Kapitel 14
Themen schulischer politischer Bildung: Ausbildungsinhalte, Selbstwirksamkeit und Unterrichtsimplementierung

Hermann Josef Abs, Jana Costa & Katrin Hahn-Laudenberg

14.1 Einleitung

Aus- und Weiterbildungen tragen wesentlich zum professionellen Profil von Lehrkräften bei. Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft wirken dabei in einem komplexen Wechselspiel zusammen (Baumert & Kunter, 2013; Weißeno et al., 2015). Während die vielfältige institutionelle Landschaft der Lehrkräftebildung in Deutschland differenziert beschrieben (z. B. Bauer et al., 2012; Cramer et al., 2020) und gut dokumentiert ist (z. B. CHE Centrum für Hochschulentwicklung, 2024), sind vertiefende Studien zur fachspezifischen Ausgestaltung des Lehramtsstudiums verhältnismäßig selten (May, 2022). Insbesondere hinsichtlich der fachlichen Professionalität von Lehrkräften im Bereich der politischen Bildung bleibt das Profil unscharf. Die Bezugsdisziplinen für die fachwissenschaftliche Ausbildung sind in Deutschland nicht einheitlich geregelt und unterscheiden sich vielfach auch zwischen den Hochschulen eines Bundeslandes (Oberle & Pohl, 2020; Schöne, 2022).

Desiderat: fachspezifische Studien zur Lehrkräftebildung

Gleichzeitig lässt sich in verschiedenen Studien auf der Ebene der (angehenden) Lehrkräfte eine Unsicherheit im Umgang mit politischen Themen im Unterricht beobachten. Diese Unsicherheit kann mit einer niedrigen Selbstwirksamkeit mit Blick auf politische Themen insgesamt einhergehen und kann sich konkret in einer fälschlichen Annahme eines Neutralitätsgebots auch gegenüber demokratie- und menschenfeindlichen Positionen (Oberle, 2017) und darüber hinaus in einer antizipierten Vorstellung von politischer Neutralität im professionellen Selbstbild von Lehrkräften niederschlagen (z. B. Heil, 2021; Weselek & Wohnig 2021). Entsprechende Unsicherheiten können dazu führen, dass Themen der politischen Bildung und Demokratieerziehung in geringerem Ausmaß in Schulen aufgegriffen, kontroverse Themen vermieden (vgl. Kap. 15) oder Meinungsäußerungen relativistisch nebeneinander stehen gelassen werden, anstatt sie aufeinander zu beziehen oder sie mit den Schüler*innen hinsichtlich ihres rationalen und argumentativen Gehalts zu reflektieren (Gronostay, 2019).

Aktuell diskutierte Herausforderungen im Umgang mit politischen Kontroversen und Neutralität …

Angebote der Lehrkräftebildung können in diesem Zusammenhang dazu beitragen, das Kompetenzerleben von Lehrkräften im Sinne einer fachbezogenen Selbstwirksamkeit zu stärken (Kindlinger & Hahn-Laudenberg, 2023; 2024) und damit auch die Angebotsvielfalt in Schulen im Hinblick auf politische Bildung zu verbreitern. So zeigen sich die Lehrkräftebildung bzw. die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften sowie die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften als bedeutsame lehrerbezogene Einflussgrößen für die Implementation schulischer Demokratiebildung (Schneider & Gerold, 2018).

… sollen und können durch Lehrkräftebildung bearbeitet werden.

Abs, H. J., Costa, J. & Hahn-Laudenberg, K. (2024). Themen schulischer politischer Bildung: Ausbildungsinhalte, Selbstwirksamkeit und Unterrichtsimplementierung. 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. 277–290). Waxmann. CC BY 4.0. https://doi.org/10.31244/9783830998228.14

Leitende Fragestellungen zu Ausbildung, Professionalität und Handlungspraxis aus Lehrkraftperspektive

In diesem Kapitel wird ein Einblick in die fachbezogenen Ausbildungsinhalte, die fachbezogene Selbstwirksamkeit sowie die schulischen Angebotsstrukturen aus der Perspektive von Lehrkräften gegeben. Durch die verschiedenen Betrachtungsebenen (Lehrkräftebildung, Selbstwirksamkeit als professionsbezogenes Merkmal und konkrete schulische Lerngelegenheiten) wird damit ein erster Zugang zu dem Zusammenspiel zwischen Ausbildung, Professionalität und Handlungspraxis skizziert. Das Kapitel zielt damit zusammenfassend auf die Beantwortung der folgenden Forschungsfragen:

1. Welcher Anteil von Lehrkräften der Sozialwissenschaften hat sich in Veranstaltungen der Lehrkräftebildung mit einer Auswahl von relevanten Themen für politische Bildung und Demokratieerziehung befasst? (14.3)
2. Inwiefern sehen sich die Lehrkräfte als kompetent an, die benannten Themen zu unterrichten? (14.4)
3. Wie schätzen die Lehrkräfte die Möglichkeiten der Schüler*innen in Jahrgang 8 ein, zu den betreffenden Themen etwas zu lernen? (14.5)

14.2 Gemeinsames Themenset und Stichprobe

Grundidee: gemeinsames Themenset für die drei leitenden Fragestellungen

Die drei Fragestellungen in diesem Kapitel beziehen sich auf eine gemeinsame Liste von Themen, die mit jeweils unterschiedlicher Einleitungsfrage und unterschiedlichem Antwortformat dreimal im Fragebogen für die Lehrkräfte präsentiert wurden. Diese Themen werden in Tabelle 14.1 aufgeführt und inhaltlich klassifiziert. Die ersten 12 der 13 Themen (A–M) wurden den Lehrkräften in allen Teilnahmeländern zur Beantwortung angeboten. Das letzte Thema (N), die EU, wurde hingegen nur in den Ländern angeboten, die am europäischen Modul teilnahmen. Wie in Kapitel 11 nachvollzogen werden kann, sind die für dieses Kapitel ausgewählten Themen in den Lehrplänen der Länder Nordrhein-Westfalen (NRW) und Schleswig-Holstein (SH) repräsentiert – mit Ausnahme des expliziten Themas (M) Diversität und Inklusion – und können insofern als einschlägig für den Unterricht in den Ankerfächern der politischen Bildung betrachtet werden. In diesem Kapitel werden die Ergebnisse zu elf Themen – mit # gekennzeichnet – ausführlich dargestellt. Neben Thema (M) Diversität und Inklusion werden auch die Themen (G) Bürgerrechte und Pflichten, sowie (L) Globale Probleme nicht in die Betrachtung aufgenommen, weil sie als Konzepte zu umfassend und dadurch nicht genügend trennscharf zu anderen Themen sind.

Politiktheoretischen und fachdidaktische Systematisierung der Befragungsthemen

Systematisch können die befragten Themen unterschiedlichen analytischen Zugängen zu Politik und Demokratie zugeordnet werden (Mayer, 2010; vgl. auch Kap. 11). Die Themen A, B, C, G, H und N repräsentieren vornehmlich einen institutionellen Handlungsrahmen von Politik (*polity*). Die Themen B, I, J und K lassen sich einem prozesshaften Politikverständnis zuordnen (*politics*) und die Themen A, D, E, G, I, L, und M beziehen sich auf Inhalte und Ziele von Politik (*policies*).

Eine weitere systematische Perspektive ergibt sich aus einer schulischen Fachlogik. Während die Themen A, B, C, E, F, G, H, E, L, N zwar auch in anderen Fächern adressiert werden können, aber immerhin genuine Schwerpunkte in den Ankerfächern der politischen Bildung darstellen, werden die Themen D, F, I, J, K, M in gleichem Ausmaß in anderen Fächern und in fachübergreifenden Zusammenhängen adressiert (vgl. Manzel et al., 2017).

Tabelle 14.1: Themen der Lehrkräftebildung, Selbstwirksamkeit und des schulischen Unterrichts

Themen		*Dimensionen des Politischen*	Spezifität politische Bildung
A.	Menschenrechte#	*Polity/Policies*	fachspezifisch
B.	Wahlen und Abstimmungen#	*Polity/Politics*	fachspezifisch
C.	Weltgemeinschaft und internationale Organisationen#	*Polity*	fachspezifisch
D.	Umweltschutz und Nachhaltigkeit#	*Policies*	fächerübergreifend
E.	Aus- und Einwanderung#	*Policies*	fachspezifisch
F.	Gleichberechtigung von Männern und Frauen#	*Policies*	fächerübergreifend
G.	Bürgerrechte und -pflichten	*Polity*	fachspezifisch
H.	Verfassung und politische Systeme#	*Polity*	fachspezifisch
I.	Verantwortungsvolle Nutzung des Internets#	*Politics/Policies*	fächerübergreifend
J.	Kritisches und unabhängiges Denken#	*Politics*	fächerübergreifend
K.	Konfliktlösung#	*Politics*	fächerübergreifend
L.	Globale Probleme	*Policies*	fachspezifisch
M.	Diversität und Inklusion	*Policies*	fächerübergreifend
N.	Die EU#	*Polity*	fachspezifisch

Die Themen werden zudem im Wissenstest sowie in weiteren Kapiteln dieses Berichtsbands aufgegriffen: (A) Menschenrechte werden exemplarisch im Sinne von Diskriminierungsfreiheit in Kapitel 6 und 16 aufgegriffen. (B) Wahlen und Abstimmungen beziehen sich etwa auf Fragen zur wahlbezogenen und institutionenbezogenen politischen Partizipation in Kapitel 10. In Kapitel 8 werden die Themen (C) „Weltgemeinschaft, internationale Organisationen", (N) „die EU" und (E) „Aus- und Einwanderung" aufgegriffen. (D) „Umweltschutz und Nachhaltigkeit" sind Themen von Kapitel 9. (F) Einstellungen zur „Gleichberechtigung von Männern und Frauen" sowie auch Einstellungen zu Eingewanderten werden in Kapitel 6 thematisiert. (H) „Verfassung und politische Systeme" sind ein Gegenstand in Kapitel 7. (I) „Verantwortungsvolle Nutzung des Internets" wird in Kapitel 12 behandelt. Schließlich konstituieren (J) „Kritisches und unabhängiges Denken" sowie (K) „Konfliktlösung" Themen, auf die Kapitel 15 abzielt.

Bezüge des Themensets zu anderen Kapiteln im Berichtsband zu ICCS 2022

Aufgrund einer unzureichenden Ausschöpfung der Lehrkräftestichprobe in SH werden im Folgenden ausschließlich die Ergebnisse für NRW dargestellt, wo eine repräsentative Stichprobe von 2916 Lehrkräften in Jahrgang 8 an ICCS 2022 realisiert werden konnte. Die Analysestichprobe dieses Beitrags konzentriert sich dabei auf Lehrkräfte der 8. Jahrgangsstufe, die im Fragebogen angegeben haben, ein Fach zu unterrichten, das im weiteren Sinne mit politischer Bildung und Demokratieerziehung zu tun hat (n = 1012). Die folgenden Ergebnisberichte basieren damit auf den Antworten dieser Gruppe von Lehrkräften mit einer größeren Nähe zum Unterricht in den Sozialwissenschaften. Sie repräsentieren unter anderem eine geschätzte Anzahl von 16230 sozialwissenschaftlichen Lehrkräften – gleichermaßen mit und ohne staatliche Lehrbefähigung in den Fächern Politik, Sozialwissenschaft, Sozialkunde, Soziologie – in Jahrgangsstufe 8 an den Schulen in NRW (vgl. Kap. 20).

Stichprobenbeschreibung

14.3 Fachbezogene Inhalte in der Lehrkräftebildung

Fachwissenschaftliche Grundlagen zur politischen Bildung in der Lehrkräftebildung uneinheitlich

Wenngleich in einer Vorgabe der KMK (2019, S. 58) festlegt wird, dass das Lehramtsstudium *Sozialkunde/Politik/Wirtschaft* politikwissenschaftliche, soziologische und wirtschaftswissenschaftliche Kompetenzen vermitteln soll, können die fachbezogenen Studieninhalte je nach Standortbedingungen in Deutschland deutlich variieren. Während an einigen Standorten die drei Fachzugänge relativ gleichmäßig berücksichtigt werden und/oder Schwerpunktsetzungen durch die Studierenden wählbar sind, bestimmen an anderen Standorten die Politikwissenschaft oder Soziologie vollständig über die Ausbildungsinhalte. An den meisten Standorten kommen zu Politikwissenschaft oder Soziologie weitere Fächer, wie Wirtschaft, Geschichte und/oder Rechtswissenschaft mit sehr unterschiedlichen Anteilen hinzu. Noch weniger (einheitlich) geregelt sind demokratiebildendende Elemente im bildungswissenschaftlichen Anteil der Lehrkräftebildung, soweit sie überhaupt vorgesehen werden. Aktuell gibt es keinen detaillierten Überblick über die realisierten fachlichen Studieninhalte im Bereich der politischen Bildung. Ein erstes Monitoring zur hochschulischen Lehrkräftebildung für die politische Bildung befindet sich im Stadium einer Machbarkeitsstudie (Abs et al., i.E.).

Kein fachwissenschaftliches Kerncurriculum für die Lehrkräftebildung vorhanden

Es lässt sich vor diesem Hintergrund kein konsensualer und für alle Studierende verbindlicher gemeinsamer Kern an Studieninhalten im Feld der politischen Bildung identifizieren. Auch über die erste Phase der Lehrkräftebildung (das Studium) hinaus ist wenig darüber bekannt, welche spezifischen Themen politischer Bildung und Demokratieerziehung im Rahmen des Vorbereitungsdienstes und/oder in Fort- und Weiterbildungen behandelt werden. Sowohl im Bereich der formalen als auch im Bereich der non-formalen Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften scheint die professionelle Auseinandersetzung mit Themen politischer Bildung selektiv und an die kontingente Verfügbarkeit von Fort- und Ausbildungsangebote gebunden. Umso wichtiger ist es vor diesem Hintergrund, die Verbreitung wahrgenommener Angebote der Lehrkräftebildung bei den Lehrkräften selbst zu erfragen.

Operationalisierung der Frage nach Ausbildungsinhalten

Der Frageblock zu fachbezogenen Inhalten in der Lehrkräftebildung wurde eingeleitet mit „Haben Sie an Veranstaltungen der Lehrerbildung teilgenommen, bei denen die folgenden Themen und Fähigkeiten behandelt wurden?“, woraufhin vierzehn Themen (Variablen IT4G23A-N) in einem vierstufigen Antwortformat („Ja, im Lehramtsstudium“; „Ja, im Vorbereitungsdienst, in der Fort- und Weiterbildung“; „Ja, während beidem“; „Nein“) bewertet werden konnten.

Lesehinweise zu den Tabellen in diesem Kapitel

Die Ergebnistabelle folgt hier und in den folgenden beiden Abschnitten einem identischen Aufbau. In einer ersten Spalte werden die teilnehmenden Bildungssysteme aufgeführt. Dabei finden sich die Ergebnisse für die Lehrkräfte in NRW jeweils abgesetzt in der ersten Zeile. Danach folgen der Mittelwert der übrigen europäischen Bildungssysteme (Vergleichsgruppe Europa ohne NRW) sowie die entsprechenden europäischen Teilnahmeländer im Einzelnen. Abschließend sind die außereuropäischen Vergleichsländer aufgeführt. Die einzelnen Themen werden in der Tabelle jeweils nach der Höhe der prozentualen Zustimmung in der Vergleichsgruppe Europa angeordnet. Zu jedem Thema findet sich zunächst ein aggregierter Prozentanteil für die Antwortkategorien und eine Angabe zum Standardfehler der Populationsschätzung. Dieser Wert gibt an, in welchem Abstand oberhalb und unterhalb des angegebenen Prozentwerts sich mit 95-prozentiger Wahrscheinlichkeit der Wert der Population (hier Lehrkräfte Jahrgang 8 mit Fachbezug politischer Bildung) befindet. Die Höhe des Standardfehlers hängt von der

Tabelle 14.2: Verankerung von fachbezogenen Inhalten der Lehrkräftebildung im internationalen Vergleich

	Behandlung von ausgewählten Themen in Veranstaltungen der Lehrkräftebildung. Anteil der Lehrkräfte für die Antwortkategorien „Ja, im Lehramtsstudium“, „Ja, im Vorbereitungsdienst, in der Fort- und Weiterbildung“ und „Ja, während beidem“																					
	Konflikt-lösung		verantwor-tungsvolle Nutzung des Internets		kritisches und un-abhängig. Denken		Menschen-rechte		Umwelt-schutz und Nachhaltig-keit		die EU		Gleichbe-recht. von Männern und Frauen		Verfassung und politi-sche Sys-teme		Weltge-meinschaft und int. Org.		Aus- und Einwande-rung		Wahlen und Abstimmun-gen	
	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)
Nordrhein-Westfalen[1,2]	61.7	(1.7)	51.0	(1.5)	54.3	(1.6)	39.6	(1.6)	35.8	(1.9)	30.4	(1.5)	39.9	(1.5)	39.6	(1.6)	30.4	(1.9)	31.0	(1.4)	31.1	(1.4)
VG Europa	64.7	(0.8)	63.9	(0.9)	60.7	(0.8)	54.8	(0.9)	51.5	(0.8)	46.8	(0.8)	45.7	(0.9)	45.4	(0.8)	45.1	(0.8)	42.8	(0.8)	38.5	(0.9)
Bulgarien[3]	73.4	(3.9)	60.3	(4.5)	61.4	(3.7)	54.4	(4.3)	58.4	(3.7)	58.1	(5.2)	37.7	(4.1)	58.0	(4.7)	52.4	(3.8)	43.8	(4.6)	37.2	(4.0)
Dänemark[2]	60.9	(6.8)	48.3	(6.6)	65.4	(7.6)	74.0	(5.6)	37.7	(5.8)	61.7	(6.4)	53.2	(7.0)	73.5	(5.5)	69.7	(6.4)	58.2	(6.1)	73.3	(6.7)
Estland[2]	73.3	(2.9)	64.5	(3.2)	66.2	(3.1)	62.4	(3.6)	57.1	(3.2)	47.2	(3.0)	46.7	(3.1)	45.1	(3.0)	46.2	(3.3)	36.1	(3.4)	42.2	(3.1)
Frankreich[2]	36.4	(4.2)	41.3	(3.6)	35.1	(3.9)	34.2	(4.4)	43.2	(4.0)	42.5	(4.0)	32.5	(3.3)	40.1	(4.1)	34.0	(3.8)	35.0	(3.9)	28.8	(3.7)
Italien	43.6	(1.4)	73.0	(1.2)	35.5	(1.2)	33.3	(1.3)	53.6	(1.2)	23.4	(1.0)	30.1	(1.3)	24.5	(0.9)	21.1	(1.1)	25.8	(1.0)	10.8	(0.9)
Kroatien	43.4	(1.9)	46.3	(1.7)	34.9	(1.7)	31.6	(1.3)	30.4	(1.7)	21.5	(1.6)	21.5	(1.3)	19.0	(1.1)	18.1	(1.2)	17.5	(1.2)	17.7	(1.2)
Lettland[2,4]	85.1	(3.3)	81.6	(3.2)	92.2	(2.1)	74.4	(4.7)	61.1	(5.0)	64.6	(4.7)	50.1	(5.2)	59.9	(5.1)	63.0	(4.5)	50.0	(4.9)	52.3	(4.6)
Litauen	86.4	(2.4)	74.9	(2.6)	75.0	(2.7)	58.8	(2.8)	53.4	(3.4)	53.6	(3.2)	41.7	(2.7)	44.5	(2.3)	50.5	(2.6)	47.3	(2.7)	36.4	(2.5)
Malta	44.2	(5.7)	67.4	(6.3)	48.8	(5.2)	44.9	(4.7)	48.2	(4.3)	28.0	(3.4)	54.2	(3.6)	23.3	(4.7)	33.2	(5.7)	40.8	(3.7)	11.9	(2.6)
Niederlande[2]	78.6	(3.0)	81.0	(5.2)	90.4	(2.6)	60.6	(6.6)	79.3	(3.8)	80.2	(3.0)	66.2	(4.9)	72.7	(5.0)	82.4	(3.8)	74.9	(4.5)	68.9	(7.7)
Norwegen[5]	36.0	(3.4)	39.9	(3.4)	35.8	(3.2)	30.3	(3.2)	27.9	(3.1)	26.3	(2.9)	26.8	(2.8)	28.8	(2.8)	30.4	(3.0)	26.5	(3.1)	25.7	(2.8)
Polen	89.1	(2.5)	90.5	(2.3)	77.4	(3.4)	84.4	(3.8)	57.0	(4.9)	81.7	(3.8)	61.7	(5.1)	82.2	(3.9)	74.5	(4.3)	68.3	(4.8)	75.7	(3.6)
Rumänien	66.6	(3.1)	65.3	(3.5)	62.4	(3.1)	57.5	(4.1)	52.1	(3.3)	56.4	(4.0)	51.5	(4.3)	47.7	(3.6)	47.2	(3.9)	46.8	(3.9)	45.6	(3.8)
Schweden[2,4]	66.8	(4.1)	66.9	(3.5)	82.0	(2.7)	78.4	(2.4)	71.7	(4.1)	62.5	(3.7)	78.3	(3.7)	73.3	(3.3)	74.9	(3.7)	76.6	(3.1)	62.9	(2.8)
Serbien	70.4	(5.8)	58.3	(6.0)	45.9	(4.4)	46.5	(4.6)	46.6	(4.2)	19.6	(4.0)	33.7	(6.6)	25.6	(4.3)	18.2	(3.7)	18.6	(3.9)	24.3	(4.2)
Slowakei	64.8	(3.3)	54.9	(3.4)	59.7	(3.5)	57.3	(3.3)	47.1	(2.4)	42.3	(2.3)	31.5	(2.9)	38.5	(3.2)	37.5	(3.3)	29.5	(2.4)	30.5	(2.8)
Slowenien	81.4	(1.5)	82.4	(1.4)	76.6	(2.1)	66.2	(2.0)	54.7	(2.1)	62.6	(2.3)	47.9	(2.1)	64.8	(2.1)	48.1	(2.1)	50.1	(1.7)	49.4	(2.7)
Spanien	65.1	(3.1)	56.7	(3.7)	45.4	(3.1)	41.8	(3.7)	46.1	(3.3)	24.2	(2.7)	50.5	(3.8)	24.9	(3.1)	26.8	(2.9)	32.0	(3.5)	21.3	(2.8)
Zypern[2]	63.0	(2.5)	61.0	(2.6)	63.8	(2.5)	50.5	(2.5)	53.0	(2.7)	32.5	(2.6)	51.9	(2.5)	16.5	(1.9)	28.6	(2.4)	36.4	(2.6)	15.9	(2.0)
Außereuropäische Vergleichsländer																						
Brasilien[2]	69.9	(3.2)	70.2	(3.1)	70.8	(3.5)	77.0	(3.6)	75.4	(4.5)	–	–	74.4	(3.2)	68.6	(3.1)	65.2	(3.5)	68.8	(3.5)	52.9	(3.1)
Kolumbien[2]	62.6	(4.6)	53.5	(6.1)	51.6	(5.8)	50.7	(4.9)	61.1	(5.1)	–	–	46.5	(5.6)	41.1	(5.2)	32.0	(5.0)	31.1	(4.9)	54.5	(6.3)
Taiwan	84.9	(2.7)	90.4	(2.1)	83.4	(3.0)	90.2	(2.3)	88.7	(2.2)	–	–	95.0	(1.7)	89.3	(2.3)	72.5	(2.8)	49.8	(3.1)	89.8	(2.2)

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

Stichprobengröße, der Stichprobenausschöpfung und der Homogenität der Antworten in einem Bildungssystem ab (vgl. Kap. 20).

Wahrgenommene Schwerpunkte in der Ausbildung eher fächerübergreifend als fachspezifisch

In der Darstellung der Ergebnisse zeigt sich, dass die Themen, welche fachübergreifend relevant erscheinen und als generische Zielperspektive formuliert sind, am stärksten in der Lehrkräftebildung in NRW behandelt werden. Themen wie „Konfliktlösung" (62 %), „Verantwortungsvolle Nutzung des Internets" (51 %) und „Kritisches und unabhängiges Denken" (54 %) können als fachübergreifende Querschnittsthemen interpretiert werden, die auch über die politische Bildung hinaus relevant sind und damit in unterschiedlichen Fächern aufgegriffen werden. Je (fach-) spezifischer die Themen werden, desto weniger scheinen die Themen in der Lehrkräftebildung behandelt zu werden. Gerade solche Themen, die sich auf den institutionellen Handlungsrahmen von Politik sowie das Handeln in diesem Rahmen beziehen und damit genuine Schwerpunkte im Unterrichtsfach der politischen Bildung darstellen, werden von den Lehrkräften in geringerem Ausmaß angegeben.

Ergebnisse im europäischen Vergleich

Es ist dabei auffällig, dass durchweg ein geringerer Anteil der Lehrkräfte in NRW als im Mittel der europäischen Vergleichsgruppe angibt, dass die befragten Themen in der Lehrkräftebildung behandelt wurden (mit Ausnahme des Themas „Konfliktlösung" erweist sich der Unterschied als signifikant). Besonders weit scheinen politische Themen in der Lehrkräftebildung in Taiwan, Polen und den Niederlanden verbreitet zu sein. Zum Teil deutlich unterdurchschnittlich ist der Anteil an Lehrkräften, die angeben, in Veranstaltungen der Lehrkräftebildung politische Themen behandelt zu haben, in Kroatien, Frankreich und Italien, aber auch in Norwegen. Insgesamt wird eine relativ schwache Thematisierung des institutionellen Handlungsrahmens von Politik (*polity*) sowie des Handelns in diesem Rahmen (*specific politics*) verglichen mit demokratischen Prozesskompetenzen (*generic politics*) und ausgewählten Inhalten (*policies*) deutlich.

14.4 Fachinhaltsbezogene Selbstwirksamkeit von Lehrkräften

Anwendung des Konzepts Selbstwirksamkeit auf die Professionalität von Lehrkräften

Selbstwirksamkeit bezeichnet nach Bandura (1977, S. 191ff.) die Erwartung an die individuelle Leistungsfähigkeit, der eine hohe Bedeutsamkeit für das Handeln zugeschrieben wird. Es lassen sich allgemeine, situationsspezifische und bereichsspezifische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen unterscheiden (Schwarzer & Warner 2014), wobei an dieser Stelle bereichsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften fokussiert werden. Genauer geht es dabei darum, inwiefern eine Lehrkraft davon überzeugt ist, professionstypische Anforderungen auch in neuen bzw. widrigen und herausfordernden Situationen erfolgreich zu bewältigen. Diese Selbstwirksamkeitserwartungen können sich auf einzelne Aspekte des Lehrkräftehandelns beziehen oder aber auch spezifische Domänen fokussieren (Tschannen-Moran et al., 1998). Das Unterrichten eines fachlichen Inhalts konstituiert eine solche professionstypische Anforderungssituation für Fachlehrkräfte.

Entwicklung von fachbezogener Selbstwirksamkeit

Selbstwirksamkeit wird im Laufe einer Biografie allmählich aufgebaut, wobei Bandura (1977) allgemeine Erfolgserfahrungen, Modelllernen, kognitives Lernen und physische Erregung als bedeutsam für die Entwicklung von Selbstwirksamkeit beschreibt. Die Entstehung und Entwicklung bereichsspezifischer, professioneller Selbstwirksamkeit ist von einer Vielzahl weiter spezifizierter Bedingungen abhängig, z. B. von dem Erfolg bzw. Misserfolg beim Unterrichten eines fachlichen Inhalts, dem Beobachten von Modellen im schulischen Umfeld einer Lehrkraft und/oder weiteren biographischen Erfahrungen, wie etwa einer eigenen Bildungs-

karriere als Zugewanderte*r (Jasper & Abs, 2019). Dabei deutet sich an, dass bereichsspezifische Selbstwirksamkeit weniger zeitstabil ist als allgemeine Selbstwirksamkeit (Schmitz, 1998) und damit auch eher durch Ausbildung beeinflusst werden kann.

Zusammenhang von fachlicher Lehrkräftebildung, fachbezogener Selbstwirksamkeit und professionellem Handeln

Die Bedeutung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen für das professionelle Handeln spiegelt sich in Modellen der professionellen Kompetenz von sozialwissenschaftlichen Lehrkräften wider (Weschenfelder, 2014). Die fachbezogene Selbstwirksamkeit bildet eine motivationale Komponente, die die Umsetzung von professionellem Wissen in Handeln stützt (Oberle et al., 2015). Ein weiterer Hinweis auf die Bedeutung einer fachspezifischen Lehrkräftebildung ergibt sich daraus, dass sich positive Effekte der fachlichen Lehramtsbildung auf die jeweils fachbezogene Selbstwirksamkeit differenziert für die Teilfächer im Fächerverbund Gesellschaftslehre zeigen lassen (Grieger, 2022).

Operationalisierung von fachinhaltsbezogener Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften

Der Frageblock zur Erfassung der Selbstwirksamkeitserwartung wurde eingeleitet mit der Frage „Wie gut fühlen Sie sich darauf vorbereitet, die folgenden Themen und Fähigkeiten zu unterrichten?“, woraufhin vierzehn Themen (Variablen IT4G22A-N, siehe 14.2) in einem vierstufigen Antwortformat („Sehr gut vorbereitet“, „Gut vorbereitet“, „Nicht so gut vorbereitet“, „Gar nicht vorbereitet“) bewertet werden konnten. Die wahrgenommene Kompetenz zu den spezifischen Bereichen wird an dieser Stelle als eine Annäherung an bereichsspezifische Selbstwirksamkeitserwartung im Feld der politischen Bildung und Demokratieerziehung interpretiert.

Tabelle 14.3 zeigt die Ergebnisse zur themenbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lehrkräften im internationalen Vergleich, angeordnet nach der Höhe der prozentualen Zustimmung in der Vergleichsgruppe Europa. Daher werden die Themen hier in einer anderen Reihenfolge als in der vorausgehenden Tabelle berichtet. Insgesamt gibt eine (meist breite) Mehrheit der Lehrkräfte in den verschiedenen Ländern an, (sehr) gut vorbereitet zu sein, die fraglichen Themen und Fähigkeiten zu unterrichten.

Ergebnisse zur fachbezogenen Selbstwirksamkeit von Lehrkräften

In der Darstellung der Ergebnisse lässt sich beobachten, dass die Wahrnehmung der Lehrkräfte deutlich zwischen den Themen variiert. Am höchsten schätzen die Lehrkräfte in NRW ihre Kompetenz im Themenfeld „Kritisches und unabhängiges Denken“ ein, wohingegen die Selbstwirksamkeitsüberzeugung im Themenfeld „Weltgemeinschaft und internationale Organisationen“ am geringsten ist. „Konfliktlösung“ zeigt sich als einziges Thema, bei dem Lehrkräfte in NRW eine signifikant höhere Selbstwirksamkeit angeben als Lehrkräfte im europäischen Vergleich. „Konfliktlösung“ ist zugleich das einzige Thema mit Blick auf die Inhalte der Lehrkraftbildung (Tab. 14.2), bei dem Lehrkräfte in NRW die Gelegenheiten zur Ausbildung und Weiterbildung im internationalen Vergleich nicht signifikant unterdurchschnittlich einschätzen. Weiterhin zeigt sich, dass Lehrkräfte in NRW zum prozesshaften Thema „Kritisches und unabhängiges Denken“ und zu den inhaltlichen Themen „Gleichberechtigung von Männern und Frauen“ sowie „Umweltschutz und Nachhaltigkeit“ keine signifikant niedrigeren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aufweisen, als dies bei den europäischen Vergleichsländern im Mittel der Fall ist. Signifikant unterhalb des europäischen Mittels bewegt sich jedoch die Selbstwirksamkeit zur Vermittlung von politischen Institutionen. Besonders deutlich ist die Diskrepanz zwischen NRW und dem europäischen Vergleich bei den Themen „Aus- und Einwanderung“ sowie „Weltgemeinschaft und internationale Organisationen“. Bei beiden liegt der Anteil der Lehrkräfte, der sich (sehr) gut vorbereitet fühlt, in NRW mehr als zehn Prozentpunkte niedriger. Der Anteil an Lehrkräften, der sich auf die erfasste Palette politischer Themen und Fä-

„Konfliktlösung“ als Einzelthema mit auffälligen Ergebnissen für NRW im europäischen Vergleich

Tabelle 14.3: Selbstwirksamkeit von Lehrkräften in Bezug auf Vermittlung von Themen der politischen Bildung und Demokratieerziehung

	Wahrnehmung der eigenen Kompetenz, Themen der politischen Bildung und Demokratiepädagogik zu unterrichten. Anteil der Lehrkräfte für die Antwortkategorien „Sehr gut vorbereitet“ und „Gut vorbereitet“																					
	kritisches und unabhängiges Denken		Menschenrechte		Gleichberecht. von Männern und Frauen		verantwortungsvolle Nutzung des Internets		Konfliktlösung		Umweltschutz und Nachhaltigkeit		Wahlen und Abstimmungen		Aus- und Einwanderung		die EU		Verfassung und politische Systeme		Weltgemeinschaft und int. Org.	
	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)
Nordrhein-Westfalen[1,2]	92.5	(1.3)	84.3	(1.4)	85.2	(1.3)	78.5	(1.7)	88.8	(1.2)	83.2	(1.4)	73.3	(1.8)	62.8	(1.8)	67.4	(1.9)	67.6	(1.4)	57.3	(2.0)
VG Europa	91.3	(0.5)	88.3	(0.5)	87.5	(0.7)	85.6	(0.6)	84.5	(0.6)	83.6	(0.7)	79.6	(0.6)	76.6	(0.7)	73.7	(0.7)	72.7	(0.8)	71.1	(0.8)
Bulgarien[3]	89.7	(3.0)	87.2	(3.3)	83.4	(4.5)	83.1	(3.4)	87.1	(3.2)	84.7	(4.9)	88.5	(3.2)	83.7	(5.0)	88.2	(4.3)	84.8	(4.3)	86.2	(4.6)
Dänemark[2]	94.3	(2.7)	93.9	(3.7)	88.0	(5.4)	85.4	(5.1)	82.6	(5.7)	77.2	(4.8)	95.8	(3.0)	87.0	(3.9)	76.5	(5.6)	96.8	(2.1)	81.6	(5.0)
Estland[2]	92.7	(1.6)	83.0	(2.4)	85.4	(2.4)	87.6	(1.9)	82.6	(2.2)	79.1	(3.0)	75.7	(2.7)	51.3	(3.2)	65.3	(3.0)	69.8	(2.7)	56.0	(3.2)
Frankreich[2]	81.9	(2.6)	90.8	(2.0)	91.6	(2.4)	76.3	(3.4)	59.3	(3.6)	87.2	(2.2)	94.2	(1.6)	89.3	(2.6)	83.4	(3.1)	87.6	(2.3)	83.6	(3.3)
Italien	90.3	(0.8)	84.9	(1.1)	89.0	(0.8)	86.1	(0.7)	72.7	(1.3)	91.1	(1.1)	60.9	(1.5)	74.1	(1.2)	73.2	(1.4)	67.5	(1.6)	61.4	(1.6)
Kroatien	86.6	(1.2)	81.7	(1.3)	80.4	(1.1)	86.6	(1.2)	89.1	(0.8)	80.9	(1.2)	64.6	(1.5)	53.7	(1.8)	58.4	(1.9)	50.1	(1.5)	50.3	(1.6)
Lettland[2,4]	95.0	(1.8)	95.8	(1.4)	91.3	(3.3)	88.9	(3.0)	90.8	(3.6)	85.3	(2.9)	90.4	(2.4)	80.3	(4.0)	93.4	(2.4)	90.1	(2.3)	82.2	(3.8)
Litauen	88.1	(1.8)	81.3	(2.2)	77.7	(2.1)	84.6	(1.4)	91.1	(1.2)	79.8	(1.7)	76.2	(2.0)	84.0	(1.6)	80.6	(1.9)	68.0	(2.4)	73.1	(2.2)
Malta	91.0	(3.2)	88.0	(3.3)	90.1	(2.7)	88.5	(5.7)	73.5	(4.4)	91.5	(3.7)	78.4	(4.1)	71.5	(4.4)	62.9	(4.7)	52.6	(7.4)	66.0	(4.1)
Niederlande[2]	94.9	(1.5)	64.7	(4.6)	84.6	(4.7)	84.3	(2.8)	78.8	(2.5)	81.0	(2.5)	77.4	(3.2)	68.6	(5.0)	68.1	(3.4)	63.7	(4.6)	71.4	(4.1)
Norwegen[5]	95.6	(1.6)	95.8	(1.4)	96.1	(1.3)	96.5	(1.0)	87.7	(2.2)	89.2	(2.1)	95.8	(1.2)	91.9	(2.0)	69.3	(3.2)	90.4	(1.7)	85.2	(2.3)
Polen	97.3	(1.3)	98.2	(1.0)	93.4	(1.9)	96.7	(1.3)	97.4	(1.3)	80.7	(3.7)	98.9	(0.6)	95.8	(1.5)	96.8	(1.1)	97.7	(1.1)	90.0	(3.0)
Rumänien	83.1	(3.1)	88.3	(2.0)	83.0	(3.2)	75.7	(3.5)	87.3	(3.6)	71.7	(2.9)	69.3	(3.7)	69.8	(3.0)	78.0	(2.7)	62.2	(4.0)	63.6	(3.4)
Schweden[2,4]	96.6	(1.7)	98.7	(0.6)	96.6	(1.8)	95.6	(1.0)	82.3	(2.5)	91.8	(2.2)	95.5	(1.4)	95.8	(1.8)	79.5	(3.4)	93.7	(1.7)	93.8	(1.6)
Serbien	94.4	(2.6)	97.9	(1.0)	89.2	(4.9)	91.7	(2.8)	97.3	(1.2)	87.8	(3.6)	75.7	(3.9)	71.3	(5.3)	58.3	(5.2)	55.1	(7.4)	64.1	(4.6)
Slowakei	87.2	(1.6)	88.9	(1.6)	82.5	(2.2)	87.2	(1.8)	88.9	(2.7)	87.4	(1.5)	80.1	(2.6)	71.8	(2.7)	78.0	(2.7)	72.3	(2.5)	68.1	(2.9)
Slowenien	92.3	(1.0)	85.3	(1.5)	78.2	(1.7)	84.1	(1.5)	87.0	(1.4)	77.4	(1.8)	73.9	(1.8)	66.0	(1.6)	72.2	(2.1)	68.9	(1.7)	57.3	(2.0)
Spanien	93.2	(1.6)	88.1	(2.1)	92.1	(1.6)	72.0	(2.6)	82.5	(2.2)	84.0	(2.3)	68.9	(3.3)	79.2	(2.5)	58.2	(3.1)	68.9	(3.3)	62.0	(3.3)
Zypern[2]	91.2	(1.6)	84.5	(1.7)	89.5	(1.6)	75.9	(1.8)	86.7	(1.6)	79.8	(2.0)	51.5	(2.5)	70.7	(2.4)	59.9	(2.7)	41.9	(2.3)	54.9	(2.5)
Außereuropäische Vergleichsländer																						
Brasilien[2]	88.4	(2.5)	86.6	(2.8)	93.6	(1.6)	81.5	(2.3)	77.4	(2.6)	79.9	(4.6)	80.9	(2.9)	88.0	(2.2)	–	–	73.0	(3.4)	68.2	(4.2)
Kolumbien[2]	84.0	(3.3)	83.9	(2.6)	90.4	(1.8)	73.8	(4.3)	87.7	(1.8)	82.8	(3.5)	79.6	(3.5)	66.7	(4.2)	–	–	70.5	(3.7)	51.2	(4.7)
Taiwan	90.0	(3.9)	92.6	(2.4)	95.1	(2.3)	93.0	(2.0)	81.7	(4.2)	88.5	(2.6)	96.2	(1.9)	41.5	(3.4)	–	–	85.0	(3.2)	91.6	(2.6)

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

higkeiten (sehr) gut vorbereitet fühlt, ist in Polen, Schweden und auch in Norwegen überdurchschnittlich groß, was im Fall von Norwegen erstaunt, da dort von den Lehrkräften gleichzeitig eine unterdurchschnittliche Verankerung in der Lehrkräftebildung berichtet wird. In Kroatien ist der Anteil dagegen besonders gering.

politics & policies > polity

Insgesamt zeigt sich, dass die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen mit Blick auf Themen im Feld des prozesshaften Politikverständnisses (*politics*) sowie in Bezug auf Inhalte und Ziele von Politik (*policies*) höher ist als mit Blick auf die institutionellen Handlungsrahmen von Politik (*polity*).

14.5 Angebote fachlicher Lerngelegenheiten für Schüler*innen aus Lehrkraftperspektive

Implementiertes Curriculum als Konsequenz aus Ausbildung und Selbstwirksamkeit

Nachdem fachbezogene Ausbildungsinhalte und die Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrkräften mit Bezug zu spezifischen Themenfeldern betrachtet wurden, wird in diesem Abschnitt das implementierte Curriculum im Sinne der angebotenen Lerngelegenheiten aus Perspektive der Lehrkräfte in den Blick genommen. Diese Erweiterung der Perspektive ist gerade deshalb interessant, da sich die Lehrkräftebildung sowie die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften im Feld der politischen Bildung als relevant für die Implementation von entsprechenden Angeboten in der Schule zeigt. Dies spiegelt sich beispielsweise wider in einer empirischen Untersuchung zur Intensität von Demokratiebildung in Schulen, in welcher die Selbstwirksamkeit der befragten Lehrkräfte sowie der Stellenwert von Demokratiebildung in der Aus- und Fortbildung die Intensität schulischer Demokratiebildung stark beeinflusst (Schneider & Gerold, 2018).

Operationalisierung von fachlichen Lerngelegenheiten Politik aus Lehrkraftperspektive

Der Frageblock zur Erfassung der fachlichen Lerngelegenheiten für Schüler*innen aus Lehrkraftperspektive wurde mit der Frage „In welchem Ausmaß haben die Schüler*innen der Jahrgangsstufe 8 an dieser Schule die Möglichkeit, zu folgenden Themen und Fähigkeiten zu lernen?“ eingeleitet, woraufhin die vierzehn Themenfelder (vgl. Abschnitt 14.2, hier Variablen IT4G24A-N) in einem vierstufigen Antwortformat („In großem Ausmaß“, „In mittlerem Ausmaß“, „In geringem Ausmaß“, „Gar nicht“) bewertet werden konnten.

Tabelle 14.4 zeigt die Ergebnisse zum Ausmaß der Lerngelegenheiten aus Lehrkraftperspektive, erneut angeordnet nach der Höhe der Anteile in der Vergleichsgruppe Europa. Die Analyse zur Implementierung von einschlägigen Themen zeigt viele Übereinstimmungen zu den Schwerpunkten, die sich bereits in der Ausbildung und in der fachlichen Selbstwirksamkeit abbilden. So bietet Schule aus der Perspektive der Lehrkräfte insbesondere zu solchen Themen in der Breite Lerngelegenheiten im mittleren oder großen Ausmaß, die sich auf ein prozesshaftes Politikverständnis im weiten Sinne (*politics*) oder inhaltliche Politikfelder beziehen (*policies*). Die breite Verankerung von Lerngelegenheiten zu digitalen Kompetenzen und Nachhaltigkeit kann als Hinweis darauf interpretiert werden, dass sich Themen entsprechend ihrer Dringlichkeit in der Gesellschaft einen Raum in den Schulen suchen (Abs, 2021). In Bezug auf Nachhaltigkeit wurden beispielsweise im Kontext der *Fridays for Future*-Bewegung Lerngelegenheiten von Seiten der Schüler*innen eingefordert, ohne dass Lehrkräfte aufgrund ihrer Ausbildung in einem entsprechenden Umfang darauf vorbereitet gewesen wären (vgl. Abschnitt 14.3).

Gesellschaftlich wahrgenommene Dringlichkeit als weitere Bedingung für die Häufigkeit der Implementierung

Tabelle 14.4: Angebotsdichte von Lerngelegenheiten zu Themen der politischen Bildung und Demokratieerziehung in Jahrgangsstufe 8 aus Lehrkraftperspektive

	Implementierte Lerngelegenheiten zu Themen der politischen Bildung und Demokratiepädagogik in Jahrgang 8 der jeweiligen Schule. Anteil der Lehrkräfte für die Antwortkategorien „In großem Ausmaß“ und „In mittlerem Ausmaß“																					
	verantwortungsvolle Nutzung des Internets		kritisches und unabhängiges Denken		Umweltschutz und Nachhaltigkeit		Menschenrechte		Konfliktlösung		Gleichberecht. von Männern und Frauen		Aus- und Einwanderung		Verfassung und politische Systeme		Weltgemeinschaft und int. Org.		Wahlen und Abstimmungen		die EU	
	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)
Nordrhein-Westfalen[1,2]	85.0	(1.1)	90.6	(1.0)	86.5	(1.5)	81.2	(1.7)	89.1	(1.1)	77.3	(1.8)	67.7	(1.9)	78.3	(1.8)	64.3	(1.6)	87.0	(1.6)	69.4	(1.8)
VG Europa	89.4	(0.6)	88.2	(0.6)	87.8	(0.6)	86.3	(0.7)	81.7	(0.6)	80.2	(0.7)	73.8	(0.9)	72.5	(0.8)	70.5	(0.8)	70.0	(0.9)	69.4	(0.8)
Bulgarien[3]	86.1	(3.3)	84.1	(3.6)	80.8	(3.1)	74.6	(5.1)	85.1	(3.4)	73.9	(4.5)	66.9	(4.4)	70.6	(4.7)	71.3	(4.8)	61.0	(5.4)	73.0	(4.6)
Dänemark[2]	91.3	(3.9)	98.4	(1.1)	90.3	(3.1)	98.7	(1.3)	85.4	(3.9)	94.3	(2.7)	83.1	(5.0)	98.6	(1.4)	95.9	(2.1)	96.6	(3.3)	85.8	(4.9)
Estland[2]	85.8	(2.2)	88.2	(1.9)	84.4	(2.7)	79.6	(2.8)	82.8	(2.7)	74.2	(3.1)	61.9	(3.6)	74.3	(2.9)	64.7	(3.4)	74.2	(3.1)	61.7	(3.1)
Frankreich[2]	80.7	(3.6)	75.5	(4.3)	85.9	(3.4)	84.8	(3.1)	56.5	(3.8)	84.4	(3.0)	84.0	(2.7)	61.2	(4.2)	61.0	(4.4)	81.6	(3.2)	51.9	(3.7)
Italien	94.8	(0.8)	83.4	(1.5)	97.5	(0.4)	94.8	(0.6)	75.9	(1.3)	89.1	(0.8)	83.7	(1.2)	81.6	(1.1)	74.2	(1.2)	54.4	(1.8)	82.3	(1.1)
Kroatien	86.3	(1.1)	78.7	(1.4)	83.3	(1.4)	75.8	(1.3)	82.5	(1.4)	68.9	(1.4)	51.0	(1.3)	46.0	(2.0)	49.8	(1.7)	47.3	(1.5)	54.8	(1.7)
Lettland[2,4]	90.1	(2.6)	93.4	(2.0)	85.7	(3.5)	85.7	(3.8)	89.3	(2.3)	69.7	(4.0)	68.4	(4.0)	80.0	(3.9)	74.7	(3.4)	71.1	(3.5)	85.0	(2.8)
Litauen	86.9	(1.6)	84.1	(1.6)	90.9	(1.1)	78.0	(2.2)	85.2	(1.5)	70.5	(1.9)	81.8	(1.7)	77.0	(2.1)	75.2	(2.1)	63.3	(2.7)	82.8	(1.6)
Malta	82.6	(5.0)	79.5	(5.5)	79.5	(4.6)	74.7	(4.9)	71.2	(4.3)	77.3	(4.0)	61.7	(8.4)	54.0	(6.7)	56.0	(7.9)	55.4	(9.7)	52.3	(3.8)
Niederlande[2]	77.3	(4.8)	88.6	(2.4)	72.8	(4.9)	57.8	(5.5)	55.4	(2.6)	63.9	(2.9)	62.0	(3.6)	54.4	(2.4)	52.0	(5.1)	57.0	(5.7)	48.1	(5.5)
Norwegen[5]	98.3	(0.7)	97.6	(0.7)	98.4	(0.6)	99.2	(0.5)	90.1	(2.0)	94.6	(1.3)	90.4	(1.8)	97.5	(0.9)	92.0	(1.5)	99.4	(0.4)	76.3	(3.1)
Polen	99.1	(0.8)	94.5	(1.9)	84.6	(3.5)	99.6	(0.3)	93.8	(2.6)	82.8	(3.8)	88.7	(3.4)	97.4	(1.1)	94.5	(1.9)	95.0	(2.6)	96.3	(1.3)
Rumänien	88.2	(3.6)	86.9	(3.4)	84.7	(3.5)	91.7	(1.9)	88.7	(3.5)	78.9	(3.2)	72.6	(3.7)	70.2	(4.2)	71.5	(3.8)	69.2	(4.0)	76.9	(4.0)
Schweden[2,4]	95.4	(1.3)	97.0	(1.0)	97.7	(1.1)	97.9	(1.2)	70.8	(3.4)	95.3	(1.6)	93.1	(2.0)	96.8	(1.2)	92.8	(1.7)	97.2	(1.2)	72.8	(3.0)
Serbien	96.7	(1.5)	92.6	(2.6)	90.2	(3.9)	92.5	(4.0)	96.8	(1.7)	86.7	(3.5)	57.9	(7.3)	52.6	(8.9)	51.0	(4.7)	39.3	(6.6)	43.7	(7.8)
Slowakei	92.1	(1.6)	87.7	(2.3)	91.3	(1.5)	94.8	(1.2)	86.1	(3.1)	74.6	(2.7)	71.4	(2.6)	82.6	(2.5)	72.8	(2.8)	83.8	(3.0)	79.3	(2.3)
Slowenien	94.6	(0.7)	92.5	(1.0)	91.7	(1.1)	92.2	(1.1)	92.9	(0.9)	76.9	(1.6)	74.3	(1.6)	77.0	(1.8)	75.9	(1.9)	78.1	(2.3)	85.5	(1.3)
Spanien	85.4	(1.9)	84.7	(2.3)	88.3	(1.6)	87.3	(2.1)	84.2	(2.1)	92.8	(1.5)	80.8	(2.8)	64.3	(2.6)	62.6	(3.1)	64.0	(3.2)	55.1	(3.6)
Zypern[2]	86.1	(1.8)	87.6	(1.5)	89.5	(1.4)	79.9	(2.2)	79.8	(2.0)	75.5	(2.5)	68.6	(2.2)	41.4	(2.5)	52.4	(2.7)	42.0	(3.0)	54.6	(2.7)
Außereuropäische Vergleichsländer																						
Brasilien[2]	89.2	(2.1)	91.7	(2.2)	93.6	(1.7)	93.3	(1.7)	83.6	(2.8)	89.5	(2.9)	88.8	(2.2)	81.6	(3.0)	86.1	(2.4)	86.2	(2.4)	–	–
Kolumbien[2]	82.2	(3.9)	83.4	(4.2)	88.9	(3.8)	93.1	(2.2)	91.3	(2.0)	85.4	(3.8)	69.6	(4.8)	88.4	(2.5)	73.9	(4.5)	86.9	(2.5)	–	–
Taiwan	91.6	(1.9)	75.1	(4.5)	74.2	(3.4)	94.1	(2.2)	74.4	(4.1)	90.4	(2.6)	35.4	(4.2)	95.3	(2.2)	57.2	(3.8)	97.6	(1.2)	–	–

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

Es fällt weiterhin auf, dass Lerngelegenheiten im Bereich „Verantwortungsvolle Nutzung des Internets", der „Menschenrechte", der „Aus- und Einwanderung", der „Weltgemeinschaft und internationalen Organisationen" von den Lehrkräften in NRW zu einem geringeren Anteil berichtet werden als in der europäischen Vergleichsgruppe. Signifikant häufiger wird dagegen in NRW ein großes oder mittleres Ausmaß an Lerngelegenheiten im Bereich „Kritisches und unabhängiges Denken", „Konfliktlösung", aber auch in Bezug auf die beiden institutionenbezogenen Themen „Verfassung und politische Systeme" sowie „Wahlen und Abstimmungen" angegeben. Im internationalen Vergleich geben erneut Lehrkräfte in Polen, Schweden und Norwegen überdurchschnittlich häufig an, dass Schüler*innen in großem und mittlerem Ausmaß Lernmöglichkeiten mit Blick auf die erfragten Themen und Fähigkeiten haben. In Kroatien sowie in den Niederlanden scheinen, wie auch bei der Frage der Lehrkräftebildung und der Selbstwirksamkeit, politische Themen als Lernmöglichkeit signifikant weniger verankert zu sein.

Spezifisches Profil von häufigeren und weniger häufigen fachbezogenen Themen im europäischen Vergleich

14.6 Diskussion

Zusammenfassend zeigt sich in diesem Kapitel, dass insbesondere solche Themen als Ausbildungsinhalte in der Lehrkräftebildung behandelt werden, die als fachübergreifende Themen adressiert werden können. Besonders auffällig ist auch, dass mit einer Ausnahme über alle Themen hinweg ein deutlich geringerer Anteil der Lehrkräfte in NRW angibt, diese in der Lehrkräftebildung behandelt zu haben, als dies im Mittel der europäischen Vergleichsgruppe der Fall ist. Weiterhin wurde in NRW eine geringere Thematisierung des institutionellen Handlungsrahmens von Politik im Vergleich zu allgemeinen demokratischen Prozesskompetenzen und ausgewählten Politikfeldern festgestellt. Das Muster spiegelt sich ebenso in den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Lehrkräfte sowie im berichteten Angebot an den Schulen wider.

Insgesamt:
1. Relative Stärke im fachübergreifenden Angebot mit Lücken im fachbezogenen Angebot

2. Relative Schwäche bei Angeboten zum institutionellen Handlungsrahmen von Politik

Mit Blick auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugung ist auffällig, dass Lehrkräfte in NRW in Bezug auf nur ein prozesshaftes Thema, nämlich „Konfliktlösung", eine höhere Selbstwirksamkeit berichten als die Lehrkräfte der europäischen Vergleichsländer. Bei den Themen „Kritisches und unabhängiges Denken", „Gleichberechtigung von Männern und Frauen" und „Umweltschutz und Nachhaltigkeit" zeigt sich keine signifikante Differenz. Signifikant unterhalb des europäischen Mittels bewegt sich jedoch die Selbstwirksamkeitsüberzeugung zur Vermittlung von Inhalten zu politischen Institutionen.

3. Konfliktlösung und kritisches Denken als Schwerpunkte in NRW

Die Analyse zur Implementierung von einschlägigen Themen im schulischen Angebot zeigt viele Übereinstimmungen zu den Schlussfolgerungen, die sich bereits mit Blick auf die Ausbildungsinhalte und die fachbezogene Selbstwirksamkeit abzeichnen. Allerdings finden sich zudem auch Themen, wie z. B. „Umweltschutz und Nachhaltigkeit" oder „Digitale Kompetenzen", die – möglicherweise aufgrund ihrer aktuellen Dringlichkeit – stärker in den Schulen adressiert werden.

Die in diesem Kapitel betrachteten Themen sind in den einschlägigen Lehrplänen der allgemeinbildenden Schulen in NRW repräsentiert (vgl. Kap. 11), werden allerdings, wie die Analysen zeigen, nicht gleichermaßen in der Ausbildung und den schulischen Angeboten aufgegriffen. Aus der Curriculumforschung ist bekannt, dass die vorgegebenen Lehrpläne (intendiertes Curriculum) nicht in jedem Fall umgesetzt werden (implementiertes Curriculum) (vgl. Kap. 11). Losito et al. (2021) gehen allerdings davon aus, dass dieses Vollzugsdefizit des intendierten Curriculums im Bereich der politischen Bildung und Demokratieerziehung über-

Differenz von intendiertem und implementiertem Curriculum in der politischen Bildung hoch

durchschnittlich groß ist. Dies kann durch die Menge und Verteilung von Unterrichtszeit, durch die gesellschaftliche Tabuisierung von Unterrichtsthemen, durch unzureichende Materialien, aber auch durch fehlende Qualifikation von Lehrkräften oder ein fehlendes Monitoring begründet sein.

Im vorausgehenden Kapitel 13 wurde deutlich, dass Lehrkräfte eine Vielzahl von Quellen für die Planung von Unterricht nutzen. Lehrpläne und Schulbücher stellen dabei die häufigsten Quellen dar. Allerdings gibt es auch eine Gruppe von Lehrkräften, die Lehrpläne (15 %) und Schulbücher (13 %) allenfalls in geringem Umfang oder gar nicht nutzen. In diesem Kapitel wurden nun mit der Lehrkräftebildung (14.3) und der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften (14.4) zwei weitere Bedingungen für die Umsetzung von Lehrplänen betrachtet.

Parallelen und Unterschiede zur Schülerperspektive auf Lerngelegenheiten Politik

Interessant ist der Vergleich mit der in Kapitel 11 vorgestellten Perspektive der Schüler*innen zum implementierten Curriculum, bzw. den Lerngelegenheiten in Bezug auf politische Themen in Jahrgangsstufe 8: Auch wenn einschränkend zu berücksichtigen ist, dass sowohl Themen als auch Antwortoptionen in der Formulierung leicht abweichen, wird deutlich, dass die Schüler*innen die Lerngelegenheiten deutlich zurückhaltender einschätzen als die Lehrkräfte. So geben 69 % der Schüler*innen in großen bzw. mittleren Umfang an, etwas darüber gelernt zu haben, „wie Bürger*innen an lokalen und nationalen Wahlen teilnehmen können“, während 87 % der Lehrkräfte angeben, dass Schüler*innen in großen bzw. mittleren Ausmaß die Möglichkeit haben, etwas über das Thema „Wahlen und Abstimmungen“ zu lernen. Beim Thema „Verantwortungsvolle Nutzung des Internets“ sind es 85 % der Lehrkräfte, gegenüber 52 % der Schüler*innen, die angeben, in großen bzw. mittleren Umfang etwas darüber gelernt zu haben, „wie Informationen im Internet auf Glaubwürdigkeit überprüft werden können“. Diese Differenz zwischen den Perspektiven von Schüler*innen und Lehrkräften zeigt sich ebenfalls in Kapitel 16. Internationale Ergebnisse zeigen dagegen weitgehend übereinstimmend sowohl aus der Perspektive von Schüler*innen als auch von Lehrkräften in Norwegen und Schweden überdurchschnittlich oft Lerngelegenheiten zu politischen Themen an. Ein entgegengesetztes Bild zeigt sich bei Schüler*innen wie Lehrkräften in den Niederlanden und Kroatien mit jeweils unterdurchschnittlichen Ergebnissen. Allerdings geben Schüler*innen in Polen in Bezug auf allgemeine politische Themen im Unterschied zu ihren Lehrkräften nicht überdurchschnittlich häufig an, Lerngelegenheiten zu politischen Themen zu haben. Das insbesondere bei der Ausbildung wie auch bei der Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte deutlich gewordene Muster, dass auf fachübergreifenden prozessbezogenen Aspekten und aktuell relevanten Politikfeldern ein stärkerer Fokus liegt als auf fachspezifischen prozess- und institutionenbezogenen Aspekten, zeigt sich auch aus der Perspektive der Schüler*innen in deutlicher Weise und insbesondere für die Thematisierung der kommunalen und europäischen Ebene (vgl. Kap. 11).

… in NRW und SH

…im internationalen Vergleich

Ergebnisse als Forschungsanlass

Einleitend wurde in diesem Kapitel auf die unterschiedliche Ausgestaltung der Ausbildung von Lehrkräften im Bereich der politischen Bildung in Abhängigkeit des Studienstandortes verwiesen. Mit Blick auf die hier berichteten Ergebnisse lässt sich festhalten, dass sich in den Angaben der Lehrkräfte zu den Themen in ihrer Aus- und Weiterbildung Tendenzen erkennen lassen, die es zukünftig auch differenziert nach den verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung und in Abhängigkeit von Studienstandortbedingungen zu untersuchen gilt. Für zukünftige Analysen wäre es in diesem Zusammenhang weiterhin bedeutsam, das Zusammenspiel von Ausbildungsinhalten, der fachbezogenen Selbstwirksamkeit sowie der tatsächlichen Implementation entsprechender Themen in der schulischen

Handlungspraxis differenziert zu untersuchen und damit die Verbindung zwischen Ausbildung, Professionalität und Handlungspraxis besser zu verstehen.

Ergebnisse als Reflexionsanlass zur Fachlichkeit des Unterrichts und zur Koordination von Angeboten der Lehrkräftebildung

Aber auch schon heute können die Ergebnisse genutzt werden, um die Angebote zur Lehrkräftebildung in den verantwortlichen Institutionen zu reflektieren. Unterschiedliche Maßnahmen zur Stärkung des fachlichen Profils in der Ausbildung sind denkbar. Beispielswiese können Lehrkräfte Techniken des Schülerfeedbacks nutzen, um ihre Perspektive auf Unterrichtsthemen mit der von Schüler*innen abgleichen. Weiterhin könnten z. B. Fachverbände oder Verantwortliche der Bildungsadministration Initiativen starten, mit denen das Wissen über Ausbildungsinhalte an verschieden Standorten erhöht wird, um so eine Diskussion über ein Kerncurriculum zu ermöglichen. Schließlich könnte die motivierte Vermittlung von politischem Institutionenwissen (und Möglichkeiten ihrer mit politischen Entscheidungsprozessen verbundenen Didaktisierung etwa im Rahmen von Konfliktanalysen oder Planspielen) explizit in Weiterbildungen trainiert werden, um die sich zeigenden Lücken in diesem Bereich zu verringern.

Literatur

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

Abs, H. J., Engartner, T., Hedtke, R., Oberle, M., Heijens, M., Hellmich, S. N., Huschle, L. P., & Wasenitz, S. (i.E.). Entwicklung eines Monitorings für die politische Bildung in Deutschland. In N. Jude & A. Albers (Hrsg.), *Blickpunkt Bildungsmonitoring – Bilanzen und Perspektiven*. Juventa.

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

Bauer, J., Diercks, U., Rösler, L., Möller, J., & Prenzel, M. (2012). Lehramtsausbildung in Deutschland: Wie groß ist die strukturelle Vielfalt? *Unterrichtswissenschaft*, *40*(2), 101–120.

Baumert, J. & Kunter, M. (2013). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In L. Gogolin, H. Kuper, H.-H. Krüger & J. Baumert (Hrsg.), Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (S. 277-338). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3_13

CHE Centrum für Hochschulentwicklung (2024, 10. Januar). Monitor Lehrerbildung. https://www.monitor-lehrerbildung.de

Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Klinkhardt. https://doi.org/10.36198/9783838554730

Grieger, M. (2022). *Selbstwirksamkeitserwartungen angehender und praktizierender Lehrkräfte zum Unterrichten von Gesellschaftslehre*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40155-9

Gronostay, D. (2019). *Argumentative Lehr-Lern-Prozesse im Politikunterricht. Eine Videostudie*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25671-5

Heil, M. (2021). Die Forderung nach Neutralität von Lehrkräften als Entpolitisierung des Lehramts. Implikationen für die Lehrer:innenbildung. *heiEDUCATION Journal, Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung*, (7), 97–119. https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2021.7.24441

Jasper, J. & Abs, H. J. (2019). Student Teachers Coping with Changing Times: The Intersection of Student-Teachers' Understanding of Human Rights Issues and Their Cultural Identity. In C. Roux & A. Becker (Hrsg.), *Human Rights Literacies. Future Directions* (S. 123–151). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-99567-0_13

Kindlinger, M., & Hahn-Laudenberg, K. (2023). German Preservice Teachers' Stances on Criteria for Discussing Controversial Issues in the Classroom. *The Journal of Social Studies Research*, *47*(3-4), 197–209. https://doi.org/10.1177/23522798231206194

Kindlinger, M. & Hahn-Laudenberg, K. (2024). Critical Incidents im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht. In D. Gronostay, S. Manzel, K. Hahn-Laudenberg & J. Teuwsen (Hrsg.), *Professionelle Unterrichtswahrnehmung im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht* (S. 87–107). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-658-41829-8_5

KMK. (2019). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*.

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

May, M. (2022). Lehrerbildung für die politische Bildung. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 160-167). Wochenschau Verlag.

Mayer, T. (2010). *Was ist Politik?* VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Manzel, S., Hahn-Laudenberg, K., & Zischke, F. E. (2017). Lehrervoraussetzungen. Ausbildung und Überzeugungen von Lehrer*innen im Fach Politik/Sozialwissenschaften. 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. https://doi.org/10.17185/duepublico/48062

Oberle, M., Weschenfelder, E., & Weißeno, G. (2015). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Belastungserleben von Politiklehrkräften. In G. Weißeno & C. Schelle (Hrsg.), *Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken* (S. 129–136). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06191-3_9

Oberle, M. (2017). Wie politisch dürfen, wie politisch sollen Politiklehrer/-innen sein? Politische Orientierungen von Lehrkräften als Element ihrer professionellen Kompetenz. In S. Frech & D. Richter (Hrsg.), *Der Beutelsbacher Konsens: Bedeutung Wirkung Kontroversen* (S. 114–127). Wochenschau Verlag.

Oberle, M., & Pohl, K. (2020). Politik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Professionalisierung für ein vielgestaltiges Unterrichtsfach. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 509–516). Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/hblb2020-061

Schmitz, G. (1998). Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. *Unterrichtswissenschaft, 26*(2), 140–157. https://doi.org/10.25656/01:7770

Schneider, H. & Gerold, M. (2018). *Demokratiebildung an Schulen – Analyse lehrerbezogener Einflussgrößen*. Bertelsmann Stiftung.

Schöne, H. (2022). Politikwissenschaftliche Lehrer/innenbildung in Baden-Württemberg. Stärken und Entwicklungspotenziale. In H.-J. Bieling, B. Ewert, M. Haus, M. Oberle, & A. Wohnig (Hrsg.), *Politikwissenschaft trifft Politikdidaktik: Stand und Perspektiven der politikwissenschaftlichen Lehrerbildung* (S. 89-110). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36829-6_7

Schwarzer, R., & Warner, L. M. (2014). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 662–678). Waxmann.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficiacy. Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, *68*(2), 202–248. https://doi.org/10.3102/00346543068002202

Weißeno, G., Weschenfelder, E., & Oberle, M. (2015). Überzeugungen, Fachinteresse und professionelles Wissen von Studierenden des Lehramt Politik. In G. Weißeno & C. Schelle (Hrsg.), *Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken. Ergebnisse und Perspektiven* (S. 139–154). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06191-3_10

Weschenfelder, E. (2014). *Professionelle Kompetenz von Politiklehrkräften. Eine Studie zu Wissen und Überzeugungen*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04193-9

Weselek, J., & Wohnig, A. (2021). Befähigung zu gesellschaftlicher und politischer Verantwortungsübernahme als Teil Globalen Lernens. Was heißt hier Neutralität? *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, *44*(2), 4–10. https://doi.org/10.25656/01:23703

Bildnachweis S. 275:
Franziska Schardt, Kinder- und Jugendzentrum Köln Meschenich, Medienprojekt, ohne Jahr.