Kapitel 13
Unterrichtsplanung, Gestaltung von Lernumgebungen und Leistungsbewertung

Rukiye Ateş, Sabine Manzel, Hermann Josef Abs & Daniel Deimel

13.1 Einleitung

Formaler politischer Bildung an Schulen kommt eine Schlüsselfunktion bei der Unterstützung der Entwicklung von jungen Menschen zu mündigen Bürger*innen in einer Demokratie zu. Professionelle Unterrichtsplanung, die fachlich fundierte Lehr-Lerngelegenheiten generiert, kann neben dem Aufbau von politischen Kompetenzen die demokratische Wertentwicklung unterstützen und Schüler*innen auf ihre Rollen in der aktiven (Mit-)Gestaltung der Demokratie vorbereiten (Begrich et al., 2023; Deimel & Hahn-Laudenberg, 2017).

Schlüsselfunktion formaler politischer Bildung in Schulen für politische Mündigkeit

Schulen stehen vor großen Herausforderungen aufgrund unvorhersehbarer Ereignisse wie Pandemien, Kriegen und Energiekrisen. Weiterhin werden in Schulen kontroverse Debatten zu strukturellen Fragen wie Rassismus, Diversität und Klima mit ausgetragen. Bis in den Erhebungszeitraum von ICCS 2022 hat insbesondere die Covid-19-Pandemie den Unterricht stark verändert. Schüler*innen und Lehrkräfte wurden mit neuen Anforderungen konfrontiert (Voss & Wittwer, 2020), insbesondere mit Blick auf Distanzunterricht und der Anpassung von Unterrichtsinhalten (Wohnig & Heil, 2020). Die Kommunikation von Akteur*innen war dabei teilweise herausgefordert durch (mangelnde) technische Ausstattung und die Notwendigkeit einer schnellen Transformation von analogen in digitale Lernkonzepte.

Gegenwärtige Herausforderungen und Krisen als Chancen für Unterricht

Vor dem Hintergrund dieser aktuellen und länger bestehenden Herausforderungen widmet sich dieses Kapitel der Unterrichtsplanung, der Gestaltung von Lernumgebungen und Leistungsbewertung sowie den damit verbundenen Lerngelegenheiten für politische Bildung und Demokratieerziehung. Konkret werden Lehrkräfte befragt, die in sozialwissenschaftlichen Fächern unterrichten. Die übergeordnete Fragestellung lautet: Welche Prioritäten setzen Lehrkräfte bei der Schaffung von *Lehr-Lernumgebungen,* um Schüler*innen auf eine demokratische und selbstbestimmte Rolle als Bürger*innen vorzubereiten? Dabei werden neben der *Auswahl von Quellen und Materialien bei der Unterrichtsplanung* (Kap. 13.2) auch die Umsetzung von *Mikro- und Makro-Methoden, Sozialformen sowie Medien und Arbeitsmittel im sozialwissenschaftlichen Unterricht* (Kap. 13.3) betrachtet. Zusätzlich wird untersucht, welche *Bewertungsformen* Lehrkräfte einsetzten, um die Leistungen der Schüler*innen im politisch bildenden Unterricht zu beurteilen (Kap. 13.4). ICCS 2022 nutzt verschiedene Itembatterien, um Qualitätsaspekte der Unterrichtsplanung und -gestaltung sowie Leistungsbewertung zu erfassen. Die Ergebnisse lassen sich, ähnlich der Methodik von Sauerwein und Klieme (2016), als Expertenbewertungen mittels Fragebögen zur Beurteilung der Unterrichtsqualität interpretieren. Die in ICCS 2022 erfassten Aspekte der Unterrichtsplanung lassen sich in das fachdidaktische Planungsmodell für einen kompetenzorientierten Politikunterricht von Breit und Weißeno (2015) verorten. Dabei werden insge-

Kapitelaufbau

Unterrichtsplanung und -gestaltung sowie Leistungsbewertung als Qualitätsaspekte

Ateş, R., Manzel, S., Abs, H. J. & Deimel, D. (2024). Unterrichtsplanung, Gestaltung von Lernumgebungen und Leistungsbewertung. 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. 257–274). Waxmann. CC BY 4.0. https://doi.org/10.31244/9783830998228.13

samt aus neun Schritten, die Schritte fünf und sechs (Auswahl geeigneter Medien, Arbeitsmittel und Methoden) auf der Sichtstrukturebene adressiert.

Unterricht als Ko-Konstruktion von Lehrkräften und Schüler*innen

Aus der Lehr-Lernforschung ist bekannt, dass der direkte Transfer von Unterrichtsinhalten in die „Köpfe von Schüler*innen" unmöglich ist. Laut Praetorius und Kleickmann (2022) wird Unterricht als gemeinschaftliche Ko-Konstruktion zwischen Lehrkräften und Schüler*innen betrachtet, bei der Lernerfolge nur dann erzielt werden, wenn die Schüler*innen die Unterrichtsinhalte aktiv verarbeiten. Professioneller Unterricht erfordert in dieser Perspektive systematisches pädagogisches und fachdidaktisches Handeln von Lehrkräften, welches mit Schüler*innen ein Verständnis von Lerninhalten erarbeitet und mit ihnen unterschiedliche Modi des Denkens und Handelns einnimmt, um den Erwerb von fachlichen und fächerübergreifenden Kompetenzen zu fördern und Bildung zu ermöglichen.

Qualitätsmerkmale auf den Sichtstrukturen und Tiefenstrukturen von Unterricht

In der Unterrichtsforschung wird die Qualität des Unterrichts multidisziplinär aus den Perspektiven von Didaktik(en), Schulpädagogik und pädagogisch-psychologischer Lehr-Lernforschung untersucht (Seidel, 2003). Die Qualität des Unterrichts hängt u. a. davon ab, ob Lehrkräfte geeignete Strukturen schaffen, die den Schüler*innen verständnisfördernde Lernprozesse ermöglichen. Diese Strukturen können als *Sichtstrukturen* (übergeordnete Organisationsmerkmale) und als *Tiefenstrukturen* (Merkmale des direkten Lehr-Lernprozesses) untersucht werden. Obwohl eine klare Abgrenzung der Strukturdimensionen nicht immer möglich ist, hat sich die Unterscheidung bewährt (Hattie, 2009; Kunter & Voss, 2011; Seidel & Shavelson, 2007). Sichtstrukturen beziehen sich auf beobachtbare Merkmale von Lehr- und Lernangeboten wie beispielsweise das Format des Unterrichts, soziale Arrangements und die Medien, die für den Unterricht verwendet werden. Tiefenstrukturen hingegen sind weniger direkt beobachtbar und beziehen sich auf die Qualität der Interaktionen zwischen Lehrkraft und Schüler*innen sowie die Qualität der Auseinandersetzung mit den Lerninhalten. Auch wenn die tieferen Strukturen der individuellen Verarbeitung letztlich für den Lernerfolg der Schüler*innen entscheidend sind (Decristan et al., 2020; Voss & Wittwer, 2020), ist es notwendig, auch die Sichtstrukturen zu untersuchen, weil diese eine Grundlage für tiefere Verarbeitung darstellen und jene auf unterschiedliche Weise anregen können.

Verortung des Kapitels in den Stufen zur Umsetzung von Lehrplänen

In der Unterrichtstheorie werden drei Stufen der Umsetzung von Lehrplänen unterschieden (Abs & Moldenhauer, 2021): Das *intendierte Curriculum*, das die normativen Vorgaben zur Gestaltung von Lerngelegenheiten in der Schule bezeichnet, das *implementierte Curriculum*, das die tatsächliche Ausgestaltung von Lerngelegenheiten betrachtet, und das *erreichte oder realisierte Curriculum*, das die Lernergebnisse umfasst. In diesem Sinne bezieht sich die Materialauswahl in der Unterrichtsplanung auf das *intendierte* Curriculum. Die *Sichtstrukturen* mit Unterrichtsmethoden und Aktivitäten innerhalb der Schule beziehen sich auf das *implementierte* Curriculum, während sich die Leistungsüberprüfung auf das *erreichte Curriculum* bezieht. Dieses Kapitel ergänzt folglich die Ausführungen in Kapitel 11 zu vorgegebenen und umgesetzten Lehrplänen und fokussiert das methodische Repertoire der Lehrkräfte.

Stichprobe und Fragestellungen

Die in diesem Kapitel behandelten Fragen wurden ausschließlich Lehrkräften gestellt, die zuvor im Fragebogen angegeben hatten, ein Fach in Jahrgang 8 zu unterrichten, welches im weiteren Sinne mit politischer Bildung und Demokratieerziehung zu tun hat. Ergebnisse der Lehrkräfte in Schleswig-Holstein (SH) werden in diesem Kapitel nicht berichtet, da diese aufgrund der vergleichsweise geringen Ausschöpfung der Stichprobe nicht gleichermaßen als repräsentativ behandelt werden können (vgl. Kap. 20). Des Weiteren werden in diesem Kapitel

Disparitäten der Lehrkräfte hinsichtlich Geschlechts, fachspezifischer staatlicher Lehrbefähigung, Schulform und Altersgruppen untersucht.

13.2 Lehr-Lernquellen und Materialien für die sozialwissenschaftliche Unterrichtsplanung

Unterrichtsplanung wird allgemein als eine Voraussetzung für gelingenden Unterricht betrachtet (Begrich et al., 2023). Bei der Unterrichtsvorbereitung greifen Lehrkräfte auf unterschiedliche Quellen zurück, um selbst Informationen über den Unterrichtsgegenstand und das Thema zu sammeln und gleichzeitig geeignete(s) *Lehr-Lernquellen und Material* zu erstellen oder auszuwählen. Der Fokus dieses Abschnitts liegt auf den von Lehrkräften genutzten Quellen der Informationssuche und Materialien für die Unterrichtsplanung. Bislang liegt nur wenig Forschung zur Auswahl von Quellen und Materialien in der sozialwissenschaftlichen Unterrichtsplanung von Lehrkräften vor. Aus einer sozialwissenschaftlich-fachdidaktischen Perspektive ist eine Reflexion darüber relevant, ob die Auswahl der Quellen und Materialien eine einseitige Betrachtung von (kontroversen) Themen forcieren könnte. Entsprechend werden neben der Aktualität der Quellen und Materialien die Einbeziehung unterschiedlicher Perspektiven als Ansprüche im Hinblick auf die Förderung der Politikkompetenz der Schüler*innen artikuliert (Achour et al., 2020; Oberle & Tatje, 2017).

Erfassung der politisch-bildnerischen Lehr-Lernmaterialien lückenhaft in der Forschung

Seit CivEd 1999 (Torney-Purta et al., 2001) werden die genutzten Quellen und Materialien für die Unterrichtsplanung erfasst. Zwischen 2009 und 2016 gab es Modifikationen in den Fragen, der Reihenfolge der Antwortmöglichkeiten und der Hinzufügung von Beispielen in den Fragen, wie z. B. Wikis als webbasierte Informationsquellen und soziale Medien (Schulz et al., 2018). In ICCS 2022 wird nun nach „klassischen Medien" anstelle von Medien ohne Attribut gefragt. In ICCS 2016 wurden für Nordrhein-Westfalen (NRW) geschlechtsbezogene Unterschiede bei der Nutzung von Quellen und Materialien festgestellt: Während weibliche Lehrkräfte häufiger auf offizielle Lehrpläne und Materialien von Schulbuchverlagen oder Bildungsträgern zurückgriffen, nutzten männliche Lehrkräfte vermehrt Dokumente von Nichtregierungsorganisationen (NGO), politischen Parteien, Verbänden und akademischen Institutionen (Manzel et al., 2017).

ICCS und Vorgänger erfassen Lehr-Lernmaterialien seit 1999.

In ICCS 2022 beantworteten Lehrkräfte die folgende Frage: „In welchem Ausmaß greifen Sie in Ihrer Unterrichtsplanung zu politischer Bildung und Demokratieerziehung für Schüler*innen der Jahrgangsstufe 8 auf folgende Quellen zurück?" Die Befragten konnten auf einer vierstufigen Antwortskala, inwieweit die nachfolgend aufgeführten acht Arten von Quellen und *Materialien* (IT4G19A-H) „In großem Ausmaß", „In mittlerem Ausmaß", „In geringem Ausmaß" und „Gar nicht" in ihre Unterrichtsplanung einfließen, beantworten.

Operationalisierung von Materialien zur Unterrichtsvorbereitung

A. Amtliche Lehrpläne, Lehrplanrichtlinien oder Rahmenpläne
B. Originalquellen (z. B. Verfassungen und Menschenrechtserklärungen)
C. Schulbücher
D. Unterrichts- und Lernmaterialien von kommerziellen Unternehmen
E. Klassische Medien (z. B. Zeitungen, Magazine, Filme)
F. Unterrichtsmaterial, das vom zuständigen Ministerium oder der lokalen Schulverwaltung veröffentlicht wurde
G. Webbasierte Informationsquellen (z. B. Wikis, Online-Zeitungen) und soziale Netzwerke

H. Dokumente von Nichtregierungsorganisationen, politischen Parteien, internationalen Verbänden, akademischen Institutionen

Exemplarische Tabellenbeschreibung

Tabelle 13.1 präsentiert die Ergebnisse zur Häufigkeit der Nutzung von sechs ausgewählten Materialien in der Unterrichtsplanung aus der Perspektive von Lehrkräften im internationalen Vergleich. In der obersten Spalte finden sich jeweils die Werte für Lehrkräfte in NRW. Darunter findet sich der Vergleichswert Europa (VG EU), der sich aus den darunter aufgeführten europäischen Ländern zusammensetzt. Schließlich werden die außereuropäischen Teilnahmeländer aufgeführt. Die Spalten zeigen den Anteil der Lehrkräfte an, welche auf die jeweiligen Materialien in der Unterrichtsvorbereitung im großen oder mittleren Ausmaß zurückgreifen.

Tabelle 13.1: Unterrichtsplanung: Materialien zur Vorbereitung von sozialwissenschaftlichem Unterricht

	Anteil der Lehrkräfte für die Antwortkategorien „In großem Ausmaß“ und „In mittlerem Ausmaß“											
	amtliche Lehrpläne		Schulbücher		Lernmaterialien von kommerziellen Unternehmen		Lernmaterialien von Ministerien		Internet		Dokumnete von NGOs, Parteien und anderen	
	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)
Nordrhein-Westfalen[1,2]	84.8	(1.6)	87.3	(1.3)	49.7	(1.9)	53.3	(1.7)	72.0	(2.0)	42.1	(1.8)
VG Europa	91.4	(0.5)	84.3	(0.6)	51.3	(0.9)	72.7	(0.8)	83.0	(0.7)	53.1	(0.9)
Bulgarien[3]	96.0	(2.2)	97.1	(1.8)	59.5	(4.9)	91.1	(2.8)	76.4	(4.1)	43.1	(5.0)
Dänemark[2]	86.4	(4.0)	65.7	(5.5)	52.2	(7.5)	56.3	(7.0)	86.3	(5.0)	61.0	(7.4)
Estland[2]	97.1	(0.9)	93.7	(1.7)	41.7	(3.5)	77.9	(3.1)	83.1	(2.8)	45.0	(3.0)
Frankreich[2]	93.6	(1.7)	72.3	(4.1)	22.2	(4.0)	59.4	(4.6)	69.5	(3.8)	64.9	(4.7)
Italien	83.4	(1.3)	79.5	(1.0)	55.2	(1.2)	55.4	(1.2)	84.5	(0.9)	47.6	(1.9)
Kroatien	91.9	(1.0)	82.3	(1.5)	22.9	(1.1)	75.2	(1.5)	76.5	(1.9)	33.8	(1.4)
Lettland[2,4]	94.8	(2.0)	87.3	(2.5)	75.5	(3.7)	93.7	(1.9)	82.4	(3.5)	74.4	(3.9)
Litauen	88.1	(2.0)	94.2	(1.1)	36.1	(2.4)	94.4	(1.2)	88.3	(1.4)	30.6	(2.3)
Malta	95.4	(1.7)	63.9	(4.8)	39.5	(6.5)	67.3	(4.9)	89.6	(3.5)	64.3	(5.5)
Niederlande[2]	63.9	(5.6)	91.8	(2.4)	68.6	(3.0)	22.6	(4.5)	86.0	(3.2)	33.1	(3.4)
Norwegen[5]	97.2	(1.0)	83.1	(2.7)	64.4	(3.9)	66.4	(3.9)	85.7	(2.6)	72.4	(2.8)
Polen	98.9	(0.6)	98.4	(0.7)	59.3	(4.6)	77.2	(4.1)	88.2	(3.5)	81.4	(3.9)
Rumänien	99.0	(0.6)	95.5	(1.6)	55.0	(3.7)	94.8	(3.0)	84.3	(4.4)	56.0	(4.0)
Schweden[2,4]	99.3	(0.5)	92.4	(2.1)	44.4	(3.5)	65.4	(3.4)	84.1	(2.5)	52.5	(3.1)
Serbien	93.0	(2.0)	70.4	(4.6)	53.2	(5.0)	94.2	(1.9)	79.7	(5.4)	47.8	(4.2)
Slowakei	93.9	(1.6)	84.5	(2.2)	55.9	(2.3)	77.7	(3.3)	76.8	(3.3)	46.8	(3.1)
Slowenien	93.4	(1.1)	92.9	(1.1)	63.2	(2.3)	78.0	(2.1)	82.2	(1.7)	41.7	(1.8)
Spanien	79.1	(2.4)	63.1	(3.5)	57.4	(3.9)	54.9	(3.2)	83.1	(2.6)	66.2	(3.5)
Zypern[2]	92.7	(1.2)	92.7	(1.4)	48.0	(2.5)	78.9	(2.0)	90.7	(1.1)	45.8	(2.6)
Außereuropäische Vergleichsländer												
Brasilien[2]	95.6	(1.0)	97.8	(0.9)	59.4	(3.6)	83.7	(3.0)	88.8	(2.7)	67.7	(3.3)
Kolumbien[2]	86.1	(4.4)	91.5	(1.6)	67.0	(4.0)	84.5	(3.1)	83.3	(2.3)	60.8	(3.6)
Taiwan	95.1	(1.2)	98.3	(1.0)	60.5	(4.2)	60.2	(4.1)	96.2	(1.1)	59.5	(3.5)

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

Tabelle 13.1 zeigt, dass 85 % der Lehrkräfte in NRW auf amtliche Lehrpläne „in großem Ausmaß“ oder „in mittlerem Ausmaß“ als Quellen für ihre Unterrichtsplanung in politischer Bildung und Demokratieerziehung zurückgreifen. Damit liegt die Nutzung von Lehrplänen in NRW signifikant unter dem Mittelwert der europäischen Teilnahmeländer an ICCS 2022. Nur im Nachbarland Niederlande (64 %) und in Spanien (79 %) zeigen sich nochmals signifikant niedrigere Werte. Lehrkräfte in Schweden und Rumänien geben die höchsten Zustimmungswerte von über 99 % an.

Unterschiedliche Präferenzen bei der Auswahl von Materialien zur Unterrichtsplanung in Europa

In NRW setzen 87 % der Lehrkräfte Schulbücher zur Unterrichtsplanung in großem oder in mittlerem Ausmaß ein. Der Tendenz nach zeigt sich eine stärkere Schulbuchnutzung in der Unterrichtsplanung in ost- und südosteuropäischen Ländern. Dagegen liegt der Anteil der Lehrkräfte, der auf Schulbücher in großem oder in mittlerem Ausmaß zurückgreift, in Malta (64 %) und Spanien (63 %) deutlich unter dem der VG Europa von 84 %.

Auf Materialien von kommerziellen Unternehmen wird in NRW von fast 50 % der Lehrkräfte in großem oder in mittlerem Ausmaß zurückgegriffen. Dieser Wert liegt, wie der Anteil der Lehrkräfte in Dänemark, nahe am europäischen Vergleichswert. Deutlich niedrigere Werte zeigen sich in Frankreich (22 %) und Kroatien (23 %). Die intensivste Nutzung hingegen geben die Lehrkräfte (76 %) in Lettland an.

Auf webbasierte Informationsquellen, wie Online-Zeitungen, Wikis oder soziale Medien, wird in NRW von 72 % der Lehrkräfte in großem oder in mittlerem Ausmaß zur Unterrichtsplanung zurückgegriffen. Nur in Frankreich liegt der Anteil mit knapp unter 70 % ähnlich niedrig. In der Vergleichsgruppe Europa liegt der Anteil mit 83 % deutlich höher. Mit 96 % greifen die Lehrkräfte in Taiwan noch häufiger auf das Internet für ihre Unterrichtsplanung zurück.

Auf Dokumente von NGOs und Parteien, internationalen Verbänden und akademischen Institutionen wird in NRW 42 % relativ zu anderen Materialien seltener in großem oder in mittlerem Ausmaß zur Unterrichtsplanung zurückgegriffen und nur in Kroatien, Litauen und den Niederlanden greifen Lehrkräfte noch seltener auf diese Informationsquellen zurück. Dagegen zeigt sich eine deutlich intensivere Nutzung in Norwegen und Lettland (jeweils über 72 %). Der europäische Vergleichswert liegt bei 53 %.

Dokumente von NGOs, politischen Parteien, internationalen Verbänden, akademischen Institutionen in NRW vergleichsweise selten genutzt

Unterschiede zwischen den teilnehmenden Bildungssystemen können u. a. durch unterschiedliche administrative Vorgaben, strukturelle Rahmenbedingungen und Unterschiede in der Fach- und Unterrichtskultur begründet sein. Schließlich können Lehrpläne unterschiedlich ausgestaltet sein und so eine Nutzung zur Unterrichtsplanung mehr oder weniger nahelegen. Auch die Vielfalt und Genehmigungsverfahren zu Schulbüchern unterscheiden sich zum Teil deutlich. Hinsichtlich der weiteren Materialien ist davon auszugehen, dass Verfügbarkeit und Finanzierung sich zwischen den Teilnahmeländern und Bildungssystemen unterscheidet. Um das Potenzial unterschiedlicher Materialien besser auszuloten, wären vertiefende, komparative Studien mit Blick auf nationale Kontexte lohnend.

Begründungszusammenhänge für Präferenzen in der Auswahl von Materialien zur Unterrichtsplanung

Wie bereits in ICCS 2016 (Manzel et al., 2017) zeigt sich, dass weibliche Lehrkräfte signifikant seltener ($p < .05$) auf Dokumente von NGOs, politischen Parteien, Verbänden und akademischen Institutionen zurückgreifen. Im Gegensatz dazu nutzen sie tendenziell häufiger offizielle Lehrpläne als ihre männlichen Kollegen.

Geschlechterspezifische Präferenzen

13.3 Lehr-Lernmethoden und Unterrichtsaktivitäten im sozialwissenschaftlichen Unterricht

Lehr-Lernmethoden und Unterrichtsaktivitäten, die als Teil der Sichtstruktur des Unterrichts gelten, welche standardisierbar und empirisch gut untersuchbar sind, bilden seit langem den Fokus der Unterrichtsforschung (Klieme, 2019). Die Fachdidaktik präferiert aktuell Planungsmodelle für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, die eine Gestaltung mit vielfältigen Tätigkeiten und kognitiver Aktivierung durch stimulierte Konstruktionen sowie selbstgesteuertes Lernen mit flexibler Variation von Methoden ermöglichen (Breit & Weißeno, 2015; Detjen et al., 2012). In der praktischen Umsetzung der Lehr-Lernmethoden und Unterrichtsaktivitäten hat sich in der Ökonomie- und Politikdidaktik die Systematisierung in Mikro- und Makromethoden in Zusammenhang mit didaktischen Planungen hinsichtlich der zu erreichenden Ziele und Kompetenzen des Fachunterrichts etabliert (Achour et al., 2020; Reinhardt & Richter, 2020; Retzmann, 2011). Die explorative Lehrkräfte-Befragung von Rittmann (2021) zeigt die Vielfältigkeit der Einflussfaktoren auf die fachdidaktische Methodenwahl von Lehrkräften auf: Erfahrungen der Lehrkräfte mit den jeweiligen Methoden, fachdidaktische Überzeugungen (*beliefs*) und die Umsetzungsmöglichkeit im Schulalltag sind leitend für den Methodeneinsatz. Mit Mikromethoden wie etwa der *Placemat*-Methode, Interviews oder Analysen von Texten oder Statistiken können Fachkonzepte erarbeitet und damit konzeptuelles politisches Wissen vertieft werden. Handlungsorientierte Makromethoden wie Pro-Kontra-Debatten oder Talkshows dienen stärker der Förderung der Argumentation und politischen Urteilsbildung. Eine umfassende Methodenkiste bietet etwa die Bundeszentrale für politische Bildung (Scholz, 2010), bei der sowohl Mikro- und Makromethoden als auch Arbeitsweisen, Sozialformen und Medienarbeit zu drei Unterrichtsphasen (Einstieg, Präsentation, Evaluation) angeboten werden.

Mikro- und Makromethoden im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht

In ICCS 2022 werden, wie bereits in vorhergehenden Zyklen, die von Lehrkräften verwendeten Lehr-Lernmethoden und Unterrichtsaktivitäten erfragt. Die entsprechende Skala (T_CIVCLAS) wurde wie folgt eingeleitet: „Wie oft finden die folgenden Aktivitäten zu politischer Bildung und Demokratieerziehung in Ihrem Unterricht der Jahrgangsstufe 8 statt?“. Für den aktuellen Zyklus wurden zehn Items zur Befragung aufgenommen (IT4G20A-J). Darunter sind im Vergleich zu ICCS 2016 zwei neue Items hinzugefügt worden, um digitale Lehr-Lernarrangements besser abbilden zu können. Die Frage wurde erneut ausschließlich Lehrkräften gestellt, die laut Selbstangabe in Jahrgangsstufe 8 ein Fach unterrichten, das im weiteren Sinne mit politischer Bildung und Demokratieerziehung zu tun hat. Lehrkräfte konnten die folgenden Aussagen auf einer vierstufigen Antwortskala von „Nie“, „Manchmal“, „Oft“ und „Sehr oft“ bewerten. Die Lehrkräfte sollten sich auf alle Klassen beziehen, die sie in der Jahrgangsstufe 8 unterrichten.

Operationalisierung der Lehr-Lernmethoden in ICCS 2022

A. Schüler*innen sammeln außerhalb der Schule Informationen für Projekte (z. B. Interviews in der Nachbarschaft, kleine Fragebogenuntersuchungen).
B. Schüler*innen erarbeiten unterschiedliche Themen in kleinen Gruppen.
C. Schüler*innen nehmen an Rollenspielen teil.
D. Schüler*innen fertigen Notizen während des Unterrichts an.
E. Schüler*innen diskutieren aktuelle Probleme.
F. Schüler*innen suchen und/oder analysieren Informationen aus Internetquellen (z. B. Wikis, Online-Zeitungen).
G. Schüler*innen arbeiten mit Schulbüchern.

H. Schüler*innen schlagen Themen für künftige Unterrichtsstunden vor.
I. Schüler*innen nutzen digitale Techniken für Präsentationen (z. B. PowerPoint/ Prezi, Videos, Multimedia).
J. Schüler*innen nutzen digitale Techniken für Projekt- oder Gruppenarbeiten.

Die Lehrkraftantworten zu allen zehn Aussagen werden zu einer international vergleichbaren Skala *Lehr-Lernmethoden im sozialwissenschaftlichen Unterricht* (T_CIVCLAS) zusammengefasst, die über die teilnehmenden Länder hinweg eine hohe Reliabilität (Cronbachs α = .79) erzielt. Tabelle 13.2 zeigt die Ergebnisse zu fünf ausgewählten Items und die Werte der Skala. Tabelle 13.2 entspricht im Aufbau der vorherigen Tabelle (13.1), mit einer zusätzlichen Spalte für den Skalenwert. Der Skalenwert ist auf einen internationalen Mittelwert von 50 in dem Zyklus standardisiert, in dem die Skala erstmals verwendet wird, in diesem Fall ist dies ICCS 2016 (Schulz et al., 2023). Höhere Skalenwerte bedeuten eine im Mittel höhere Wahrscheinlichkeit, dass Lehrkräfte berichten, die entsprechenden Unterrichtsmethoden häufiger eingesetzt zu haben. Weiterhin wird die Standardabweichung auf 10 festgesetzt. Das bedeutet z. B. für Tabelle 13.2, dass sich der Skalenwert für NRW um 29 % einer Standardabweichung vom Skalenwert für VG Europa unterscheidet (vgl. Kap. 20). In der ersten Zeile finden sich jeweils die Ergebnisse für die Lehrkräfte aus NRW. Darunter findet sich der Vergleichswert Europa, der sich aus den darunter aufgeführten europäischen Ländern zusammensetzt. Schließlich werden die außereuropäischen Teilnahmeländer aufgeführt.

Exemplarische Erläuterung des Skalenwertes

Für die Interpretation ist zu beachten, dass die Prozentwerte aller Lehrkräfte zusammengefasst wurden, die „sehr oft“ oder „oft“ geantwortet haben. Das heißt, die Differenz zu 100 % zeigt jeweils den Anteil der Lehrkräfte an, die angeben, die entsprechende Lehr-Lernmethode „manchmal“ oder „nie“ zu nutzen. Skalenwerte sind nicht mit den Prozentwerten vergleichbar, sondern dienen dem internationalen Vergleich.

Häufige Diskussion aktueller Probleme in allen Ländern, aber Unterschiede in der Nutzung digitaler Medien

Ein Großteil der Lehrkräfte in NRW (77 %) und in der europäischen Vergleichsgruppe (75 %) gibt an, dass Schüler*innen (sehr) oft im Unterricht aktuelle Probleme diskutieren. Die Nutzung des Internets als Informationsquelle für Such- und Analyseaufträge kommt, ähnlich wie im europäischen Vergleich, in NRW bei 54 % der Lehrkräfte (sehr) oft zum Einsatz. Gleichzeitig geben 64 % der Lehrkräfte in NRW und 58 % der Lehrkräfte im europäischen Vergleich an, dass Schüler*innen (sehr) oft digital in Gruppen zusammengearbeitet hätten – ein Ergebnis, welches die Relevanz digitalen Distanzlernens in der Zeit der Pandemie unterstreicht (vgl. zum Thema Digitalisierung vertiefend Kap. 12). In Taiwan wird digitale Technik für Projekt- und Gruppenarbeit dagegen am seltensten eingesetzt (17 %). In Dänemark liegt der Anteil an Lehrkräften, die angeben, (sehr) oft mit Schüler*innen digitale Projekt- und Gruppenarbeiten sowie Recherchen im Internet durchzuführen, mit 79 % bzw. 77 % am höchsten.

Dass Schüler*innen Themen für folgende Unterrichtsstunden (sehr) oft vorschlagen, berichten immerhin 22 % der Lehrkräfte in NRW. Im europäischen Vergleich ist dieser Anteil mit 17 % etwas geringer. Noch niedrigere Anteile zeigen sich etwa in den Niederlanden (7 %) und Polen (8 %). Lehrkräfte aus Serbien berichten mit Abstand am häufigsten von Schülerthemenwünschen (45 %), gefolgt von Rumänien (34 %). Schulbücher werden im europäischen Vergleich und insbesondere in NRW deutlich häufiger genutzt. Hier geben etwa 69 % der Lehrkräfte an, diese (sehr) oft im Unterricht einzusetzen. Dies spiegelt die hohe Bedeutung von Schulbüchern in der Unterrichtsvorbereitung wider. Auffällig oft werden Schulbücher auch in den Niederlanden genutzt (94 %), selten hingegen in Frank-

Häufige Nutzung von Schulbüchern in NRW

Tabelle 13.2: Lehr- Lernmethoden und Unterrichtsaktivitäten im sozialwissenschaftlichen Unterricht

	Anteil der Lehrkräfte für die Antwortkategorien „Sehr oft“ und „Oft“										Skalenwert		
	aktuelle Probleme diskutieren		im Internet-Informationen suchen & analysieren		mit Schulbüchern arbeiten		Schüler*innen schlagen Themen vor		digital an Projekten oder in Gruppen arbeiten		Unterrichtsmethoden		
	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	*M*	(*SE*)	
Nordrhein-Westfalen[1,2]	77.0	(1.3)	53.9	(2.4)	68.7	(2.1)	22.1	(1.7)	63.7	(2.1)	53.0	(0.4)	↑
VG Europa	75.3	(0.9)	55.3	(0.9)	55.0	(1.0)	17.4	(0.7)	58.4	(0.9)	50.1	(0.2)	
Bulgarien[3]	73.4	(5.3)	39.4	(4.7)	74.7	(5.4)	10.6	(2.8)	52.9	(4.8)	51.1	(1.2)	●
Dänemark[2]	86.2	(4.8)	77.0	(6.6)	44.5	(7.2)	13.4	(3.8)	78.9	(5.6)	54.0	(0.7)	↑
Estland[2]	70.8	(2.7)	52.3	(3.5)	60.3	(3.7)	10.9	(2.2)	40.1	(3.4)	49.2	(0.4)	↓
Frankreich[2]	62.8	(4.2)	44.0	(3.3)	31.7	(4.8)	10.5	(2.3)	37.2	(3.5)	43.6	(0.8)	↓
Italien	70.6	(1.4)	62.6	(1.8)	57.4	(1.7)	19.9	(1.1)	64.3	(1.6)	49.7	(0.3)	●
Kroatien	64.4	(1.4)	46.6	(1.9)	51.4	(1.7)	19.7	(1.3)	52.2	(2.3)	48.2	(0.4)	↓
Lettland[2,4]	78.4	(3.5)	62.4	(3.7)	54.0	(3.6)	17.6	(3.1)	77.7	(3.7)	52.9	(0.6)	↑
Litauen	88.8	(1.5)	61.4	(2.7)	79.9	(2.0)	27.8	(2.5)	69.2	(2.8)	53.1	(0.5)	↑
Malta	71.7	(2.6)	41.3	(6.9)	28.5	(8.4)	19.3	(5.9)	42.5	(6.4)	45.5	(0.9)	↓
Niederlande[2]	51.0	(9.1)	43.7	(3.9)	93.5	(1.7)	7.0	(2.1)	49.8	(4.8)	47.3	(0.8)	↓
Norwegen[5]	75.7	(2.7)	61.2	(3.8)	42.3	(4.1)	9.9	(1.8)	71.3	(3.2)	50.5	(0.4)	●
Polen	85.4	(2.8)	59.5	(4.5)	57.0	(4.7)	8.0	(2.0)	61.7	(5.2)	51.9	(0.6)	↑
Rumänien	83.1	(2.3)	67.9	(3.1)	79.9	(3.4)	34.4	(3.2)	58.5	(3.7)	54.7	(0.8)	↑
Schweden[2,4]	83.4	(3.5)	62.1	(3.8)	69.3	(3.6)	11.1	(2.8)	66.2	(3.8)	50.8	(0.6)	●
Serbien	92.2	(3.9)	68.4	(5.4)	15.0	(5.1)	45.3	(7.3)	54.7	(4.2)	52.7	(1.4)	↑
Slowakei	78.8	(2.3)	52.1	(2.4)	40.6	(3.1)	10.1	(1.5)	62.0	(3.5)	47.8	(0.7)	↓
Slowenien	75.0	(1.7)	44.1	(2.0)	59.1	(2.2)	12.6	(1.2)	56.0	(2.3)	50.4	(0.3)	●
Spanien	69.9	(3.8)	54.5	(3.1)	36.6	(3.2)	25.4	(2.5)	66.9	(3.4)	48.6	(0.6)	↓
Zypern[2]	69.4	(2.6)	49.7	(2.4)	69.2	(2.5)	17.6	(1.7)	48.3	(2.7)	49.9	(0.5)	●
Außereuropäische Vergleichsländer													
Brasilien[2]	66.7	(3.6)	53.3	(3.1)	77.4	(3.3)	27.3	(4.5)	40.1	(3.5)	50.1	(0.6)	
Kolumbien[2]	70.7	(6.7)	48.9	(6.1)	39.2	(4.1)	21.5	(2.9)	39.2	(5.1)	51.1	(1.1)	
Taiwan	69.3	(3.6)	27.9	(3.7)	82.4	(3.1)	15.5	(2.2)	16.9	(2.6)	46.2	(0.5)	

↑ 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

reich (32 %), Malta (29 %) oder Serbien (15 %). Auch in den außereuropäischen Ländern Taiwan und Brasilien werden Schulbücher vergleichsweise (sehr) oft im Unterricht eingesetzt. Die internationale Antwortspanne und Vielfalt der Ergebnisse verdeutlichen, dass didaktisch-methodische Ansätze und Prioritäten in verschiedenen Ländern beträchtlich unterschiedlich sind und nur wenig Übereinstimmung darin besteht, welche Unterrichtsmethoden in politischer Bildung und Demokratieerziehung sinnvoll erscheinen.

Die Stichprobe erlaubt neben dem internationalen Vergleich auch Analysen innerhalb der Lehrkräftepopulation einzelner Bildungssysteme, z. B. ob der Einsatz von Lehr-Lernmethoden sich hinsichtlich der Schulform oder der fachbezogenen Lehrbefähigung unterscheidet. Eine differenzierte Betrachtung der Ergebnisse aus

NRW erfolgt in Tabelle 13.3; diese bietet eine detaillierte Analyse der ausgewählten Lehr-Lernmethoden basierend auf der Selbstauskunft hinsichtlich des Vorhandenseins einer staatlichen Lehrbefähigung im Fach bzw. den Fächern Politik, Sozialwissenschaft, Sozialkunde, Soziologie. Weiter differenziert die Tabelle nach Schulform (Gymnasium, Integrierte Gesamtschule, Realschule, Sekundarschule, Hauptschule und Förderschule).

Vertiefende Analyse zu Gruppen von Lehrkräften in NRW nach Lehrbefähigung und Schulform

Statistisch signifikante Differenzen ($p < .05$) zwischen Lehrkräften mit einer staatlichen Lehrbefähigung für sozialwissenschaftliche Fächer und solchen ohne entsprechende fachbezogene Lehrbefähigung werden im Text benannt. Statistisch relevante Unterschiede im Einsatz von Lehr-Lernmethoden konnten in Bezug auf das Geschlecht nicht festgestellt werden, eine entsprechende Differenzierung entfällt daher an dieser Stelle. Bei der Interpretation ist zu beachten, dass diese Fragen nur Lehrkräften vorgelegt wurden, die in Jahrgangsstufe 8 ein Fach unterrichten, das im weiteren Sinne mit politischer Bildung und Demokratieerziehung zu tun hat. Die höheren Standardfehler weisen hier auf eine durch die kleinere Fallzahl begründete etwas größere Unsicherheit der Schätzung hin.

Tabelle 13.3: Differenzierte Lehrkräftepräferenzen auf Lehr-Lernmethoden im sozialwissenschaftlichen Unterricht

	Anteil Lehrkräfte für die Antwortkategorien „Sehr oft“ und „Oft“									
	aktuelle Probleme diskutieren		im Internet Informationen suchen & analysieren		mit Schulbüchern arbeiten		Schüler*innen schlagen Themen vor		digital an Projekten oder in Gruppen arbeiten	
	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)
Mit staatl. Lehrbefähigung SoWi	89.4	(2.0)	65.4	(3.3)	72.6	(3.3)	30.6	(3.3)	68.7	(3.6)
Ohne staatl. Lehrbefähigung SoWi	74.1	(2.0)	50.2	(3.0)	67.0	(2.6)	20.2	(2.4)	62.7	(2.8)
Gymnasium	76.5	(2.0)	59.2	(4.1)	73.4	(2.6)	21.4	(2.9)	78.1	(2.2)
Integrierte Gesamtschule	74.9	(2.9)	53.0	(3.8)	62.6	(5.1)	18.2	(2.2)	54.7	(4.2)
Realschule	77.9	(3.9)	57.5	(4.0)	64.1	(4.0)	28.0	(4.6)	60.9	(6.0)
Sekundarschulen	74.9	(5.1)	43.0	(2.4)	75.5	(5.0)	17.2	(3.9)	50.5	(5.6)
Hauptschule	72.9	(5.1)	46.1	(8.2)	78.4	(7.4)	10.3	(5.2)	48.3	(11.1)
Förderschule	89.1	(3.4)	36.4	(12.5)	63.3	(15.2)	35.3	(6.4)	40.1	(12.4)

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

Etwa 89 % der Lehrkräfte mit staatlicher Lehrbefähigung für sozialwissenschaftliche Fächer (Politik, Sozialwissenschaft, Sozialkunde, Soziologie) diskutieren signifikant häufiger über aktuelle Probleme im Klassenzimmer als Lehrkräfte ohne Lehrbefähigung für sozialwissenschaftliche Fächer (74 %). Die hohe Differenz deutet darauf hin, dass sich fachspezifische Lehrkräfte häufiger zutrauen, aktuelle gesellschaftliche Probleme oder Themen im Unterricht zu diskutieren. Weiter geben Lehrkräfte mit staatlicher Lehrbefähigung für diese Fächer signifikant häufiger an, (sehr) oft Informationssuche im Internet als Lehr-Lernmethode zu nutzen, verglichen mit Lehrkräften ohne fachspezifische Lehrbefähigung (65 % vs. 50 %). Aus diesen Ergebnissen generiert sich die Frage, inwieweit eine fachbezogene Ausbildung einen Einfluss auf die Nutzung moderner Informations- und Kommunikationstechnologien im Unterricht ausübt, wenn es etwa um die Beurteilung von Glaubwürdigkeit von fachbezogenen Informationen im Internet geht.

Deutliche Unterschiede zwischen Lehrkräften mit und ohne staatliche Lehrbefähigung für sozialwissenschaftlichen Unterricht

Lehrkräfte mit staatlicher Lehrbefähigung in sozialwissenschaftlichen Fächern berichten zudem signifikant häufiger, dass Schüler*innen Themen für den Unterricht vorschlagen. Dies könnte ein Hinweis auf eine fachspezifische Authentizität sein, aber auch generell erneut auf eine höhere Selbstwirksamkeit und/oder höheres Professionswissen dieser Lehrkräfte hindeuten, auf fachspezifische Themenvorschläge konstruktiv reagieren zu können. Das Einbeziehen von Schülervorschlägen harmoniert besonders gut mit den Zielen der sozialwissenschaftlichen Fächer und der Demokratieerziehung. Die Einbindung der Schüler*innen in die Themenfindung fördert nicht nur ihre aktive Teilnahme am Unterricht (Hauk & Gröschner, 2022), sondern vermittelt auch demokratische Prinzipien und ermöglicht eine authentische Erfahrung demokratischer Prozesse im Klassenzimmer. Keine signifikanten Unterschiede zeigen sich hinsichtlich der Arbeit mit Schulbüchern und digitaler Kollaboration. Beides wird von einer klaren Mehrheit in beiden Gruppen (sehr) oft im sozialwissenschaftlichen Unterricht genutzt und wird daher wohl von vielen Lehrkräften als nützliche Lehr-Lernmethode betrachtet. Insgesamt erscheinen die eingesetzten Methoden von Lehrkräften mit staatlicher Lehrbefähigung aber etwas vielfältiger.

Lehrkräfte an Gymnasien und Förderschulen unterscheiden sich von Lehrkräften an anderen Schulformen

Lehrkräfte an Gymnasien in NRW nutzen insbesondere digital gestützte Projekt- und Gruppenarbeiten häufiger als Lehrkräfte an anderen Schulformen. Möglicherweise haben Lehrkräfte an Gymnasien aufgrund besserer Ressourcen und Infrastruktur mehr Spielraum für den Einsatz digitaler Lehrmethoden. In Kontrast dazu führen etwa Förderschullehrkräfte hingegen mit ihren Schüler*innen nur zu 36 % (sehr) oft Internetrecherchen und zu 40 % (sehr) oft digitale gestützte Projekt- und Gruppenarbeiten durch. Lehrkräfte an Förderschulen unterscheiden sich jedoch auch an anderen Stellen von ihren Kolleg*innen an Regelschulen: So berichten etwa 89 % der Lehrkräfte an Förderschulen, aktuelle Probleme mit den Schüler*innen zu diskutieren, und 35 %, Schüler*innen in die Themenfindung einzubinden. Dies ist insbesondere im Vergleich zu Gymnasien signifikant häufiger. Hierzu sei angemerkt, dass in Förderschulen in NRW die konzeptionelle und curriculare Ausgestaltung von politischer Bildung und Demokratieerziehung hinter anderen Bundesländern zurücksteht (Bittlingmayer et al., 2020). Die aktuellen Ergebnisse verweisen jedoch potenziell auch auf Stärken sonderpädagogischer Ansätze. Eine vertiefende Untersuchung könnte helfen, die genauen Ursachen der aufgezeigten Disparitäten zu klären und Einblicke in die Praktiken der unterschiedlichen Schulformen zu gewinnen.

Hinsichtlich der weiteren Items zeigen sich die Lehrkräfte zwischen den verschiedenen Schulformen hingegen etwas homogener. Insgesamt wird deutlich, dass Unterschiede in den gewählten Methoden stärker durch die staatliche Lehrbefähigung für sozialwissenschaftliche Fächer (Politik, Sozialwissenschaft, Sozialkunde, Soziologie) erklärt werden können und nur in einzelnen Aspekten durch die Schulform, an denen Lehrkräfte unterrichten.

13.4 Leistungsbewertung in der politischen Bildung und Demokratieerziehung

Gesetzliche Grundlagen

Die Leistungsbewertung an Schulen in NRW, festgelegt in § 48 im Schulgesetz (SchulG NRW), zielt darauf ab, den Lernfortschritt von Schüler*innen zu beurteilen und als Grundlage für gezielte Förderung zu dienen. Diese Bewertung erfolgt in Form von Noten oder kann durch schriftliche und mündliche Aussagen er-

gänzt werden. Sie bezieht sich dem Konzept nach auf vermittelte Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten und berücksichtigt Leistungen sowohl in schriftlichen Arbeiten als auch im sonstigen Unterricht.

Zwecksetzung bei formativer und summativer Leistungsbewertung

Leistungsüberprüfungen erfassen und nutzen Hinweise zum Lernstand von Schüler*innen auf verschiedenen Ebenen und zu unterschiedlichen Zwecken im Lernprozess. In der Schulpädagogik wird zwischen formativen und summativen Assessments unterschieden. Formatives Assessment zielt darauf ab, das Lernen und den Unterricht durch lernbegleitende diagnostische Informationen zur Leistung der Schüler*innen zu verbessern. Es unterstützt Entscheidungen über den weiteren Lehr-Lernprozess und wird auch als formative Leistungsmessung oder formative Leistungsbeurteilung bezeichnet. Im Englischen findet man auch Begriffe wie „*classroom assessment, assessment for learning und formative evaluation*" (Schütze et al., 2018). Im Kontrast dazu stellt schwerpunktmäßig summatives Assessment, etwa in Form von Klassenarbeiten, mündlichen Prüfungen oder Zeugnissen, eine zusammenfassende Beurteilung der Leistung zum Zwecke der Notengebung oder Selektion dar, etwa am Ende einer Unterrichtseinheit, eines Schuljahres oder bei Bildungsübergängen. Der Unterschied liegt also sowohl im Nutzungszweck als auch im Zeitpunkt der Leistungsbeurteilung, weniger im verwendeten Instrument (Schütze et al., 2018). Beide Bewertungsformen, formative und summative, helfen, Stärken zu erkennen und Bereiche für weiteres Engagement zu identifizieren. Leistungsbewertung kann so zu signifikanter Verbesserung des Lernens, besonders bei leistungsschwächeren Schüler*innen führen (Schütze et al., 2018). Das Schulgesetz (§ 48; SchulG NRW) hebt ebenfalls die Bedeutung sowohl der eher summativen Beurteilung als auch der formativen Bewertung zur Förderung hervor, welche beide häufig unterschiedliche Zielsetzungen verfolgen.

Methoden und Herausforderungen der Leistungsbewertung in der schulischen politischen Bildung

Im Unterricht existieren unterschiedliche methodische Ansätze, um Leistung der Schüler*innen zu messen. Jedoch ist die Leistungsbewertung im Politikunterricht herausfordernd, da nicht alle Lernziele und Kompetenzen gleichermaßen leicht überprüft werden können. Der deklarative und konzeptuelle Wissenserwerb ist z. B. leichter zu bewerten als die Urteilskompetenz. Dabei ist die durch die Verfassung geschützte Meinungsfreiheit zu beachten; das bedeutet, dass persönliche Urteile oder Positionierungen nicht gewertet werden dürfen. Hingegen können andere Bestandteile politischen Urteilens wie die Struktur einer Pro-Kontra-Argumentation, sprachliche Elemente oder Textstrukturierung bewertet werden (Forkarth, 2022; Manzel & Weißeno, 2017). Da für Sozialwissenschaften nur die Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA) ministeriell vorgegeben sind, haben Schulen, Fachkonferenzen und Lehrkräfte einen großen Handlungsspielraum hinsichtlich der Bewertung von Schülerleistungen im Fachunterricht.

Fachdidaktische Forschungsperspektiven zur Bewertungspraxis

Entsprechend viele Bewertungsmethoden kennt die sozialwissenschaftliche Fachdidaktik, darunter schriftliche Formate wie Tests, Klausuren, Fach- und Projektarbeiten sowie mündliche Prüfungen, Präsentationen und Beobachtungen (Reinhardt & Richter, 2020; Straßner, 2020). Auch alternative Formate werden diskutiert, wie die Selbsteinschätzung von Schüler*innen im Sinne einer umfassenden Evaluationskultur an Schulen. Jedoch ist hier zu bedenken, dass vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Schulpraxis mitsamt einer Leistungsbewertung, die auf einer (angemessenen) Rückmeldung durch Zensuren basiert, ein Kulturwandel erforderlich wäre, welcher nicht in der Alleinverantwortung der schulischen politischen Bildung liegt (Goll, 2021). Es gibt nur wenige Studien, die systematisch die Bewertungspraktiken in den Sozialwissenschaften untersucht haben, und bereits bei kleinen Stichproben zeigt sich diese denkbare Viel-

falt von Prüfungsformaten auch empirisch. Jansson (2023) untersuchte mit Hilfe von qualitativen Interviews die Bewertungspraktiken in den Sozialwissenschaften an schwedischen Oberstufenschulen. Diese basieren vor allem auf Erfahrungen, Überzeugungen und der fachlichen Tradition, weniger auf formal definierten Bildungsanforderungen oder Lehrplänen. Lehrkräfte nutzen verschiedene Bewertungsmethoden, darunter schriftliche Formate wie Debattenartikel, Hausaufgaben und Tests. Mündliche Formate umfassen Debatten und Vorträge. Auch Multimedia-Formate wie Podcasts und Filme werden verwendet.

Operationalisierung von Ansätzen zur Leistungsbewertung in ICCS 2022

ICCS 2022 verfolgt das Anliegen, eine große Bandbreite an Bewertungsansätzen zu erfassen, um zu überprüfen, welche Präferenzen im internationalen Vergleich dominant sind. Lehrkräfte wurden gefragt, welche Formen der Leistungsbewertung in politischer Bildung und Demokratieerziehung von ihnen bei Schüler*innen in der 8. Jahrgangsstufe eingesetzt werden. Diese Frage wurde ausschließlich Lehrkräften vorgelegt, die in Jahrgangsstufe 8 ein Fach unterrichten, das im weiteren Sinne mit politischer Bildung und Demokratieerziehung zu tun hat und lautet: „Wenn Sie die Schüler*innen der Jahrgangsstufe 8 in Bezug auf politische Bildung und Demokratieerziehung bewerten, wie oft nutzen Sie die folgenden Bewertungsverfahren? Bitte beziehen Sie sich auf alle Klassen der Jahrgangsstufe 8, die Sie unterrichten." Darauf folgen acht Items (IT4G26A-H), die auf einer vierstufigen Antwortskala („Nie", „Manchmal", „Oft", „Sehr oft") eingeschätzt werden können.

A. Schriftliche Aufsätze
B. Schriftliche Tests (z. B. Multiple-Choice, Lückentext)
C. Mündliche Prüfungen
D. Beobachtung (z. B. Checkliste und Bewertungsskala)
E. Bewertung durch Mitschüler*innen
F. Projektarbeit
G. Portfolio
H. Selbsteinschätzung der Schüler*innen

Tabelle 13.4 präsentiert die Ergebnisse der Lehrkraftantworten zu sechs ausgewählten Formen der *Leistungsbewertung* im internationalen Vergleich. Angezeigt werden erneut die Anteile der Lehrkräfte, die angeben, die einzelnen Bewertungsverfahren „sehr oft" oder „oft" zu nutzen, so dass die Differenz zu 100 % jeweils dem Anteil von Lehrkräften entspricht, der angibt, das entsprechende Bewertungsverfahren „manchmal" oder „nie" zu nutzen. Der Aufbau der Tabelle entspricht dem der Tabelle 13.1.

Lehrkräfte in NRW nutzen am ehesten alternative Bewertungsmethoden.

In NRW erfolgt die Bewertung der Schüler*innen laut 55 % der Lehrkräfte überwiegend durch Beobachtung, während nur eine Minderheit schriftliche Tests (23 %) oder mündliche Prüfungen (16 %) angibt. Etwa 40 % der Lehrkräfte in NRW verwenden als Bewertungsmethode (sehr) oft Projektarbeit oder Schülerselbsteinschätzungen. Im europäischen Vergleich zeigt sich, dass schriftliche Tests (48 %) und mündliche Prüfungen (50 %) die Methoden sind, die (sehr) oft genutzt werden. Die Ergebnisse aus NRW deuten darauf hin, dass Lehrkräfte in Deutschland einen stärkeren Fokus auf Beobachtung und alternative Bewertungsmethoden im Vergleich zu klassischen Prüfungsformen legen. In den Lehrplänen der Sekundarstufe I in NRW sind in den entsprechenden Fächern keine schriftlichen Leistungsüberprüfungen vorgesehen, daher ist es nachvollziehbar, dass andere Prüfungsformen im Fokus stehen.

Interessant im Vergleich zu NRW sind die Angaben aus den Nachbarländern: Niederländische Lehrkräfte bewerten die Leistungen ihre Schüler*innen „sehr oft"

Tabelle 13.4: Leistungsbewertung im sozialwissenschaftlichen Unterricht

	Anteil Lehrkräfte für die Antwortkategorien „Sehr oft“ und „Oft“											
	schriftliche Aufsätze		schriftliche Tests		mündliche Prüfungen		Beobachtung		Projektarbeit		Schülerselbst-einschätzung	
	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)
Nordrhein-Westfalen[1,2]	17.0	(1.4)	23.2	(1.7)	15.7	(1.4)	55.3	(1.7)	39.7	(1.6)	39.6	(1.9)
VG Europa	26.0	(0.8)	48.0	(0.9)	49.9	(0.9)	38.4	(0.8)	39.2	(0.9)	33.7	(0.8)
Bulgarien[3]	14.4	(4.4)	73.0	(5.1)	76.2	(5.9)	56.0	(5.3)	42.1	(5.5)	15.5	(3.4)
Dänemark[2]	14.8	(4.4)	5.4	(2.5)	58.3	(6.9)	46.6	(6.3)	55.2	(7.0)	33.5	(6.4)
Estland[2]	15.0	(2.3)	42.7	(3.5)	45.7	(3.6)	11.0	(2.0)	15.5	(2.3)	19.2	(2.6)
Frankreich[2]	39.7	(4.7)	27.3	(4.4)	36.7	(3.7)	36.0	(4.2)	41.3	(4.3)	12.4	(3.0)
Italien	15.8	(0.9)	41.5	(1.6)	50.8	(1.3)	48.4	(1.2)	31.0	(1.2)	30.2	(1.1)
Kroatien	12.7	(1.1)	28.4	(1.4)	43.8	(1.7)	29.9	(1.2)	28.2	(1.7)	45.4	(1.9)
Lettland[2,4]	32.1	(2.9)	56.0	(5.2)	11.7	(2.8)	19.5	(3.1)	38.5	(4.5)	63.6	(3.7)
Litauen	31.5	(2.7)	44.8	(2.4)	62.2	(2.3)	76.4	(2.4)	39.1	(3.1)	69.3	(2.6)
Malta	23.3	(5.1)	31.3	(7.2)	24.4	(6.7)	30.9	(4.5)	21.3	(5.0)	24.5	(6.3)
Niederlande[2]	31.4	(5.7)	68.1	(4.4)	4.1	(1.3)	3.6	(1.2)	26.0	(5.5)	6.8	(2.5)
Norwegen[5]	37.4	(3.4)	25.5	(2.8)	62.1	(4.0)	32.6	(3.5)	38.7	(4.0)	21.8	(2.4)
Polen	40.3	(4.7)	59.7	(4.7)	52.4	(4.6)	11.4	(2.8)	42.3	(5.0)	23.2	(3.9)
Rumänien	53.0	(3.9)	78.3	(2.6)	89.5	(1.9)	78.9	(3.1)	70.7	(3.0)	59.0	(3.8)
Schweden[2,4]	24.5	(3.0)	75.0	(3.5)	38.4	(3.3)	34.3	(4.1)	12.4	(1.8)	5.3	(1.4)
Serbien	13.0	(5.2)	25.1	(5.8)	76.2	(4.2)	40.4	(4.7)	37.3	(5.3)	60.0	(5.7)
Slowakei	6.8	(1.2)	52.6	(3.4)	52.2	(3.5)	35.4	(2.9)	58.6	(3.1)	56.9	(3.5)
Slowenien	16.9	(1.7)	61.6	(1.9)	84.4	(1.6)	23.0	(2.1)	38.1	(1.9)	26.6	(2.2)
Spanien	24.4	(3.0)	46.2	(2.8)	20.6	(2.6)	68.6	(2.6)	53.8	(3.8)	32.9	(2.9)
Zypern[2]	46.3	(2.7)	68.4	(2.5)	57.9	(2.5)	47.7	(2.6)	54.2	(2.6)	34.8	(2.4)
Außereuropäische Vergleichsländer												
Brasilien[2]	28.1	(3.3)	74.8	(3.8)	28.8	(4.0)	39.8	(3.8)	39.4	(3.8)	33.8	(3.7)
Kolumbien[2]	36.7	(4.3)	65.9	(2.9)	62.0	(3.6)	48.9	(3.5)	36.5	(3.6)	72.0	(3.8)
Taiwan	18.9	(3.5)	86.1	(3.0)	41.0	(4.0)	42.4	(4.7)	17.0	(2.6)	16.0	(2.8)

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

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2022

oder „oft“ schriftlich (68 %) und nur selten durch Beobachtung (4 %), wohingegen die Lehrkräfte aus Dänemark besonders selten schriftliche Prüfungen (5 %), aber mehrheitlich mündliche Prüfungen (sehr) oft für die Leistungsbewertung einsetzen (58 %). In Polen werden sowohl schriftliche als auch mündliche Tests durchgeführt, dafür spielen Beobachtungen und Selbsteinschätzungen nur eine geringe Rolle. Ein ähnliches Muster deutet sich für Frankreich an.

Diverse Profile zu Ansätzen der Leistungsbewertung in europäischen und außereuropäischen Bildungssystemen

Auch in weiteren Bildungssystemen gibt es auffällige Muster der Leistungsbewertung. In Bulgarien, Rumänien und Schweden nehmen schriftliche Tests eine dominante Rolle bei der Bewertung der Schüler*innen ein. In Rumänien gibt bei keiner Methode der Leistungsbewertung weniger als die Hälfte der Lehrkräfte an, diese (sehr) oft zu nutzen. Schülerselbsteinschätzung als alternative Form der Leistungsbewertung erscheint nach Angaben der Lehrkräfte besonders verbreitet in Litauen, Lettland oder Serbien sowie in Kolumbien und wird gleichzeitig insbesondere in Schweden (5 %) und den Niederlanden (7 %) nur von einer Minderheit der Lehrkräfte (sehr) oft als Leistungsbewertung genutzt. In Taiwan bewerten die Lehrkräfte hauptsächlich mit schriftlichen Tests (86 %) und deutlich seltener

mit Projektarbeiten (17 %) und Schülerselbsteinschätzungen (16 %). Insgesamt verweisen die Ergebnisse auf unterschiedliche Rahmenbedingungen und pädagogische Ansätze, die aus unterschiedlichen fachlichen Strukturen, pädagogischen Ansätzen, Fach- und Bewertungskulturen resultieren.

Unterschiede nach Geschlecht, fachspezifischer Lehrbefähigung und Schulform in NRW

Unterschiede können sich auch erneut innerhalb eines Bildungssystems zeigen. Tabelle 13.5 differenziert die Teilstichprobe der Lehrkräfte in NRW, die in Jahrgangsstufe 8 ein Fach unterrichten, das im weiteren Sinne mit politischer Bildung und Demokratieerziehung zu tun hat, nach Geschlecht, staatlicher Lehrbefähigung in den Fächern Politik, Sozialwissenschaft, Sozialkunde oder Soziologie sowie Schulformen (Gymnasium, Integrierte Gesamtschule, Realschule, Sekundarschulen, Hauptschulen und Förderschule) hinsichtlich von Unterschieden der Methoden der Leistungsbewertung. Nicht berichtet werden Lehrkräfte, welche die dritte Geschlechtskategorie, „Weiteres Geschlecht" gewählt haben, aufgrund des sehr geringen Anteils ($N = 6$) an der Stichprobe. Dargestellt wird der Anteil der Lehrkräfte, welche die Antwortkategorien „sehr oft" und „oft" für verschiedene Bewertungsmethoden ausgewählt haben. Statistisch signifikante Differenzen ($p < .05$) werden im Text als solche benannt.

Tabelle 13.5: Differenzierte Lehrkräftepräferenzen in der Leistungsbewertung im sozialwissenschaftlichen Unterricht

	Anteil Lehrkräfte für die Antwortkategorien „Sehr oft" und „Oft"											
	schriftiche Aufsätze		schriftliche Tests		mündliche Prüfungen		Beobachtung		Projektarbeit		Schülerselbst-einschätzung	
	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)
Gesamt NRW	**17.0**	**(1.4)**	**23.2**	**(1.7)**	**15.7**	**(1.4)**	**55.3**	**(1.7)**	**39.7**	**(1.6)**	**39.6**	**(1.9)**
Weiblich	17.7	(2.0)	23.3	(2.2)	14.2	(1.6)	54.8	(2.2)	42.4	(2.4)	43.7	(2.3)
Männlich	15.6	(2.0)	22.9	(2.4)	18.2	(2.2)	56.0	(2.7)	35.6	(2.7)	33.3	(2.8)
Mit staatl. Lehrbefähigung SoWi	18.6	(3.0)	27.5	(4.3)	15.7	(3.1)	60.8	(3.5)	40.1	(3.8)	35.0	(3.3)
Ohne staatl. Lehrbefähigung SoWi	17.0	(1.7)	23.1	(2.0)	16.6	(1.8)	52.7	(2.1)	41.0	(2.5)	40.1	(2.7)
Gymnasium	19.2	(2.0)	13.2	(1.4)	12.7	(1.9)	60.3	(2.5)	39.9	(2.9)	43.1	(2.9)
Integrierte Gesamtschule	19.9	(2.6)	25.4	(3.3)	16.6	(1.7)	53.5	(3.3)	38.7	(3.3)	41.6	(3.9)
Realschule	18.5	(5.3)	33.0	(5.1)	16.7	(4.5)	50.6	(2.3)	38.4	(3.6)	36.3	(3.8)
Sekundarschulen	14.7	(4.6)	32.8	(5.3)	24.3	(6.3)	64.0	(5.2)	35.5	(5.0)	33.5	(6.3)
Hauptschule	7.1	(3.7)	35.5	(9.1)	33.3	(10.8)	59.3	(8.0)	34.0	(6.8)	30.6	(9.8)
Förderschule	3.2	(2.5)	32.7	(12.6)	10.5	(4.0)	34.1	(12.9)	49.3	(6.6)	33.0	(10.5)

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

Weibliche Lehrkräfte nutzen häufiger Selbsteinschätzungen zur Bewertung von Schüler*innen.

Weibliche Lehrkräfte geben signifikant häufiger an, Schülerselbsteinschätzungen (sehr) oft zur Leistungsbewertung zu nutzen. Projektarbeit nutzen sie tendenziell ebenfalls häufiger, mündliche Prüfungen hingegen etwas seltener, auch wenn diese Unterschiede nicht statistisch abgesichert werden können.

In NRW berichten Lehrkräfte mit staatlicher Lehrbefähigung für sozialwissenschaftliche Fächer signifikant häufiger, Beobachtung als Bewertungsmethode einzusetzen, im Vergleich zu ihren fachfremd unterrichtenden Kolleg*innen (61 % gegenüber 53 %). Weitere Unterschiede, wie der tendenziell häufigere Einsatz von Schülerselbsteinschätzungen durch fachfremde Lehrkräfte, erwiesen sich hingegen nicht als statistisch signifikant.

In Bezug auf die Schulformen zeigen sich vereinzelt Unterschiede in den gewählten Formaten der Leistungsbewertung. Lehrkräfte an Gymnasien sowie an Integrierten Gesamtschulen geben signifikant häufiger an, schriftliche Aufsätze (sehr) oft als Bewertungsmethode zu nutzen, im Vergleich zu Haupt- und Förderschulen. Auf schriftliche Tests greifen Lehrkräfte an Gymnasien allerdings signifikant seltener zurück. Weiter zeigt sich, dass sowohl an Gymnasien als auch an Sekundarschulen häufiger Beobachtungen eingesetzt werden als an Real- und Förderschulen, insgesamt erscheinen diese Ergebnisse jedoch als weniger systematisch. Die Schülerselbsteinschätzung wird im Vergleich zu an den nicht zum Abitur führenden Schulformen an Gymnasien und Integrierten Gesamtschulen tendenziell häufiger eingesetzt, aber auch diese Effekte konnten nicht statistisch abgesichert werden. Ob dies auf Unterschiede der Betonung von Selbstreflexion und eigenverantwortlichem Lernen an verschiedenen Schulformen hindeutet, muss von daher an dieser Stelle offenbleiben.

Abseits von schriftlichen Bewertungsmethoden nur wenig Systematik hinsichtlich der Schulform

Nicht in der Tabelle berichtet werden Ergebnisse zu Unterschieden der Leistungsbewertung abhängig vom Alter der Lehrkräfte. Diese zeigen sich besonders im Kontrast zwischen jüngeren (<30 Jahre) und älteren Lehrkräften (>60 Jahre), wobei die älteren Lehrkräfte tendenziell häufiger schriftliche Tests und mündliche Prüfungen nutzen. Im Vergleich zeigen sich Lehrkräfte der Altersgruppen 30 bis 39, 40 bis 49 sowie 50 bis 59, die insgesamt mehr als 80 % der befragten Lehrkräfte ausmachen, eher homogen hinsichtlich der Methoden der Leistungsbewertung, die sie (sehr) oft nutzen.

Insgesamt zeigen sich differenzierende Ergebnisse, etwa zu Unterschieden bei der Art der schriftlichen Leistungsbewertungsmethoden zwischen einzelnen Schulformen, der seltenere Einsatz von Beobachtungen durch fachfremde Lehrkräfte sowie der auffällige Geschlechtereffekt beim Einsatz der partizipativen Methode der Schülerselbsteinschätzungen. An anderen Stellen lässt die Homogenität der genutzten Bewertungsmethoden entlang der genutzten Differenzierungsmerkmale vermuten, dass die Auswahl von Bewertungsmethoden nicht allein von fachlicher Ausbildung und schulformspezifischen Schwerpunkten und tendenziell auch von pädagogischer Erfahrung und aktuellen pädagogischen Trends abhängt, sondern vorrangig von makrosystemischen Kontexten beeinflusst wird. Insgesamt verweisen die Ergebnisse auf die Notwendigkeit vertiefender Analysen, auch in Bezug auf die professionelle Autonomie, die Lehrkräfte und Schulen vor dem Hintergrund verschiedenartiger Bildungssysteme haben. Vor diesem Hintergrund bietet die Vielfalt der genutzten Bewertungspraktiken Anlass zur Reflexion und (Weiter-)Entwicklung von Bewertungsstrategien in der (politischen) Bildung.

Leistungsbewertung tendenziell eher durch makrosystemische Kontexte beeinflusst

13.5 Diskussion

Die vorliegenden Ergebnisse werfen ein Licht auf Ausgangsbedingungen und Potenziale von Lehrkräften, Schulen und der Bildungspolitik vor dem Hintergrund der aktuellen und länger bestehenden Herausforderungen der Demokratien. Das Internet gewinnt zunehmend an Bedeutung als Ressource für die Unterrichtsvorbereitung in NRW und Europa. Es ist jedoch festzustellen, dass die Nutzung des Internets hier noch nicht das Niveau von nahezu 100 % erreicht hat, wie es in Taiwan der Fall ist. In NRW spielen Schulbücher für 87 % und amtliche Lehrpläne für knapp 85 % weiterhin eine dominante Rolle bei der Unterrichtsplanung. Von Unternehmen erstellte Lehrmaterialien werden von etwa der Hälfte der Lehrkräfte im mittleren und großen Ausmaß einbezogen. Der Einsatz entsprechender Mate-

Herausforderung: fachliche Nutzung von digitalen Medien in einer von Schulbüchern dominierten Lehrkultur

rialien wird vor dem Hintergrund der Gefahr von Beeinflussung durchaus kontrovers diskutiert, zumindest soweit dies ohne kritische Reflexion erfolgt. So gibt es Hinweise, dass wissenschaftliche und gesellschaftliche Kontroversen in solchen Lehrmaterialien unerwähnt bleiben und einseitige Darstellungen Multiperspektivität und Kontroversität verhindern können (van Treeck & Urban, 2016). Anhand der Ergebnisse wird die Bedeutung einer vielfältigen Medienmischung zur Förderung der politischen Kompetenzen von Schüler*innen unterstrichen (Achour et al., 2020; Oberle & Tatje, 2017).

Herausforderung Bewertungspraktiken

Differenzen in der Leistungsbewertung im Politikunterricht zwischen NRW und anderen Ländern wie den Niederlanden, Dänemark, Rumänien und Litauen spiegeln die Vielfalt der Bildungssysteme, pädagogisch-didaktische Überzeugungen und Lehrpraktiken wider, die in den jeweiligen Ländern existieren. Der Einbezug von Selbsteinschätzungen von Schüler*innen in die Bewertung könnte positiv gewendet als Vertrauensindikator oder pädagogische Unterstützung der Selbstwirksamkeit der Schüler*innen gedeutet werden (Panadero et al., 2017).

Herausforderung Umgang mit Schülerthemenwünschen und aktuellen Themen

Eine Interpretation der Werte als Vertrauensindikator steht allerdings im Widerspruch zur selteneren Äußerung von Schülerthemenwünschen, die in den meisten Bildungssystemen nur von einer Minderheit der Lehrkräfte (sehr) oft berichtet wird. Dies ist durchaus auch im Zusammenhang mit Kontroversität von Themen zu betrachten (vgl. Kapitel 15), die durch Berücksichtigung von Schülerthemenwünschen einen größeren Raum einnehmen könnte. In diesem Zusammenhang ist auffällig, dass in NRW insbesondere fachfremde Lehrkräfte seltener berichten, dass Schüler*innen Themenwünsche einbringen. Weiter erscheint, angesichts curricular vorgegebener Bildungsinhalte, als wahrscheinlich, dass in Ländern mit geringer Schülerthemenberücksichtigung traditionell stärker auf die Umsetzung des intendierten Curriculums geachtet wird, damit am Ende eines Schuljahres die Schüler*innen die entsprechenden Kompetenzen erworben haben können. Lehrkräfte sind somit, je nach Kontext, weniger flexibel, Schülerinteressen zusätzlich in den Unterricht zu integrieren. Gleichzeitig findet sich in allen Ländern der Beleg, dass Lehrkräfte um Aktualität ihrer Unterrichtsthemen bemüht sind. In NRW sind es besonders diejenigen Lehrkräfte, welche über eine sozialwissenschaftliche Lehrbefähigung verfügen. Die Einbindung von aktuellen Themen sowie Themen, die Schüler*innen einbringen möchten, ist auch vor dem Hintergrund einer grundsätzlichen Interessenorientierung der politischen Bildung zu diskutieren (Hedtke, 2020). Insbesondere im Kontext sozialer Ungleichheit ist es wichtig, dass Schüler*innen dabei unterstützt werden, eigene politische und soziale Interessen zu erkennen und zu formulieren.

Die erfassten Informationen über die genutzten Leistungsbewertungsverfahren zeigen deutliche Länderunterschiede in der Schwerpunktsetzung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Hier mangelt es besonders in der Sekundarstufe I in NRW an Schreibförderkonzepten zur Ausbildung der zentralen Kompetenzen wie Argumentations- und Urteilsfähigkeit. Erste Ansätze für den Fachunterricht Politik/Gesellschaftslehre finden sich etwa im textsortenbasierten Lehr-Lernzyklus (Forkarth, 2022). Transparente Kriterien für mündliche und schriftliche Leistungsbewertungen in der Sekundarstufe I und binnendifferenzierte Konzepte der Lernrückmeldung für Schüler*innen sind Desiderata, derer sich auch die Bildungsadministration annehmen sollte, um Lehrkräfte zu entlasten und ihnen verbindliche Standards an Bewertungsoptionen an die Hand zu geben.

Grundsätzlich sollten empirische Untersuchungen zu weiteren Planungsschritten im Fokus stehen. Offene Bereiche, wie die Rahmung durch Bedingungsanalyse, Zielklärung mit Festlegung der Leistung, Auswahl der Fachkonzepte und

konstituierenden Begriffen, Themenformulierung sowie die Anbahnung der Kernkompetenzen (Urteilen, Handeln) mit entsprechenden adaptiven Lernaufgaben, bieten Raum für vertiefende Forschung und bieten Potenzial für die Optimierung von Lehr- und Lernprozessen.

Insgesamt zeigt sich die hohe Bedeutung von professionellem Unterricht in politischer Bildung und Demokratieerziehung. Fachspezifisch ausgebildete Lehrkräfte geben eine insgesamt höhere Vielfalt in den eingesetzten Unterrichtsmethoden an und sind besonders um Aktualität bemüht, was zur gesellschaftlichen Relevanz des entsprechenden Unterrichts beiträgt. Die diskutierten Ergebnisse bieten wertvolle Einblicke in die Praxis schulischer politischer Bildung und geben Anlass zu vertiefenden Analysen und darauf aufbauend Reflexionen über notwendige Verbesserungen. Die Entwicklung einer ausgewogenen und zeitgemäßen Unterrichtsgestaltung mitsamt angemessener Bewertung von Schülerleistung erfordert eine enge Zusammenarbeit von Bildungseinrichtungen, Lehrkräften, Bildungsadministration und Fachdidaktik und kann die Qualität der schulischen politischen Bildung nachhaltig fördern.

Zusammenarbeit von Bildungsadministration, Bildungspraxis und Bildungsforschung als Chance für positive Entwicklung.

Literatur

Abs, H. J. & Moldenhauer, A. (2021). Partizipation in Schule und Unterricht. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–19). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_67-1

Achour, S., Frech, S., Massing, P. & Straßner, V. (Hrsg.). (2020). *Methodentraining für den Politikunterricht* (6., vollst. überarb. Aufl.). Wochenschau Verlag. https://doi.org/10.46499/503

Begrich, L., Praetorius, A.-K., Decristan, J., Fauth, B., Göllner, R., Herrmann, C., Kleinknecht, M., Taut, S. & Kunter, M. (2023). Was tun? Perspektiven für eine Unterrichtsqualitätsforschung der Zukunft. *Unterrichtswissenschaft*, *51*(1), 63–97. https://doi.org/10.1007/s42010-023-00163-4

Bittlingmayer, U. H., Gerdes, J. & Yüksel, E. G. (2020). *Vergessene Kinder? Demokratiebildung in Förderschulen*. Eine Expertise für das Deutsche Jugendinstitut. *Materialien zum 16. Kinder- und Jugendbericht*. Deutsches Jugendinstitut (DJI).

Breit, G. & Weißeno, G. (2015). Kompetenzorientierter Politikunterricht – in neun Schritten vom Modell zur Unterrichtsplanung. In S. Frech & D. Richter (Hrsg.), *Politikunterricht professionell planen* (S. 167–187). Wochenschau Verlag.

Decristan, J., Hess, M., Holzberger, D. & Praetorius, A.-K. (2020). Oberflächen- und Tiefenmerkmale. Eine Reflexion zweier prominenter Begriffe der Unterrichtsforschung. *Empirische Forschung zu Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen*, *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft* (66), 102–116. https://doi.org/10.25656/01:25867

Deimel, D. & Hahn-Laudenberg, K. (2017). Schulische Lerngelegenheiten und Partizipationsmöglichkeiten. In H. J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen: Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016* (S. 255–278). Waxmann.

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

Forkarth, C. (2022). *Schriftliches Urteilen im Politikunterricht der Sekundarstufe I*. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-39012-9

Goll, T. (2021). Beurteilung und Bewertung im Politikunterricht. In D. Lange & V. Reinhardt (Hrsg.), *Basiswissen Politische Bildung: Band 2. Forschung, Planung und Methoden Politischer Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht* (S. 263–271). Schneider Verlag.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203887332

Hauk, D. & Gröschner, A. (2022). How effective is learner-controlled instruction under classroom conditions? A systematic review. *Learning and Motivation*, *80*, 101850. https://doi.org/10.1016/j.lmot.2022.101850

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

Jansson, T. (2023). Civics teachers' assessment practices in Swedish upper secondary schools: A qualitative study. *JSSE*. Vorab-Onlinepublikation. https://doi.org/10.11576/JSSE-5938

Klieme, E. (2019). Unterrichtsqualität. In M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.). *Handbuch Schulpädagogik* (S. 393–408). Waxmann.

Kunter, M. & Voss, T. (2011). Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV : Eine multikriteriale Analyse. In J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 85–113). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830974338

Manzel, S., Hahn-Laudenberg, K. & Zischke, F. E. (2017). Lehrervoraussetzungen. In H. J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen: Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016* (S. 325–353). Waxmann.

Manzel, S. & Weißeno, G. (2017). Modell der politischen Urteilsfähigkeit – eine Dimension der Politikkompetenz. In M. Oberle & G. Weißeno (Hrsg.), *Politikwissenschaft und Politikdidaktik. Theorie und Empirie* (S. 59–86). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07246-9_5

Oberle, M. & Tatje, C. (2017). *Schulbuchnutzung im Politikunterricht – eine empirische Studie.* https://doi.org/10.1007/978-3-658-16293-1_10

Panadero, E., Jonsson, A. & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, *22*, 74–98. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004

Praetorius, A. K. & Kleickmann, T. (2022). Nutzung von Lerngelegenheiten im Unterricht: Konzeptuelle und methodische Zugänge und Herausforderungen – Einführung in den Thementeil. *Unterrichtswissenschaft*, *50*(2), 149–155. https://doi.org/10.1007/s42010-022-00145-y

Reinhardt, S. & Richter, D. (Hrsg.). (2020). *Politik-Methodik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (6. Aufl.). Cornelsen.

Retzmann, T. (2011). *Methodentraining für den Ökonomieunterricht. Wochenschau Ökonomie*. Wochenschau Verlag.

Rittmann, K. (2021). Politische Handlungsfähigkeit durch Mikro– und Makromethoden fördern? Expert*innen-Interviews mit Lehrkräften zur Methodenauswahl im Politikunterricht. https://cives-school.de/?page_id=6715#flip4

Sauerwein, M. & Klieme, E. (2016). Anmerkungen zum Qualitätsbegriff in der Bildungsforschung. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, *38*, 459–478. https://doi.org/10.25656/01:15125

Scholz, L. (2010). *Methoden-Kiste. Methoden für Schule und Bildungsarbeit.* Bundeszentrale für politische Bildung.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. & Friedman, T. (2018). *Becoming citizens in a changing world.* Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-73963-2

Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., Ainley, J. & Friedman, T. (2023). *Education for citizenship in times of global challenge: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 international report*. IEA.

Schütze, B., Souvignier, E. & Hasselhorn, M. (2018). Stichwort – Formatives Assessment. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *21*(4), 697–715. https://doi.org/10.1007/s11618-018-0838-7

Seidel, T. (2003). Gelegenheitsstrukturen beim Klassengespräch und ihre Bedeutung für die Lernmotivation – Videoanalysen in Kombination mit Schülerselbsteinschätzungen. *Unterrichtswissenschaft*, *31*(2), 142–165. https://doi.org/10.25656/01:6776

Seidel, T. & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, *77*(4), 454–499. https://doi.org/10.3102/0034654307310317

Straßner, V. (2020). Methoden zur Leistungsmessung und -beurteilung. In S. Achour, S. Frech, P. Massing & V. Straßner (Hrsg.), *Methodentraining für den Politikunterricht* (6., vollständig überarbeitete Aufl., S. 278–319). Wochenschau Verlag.

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.

van Treeck, T. & Urban, J. (Hrsg.). (2016). *Wirtschaft neu denken: Blinde Flecken in der Lehrbuchökonomie*. iRights Media. http://hdl.handle.net/11159/863

Voss, T. & Wittwer, J. (2020). Unterricht in Zeiten von Corona: Ein Blick auf die Herausforderungen aus der Sicht von Unterrichts- und Instruktionsforschung. *Unterrichtswissenschaft*, *48*(4), 601–627. https://doi.org/10.1007/s42010-020-00088-2

Wohnig, A. & Heil, M. (2020). Politische Bildung unter Bedingungen sozialer Distanz in der Corona-Krise: Lerngelegenheit, Herausforderung und neue Formate. *Medienimpulse, 58*(2). https://doi.org/10.21243/MI-02-20-28

Bildnachweis S. 256:
Franziska Schardt, Polizei-Interview für den Podcast „Umwelt was geht", Kinder- und Jugendzentrum Köln Meschenich 2021
Interview für den Podcast „Umwelt was geht" mit den Reportern Nikolay und Ouassim.
Das zugehörige Interview unter „Umwelt was geht" bei Spotify zum Podcast: https://open.spotify.com/show/3lvCzSS3Cb8juotA1dmEPq?si=6691c7274d164cd0