politische Bildung in verschieden Schulformen und Schulstufen unterschiedlich verankert sein.

188 Lehrpläne in Sek I und Sek II, 40 Fachbezeichnungen, diverse Startjahrgänge und unterschiedliche Stundenkontingente

Aufgrund der starken Ausdifferenzierung von Lehrplänen darf in Frage gestellt werden, inwiefern sie noch ihrer Funktion, Unterrichtsgeschehen zu vereinheitlichen nachkommen können. Für die Ankerfächer der politischen Bildung verschärft sich die Situation weiterhin dadurch, dass über 40 Fachbezeichnungen

(Birnbacher et al., 2023, S. 26) zwischen den Bundesländern sowie zwischen den Schulformen in den Bundesländern variieren. Schließlich sind auch das Einstiegsjahr und die Stundenkontingente, die für die politische Bildung in den Ankerfächern zur Verfügung stehen, zwischen den Bundesländern und Schulformen unterschiedlich (Gökbudak et al., 2022), sodass bildungspolitisch in Deutschland anscheinend jeweils nur innerhalb einer Schulart eines Bundeslandes eine normative Vereinheitlichung angestrebt wird.

Vorgehen zur Prüfung curricularer Validität in ICCS 2016

Im Bericht zu ICCS 2016 (Bacia & Abs, 2017) folgte die Lehrplananalyse dem Modell des politischen Mindsets, und es wurde jeweils dargestellt, wie die vier Aspekte des Mindsets (Wissen und Argumentieren, Identität, Einstellungen und Werte, Partizipationsbereitschaft) sich in Befragungsinhalten von ICCS und in den Lehrplänen der sozialwissenschaftlichen Fächergruppe (inklusive Religion) wiederfinden. Dazu wurden die Lehrpläne dieser Fächer für Gymnasien und für Hauptschulen in NRW verglichen. Die zentralen Ergebnisse dieser Analyse haben auch für ICCS 2022 bestand, denn seit der Befragung 2016 wurde für die Schüler*innen der Jahrgangsstufe 8 keine curriculare Reform wirksam. Mit der Stärkung der ökonomischen Bildung fand zwar eine wesentliche curriculare Reform der einschlägigen Lehrpläne in NRW statt, jedoch wurde diese für die Schüler*innen, die im Schuljahr 2021/2022 Jahrgangsstufe 8 besuchten, noch nicht wirksam. Deshalb können an dieser Stelle die wesentlichen Ergebnisse der lehrplanbezogenen Analyse zu ICCS 2016 erneut skizziert werden:

Themen, die in ICCS vorkommen, aber nicht in den Lehrplänen beider Bundesländer bis Jahrgangsstufe 8

1. Fragen der Identifikation mit dem Land und mit Europa

2. Fragen des Verhältnisses von Religion und Gesellschaft bzw. Staat

3. Positive und negative Religionsfreiheit

Insgesamt findet sich für die meisten Befragungsinhalte aus ICCS eine Korrespondenz in den Lehrplänen (im Detail Bacia & Abs, 2017). Jedoch gibt es dazu zwei Ausnahmen: Erstens, Fragen der nationalen und europäischen Zugehörigkeit, im Sinne der Identifikation mit Deutschland und Europa (bzw. der EU) werden in den analysierten Lehrplänen zur politischen Bildung nicht explizit adressiert. Zweitens, Fragen des Verhältnisses von Religion und Staat werden in den Lehrplänen zur politischen Bildung nicht zum Gegenstand. Auch das Verhältnis von Religiosität und politischem Engagement der individuellen Jugendlichen kommt nicht vor. Schließlich fehlt die Thematisierung des Rechts, sich einer Religion zuzuwenden (positive Religionsfreiheit), in Verbindung mit dem Recht, sich von einer Religion abzuwenden (negative Religionsfreiheit).

Weiterhin wurde gezeigt, dass im engeren Sinn politische Fragen in akademisch orientierten Schulformen wie dem Gymnasium früher und ausführlicher behandelt werden als in Schulformen, die nicht unmittelbar auf eine akademische Qualifikation hinführen. Letztere gestalten die Ankerfächer der politischen Bildung stärker im Sinne einer Berufsorientierung. Dadurch besteht die Gefahr, dass der Unterricht eine Tendenz zu geringerer politischer Selbstwirksamkeit und geringere politischer Partizipation bei Jugendlichen der betreffenden Schulformen verstärkt.

Ausgangslage: Lehrpläne in NRW und SH für ICCS 2022

Im Schuljahr 2021/2022 waren in NRW 21 einschlägige Lehrpläne gültig (5 für allgemeinbildende, 15 für berufsbildende Schulen und 1 für beide Bildungsbereiche). Im gleichen Zeitraum waren in Schleswig-Holstein (SH) 12 einschlägige Lehrpläne gültig (2 für allgemeinbildende, 8 für berufsbildende Schulen und 2 für beide Bildungsbereiche). Darin zeigt sich eine relativ starke Ausdifferenzierung in NRW, die bundesweit nur noch vom Saarland und Bayern übertroffen wird, und eine mittlere Ausdifferenzierung insgesamt und in Bezug auf allgemeinbildende Schulen eine geringe Ausdifferenzierung in SH. Brandenburg weist mit nur fünf Lehrplänen (allerdings 4 für allgemeinbildende und 1 für berufsbildende Schulen) den höchsten konzeptionellen Integrationsgrad auf (Henne et al., 2023).

Neues Vorgehen für ICCS 2022

Für ICCS 2022 erfolgte eine erneute Durchsicht der einschlägigen Lehrpläne mit Bezug zu Jahrgangsstufe 8 für allgemeinbildende Schulen in den beiden teilnehmenden deutschen Bundesländer, NRW und SH, mit einem Fokus darauf, inwiefern die Inhalte des Tests und der Befragung den Inhalten des Curriculums entsprechen. Die Übereinstimmung von Lehrplänen mit einer Befragung bzw. einem Test wird international als curriculare Validität bezeichnet (Scheerens, 2017). Um die Methodik aus ICCS 2016 (Bacia & Abs, 2017) bei gleichbleibenden Lehrplänen in NRW nicht zu wiederholen, wurde für ICCS 2022 ein anderes Verfahren gewählt.

Inhaltlicher Abgleich zwischen ICCS 2022 und Lehrplänen in SH und NRW …

Im Rahmen einer Befragung zu den bildungspolitischen Kontexten in den teilnehmenden Schulsystemen in ICCS 2022 waren die beiden Autor*innen dieses Kapitels in ihrer Rolle als *National Research Coordinator* für NRW (Abs) und SH (Hahn-Laudenberg) aufgefordert, eine Liste zu Inhalten aus ICCS mit den jeweils gültigen Lehrplänen abzugleichen. Die Liste ist weitestgehend identisch mit derjenigen, die auch in der Befragung der Lehrkräfte zur Erfassung von einschlägigen Ausbildungsinhalten genutzt wurde (vgl. Kap. 14). Konkret wurde danach gefragt, ob die folgenden Inhalte und Fähigkeiten in den Lehrplänen von Jahrgangsstufe 8 des jeweiligen Schulsystems enthalten sind:

A. Menschenrechte
B. Wahlen und Abstimmungen
C. Weltgemeinschaft und internationale Organisationen
D. Umweltschutz und Nachhaltigkeit
E. Aus- und Einwanderung
F. Gleichberechtigung von Männern und Frauen
G. Bürgerrechte und -pflichten
H. Verfassung und politische Systeme
I. Verantwortungsvolle Nutzung des Internets (z. B. Datenschutz, Verlässlichkeit der Quellen, soziale Netzwerke)
J. Kritisches und unabhängiges Denken
K. Konfliktlösung
L. Internationale politische Institutionen und Organisationen (z. B. die EU, Europäisches Parlament, Organisation Amerikanischer Staaten)
M. Diversität und Inklusion

… bringt methodische Schwierigkeiten mit sich.

Die Beantwortung der präzisen Frage nach Jahrgangsstufe 8 gestaltet sich angesichts der oben beschriebenen Praxis in Deutschland, Lehrpläne für den Zeitraum mehrerer Schuljahre festzulegen und die Reihenfolge der Behandlung von Inhalten offen zu lassen, als schwierig. Wenn darüber hinaus berücksichtigt wird, dass Schulen eine relative Freiheit in der Verteilung von Kontingentstunden auf die Jahrgänge haben, wird deutlich, dass die Frage in der vorliegenden Form nicht verbindlich beantwortet werden kann.

Um gleichwohl eine Auskunft zur curricularen Validität von ICCS geben zu können, wurden die Curricula für den Mehrjahreszeitraum betrachtet. Denn, wenn ein Thema im Mehrjahreslehrplan enthalten ist, so ist es auch möglich, dass das Thema in Jahrgang 8 an einer Schule nach diesem Lehrplan unterrichtet wird. Für die Analyse wurden die Inhalte und Fähigkeiten zunächst in der genauen Begrifflichkeit in den Lehrplänen gesucht, ggf. unter Berücksichtigung verschiedener möglicher Übersetzungen der fraglichen englischsprachigen Konstrukte. Danach folgte eine Durchsicht der Lehrpläne nach sprachlich und inhaltlich äquivalenten Aspekten.

Weitgehende Abdeckung der Inhalte aus ICCS auf Grundlage der Lehrpläne bis Jahrgangsstufe 8 möglich, aber unsicher

Die aufgeführten Inhalte und Fähigkeiten werden mit wenigen Ausnahmen explizit und wörtlich in den Lehrplänen als Ziele oder Gegenstände benannt. Wo keine wörtliche Äquivalenz vorlag, konnten Inhalte und Fähigkeiten doch sehr eindeutig dem Sinn nach im Lehrplan verortet werden. So heißt es z. B. nicht „kritisches Denken", sondern „kritisch hinterfragen und beurteilen", „kritisch und selbstbestimmt analysieren", „kritische Auseinandersetzung" und/oder „kritische Reflexion". Dieser Logik folgend ergab die Analyse insgesamt, dass die aufgeführten Inhalte und Fähigkeiten in den Lehrplänen in NRW und SH mit einer Ausnahme adressiert werden.

„Diversität und Inklusion" als Ausnahme

Die Ausnahme, also den nicht enthaltene Lehrplaninhalt, betrifft „Diversität und Inklusion". Zwar werden diese Begriffe im schulpolitischen Diskurs und als Leitbegriffe für die Schulentwicklung in beiden Bundesländern breit verwendet (z. B. MSB NRW, 2020), aber das ist nicht mit einer Behandlung als Unterrichtsinhalt in den Ankerfächern der politischen Bildung gleichzusetzen. Während sich in NRW keine entsprechende begriffliche Entsprechung findet, werden in den Fachanforderungen für SH Gleichstellung und Diversität neben Grundwerten, Nachhaltigkeit und Partizipation als fächerübergreifende Schlüsselthemen benannt. In den fachlich konkretisierten Fachanforderungen werden diese Inhalte aber bis zu den betrachteten Jahrgängen nicht explizit weiter aufgegriffen. Darauf bezogene Lehrplaninhalte werden nur am Rande angedeutet und spiegeln ein eingegrenztes Verständnis von Diversität und Inklusion wider (z. B. Weltkunde Stufe 7/8; innerhalb des Themas „Die Stadt – ein Ort der unbegrenzten Möglichkeiten?" der Inhalt „Kulturelle Vielfalt in Städten"). Als Lehrplaninhalte der politischen Bildung werden sie erst in der Sekundarstufe II konkret greifbar. Diversität erscheint damit als abstraktes, normativ wünschenswertes Konzept, wohingegen die Relevanz bestehender gesellschaftlicher Diversität mit Blick auf konkrete gesellschaftliche und politische Fragen wenig erkennbar wird.

Anforderungen an die Thematisierung von Diversität in Lehrplänen

Grundsätzlich adressiert die Frage des gesellschaftlichen Umgangs mit Diversität einen Kernbereich des Politischen und damit einen wichtigen Gegenstand politischer Bildung, insbesondere wenn allgemeinverbindliche Regelungen zur Regulierung von Diversität zum Thema werden. Schmidt und Wächter (2023) kritisieren mit Blick auf die baden-württembergischen Lehrpläne jedoch eine hohe moralische Aufladung des ursprünglich deskriptiven Konzepts Diversität, insbesondere wenn den individuellen Lehrkräften und Schüler*innen allein die Verantwortung für den Umgang mit Diversität zugeschrieben wird und politisch-strukturelle Fragen nicht genügend in den Blick kommen. Folglich kann als Anforderung an die Lehrplanentwicklung zu Diversität in den Ankerfächern der politischen Bildung formuliert werden, dass unterschiedliche Normbegründungen, strukturelle Voraussetzungen und politische Gestaltungsmöglichkeiten gleichermaßen reflektiert werden sollten.

## 11.3 Umgesetzte Lehrpläne zu politischen Themen

Implementiertes Curriculum: Bedingungen für die Umsetzung von Lehrplänen im Unterricht

So wie Lehrpläne als wesentliches Element des intendierten Curriculums betrachtet werden, wird für ihre Umsetzung im Unterricht der Begriff des implementierten Curriculums verwendet (Losito et al., 2021). Dadurch kommt zu Ausdruck, dass die programmatische Planung von Bildungsanlässen und Lerngelegenheiten nicht identisch mit der Unterrichtswirklichkeit ist, sondern von einer Kontextualisierung durch unterschiedlich ausgebildete Lehrpersonen, an heterogenen Schulstandorten mit verschiedenartigen Chancen und Limitationen abhängig ist.

Insofern sind Ergebnisse zum implementierten Curriculum schon für sich genommen ein relevantes Studienergebnis, denn sie stellen eine erste Form der Lehrplanevaluation dar. Die Umsetzung im Unterricht wird als eine von mehreren Voraussetzungen für eine Wirksamkeit betrachtet. Zu dieser treten dann weitere Voraussetzungen, wie die Zeit zur Auseinandersetzung, die Qualität der Umsetzung, die Adaptivität im Hinblick auf die Lernenden, deren Voreinstellungen und Lernaktivitäten hinzu.

Informationen zum implementierten Curriculum sind auch im Hinblick auf die Einschätzung von ICCS als Schulleistungsstudie relevant. Sie gelten als Ausgangspunkt für die Beurteilung der instruktionalen Validität (D'Agostino et al., 2007), also für die Frage, inwiefern der Inhalt von ICCS zu den Inhalten passt, die von Schüler*innen in bis Jahrgangsstufe 8 im Unterricht bearbeitet wurden. Das implementierte Curriculum wird in ICCS als Wahrnehmung der Schüler*innen erfasst. Dazu werden international zwei Fragebatterien angeboten, eine im Schülerfragebogen und eine im europäischen Modul. Die Schülerperspektive auf das implementierte Curriculum hat eine stärkere prädiktive Validität im Hinblick auf Testergebnisse als etwa die Lehrkraftperspektive (Luyten, 2017). Allerdings ist zu berücksichtigen, dass die Abfrage zu Lerngelegenheiten eine stärkere Perspektive auf das nationale politische System (z. B. Gesetzgebung oder Kommunalverfassung) impliziert, als dies bei den Testfragen der Fall ist. Letztere versuchen weitgehend von nationalen Eigenheiten zu abstrahieren. Dies könnte den Zusammenhang zwischen erfassten Lerngelegenheiten und der Leistung im Wissenstest reduzieren.

Durch Schüler*innen wahrgenommene Lerngelegenheiten als Maß der instruktionalen Validität

Der Frageblock zur *Wahrnehmung von Lerngelegenheiten Politik* im internationalen Schülerfragebogen umfasst neun Themen (Variablen IS4G17A-I), die zum Teil den Inhalten entsprechen, die in der curricularen Analyse (vgl. Abschnitt 11.2) behandelt wurden. Die beiden letzten Themen (H & I) wurden gegenüber ICCS 2016 ergänzt. Empirische Forschung konnte in einigen Fällen eine Vorhersagekraft der Skala in Bezug auf unterschiedliche Lernergebnisse aufzeigen, wie etwa politisches Interesse (Dassonneville et al., 2012) und politische Partizipationsbereitschaft (Deimel et al. 2020). Jedoch zeigt eine multiple international vergleichende Analysen keine eindeutige Vorhersagerichtung der Skala in Bezug Ergebnisse des Wissenstests in ICCS (Schulz et al. 2023).

Vorauslaufende Forschung in ICCS zur Wahrnehmung von Lerngelegenheiten Politik durch Schüler*innen

Der Frageblock wird eingeleitet mit: „In welchem Umfang hast du in der Schule etwas über die folgenden Themen gelernt?", woraufhin zu jedem Thema ein vierstufiges Antwortformat („In großem Umfang", „In mittlerem Umfang", „In geringem Umfang", „Gar nichts") zur Auswahl steht. Sieben Items – mit # gekennzeichnet –, werden genutzt, um die Skala *Schülerwahrnehmung zu schulischen Lerngelegenheiten Politik* (S_CIVLRN) zu bilden:

Operationalisierung, Skalierung und Einzelitems zu schulischen Lerngelegenheiten Politik

A. Wie Bürger*innen an lokalen und nationalen Wahlen teilnehmen können#
B. Wie Gesetze in Deutschland erlassen und geändert werden#
C. Wie die Umwelt geschützt werden kann (z. B. durch Energiesparen oder Recyceln) #
D. Wie man dazu beitragen kann, Probleme in der Stadt oder Gemeinde zu lösen#
E. Wie die Bürgerrechte in Deutschland geschützt werden#
F. Politische Themen und Ereignisse in anderen Ländern#
G. Wie die Wirtschaft funktioniert#
H. Wie Informationen im Internet auf Glaubwürdigkeit überprüft werden können
I. Wie man Kandidat*in bei einer Kommunalwahl werden kann.

Politiktheoretische Systematisierung von Lerngelegenheiten

Ähnlich wie die wahrgenommenen Inhalte der Lehrkräftebildung in Kapitel 14 können auch in diesem Kapitel die Wahrnehmungen von Lerngelegenheiten nach drei Dimensionen des Politischen (*polity, policies, politics*) systematisiert werden (Schubert & Klein, 2021). Die Einzelitems beziehen sich zum Teil auf die Institutionalisierung von Politik (*polity*) A, B, D, E, I, und zum Teil auf einzelne politische Themen (*policies*) C, F, G, H, bzw. je nach Verständnis auch auf der prozesshaften Dimension (*politics*) A, D, H, I.

Tabellenaufbau und Hinweise zur Ergebnisinterpretation

Tabelle 11.1 zeigt die Schülerwahrnehmung zu schulischen Lerngelegenheiten Politik für sechs exemplarisch ausgewählte Items und die Skala. Die erste Spalte der Tabelle 11.1 enthält eine Länderliste mit NRW und 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 mit # markierten Items gingen in den Skalenwert ein, der in der letzten Spalte berichtet wird. Der Skalenwert in der letzten Spalte kann als Maß für den Umfang interpretiert werden, in dem aus Sicht der Schüler*innen politische Themen insgesamt in der Schule adressiert werden. Der Skalenwert wird auf Basis der gleichen Items wie in den Vorgängerstudien gebildet und 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. Höhere Werte bedeuten, dass ein größerer Umfang an Lerngelegenheiten von den Schüler*innen berichtet wurde. Der Skalenwert erlaubt einen Vergleich von Länder- oder Gruppenergebnissen zu einer Skala eines Konstrukts, aber – aufgrund der Standardisierung – keinen Vergleich zwischen Skalen zu unterschiedlichen Konstrukten. In diesem Kapitel folgt auch Tabelle 11.2 diesem Muster.

Auffällige Ergebnisse auf Ebene der Skala …

Schüler*innen in NRW nehmen an ihren Schulen etwas mehr Lerngelegenheiten zu politischen Themen wahr, als dies im Mittel der europäischen Vergleichsländer der Fall ist. Für SH zeigt sich hingegen kein signifikanter Unterschied zur europäischen Vergleichsgruppe. Dass ein gleichhoher Mittelwert für Bulgarien als signifikant unterhalb des europäischen Mittelwerts liegt, hängt mit dem geringeren Standardfehler und damit einer höheren Sicherheit der Schätzung des Populationswertes für Bulgarien zusammen. Am meisten Lerngelegenheiten werden in Europa von den Schüler*innen in Norwegen, Schweden und Slowenien berichtet, am wenigsten von den Schüler*innen in Estland, Lettland, Serbien, Spanien und Zypern; die Niederlande bilden das Schlusslicht mit einem Wert, der fast eine halbe Standardabweichung unter dem europäischen Vergleichswert liegt.

… und zu Einzelitems

Bei den Ergebnissen zu den Einzelitems zeigt sich ein gemischtes Bild: Zunächst fällt auf, dass sich in Deutschland die am häufigsten berichteten Lerngelegenheiten auf zwei *policies* beziehen (*Umwelt* und *Wirtschaft*). Auch die Lerngelegenheiten zu Item F (*Themen und Ereignisse in anderen Ländern*) sind hier zuzuordnen; 75 % (NRW) bzw. 71 % (SH) der Schüler*innen in Deutschland berichten dazu Lerngelegenheiten in mittlerem oder großem Umfang, wohingegen es in der europäischen Vergleichsgruppe nur 52 % der Schüler*innen sind. Am seltensten geben Schüler*innen in NRW und SH an, etwas zu Themen mit einem institutionenkundlichen Bezug (*polity*) auf der kommunalen Ebene gelernt zu haben.

Weiterhin interessant sind die zum Teil deutlich niedrigeren Anteile von mehr als 10 Prozentpunkten zwischen den Schülerwahrnehmungen in SH gegenüber NRW zu den Themen *Wählen, Gesetzesänderungen* und *Wirtschaft*. So deutliche Unterschiede zwischen den beiden Schulsystemen zeigen sich selten in diesem

Tabelle 11.1: Schülerwahrnehmung zu schulischen Lerngelegenheiten Politik

| | Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „In großem Umfang“ und „In mittlerem Umfang“ | | | | | | | | | | | | Skalenwert | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Teilnahme an lokalen oder nationalen Wahlen | | Einführung und Änderung von Gesetzen | | Schützen der Umwelt | | Lösung kommunaler Probleme | | wie die Wirtschaft funktioniert | | Glaubwürdigkeit von Informationen im Internet⁺ | | Lerngelegenheiten Politik | | |
| | % | (SE) | % | (SE) | % | (SE) | % | (SE) | % | (SE) | % | (SE) | M | (SE) | |
| **Nordrhein-Westfalen**[1] | 69.4 | (1.4) | 58.1 | (1.7) | 78.0 | (1.0) | 43.0 | (1.2) | 70.9 | (1.4) | 52.5 | (1.9) | 49.6 | (0.3) | ↑ |
| **Schleswig-Holstein**[1,2] | 53.6 | (2.9) | 43.4 | (2.0) | 74.0 | (1.5) | 38.4 | (1.6) | 60.1 | (2.3) | 48.5 | (2.2) | 46.9 | (0.5) | ● |
| **VG Europa** | 52.0 | (0.3) | 51.1 | (0.3) | 80.2 | (0.2) | 49.1 | (0.3) | 52.4 | (0.3) | 61.6 | (0.3) | 47.6 | (0.1) | |
| Bulgarien | 52.6 | (1.2) | 50.1 | (1.2) | 81.0 | (1.0) | 52.4 | (1.2) | 48.6 | (1.3) | 66.2 | (0.9) | 46.9 | (0.3) | ↓ |
| Dänemark[2] | 64.3 | (1.6) | 67.7 | (1.4) | 74.4 | (1.1) | 43.0 | (0.9) | 67.2 | (1.5) | 68.9 | (1.3) | 49.8 | (0.2) | ↑ |
| Estland | 37.3 | (1.7) | 40.8 | (2.0) | 70.5 | (1.1) | 48.5 | (1.2) | 40.4 | (1.7) | 60.4 | (1.6) | 45.3 | (0.4) | ↓ |
| Frankreich | 46.9 | (1.2) | 52.6 | (1.2) | 65.9 | (1.2) | 33.1 | (1.0) | 46.1 | (1.2) | 52.9 | (1.4) | 46.2 | (0.2) | ↓ |
| Italien | 61.4 | (1.4) | 60.8 | (1.6) | 91.5 | (0.7) | 56.9 | (1.0) | 62.1 | (1.3) | 67.7 | (1.4) | 50.7 | (0.3) | ↑ |
| Kroatien[4] | 53.4 | (1.4) | 41.9 | (1.4) | 89.0 | (0.8) | 49.8 | (1.5) | 26.4 | (1.3) | 65.5 | (1.4) | 46.5 | (0.3) | ↓ |
| Lettland[4] | 32.4 | (1.2) | 38.7 | (1.2) | 76.5 | (0.9) | 36.5 | (1.2) | 58.2 | (1.4) | 54.2 | (1.2) | 44.8 | (0.3) | ↓ |
| Litauen | 44.2 | (1.2) | 45.4 | (1.1) | 85.0 | (0.7) | 47.8 | (1.3) | 44.5 | (1.1) | 53.5 | (1.3) | 46.3 | (0.3) | ↓ |
| Malta | 45.0 | (2.1) | 44.0 | (1.5) | 80.9 | (1.7) | 51.8 | (1.7) | 48.3 | (1.5) | 65.6 | (1.6) | 46.9 | (0.3) | ↓ |
| Niederlande[3] | 39.6 | (1.4) | 32.5 | (1.6) | 67.5 | (1.5) | 29.2 | (1.1) | 56.9 | (1.9) | 62.0 | (1.7) | 43.1 | (0.4) | ↓ |
| Norwegen[4,5] | 75.0 | (0.8) | 54.1 | (1.0) | 85.6 | (0.7) | 64.0 | (0.9) | 51.9 | (1.2) | 82.8 | (0.8) | 51.8 | (0.2) | ↑ |
| Polen | 34.8 | (1.4) | 48.0 | (1.2) | 79.5 | (0.9) | 49.2 | (1.0) | 57.6 | (1.0) | 47.4 | (1.1) | 47.5 | (0.2) | ● |
| Rumänien | 69.7 | (1.5) | 61.7 | (1.7) | 85.0 | (1.1) | 57.4 | (1.4) | 70.2 | (1.3) | 62.6 | (1.8) | 50.6 | (0.3) | ↑ |
| Schweden[4] | 66.4 | (1.6) | 82.7 | (1.5) | 83.2 | (1.1) | 54.9 | (1.5) | 57.9 | (1.6) | 78.5 | (1.3) | 51.7 | (0.4) | ↑ |
| Serbien | 43.2 | (1.4) | 39.6 | (1.5) | 83.3 | (0.8) | 47.4 | (1.3) | 42.0 | (1.1) | 52.8 | (1.4) | 44.8 | (0.3) | ↓ |
| Slowakei | 68.4 | (1.3) | 63.0 | (1.4) | 84.2 | (0.9) | 56.8 | (1.2) | 62.8 | (1.2) | 60.7 | (1.4) | 50.2 | (0.3) | ↑ |
| Slowenien | 75.9 | (0.9) | 73.6 | (0.9) | 78.9 | (0.8) | 65.8 | (1.1) | 72.1 | (0.8) | 61.7 | (1.0) | 51.8 | (0.2) | ↑ |
| Spanien | 37.6 | (1.0) | 34.4 | (1.0) | 80.8 | (1.0) | 44.4 | (1.0) | 40.9 | (1.2) | 49.6 | (1.2) | 44.8 | (0.2) | ↓ |
| Zypern | 40.3 | (1.0) | 39.2 | (1.0) | 80.8 | (0.8) | 44.5 | (0.9) | 42.2 | (1.0) | 57.7 | (1.1) | 45.0 | (0.3) | ↓ |
| **Außereuropäische Vergleichsländer** | | | | | | | | | | | | | | | |
| Brasilien[2] | 58.5 | (0.9) | 61.3 | (0.9) | 82.7 | (0.8) | 65.1 | (0.8) | 68.7 | (0.9) | 65.2 | (0.9) | 50.7 | (0.2) | |
| Kolumbien | 74.6 | (0.9) | 59.5 | (1.0) | 88.3 | (0.8) | 72.5 | (1.1) | 72.7 | (1.0) | 58.7 | (0.9) | 53.5 | (0.3) | |
| Taiwan | 88.0 | (0.7) | 87.2 | (0.7) | 88.1 | (0.7) | 73.6 | (0.9) | 64.9 | (0.9) | 88.5 | (0.7) | 58.6 | (0.3) | |

↑ 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 „schulische Lerngelegenheiten Politik“ (S_CIVLRN).
IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

**Relative Stärken und Schwächen von NRW und SH im implementierten Curriculum**

Bericht und können als Hinweis auf Lehrplaneffekte gelesen werden. Ebenso ist als Lehrplaneffekt plausibel, dass die Schüler*innen in NRW und SH beide deutlich mehr Lerngelegenheiten zum Themenkreis Wirtschaft berichten, als dies in der europäischen Vergleichsgruppe der Fall ist.

Auffällig ist zudem, dass Schüler*innen in NRW und SH zu den Themen *Problemlösung kommunaler Probleme* und *Glaubwürdigkeitsprüfung von Internetinformationen* nicht nur im Vergleich zu den zuvor berichteten Themen deutlich weniger Lerngelegenheiten berichten, sondern auch sehr deutlich unter den Referenzwerten der europäischen Vergleichsgruppe bleiben. In Dänemark, einem Nachbarland von SH, berichtet ein 20 Prozentpunkte höherer Anteil von Schü-

ler*innen von einschlägigen Lerngelegenheiten in mittlerem oder großem Umfang zur *Glaubwürdigkeitsprüfung von Internetinformationen* als in SH. In den Niederlanden, einem Nachbarland von NRW, ist der Anteil immer noch 10 Prozentpunkte höher als in NRW.

## 11.4 Umgesetzte Lehrpläne zu Lerngelegenheiten zu Europa

Neben allgemeinen Lerngelegenheiten zu Politik wurden auch politische und historische Lerngelegenheiten im Hinblick auf Europa erfasst. Der europäische politische Handlungsraum und insbesondere die Europäischen Union ist für die Lebenswirklichkeit (offene Grenzen, Roaming etc.) und die politische Sozialisation der Heranwachsenden bedeutsam und hat auch Einfluss auf Bildungsstrategien europäischer Länder (vgl. Kap. 8). Der Fragenblock *Schülerwahrnehmung zu schulischen Lerngelegenheiten Europa* wurde neu in ICCS 2016 eingeführt und umfasste vier Items (ES4G02A-D). In ICCS 2022 wurden zwei Items mit spezifischen EU-Bezug ergänzt: Item E „Die Europäische Union" sowie Item F zu Institutionen der EU. Dafür wurde in Item D der Zusatz „(z. B. die Europäische Union") gegenüber der Itemformulierung aus ICC 2016 gestrichen. Da dieser Frageblock Teil des europäischen Moduls der Befragung ist, konnten die teilnehmenden Schulsysteme frei entscheiden, ob sie ihren Schüler*innen die entsprechenden Fragen vorlegen wollten. Neben den nichteuropäischen Teilnehmerländern entschied sich auch Serbien gegen eine Teilnahme.

Schülerwahrnehmung zu schulischen Lerngelegenheiten Europa

Vorherige Forschungen (Verhaegen et al., 2013; Ziemes et al., 2019) zeigen die Verbindung zwischen formellen Lernmöglichkeiten über Europa in der Schule und der Identifikation der Schüler*innen mit Europa (vgl. Kap. 8). Die Auseinandersetzung mit einer Gruppe, der man sich zugehörig fühlen könnte, ist relevant für die Identitätsentwicklung. In diesem Sinne ist insbesondere für Schüler*innen mit nichteuropäischen Zuwanderungsgeschichten eine europäische und multi- bzw. transkulturelle Ausrichtung im Lehrplan für die Identifikation mit Europa bedeutungsvoll (Brummer et al., 2022; Matafora et al., 2023).

Vorauslaufende Forschung zur Wahrnehmung von Lerngelegenheiten Europa durch Schüler*innen

Der Frageblock zu diesen Lerngelegenheiten wird eingeleitet mit „Unten findest du eine Liste mit möglichen Unterrichtsinhalten über Europa. In welchem Umfang hast du in der Schule etwas über die folgenden Fragen oder Themen gelernt?", woraufhin das bereits vorgestellte vierstelliges Antwortformat („In großem Umfang", „In mittlerem Umfang", „In geringem Umfang", „Gar nichts") zur Auswahl angeboten wird. Auf der Basis von fünf Items – mit # gekennzeichnet – konnte eine international vergleichbare Skala *Schülerwahrnehmung zu schulischen Lerngelegenheiten Europa* gebildet werden (E_EULRN, Cronbachs α = 0.83 im Mittel der Teilnahmeländer):

Operationalisierung, Skalierung und Einzelitems zu Wahrnehmung von Lerngelegenheiten Europa

A. Politische und wirtschaftliche Systeme anderer europäischer Länder#
B. Die Geschichte Europas#
C. Politische und soziale Probleme in anderen europäischen Ländern#
D. Politische und wirtschaftliche Zusammenarbeit zwischen europäischen Ländern#
E. Die Europäische Union#
F. Rolle und Aufgaben der Institutionen der Europäischen Union (z. B. Europäisches Parlament, Europäischer Rat, Europäische Kommission)

Tabelle 11.2: Schülerwahrnehmung zu schulischen Lerngelegenheiten Europa

| | Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „In großem Umfang“ und „In mittlerem Umfang“ | | | | | | | | | | | | Skalenwert | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | polit./ökon. Systeme in europ. Ländern | | europäische Geschichte | | Probleme in europ. Ländern | | polit./ökon. Zusammenarbeit europ. Länder | | die Europäische Union | | Rolle und Aufgaben Institutionen der EU+ | | Lerngelegenheiten Europa | | |
| | % | (*SE*) | % | (*SE*) | % | (*SE*) | % | (*SE*) | % | (*SE*) | % | (*SE*) | *M* | (*SE*) | |
| **Nordrhein-Westfalen**[1] | 66.8 | (1.0) | 65.3 | (1.4) | 67.4 | (1.1) | 65.8 | (1.2) | 60.2 | (1.6) | 54.2 | (1.6) | 48.3 | (0.3) | ↓ |
| **Schleswig-Holstein**[1,2] | 59.3 | (1.7) | 70.0 | (1.7) | 60.4 | (1.4) | 59.6 | (1.6) | 52.5 | (1.4) | 42.9 | (1.5) | 47.2 | (0.3) | ↓ |
| **VG Europa** | 62.9 | (0.3) | 83.7 | (0.2) | 60.1 | (0.3) | 60.7 | (0.3) | 73.9 | (0.3) | 55.4 | (0.3) | 49.9 | (0.1) | |
| Bulgarien | 56.6 | (1.2) | 78.1 | (1.1) | 55.4 | (1.2) | 55.4 | (1.2) | 71.1 | (1.1) | 56.1 | (1.2) | 48.6 | (0.3) | ↓ |
| Dänemark[2] | 66.7 | (1.3) | 79.1 | (1.1) | 63.8 | (1.2) | 64.2 | (1.2) | 60.4 | (1.6) | 43.1 | (1.6) | 49.0 | (0.3) | ↓ |
| Estland | 55.2 | (1.7) | 89.9 | (0.7) | 53.8 | (1.5) | 52.1 | (1.6) | 69.8 | (1.5) | 48.1 | (2.0) | 48.7 | (0.3) | ↓ |
| Frankreich | 65.3 | (0.9) | 78.2 | (0.9) | 58.0 | (1.0) | 58.1 | (0.9) | 61.1 | (1.0) | 45.8 | (1.1) | 49.0 | (0.2) | ↓ |
| Italien | 79.3 | (1.0) | 88.5 | (0.8) | 77.8 | (1.0) | 71.5 | (1.3) | 91.2 | (0.6) | 75.7 | (1.1) | 54.1 | (0.3) | ↑ |
| Kroatien[4] | 56.0 | (1.4) | 92.8 | (0.7) | 61.1 | (1.4) | 57.9 | (1.4) | 81.8 | (1.0) | 55.7 | (1.2) | 51.0 | (0.3) | ↑ |
| Lettland[4] | 56.1 | (1.3) | 81.0 | (1.0) | 52.5 | (1.2) | 54.9 | (1.1) | 73.5 | (1.1) | 47.6 | (1.2) | 48.2 | (0.3) | ↓ |
| Litauen | 80.1 | (1.2) | 93.6 | (0.5) | 76.4 | (1.2) | 77.5 | (1.2) | 90.0 | (0.8) | 67.3 | (1.1) | 55.2 | (0.3) | ↑ |
| Malta | 55.7 | (1.4) | 70.6 | (1.2) | 50.5 | (1.5) | 50.3 | (1.6) | 61.6 | (1.8) | 52.4 | (2.4) | 47.2 | (0.4) | ↓ |
| Niederlande[3] | 52.9 | (1.6) | 84.1 | (1.1) | 56.8 | (1.5) | 57.9 | (1.4) | 63.7 | (1.6) | 44.4 | (1.5) | 48.3 | (0.3) | ↓ |
| Norwegen[4,5] | 76.7 | (0.8) | 93.1 | (0.4) | 77.1 | (0.7) | 76.2 | (0.7) | 72.3 | (0.8) | 56.2 | (0.9) | 53.0 | (0.2) | ↑ |
| Polen | 67.2 | (1.1) | 86.8 | (0.7) | 63.5 | (1.1) | 66.3 | (1.1) | 79.6 | (1.0) | 62.6 | (1.1) | 51.0 | (0.3) | ↑ |
| Rumänien | 62.6 | (1.6) | 88.0 | (1.1) | 51.1 | (1.8) | 55.8 | (1.9) | 82.5 | (1.1) | 61.3 | (1.7) | 50.0 | (0.3) | ● |
| Schweden[4] | 70.4 | (0.9) | 88.0 | (0.6) | 66.2 | (1.1) | 71.5 | (0.9) | 77.8 | (1.1) | 59.2 | (1.6) | 51.6 | (0.3) | ↑ |
| Slowakei | 60.3 | (1.3) | 85.4 | (0.9) | 56.4 | (1.5) | 56.5 | (1.4) | 79.2 | (0.9) | 63.4 | (1.2) | 49.2 | (0.3) | ↓ |
| Slowenien | 72.8 | (0.8) | 83.1 | (0.7) | 66.0 | (1.0) | 72.7 | (0.9) | 86.8 | (0.8) | 74.9 | (1.0) | 51.7 | (0.2) | ↑ |
| Spanien | 46.0 | (1.3) | 78.7 | (0.8) | 45.5 | (1.1) | 44.7 | (1.1) | 63.2 | (1.2) | 37.7 | (2.1) | 46.7 | (0.2) | ↓ |
| Zypern | 51.8 | (1.2) | 68.3 | (0.9) | 49.7 | (1.2) | 49.2 | (1.1) | 64.3 | (1.2) | 44.8 | (1.2) | 46.3 | (0.3) | ↓ |

↑ 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 „schulische Lerngelegenheiten Europa“ (E_EULRN).
IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

Auffällige Ergebnisse auf Ebene der Skala …

Insgesamt betrachtet nehmen die Schüler*innen in NRW und SH etwas weniger Lerngelegenheiten zu Europa wahr, als dies in den europäischen Vergleichsländern der Fall ist. SH liegt gleichauf mit Malta, das mit Spanien und Zypern die Schlussgruppe des Skalenwertvergleichs bildet. NRW unterscheidet sich nicht signifikant von den Niederlanden, Bulgarien, Estland und Lettland. Eine Spitzengruppe bilden Italien, Litauen und Norwegen. Das Verteilungsmuster der deutlichen Unterschiede von bis zu 80 % einer Standardabweichung deutet weniger auf regionale Effekte als auf programmatische Unterschiede in den Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien einzelner Bildungssysteme hin.

… und der Einzelitems

Ein Blick auf die Einzelitems zeigt, dass die Schüler*innen in NRW – ähnlich wie bei der Wahrnehmung Lerngelegenheiten Politik – in der Regel mehr Lerngelegenheiten zu den einzelnen Themen wahrnehmen als Schüler*innen in SH. *Die Geschichte Europas* bildet eine Ausnahme: Hier weisen die Schüler*innen in NRW den niedrigsten Wert unter den europäischen Vergleichsländern auf. Auch

der Anteil von 70 % der Schüler*innen in SH, die in mittleren oder großen Umfang Lerngelegenheiten zur Geschichte Europas berichten, liegt nochmal mehr als 10 Prozentpunkte unter dem Mittel der europäischen Vergleichsgruppe. Lerngelegenheiten zu Inhalten mit einem eindeutig institutionenkundlichen EU-Bezug werden von Schüler*innen in NRW und SH am seltensten berichtet. Auch im europäischen Vergleich erscheint die Thematisierung der EU im Unterricht aus der Perspektive von Schüler*innen in NRW und SH mit am seltensten zu erfolgen.

## 11.5 Wahrgenommene Lerngelegenheiten zu Argumentation und Entscheidungen

Begründung für nationale Ergänzungsfragen zum implementierten Curriculum

Die beiden internationalen Frageblöcke zur Wahrnehmung von allgemein politischen und spezifisch europabezogenen Lerngelegenheiten erfragen hauptsächlich die Umsetzung von inhaltlichen Themen im Unterricht. Aus den Items kann nicht geschlossen werden, ob dabei stärker auf Faktenwissen oder auf den Aufbau konzeptuellen Wissens fokussiert wird. Jedoch öffnen die für ICCS 2022 ergänzten Items H und I zu Lerngelegenheiten Politik hin zu handlungsbezogenen Kompetenzen als Unterrichtszielen. Um die kompetenztheoretische Perspektive auf Unterricht zu stärken (vgl. auch Hahn-Laudenberg, 2022), lag es nahe, nationale Ergänzungen vorzunehmen, die die Lerngelegenheiten für spezifische politische Kompetenzen erfassen. Aufgrund des notwendig kontroversen Charakters von politischem Handeln in der Demokratie wurde dabei auf politische Argumentations- und Handlungsfähigkeit fokussiert. Der Frageblock *Schülerwahrnehmung zu schulischen Lerngelegenheiten: Argumentation und Entscheidung* wurde für ICCS 2022 neu entwickelt und am Ende der international verbindlichen Befragung angehangen. Der Frageblock wird eingeleitet mit: „Wie viel hast du in der Schule über diese Dinge gelernt?“ Die folgenden sieben Aussagen (NS4G14A-G) sollten jeweils mit dem vierstelligen Antwortformat („In großem Umfang“, „In mittlerem Umfang“, „In geringem Umfang“, „Gar nichts“) von den Schüler*innen bewertet werden:

Operationalisierung und Einzelitems zur Wahrnehmung von Lerngelegenheiten Argumentation und Entscheidung

A. Was ein überzeugendes Argument ausmacht.
B. Wie man Argumente hinterfragen kann.
C. Nach welchen Regeln man Argumente formulieren kann.
D. Welche Hilfsmittel man in einer Diskussion nutzen kann.
E. Wie politische Ziele verfolgt und erreicht werden können.
F. Wie Ideen zur Lösung politischer Probleme entwickelt werden können.
G. Zu überprüfen, ob eine Idee umgesetzt werden kann.

Politiktheoretische Einordnung

Der Frageblock unterscheidet sich auch hinsichtlich der adressierten Dimensionen von Politik von den beiden vorausgegangenen Frageblöcken. Während die Themen dort überwiegend zu den Politikdimensionen *polity* und *policies* zugeordnet werden konnten, lässt sich der Frageblock zur Thematisierung von Argumentation und politischer Entscheidungsfindung eindeutig der prozesshaften Dimension *politics* zuordnen.

Hinweise zu Analyse und Tabellenaufbau

Da es sich bei diesem Frageblock um eine nationale Ergänzung handelt, werden die Ergebnisse anstelle eines internationalen Vergleichs im Vergleich unterschiedlicher Schulformen der beiden deutschen Teilnahmeländer aufgeführt. In der ersten Spalte wird jeweils der Anteil Schüler*innen angegeben, der in dem betreffenden Bundesland die jeweilige Schulart besucht. Für die Schüler*innen an

Tabelle 11.3: Schülerwahrnehmung zu schulischen Lerngelegenheiten: Argumentation und Entscheidung

| | | Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorie „In großem Umfang“ oder „In mittlerem Umfang“ | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Anteil Schüler*innen[2] | was überzeugende Argumente ausmacht | | Argumente hinterfragen | | Regeln für Argumente | | Hilfsmittel für Diskussionen | | wie politische Ziele verfolgen | | Lösung politischer Probleme | | prüfen, ob Ideen umsetzbar | |
| | % | % | (*SE*) | % | (*SE*) | % | (*SE*) | % | (*SE*) | % | (*SE*) | % | (*SE*) | % | (*SE*) |
| **Nordrhein-Westfalen** | **100** | **87.6** | **(1.0)** | **81.2** | **(1.0)** | **80.6** | **(1.2)** | **75.8** | **(1.1)** | **57.4** | **(1.4)** | **56.7** | **(1.2)** | **64.6** | **(1.1)** |
| Gymnasium | 38 | 92.6 | (1.4) | 83.7 | (1.3) | 85.2 | (2.0) | 82.0 | (1.7) | 55.6 | (2.4) | 55.1 | (1.8) | 60.7 | (2.0) |
| Integrierte Gesamtschule | 28 | 84.7 | (2.0) | 79.2 | (1.8) | 77.9 | (2.3) | 72.5 | (2.0) | 58.0 | (2.4) | 56.7 | (2.1) | 68.6 | (1.7) |
| Realschule | 20 | 85.0 | (2.5) | 80.9 | (2.8) | 77.8 | (2.7) | 70.4 | (2.5) | 60.5 | (3.8) | 58.9 | (3.0) | 66.7 | (2.6) |
| Sekundarschule | 5 | 80.8 | (3.6) | 78.5 | (4.4) | 76.5 | (4.3) | 67.6 | (4.0) | 56.3 | (2.5) | 59.5 | (3.9) | 68.4 | (3.1) |
| Hauptschule | 5 | 81.2 | (3.7) | 78.2 | (2.4) | 78.7 | (3.2) | 75.2 | (2.2) | 60.8 | (4.1) | 63.9 | (3.3) | 66.7 | (1.8) |
| Förderschule | 4 | 84.6 | (3.7) | 75.3 | (3.7) | 68.6 | (4.3) | 70.3 | (6.9) | 49.6 | (8.5) | 45.4 | (10.7) | 59.9 | (4.9) |
| **Schleswig-Holstein[1]** | **100** | **81.3** | **(1.6)** | **73.1** | **(1.6)** | **74.9** | **(2.0)** | **68.3** | **(1.8)** | **47.6** | **(1.8)** | **47.8** | **(1.6)** | **59.1** | **(1.8)** |
| Gymnasium | 37 | 86.6 | (2.3) | 78.2 | (2.7) | 81.5 | (2.8) | 76.2 | (3.0) | 40.4 | (3.2) | 38.9 | (3.0) | 53.2 | (2.3) |
| Integrierte Gesamtschule | 62 | 78.0 | (2.1) | 70.2 | (2.0) | 71.1 | (2.8) | 63.5 | (2.3) | 51.8 | (2.2) | 52.8 | (2.0) | 62.4 | (2.5) |

[1] Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
[2] Gewichteter Anteil Schüler*innen in Population.
Ergebnisse für Förderschule SH wird nicht berichtet, da N>50 (Bedingt durch Position der Fragen am Ende des Fragebogens).

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

Förderschulen in SH wurde auf Berechnungen verzichtet, weil diese Gruppe weniger als 50 antwortende Schüler*innen in der realisierten Stichprobe umfasste.

Deutlicher Unterschied zwischen Argumentationskompetenz und spezifisch politischer Handlungsfähigkeit

Insgesamt ist auffällig, dass erstens Schüler*innen in breiter Mehrheit argumentationsbezogene Lerngelegenheiten wahrnehmen und zweitens Lerngelegenheiten, die auf die Entwicklung weitergehender und spezifisch politischer Handlungsfähigkeit zielen, deutlich seltener wahrgenommen werden. Dass auch Lerngelegenheiten in Bezug auf Hilfsmittel für eine Diskussion in mittleren oder großen Umfang zu einem signifikant geringeren Anteil von den Schüler*innen berichtet werden, deutet auf eine Dominanz schriftlichen Argumentierens (etwa im Deutschunterricht) hin.

Teilweise deutliche Unterschiede zwischen NRW und SH …

Im Vergleich von NRW und SH setzt sich mit Blick auf kompetenzorientierte Lerngelegenheiten fort, dass die Schüler*innen in NRW in der Regel etwas mehr Lerngelegenheiten berichten als die Schüler*innen in SH. Dieses Muster zeigt sich sowohl für das Gymnasium als auch für die weiteren Schulformen. Die Unterschiede fallen aber im Vergleich der Einschätzung an Gymnasien mit Blick auf die Lerngelegenheiten, wie politische Ziele verfolgt und erreicht und wie Ideen zur Lösung politischer Probleme entwickelt werden können, besonders stark aus (15 Prozentpunkte Differenz). Die deutliche Mehrheit der Schüler*innen an Gymnasien in SH gibt an, nur in geringem Umfang oder gar nicht in der Schule etwas zur Verfolgung politischer Ziele oder zur Lösung politischer Probleme gelernt zu haben. Die bundeslandspezifischen Unterschieden sollten weiter untersucht werden auch mit Blick auf die Frage, inwieweit diese mit dem im Mittel früher einsetzenden Unterricht in den Ankerfächern der politischen Bildung in NRW oder mit der Art des Fächerzuschnitts in Zusammenhang stehen.

Die Betrachtung der Schulformen zeigt, dass insbesondere hinsichtlich der diskussions- und argumentationsbezogenen Kompetenzen Schüler*innen an Gymnasium zu einem (deutlich) höheren Anteil Lerngelegenheiten berichten, während hinsichtlich der Überprüfung der Umsetzbarkeit von Ideen Schüler*innen an nichtgymnasialen Schulformen mehr Lerngelegenheiten erleben. In SH werden auch die im engeren Sinne auf politische Handlungskompetenz bezogenen Lerngelegenheiten häufiger an Gesamtschulen als an Gymnasien berichtet.

… und zwischen den Schulformen in den Ländern

## 11.6 Diskussion

Die Analysen in diesem Kapitel werfen Schlaglichter auf Stärken und Diskussionsbedarfe zu den Curricula der politischen Bildung und Demokratieerziehung. Ein Abgleich des intendierten Curriculums (vorgegebene Lehrpläne) mit Inhalten in ICCS vermag starke inhaltliche Überschneidungen aufzuzeigen. Allerdings gibt es einen methodischen Vorbehalt und wenige inhaltliche Einschränkungen. Methodisch ist ein Lehrplanabgleich in Bezug auf einen Jahrgang (hier Jahrgang 8) nur bedingt möglich, weil sich die Lehrpläne und Kontingentstundentafeln jeweils auf mehrere Jahrgänge beziehen. Insofern kann nur die Möglichkeit von Unterricht festgestellt werden, wobei es genauso sein kann, dass viele Inhalte in der Planung einer Schule erst in einem späteren Jahrgang vorgesehen sind. Die inhaltlichen Einschränkungen beziehen sich auf fehlende Lehrplanvorgaben zur Thematisierung von Diversität sowie mindestens in Bezug auf NRW zur nationalen und europäischen Identifikation sowie zum Verhältnis von Religion und Gesellschaft.

Lehrplanabgleich zeigt weitgehende curriculare Validität als Möglichkeit, die durch Einzelschulentscheidungen überformt wird.

Die Schülerbefragungen zum implementierten Curriculum (als umgesetzt wahrgenommene Lerngelegenheiten) erlauben zusammenfassend ein Ranking der Prävalenz unterschiedlicher Lerngelegenheiten gemäß den Dimensionen des Politischen (*politics, policy, polity*).

Analyse der Wahrnehmung von Lerngelegenheiten zeigt unterschiedliche Repräsentation von Dimensionen des Politischen im Unterricht:

1. *Politics im weitesten Sinne*: Am häufigsten wird von Schüler*innen die Thematisierung von generischen, teilweise rhetorischen Kompetenzen wahrgenommen, die eine Bedeutung für Demokratie und politisches Handeln haben, aber auch für andere Lebensbereiche. Diese Kompetenzen können in vielen Fächern (z. B. in Deutsch) vermittelt werden.
2. *Policies*: Am zweithäufigsten wird die Thematisierung von politischen Themen benannt, insbesondere solchen, denen aktuell eine hohe gesellschaftliche Relevanz beigemessen wird, wie das beispielsweise bei Fragen des Umweltschutzes der Fall ist. Bei diesen Inhalten liegt eine Thematisierung in mehreren Schulfächern oder idealerweise fächerverbindend nahe.
3. *Polity:* Am dritthäufigsten werden Themen benannt, die zu einer Vertiefung institutionenbezogener Kenntnisse führen. Insbesondere die Vermittlung von Kenntnissen zu Institutionen auf der europäischen und kommunalen Ebene wird weniger berichtet.
4. *Politics im engeren Sinne*: In etwa gleich selten werden Lerngelegenheiten in Bezug auf Kompetenzen beschrieben, die für ein Handeln in politischen Institutionen spezifisch sind. Die beiden letzten Themengruppen werden am wahrscheinlichsten in einem Fachunterricht zur politischen Bildung angesprochen.

Generische *politics* … vor *policies* … vor *polity* … vor spezifischen *politics* …

Die Wahrnehmung der Schüler*innen korrespondiert mit den berichteten Aus- und Weiterbildungserfahrungen der Lehrkräfte (Kap. 14). Auch dort zeigte sich Kompetenzen in Bezug auf *politics im weitesten Sinne* (z. B. Konflikte lösen) vor

Entsprechung zu Befunden zur Lehrkräftebildung und Schlussfolgerungen

*policies*, vor *polity*. Aussagen zur Lehrkräftebildung im Bereich *politics im engeren Sinne* wurden im Fragebogen für die Lehrkräfte nicht erfragt. Aufgrund der Ergebnisse kann gefolgert werden, dass die Aus- und Weiterbildung, die stärker auf fachübergreifende oder fachunabhängige Demokratieerziehung als auf politischer Bildung im engeren Sinn setzt, den hier vorgestellten Befund zu den wahrgenommenen Lerngelegenheiten stützt.

In der Zusammenschau der Ergebnisse zum intendierten und implementierten Curriculum erhärtet sich die mit Blick auf die Lehrpläne formulierte Schlussfolgerung, dass politisch bildnerischer Fachunterricht bis zur 8. Jahrgangsstufe mit den entsprechenden Inhalten zwar möglich und generell vorgesehen ist, er aber gleichzeitig nicht als in der Breite gesichert umgesetzt gelten kann. Die daraus resultierende Frage, inwieweit alle Schüler*innen bis zum Ende der Sekundarstufe die Gelegenheit zur Auseinandersetzung mit den aufgeführten elementaren politischen Inhalten und zur Entwicklung grundlegender politischer Kompetenzen erhalten, ließe sich etwa im Rahmen eine längsschnittlichen Erweiterung von ICCS intensiver nachgehen. Schon ohne diese werfen die beobachteten Unterschiede zwischen den Schulformen programmatische Fragen auf, wenn an dem Ziel einer Befähigung zu mündiger politischer Partizipation für alle Schüler*innen festgehalten werden soll.

## Literatur


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

Bacia, E., & Abs, H. J. (2017). Politische und zivilgesellschaftliche Bildung in Kernlehrplänen. In H. J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016* (S. 27–46). Waxmann.

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

Brummer, E. C., Clycq, N., Driezen, A., & Verschraegen, G. (2022). European identity among ethnic majority and ethnic minority students: Understanding the role of the school curriculum. *European Societies, 24*(2), 178–206. https://doi.org/10.1080/14616696.2022.2043407

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

Dassonneville, R., Qintelier, E., Hooghe, M., & Claes, E. (2012). The relation between civic education and political attitudes and behavior: A two-year panel study among Belgian late adolescents. *Applied Developmental Science*, *16*, 140–150. https://doi.org/10.1080/10888691.2012.695265

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

D'Agostino, J. V., Welsh, M. E. & Corson, N. M. (2007). Instructional sensivity of a state's standards-based assessment. *Educational Assessment*, *12*(1), 1–22. https://doi.org/10.1080/10627190709336945

Europarat. (2018). *Reference framework of competences for democratic culture*. Council of Europe.

Gökbudak, M., Hedtke, R., & Hagedorn, U. (2022). *5. Ranking Politische Bildung. Politische Bildung im Bundesländervergleich.* Universität Bielefeld.

Hahn-Laudenberg, K. (2022). Kompetenzorientiert unterrichten: Gestaltung von Anforderungssituationen und kognitiv aktivierenden Lernaufgaben. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (5. Aufl., S. 543–552). Wochenschau Verlag.

Henne, K., Meier, S., Spielhaus, R. (2023). *Forschungsdaten zu Leitfächern der Politischen Bildung in Deutschland: Gesetze, Lehrpläne, Schulbücher für die Sekundarstufen I und II in allgemeinbildenden und beruflichen Schulen*. Eckert. urn:nbn:de:0220-2023-0054

Hopmann, S., & Künzli, R. (1998). Entscheidungsfelder der Lehrplanung. In R. Künzli & S. Hopmann (Hrsg.), *Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird. Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland* (S. 17–34). Rüegger.

Jackson, P. W. (1996). Conceptions of curriculum and curriculum specialists. In P. W. Jackson (Hrsg.), *Handbook of research on curriculum. A project of the American Educational Research Association* (S. 3–40). Simon & Schuster Macmillan.

Künzli, R., Fries, A. V., Hürlimann, W., Rosenmund, M. (2013). *Der Lehrplan – Programm der Schule.* Beltz Juventa.

Losito, B., Agrusti, G., & Damiani, V. (2021). Understanding school and classroom contexts for civic and citizenship education: The importance of teacher data in the IEA studies. In B. Malak-Minkiewicz & J. Torney-Purta (Hrsg.), *Influences of the IEA Civic and Citizenship Education Studies* (S. 247–259), Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-71102-3_21

Luyten, H. (2017). Predictive power of OTL measures in TIMSS and PISA. In J. Scheerens, (Hrsg.), *Opportunity to learn, curriculum alignment and test preparation. A research review* (S. 103–120). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-319-43110-9_5

Matafora, B., Ziemes, J. F. & Abs, H. J. (2023). A multilevel analysis of factors influencing teenagers' identification with Europe: the effects of migration and learning opportunities. *Comparative Migration Studies*, *11*(1), 1–18. https://doi.org/10.1186/s40878-023-00348-x

MSB = Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2020). *Referenzrahmen Schulqualität NRW*. https://www.schulministerium.nrw/referenzrahmen-schulqualitaet (01.01.2024)

Scheerens, J. (2017). Recapitalization, implications for educational policy and practice and future research. In J. Scheerens (Hrsg.), *Opportunity to learn, curriculum alignment and test preparation. A research review* (S. 121–135). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-43110-9_6

Schmidt, C., Wächter, N. (2023). Diversität als neuer moralischer Wert im Bildungsplan Baden-Württemberg nach der Einführung der Leitperspektive BTV. *heiEDUCATION Journal*, *12*, 55–79. https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2023.12.24908

Schubert, K., Klein, M. (2021). *Das Politiklexikon. Begriffe, Fakten, Zusammenhänge* (8. Aufl.). Dietz.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., & 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

Verhaegen, S., Hooghe, M., & Meeusen, C. (2013). Opportunities to learn about Europe at school. A comparative analysis among European adolescents in 21 European member states. *Journal of Curriculum Studies, 45*(6), 838–864. https://doi.org/10.1080/00220272.2013.800995

Weilert, A. K. (2023). Wertevermittlung als schulischer Bildungsauftrag?, *heiEDUCATION Journal*, *12*, 33–53. https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2023.12.24907

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

## Quellen/Lehrpläne NRW

Kernlehrplan Hauptschule NRW – Gesellschaftslehre (Erdkunde, Geschichte/ Politik), online abrufbar unter: KLP_HS_GL (nrw.de) (26.11.2022)

Kernlehrplan S1 Gesamtschule NRW – Gesellschaftslehre (Erdkunde, Geschichte, Politik), online abrufbar unter: KLP_GE_GL (nrw.de) (26.11.2022)

Kernlehrplan S1 Gymnasium NRW (G8) – Wirtschaft-Politik, online abrufbar unter: Kernlehrplan Politik Wirtschaft (nrw.de) (11.12.2022)

Kernlehrplan Realschule NRW – Politik, online abrufbar unter: KLP_RS_PL (nrw.de) (26.11.2022).

Kontingentstundentafeln NRW. Vierte Verordnung zur Änderung der Ausbildungs- und Prüfungsordnung der Sekundarstufe I 2019. https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text? anw_nr=6&vd_id=17836&ver=8&val=17836&sg=0&menu=&vd_back=N (15.12.2023)

## Quellen/Lehrpläne SH

Fachanforderungen Weltkunde. Allgemeinbildende Schulen. Sekundarstufe I. (Juli 2015). https://fachportal.lernnetz.de/sh/faecher/weltkunde/fachanforderungen.html (19.12.2023)

Fachanforderungen Wirtschaft/Politik. Allgemeinbildende Schulen. Sekundarstufe (2016). https://fachportal.lernnetz.de/sh/fachanforderungen/wirtschaft-politik.html (19.12.2023)

Kontingentstundentafeln SH. Runderlass des Ministeriums für Bildung und Kultur vom 1. August 2011 – III 313. https://www.schleswig-holstein.de/DE/fachinhalte/S/schulrecht/Downloads/Erlasse/Downloads/Kontingentstundentafel.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (19.12.2023)

Bildnachweis S. 222:
Lia Park, Gießener Schüler*innen setzen ein Zeichen, 2019