



Sense of Citizenship in der International Civic and Citizenship Education Study 2016. Veränderungen und Zukunftsaussichten

Katrin Hahn-Laudenberg, Janina Jasper & Hermann Josef Abs

Universität Duisburg-Essen

Abstract

Objective of this article is a diachronic comparison of assessment instruments by the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) with regard to citizenship education. The focus lays on concepts, which Conover (1995) describes as the two elements of sense of citizenship: cultural identity and perception of citizenship. Taking into account all citizenship education studies by the IEA since 1971, the respective constructs and their possible changes are examined to determine in what regard they reflect the scientific state of research and respond to demands of social challenges. While the first part of the article focuses on the role of cultural identity taking into consideration consequences of globalization and migration, the second part relates to perceptions of good citizenship against the background of changing political culture and models of democracy. The discussion on the past assessments of sense of citizenship by the IEA reveals demands on the one hand for stronger consideration of hybrid cultural identities and acculturation strategies. On the other hand, it claims a broader view on good citizenship reflecting different models of democracy. Respective adaptations in form of national add-ons in the ICCS 2016 questionnaire are outlined as well as suggestions for future ICCS are set out.

1. Einleitung

Welche Bedeutung es hat, Bürgerin und Bürger zu sein, und welche Bedeutung die Zugehörigkeit zu verschiedenen Gemeinschaften für individuelle kulturelle Identität entfaltet, sind Fragen, die im Kontext von Globalisierung, Migrationsbewegungen und Veränderungen der politischen Kultur für demokratische Gesellschaften virulent sind. Die Auseinandersetzung mit diesen Fragestellungen erfordert bei Jugendlichen im Kontext zunehmend heterogener Lebensformen pädagogische Un-

terstützung. Insbesondere im Rahmen einer ‚Citizenship Education‘, die als „zivilgesellschaftliche und politische Bildung“ (Abs, 2013a, S. 227) auf „the preparation of young people to fulfill their roles as citizens“ (Schulz, Ainley, Fraillon, Losito & Agrusti, 2016, S. 11) abzielt, kommt der Förderung einer Entwicklung von kultureller Identität und individuellen Bürgeridealen ein besonderes Gewicht zu.

Die Bedeutung globaler Veränderungen für die individuelle Entwicklung einer kulturellen Identität und von Überzeugungen zu Bürgeridealen wird verstärkt auch wissenschaftlich reflektiert (Hart, Richardson & Wilkenfeld, 2012). Aus vergleichender erziehungswissenschaftlicher Perspektive ist dabei zu fragen, inwieweit (bereits) Schülervorstellungen zu Fragen von kultureller Identität und Bürgeridealen in verschiedenen Kontexten und Bildungssystemen ausgebildet sind und variieren. Dazu ist eine Erfassung der Konstrukte mit einheitlichen Erhebungsinstrumenten etwa im Rahmen von Large-Scale-Studien erforderlich. Politische und zivilgesellschaftliche Bildung wird selten als klassischer Gegenstand von internationalen Schülervergleichsstudien vermutet. Und doch beschreibt sie seit Beginn einen Kernbereich der Forschungsgegenstände der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA): Citizenship Education bildete einen der sechs Aspekte der ersten fächerübergreifenden Large-Scale-Studie der IEA 1970/71. Danach führte die IEA mit der *Civic Education Study* (CivEd) 1999 und der *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS) 2009 und 2016 drei weitere Studien durch, in denen Citizenship Education als Fokus internationaler Schülervergleiche gewählt wurde. Die IEA-Studien zu Citizenship Education richten sich an alle Länder weltweit. Seit der ersten Durchführung der Studie im Jahr 1971 haben zwischen 10 (1971) und 38 (2009) Länder teilgenommen.¹ Deutschland war bis auf ICCS 2009 an allen Studien beteiligt. In der aktuellen Studie ICCS 2016 sind 24 Bildungssysteme vertreten, darunter für Deutschland das Land Nordrhein-Westfalen. Die in allen Studien berücksichtigte Zielgruppe sind Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 8. Ziel der Studien ist es, repräsentative Aussagen darüber zu treffen, inwiefern Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Ländern auf ihre zukünftige Rolle als verantwortliche Bürgerinnen und Bürger vorbereitet sind. Im Unterschied zu Erhebungen in anderen Fächern, in denen der Schwerpunkt eindeutig auf kognitive Leistungen gerichtet war und ist, sahen alle bisherigen IEA-Studien zu Citizenship Education eine gleichwertige Berücksichtigung kognitiver und affektiv-verhaltensorientierter Aspekte vor (vgl. Torney, Oppenheimer & Farnen, 1975, S. 34; Schulz et al., 2016, S. 11). Politische Einstellungen, Konzepte von Demokratie, Fragen der Identität sowie Partizipationserfahrungen und -absichten sind dabei nicht nur Erklärungsfaktoren für Leistung, sondern Kernelemente für ein umfassendes Verständnis von Citizenship Education. Im vorliegenden Beitrag soll die Entwicklung von Citizenship-Education-Studien in

Bezug auf zwei dieser Inhaltsbereiche analysiert werden, die nicht der kognitiven Leistungsmessung zuzurechnen sind: Fragen der kulturellen Identität sowie Überzeugungen zu Bürgeridealen.

Der theoretische Referenzrahmen der ICCS-Studien (Schulz et al., 2016, S. 25) beschränkt sich für die beiden Aspekte – kulturelle Identität und Bürgerideale – auf einen Verweis auf Kennedy (2006), der in Rückgriff auf Janoski (1998) eine Aufteilung in passive (being) und aktive (doing) Rechte und Pflichten von Citizenship vorschlägt. Unter einer aktiven Bürgerrolle subsumiert Kennedy konventionelle und problemorientierte Partizipation, Ehrenamt, aber auch selbstregulierende Aktivitäten. Als passive Aspekte einer Bürgerrolle werden nationale Identität, Patriotismus und Loyalität aufgeführt (Kennedy, 2006, S. 1 f.). Kulturelle Identität ist dabei den passiven Aspekten zugeordnet, während Überzeugungen zu Bürgeridealen wünschenswerte passive und aktive Aspekte thematisieren.

Etwas stärker differenziert unterscheidet Conover (1995) drei Dimensionen von Citizenship: die formale Zugehörigkeit zu einer politischen Gemeinschaft, das Bürgerbewusstsein und die bürgerliche Praxis. Das Bürgerbewusstsein oder die ‚Sense of Citizenship‘ beschreibt sie als die psychologische Bedeutung von Citizenship bestehend aus zwei Elementen ‚Citizen Identity‘ und ‚Understanding‘ (ebd., S. 134). Das Konzept der Bürgeridentität (Citizen Identity) umfasst die affektive Bedeutung, die Bürgerinnen und Bürger ihrer Mitgliedschaft in bestimmten politischen Gemeinschaften zukommen lassen. Es grenzt sich damit von der Identitätszuschreibung anhand von äußeren Merkmalen ab. Conover geht davon aus, dass formale politische Zugehörigkeit nicht unmittelbar mit der Entwicklung einer entsprechenden kulturellen Identität einhergeht und zudem bei dem Vorhandensein einer solchen Identität Ausprägungen beträchtlich variieren können.

Überzeugungen zu Bürgeridealen bezeichnet Conover als Verstehen (Understanding) und damit als stärker kognitives Element einer Sense of Citizenship. Es setzt sich aus Überzeugungen zusammen, die ein Individuum in der Beziehung zum Staat und anderen Mitbürgerinnen und Mitbürgern entwickelt. Die so konstituierten Bürgerideale lassen sich nur zu einem Teil auf die Festlegung von Rechten und Pflichten von Bürgerinnen und Bürgern zurückführen, prägender sind informelle Interaktionen, in denen Aufgaben, Privilegien und mögliche Rollen der Bürgerinnen und Bürger eingeschrieben sind. Conover zeichnet eine komplementäre Beziehung der zwei Elemente einer Sense of Citizenship: „Identity provides the emotional energy, and understanding the substantive direction“ (ebd., S. 135). Davon ausgehend sieht Conover im Bürgerbewusstsein eines Individuums die Hauptmotivation für das praktische Ausüben der Bürgerrolle.

Dies veranschaulicht theoretisch die Einschlägigkeit von kultureller Identität und Überzeugungen zu Bürgeridealen für eine international vergleichende Studie,

die danach fragt, wie gut Schülerinnen und Schüler auf ihre Rolle als Bürgerinnen und Bürger vorbereitet sind.

Im vorliegenden Beitrag werden die Erhebungsinstrumente zur kulturellen Identität und zu Überzeugungen zu Bürgeridealen in einem diachronen Vergleich der vier internationalen Schülervergleichsstudien der IEA zu Citizenship Education betrachtet. Die Erhebungsinstrumente und ihre Veränderungen werden dahingehend geprüft, inwiefern sie inhaltlich dem Forschungsstand zugeordnet werden können und auf Anforderungen in den Referenzgesellschaften reagieren. Gleichwohl soll dabei nicht ignoriert werden, dass für die Entwicklung einheitlicher Erhebungsinstrumente einer internationalen Studie gerade eine Vereinheitlichung interkultureller Unterschiede erforderlich ist.

Darauf aufbauend werden mögliche Weiterentwicklungen der Erhebungsinstrumente diskutiert, die zum Teil bereits im Rahmen nationaler Ergänzungen im Fragebogen von ICCS 2016 eingesetzt wurden. Im ersten Teil liegt der Schwerpunkt auf dem Aspekt der kulturellen Identität und damit auf dem ersten Element der von Conover (1995) konzeptualisierten Sense of Citizenship. Im zweiten Teil wird mit der Skala zu Bürgeridealen in Citizenship-Education-Studien die Erfassung des zweiten, kognitiven Elements dieses Bürgerbewusstseins vor dem Hintergrund demokratietheoretischer Modelle sowie politischer Kulturforschung verortet und diskutiert. Abschließend wird die Verbindung der Elemente einer Sense of Citizenship erneut in den Blick genommen.

2. Zur Messung kultureller Identität im Kontext politischer Sozialisation

Globale Veränderungen wie etwa Migrations- und Fluchtbewegungen können bei Jugendlichen Fragen ihrer kulturellen Zugehörigkeit aufwerfen (Dewitz, Massumi & Griebach, 2016). Dies gilt auch für Jugendliche, die auf den ersten Blick nicht von Migration betroffen zu sein scheinen. Während Jugendliche mit Migrationshintergrund in ihrem Akkulturationsprozess durch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen kulturellen Kontexten besonders herausgefordert sind (Edele, Stanat, Radmann & Segeritz, 2013), ist bei einigen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund eine Erschwernis des interkulturellen Miteinanders zu beobachten, weil sie sich verstärkt nationalen Aspekten kultureller Identität zuwenden (Serricchio, Tsakatika & Quaglia, 2013). Dieser Abschnitt will untersuchen, in welcher Weise die Bedeutung kultureller Identitätsbildung in einer Welt, die von der Herausforderung permanenter Akkulturation geprägt ist, in Civic-Education-Studien der IEA aufgegriffen wird.

Politische Sozialisation bezieht sich auf die Aneignung (zivil-)gesellschaftlicher Orientierungen und Verhaltensmuster wie etwa Einstellungen, Werte und Verhal-

tensabsichten von Individuen. Fend (2009) zufolge sind Sozialisation und Integration zwei der gesellschaftlichen Hauptfunktionen von Schule, um sozialen Zusammenhalt unter Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund zu fördern und einen kulturellen Raum für Identitätsentwicklung bereitzustellen. Veränderungen in den Bedingungen politischer Sozialisation zeigen nicht zuletzt Auswirkungen auf die Identitätsentwicklung (Erikson, 1968). Gesteigerte Mobilität führt zu komplexeren und erweiterten Perioden der Exploration während der Identitätsentwicklung „from adolescents to emerging adulthood“ (Arnett, 2015, S. 53). Unter Betrachtung der kontinuierlichen Veränderungen von medialen sowie lokalen kulturellen Kontexten wie etwa Schule und Freunde, welche durch globale Stimuli ausgelöst werden können, sowie der sich überschneidenden Einflüsse vielfältiger Kulturen auf das Individuum, ist die Exploration der Identität (Marcia, 1966) zu einer herausfordernden Aufgabe für Jugendliche geworden.

Die insbesondere im deutschen Schulsystem beobachtbare Abhängigkeit des Schulerfolgs von sozialer und kultureller Herkunft verschärft diese Problematik. Da Bildung eine Voraussetzung für den beruflichen Werdegang und die gesellschaftliche Integration darstellt (u.a. Blossfeld et al., 2016), ist es erforderlich, dass Schülerinnen und Schüler den schulischen Anpassungsprozess erfolgreich durchlaufen und eine reflektierte kulturelle Identität entwickeln (Berry, Phinney, Sam & Vedder, 2006; Edele et al., 2013). Bleibt dies aus, sind besonders Jugendliche mit Migrationshintergrund für Diskriminierungen (Roberts & Ali, 2013) und Schulabbruch (Makarova & Birman, 2015) gefährdet.

Die zunehmende kulturelle Diversität ist als Bedrohung für eine auf die Unterstützung ihrer Bürgerinnen und Bürger angewiesene demokratische Gesellschaft vermutet worden: „increasing cultural and racial diversities are problematic for the sense of membership and identification with the community that are central to civic identity“ (Hart et al., 2012, S. 785). In welcher Form Diversität als Potenzial oder Gefährdung einer offenen demokratischen Gemeinschaft wirkt, bleibt eine politisch strittige, aber durchaus empirischer Forschung zugängliche Frage. So konnten Jensen, Arnett und McKenzie (2012, S. 297) zeigen, dass die kulturelle Zugehörigkeit von Migrantinnen und Migranten als Ressource für Engagement wirken kann. Sie folgern aus diesem Befund, dass eine differenzierte empirische Erforschung des Einflusses verschiedener kultureller Identitäten etwa mit hybrider Ausprägung auf das Ausmaß zivilgesellschaftlichen Engagements eine dringende Forschungsaufgabe darstellt, um Globalisierung und deren Einfluss auf gesellschaftliche Transformationsprozesse besser verstehen zu können. Dies berücksichtigend stellt sich die Frage, inwiefern die Konzeptualisierung der bestehenden Messinstrumente in internationalen Large-Scale-Studien ausreicht, um veränderte politischer Sozialisations- und Akkulturationsprozesse von Jugendlichen aufzeigen und analytisch auf-

einander beziehen zu können. Im Rahmen der vier IEA-Studien zu Citizenship Education sollen Veränderungen in der theoretischen und methodischen Konzeptualisierung mit dem Ziel diskutiert werden, die Messung kultureller Identität zu verbessern, um neue Forschungsbedarfe bedienen zu können.

2.1 Das Konzept der kulturellen Identität

Kulturelle Identität beschreibt das individuelle Bewusstsein und die individuelle Bewertung der Zugehörigkeit zu einer kulturellen Gruppe. Als kulturelle Gruppe können dabei beispielsweise Staaten, Gesellschaften oder Kommunen aufgefasst werden, die bedeutungstiftend für das Individuum sind. Der Begriff grenzt sich ab von einer Identität, die sich ausschließlich auf den ethnischen Aspekt bezieht (vgl. Umaña-Taylor, 2012). Kulturelle Identität basiert auf der Theorie sozialer Zugehörigkeit, die definiert wird als „that part of an individual’s self-concept which derives from his knowledge of his membership of a social group (or groups) together with the value and emotional significance attached to that membership“ (Tajfel, 1978, S. 63). Das Zitat macht deutlich, dass kulturelle Identität nicht nur die Zugehörigkeit zu einer Gruppe beinhaltet, sondern auch die evaluative und emotionale Bedeutung, welche das Individuum dieser Zugehörigkeit beimisst (vgl. die psychologische Bedeutung von Citizen Identity und Understanding bei Conover, 1995, S. 135).

Aufgrund zunehmender globaler Migration und der damit einhergehenden Vielfalt an Lebensentwürfen wird bei der Konzeptualisierung von kultureller Identität auch vermehrt auf hybride Ausprägungen (Arnett, 2015) verwiesen. Trägerinnen und Träger einer kulturellen Identität mit hybriden Ausprägungen können beschrieben werden als

individuals who integrate two or more cultures into the identity, are taking part in an active process of constructing and co-constructing their social milieu ... lead[ing] less to a bicultural identity than to a hybrid identity, combining local culture and elements of the global culture in ways that lead to entirely new concepts and practices (ebd., S. 60).

Kulturelle Identität, welche die Ausprägung von Hybridität miteinschließt, umfasst zum einen, dass sich Individuen im Kontext von Migration gleichzeitig mit den Mitgliedern des Herkunfts- und des Aufnahmelandes identifizieren können (Phinney, Berry, Vedder & Liebkind, 2006). Zum anderen bezieht das Konzept im Kontext von Globalisierung auch die Individuen mit ein, die – unabhängig vom Vorhandensein eines Migrationshintergrunds – mehreren Kulturen gleichzeitig ausgesetzt sind und aufgrund dessen ein hybrides Gefühl der Zugehörigkeit entwickeln (Jensen et al., 2012). Darin eingeschlossen kann auch untersucht werden, in-

wiefern Jugendliche religiöse Zugehörigkeit als Teil ihrer kulturellen Identität verstehen (Niens, Mawhinney, Richardson & Chiba, 2013).

Die Operationalisierung kultureller Identität ist in der Vergangenheit auf vielfältige Weise erfolgt. Einerseits gibt es Studien, die kulturelle Identität auf den ethnischen Aspekt begrenzen und die wahrgenommene Zugehörigkeit zum Herkunftsland als Näherungswert messen (u.a. Phinney, 1990). Andererseits messen viele Studien kulturelle Identität auch im Anschluss an die Akkulturationstheorie von Berry (1997), die auf Individuen mit Migrationshintergrund fokussiert ist (Berry et al., 2006; Edele et al., 2013; Makarova & Birman, 2015).

Die Akkulturationstheorie von Berry (1997) unterscheidet zwischen zwei Dimensionen: der Aufrechterhaltung der eigenen Kultur und der Aneignung der Kultur der Aufnahmegesellschaft. Aus der Kombination der zwei Dimensionen ergeben sich vier Kategorien bzw. Strategien der Akkulturation: Integration, Separation, Assimilation und Marginalisierung. Berry zufolge wenden Individuen abhängig davon, wie sehr sie die eigene Kultur oder die fremde Kultur wertschätzen, eine der vier Strategien an. Studien zur Messung kultureller Identität, die sich auf Berry beziehen, differenzieren in der Regel zwischen den Konstrukten kulturelle Identität und Akkulturationseinstellung (Berry et al., 2006; Makarova, 2008).

Im Kontext von internationalen Schulleistungsuntersuchungen (z.B. PISA, TIMSS, PIRLS) wird kulturelle Identität bislang in der Regel ohne Bezug zu Akkulturationsstrategien untersucht und stattdessen mit anderen Konstrukten des sozialen Hintergrunds kombiniert. Eine Ausnahme bildet die deutsche Ergänzung zu PISA 2009, mit der Edele et al. (2013) den Zusammenhang zwischen kultureller Identität und Lesekompetenz von Jugendlichen untersuchen. Sie (ebd., S. 85) beziehen sich bei ihrer Messung zwar auf die Akkulturationstheorie von Berry (1997), verwenden die Begriffe ‚kulturelle Identität‘ und ‚Akkulturationsorientierung‘ aber synonym. Für umfassendere Analysen fügen Edele et al. (2013, S. 97) sodann die Kontextvariablen sozioökonomischer Status (SES), Herkunftsland, Familiensprache und Geschlecht hinzu. Die heterogene Operationalisierung kultureller Identität zeigt, dass sich die Messung des Konstrukts auf unterschiedliche Aspekte beziehen kann und gesellschaftlichen Veränderungen unterliegt. Um diese gesellschaftlichen Einflüsse hinsichtlich der Operationalisierung kultureller Identität in den IEA-Studien zu Citizenship Education zu erfassen, werden im folgenden Abschnitt die entsprechenden Skalen, die dieses Konzept in den jeweiligen Studien abbilden, vergleichend beschrieben.

2.2 Erfassung kultureller Identität in IEA-Studien zu Citizenship Education

In der ersten IEA-Studie zu Citizenship Education von 1971 wurde kulturelle Identität wenig berücksichtigt. Schülerinnen und Schüler wurden zwar in der zweiten

Pilotphase mit offenen Fragen nach ihrem Nationalstolz gefragt („What are some of the things that make you proud of our country?“; Oppenheim & Torney, 1974, S. 41), aufgrund des hohen Aufwands bei der Auswertung wurde die offene ‚pride-of-country question‘ jedoch für die Hauptstudie nicht übernommen (ebd., S. 45).

In CivEd 1999 war kulturelle Identität im dritten Themenschwerpunkt ‚National Identity, Regional and International Relations‘ im Teilbereich ‚National Identity‘ verortet (Schulz & Sibberns, 2004, S. 18). Zur Messung der kulturellen Identität konnten aus einer ursprünglich eindimensionalen Skala mit 12 vierstufigen Items acht Items mit einer Zweifaktorlösung mit den Faktoren ‚protective feelings towards one nation‘ und ‚positive attitude towards one nation‘ (RMSEA = .044; AGFI = .98; NNFI = .95; CFI = .96) für die weitere Analyse übernommen werden (ebd., S. 106). Aufgrund einer schwachen Reliabilitätsanalyse der Items für den Faktor ‚protective feelings towards one nation‘ (z.B. „Um Arbeitsplätze in unserem Land zu sichern, sollten wir Produkte kaufen, die hier hergestellt worden sind“; Oesterreich, 2002, S. 141) stand letztendlich aber nur der zweite Faktor ($\alpha = .69$) ‚positive attitudes towards one nation‘ mit vier Items (z.B. „Die Fahne meines Landes ist mir wichtig“; ebd.) für die Auswertung zur Verfügung (Schulz & Sibberns, 2004, S. 106).

Auffällig im Rahmen der Messung kultureller Identität ist, dass in CivEd die vierstufige Skala zum Schulcurriculum ebenfalls ein Item enthielt, mit dem Schülerinnen und Schüler gefragt wurden, inwiefern die Schule zur Entwicklung ihrer kulturellen Identität hinsichtlich der nationalen Ausprägung beigetragen hat („In school I have learned to be a patriotic and loyal citizen of my country“; ebd., S. 260). Zusätzlich zur Skala zum Nationalbewusstsein enthielt CivEd auch relevante Kontextvariablen zur Messung kultureller Identität. Diese umfassten (1) die ethnische Selbstzuschreibung von Schülerinnen und Schülern („Which best describes you?“) anhand einer Liste von vier national bestimmbaren Optionen, (2) den Migrationshintergrund anhand der Frage nach der Geburt im In- oder Ausland und gegebenenfalls des Alters bei Zuzug und (3) die Übereinstimmung von Familiensprache und Sprache der Beschulung (ebd., S. 242).

Mit der Konzeption von ICCS 2009 war der Anspruch verbunden, ein Studienformat zu entwickeln, das analog zu anderen IEA-Studien wie TIMSS durch ein einheitliches Studiendesign einen Vergleich der Querschnittserhebungen über die Zeit ermöglicht. Konsequenterweise wurden daher in ICCS 2016 viele Fragestellungen, Antwortmöglichkeiten und Itemformulierung unverändert übernommen, sodass nachfolgend eine gemeinsame Darstellung beider Studien erfolgt. Anders als in CivEd 1999 mit dem Fokus auf den nationalen Aspekt kultureller Identität wird in den ICCS-Studien durch die Zuordnung der Skalen zum Inhaltsbereich ‚civic connectedness‘ als Teil von ‚civic identities‘ ein stärkerer Bezug zur Hybridität

kultureller Identität hergestellt. Civic connectedness umfasst neben dem Zugehörigkeitsgefühl zu verschiedenen Gemeinschaften auch die Überzeugungen zu und die Toleranz von Diversität (vgl. Schulz et al., 2016, S. 21).

Gleichwohl wurde auf der Ebene der Erhebungsinstrumente ähnlich wie in CivEd 1999 in beiden ICCS-Studien zur Messung kultureller Identität zunächst eine Skala zur nationalen Ausprägung bei Jugendlichen verwendet. Hierfür wurden die vier reliablen Items des Faktors positive Einstellung gegenüber der Nation von CivEd übernommen (z.B. „Die Fahne meines Landes ist mir wichtig“; Oesterreich, 2002, S. 141; Brese, Jung, Mirazchyski, Schulz & Zuehlke, 2011, S. 77). Bei zwei der Items wurde der Wortlaut verändert, um entweder eine Versachlichung herbeizuführen („I have great *respect* [CivEd: love] for this country“; Brese et al., 2011, S. 77) oder die subjektive Perspektive von Schülerinnen und Schülern in den Fokus zu rücken („In [name of country] *we* [CivEd: this country] should be proud of what we have achieved“; ebd.). Zusätzlich wurden zur Skala weitere vier Items hinzugefügt, die unterschiedliche Aspekte des Patriotismus abdecken (im klassischen Sinne mit Fokus auf den Stolz auf das Land und Nationalsymbole oder relativiert mit Fokus auf die Zufriedenheit der Umweltverhältnisse: z.B. „Generally speaking, [country of test] is a better country to live in than most other countries“; S. 77). Die Faktoranalyse bestätigte eine eindimensionale Konstruktion mit guter Reliabilität ($\alpha = .82$). In der Auswertung wurde ein Item aus dem übernommenen Faktor aus CivEd nicht berücksichtigt („I would prefer to live permanently in another country“; Schulz, Ainley & Fraillon, 2011, S. 185; Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr & Losito, 2010, S. 101), welches bereits in den Analysen von CivEd nur eine relativ schwache Faktorladung aufwies ($\lambda = .46$; Schulz & Sibberns, 2004, S. 107), sodass die Skala am Ende nur noch aus sieben Items bestand. Für ICCS 2016 wurde dieses Item nicht mehr erhoben, genau wie zwei in ICCS 2009 neu hinzugefügte Items („[Country of test] shows a lot of respect for the environment“, „The political system in [country of test] works well“; Schulz et al., 2011, S. 185), womit die Skala auf fünf Items reduziert wurde (Schulz et al., 2016, S. 32).

Als Innovation gegenüber CivEd ergänzten die ICCS-Studien zum internationalen Standardfragebogen ein ‚regional module‘. Für teilnehmende Länder in Europa handelte es sich bei diesem Modul um einen Fragebogen mit europaspezifischen Fragen, der u.a. eine Skala zur Messung der europäischen Ausprägung einer kulturellen Identität enthielt (Schulz et al., 2016, S. 5). Während die Itembattery in ICCS 2009 aus sechs Items (z.B. „I see myself as European“) bestand (Brese et al., 2011, S. 90), wurde im Zuge der Faktorenanalyse ein Item zur Bedeutung einzelner Territorien aufgrund empirischer und konzeptioneller Mängel nicht berücksichtigt („I see myself first as a citizen of Europe and then as a citizen of [country of test]“; Schulz et al., 2011, S. 225 ff.). Drei zusätzliche optionale Items mit Bezug zur

Europäischen Union wurden auf Itemebene ausgewertet („I am proud that my country is a member of the European Union“; ebd.). Für ICCS 2016 wurden die vier Items mit den höchsten Faktorladungen aus der Analyse von 2009 sowie ergänzend zwei optionale Items aus 2009 mit EU-Bezug übernommen (Schulz et al., 2011, S. 226; StE, 2016, Q1, S. 3).

Zusätzlich wurde im internationalen Standardfragebogen von ICCS 2009 im Vergleich zu CivEd 1999 die Erfassung von Kontextfaktoren verändert oder ergänzt. Verändert wurden Kontextvariablen zum Migrations- und Sprachhintergrund, indem Schülerinnen und Schüler mit vier Optionen konkret nach ihrem Herkunftsland und dem ihrer Eltern gefragt wurden („In what country were you and your parents born?“; Brese et al., 2011, S. 54; StQ, 2016, Q4, S. 4). Außerdem wurden sie gebeten, ihre Familiensprache zu benennen („What language do you speak at home most of the time?“; ebd.). Neu zu ICCS 2009 hinzugefügt wurden Fragen zur europäischen Sprachkompetenz von Jugendlichen (z.B. „Are you able to communicate in or understand any languages spoken in other European countries?“) sowie Einstellungsfragen zum entsprechenden Mehrwert dieser Sprachkompetenz (z.B. „Learning foreign European languages can make it easier to find a job“; Brese et al., 2011, S. 95). Darüber hinaus enthielt ICCS 2009 Skalen zu Aktivitäten im Kontakt mit anderen Kulturen (z.B. ‚exchange programmes‘; ebd., S. 91), die nicht direkt die kulturelle Identität erfassen, aber auch als relevante Kontextfaktoren zu deren Messung genutzt werden könnten. Für ICCS 2016 wurden die Skalen zur europäischen Sprachkompetenz (und Auslandserfahrung) nicht übernommen, wohl aber die veränderten Kontextvariablen zum Migrations- und Sprachhintergrund (StQ, 2016).

Seit ICCS 2009 wurden im theoretischen Kontext von civic connectedness zu dem Kontextfaktoren zur religiösen Ausprägung kultureller Identität aufgenommen. Je ein Item befragte Jugendliche nach ihrer Religionszugehörigkeit und ihrer religiösen Praxis (Brese et al., 2011, S. 83 f.). Mit Berücksichtigung nationaler Vorschriften, die in einigen etwa laizistisch geprägten Staaten keine Fragen zu Religion in Befragungen an Schulen zulassen, sind diese Items als internationale Option integriert. Dies bedeutet, dass jedes Land entscheidet, ob es die Items in den nationalen Fragebogen integriert.

Auf der Basis des Vergleichs der vier IEA-Studien zu Citizenship Education sind in diesem Kapitel Veränderungen in der theoretischen und methodischen Konzeptualisierung beschrieben worden. Im Folgenden wird anhand der Ergebnisse diskutiert, inwiefern die Konzeptualisierung der bestehenden Messinstrumente in internationalen Large-Scale-Studien ausreicht, um veränderte politische Sozialisations- und Akkulturationsprozesse von Jugendlichen aufzuzeigen und analytisch aufeinander beziehen zu können.

2.3 Diskussion: Vergleich und erweiterte Möglichkeiten der Messung kultureller Identität

Der diachrone Vergleich der IEA-Studien zur Messung kultureller Identität zeigt, dass das Konstrukt in der ersten Civic Education Studie durch den Wegfall offener Fragen lediglich Teil der Pilotierung war und erst seit 1999 in den drei darauffolgenden Studien durch die Einfügung einer Skala und einer weiteren Skala in 2009 und 2016 sowie veränderter oder zusätzlicher Kontextvariablen stetig an Bedeutung gewinnt. Die zunehmend breiter aufgestellte Erfassung des Konstrukts macht es möglich, die durch Globalisierung geprägten gesellschaftlichen Transformationsprozesse abzubilden, d.h. kulturelle Identität nicht nur basierend auf einem Aspekt (national) zu messen, sondern unterschiedliche Aspekte (nationale und europäische Ausprägung, Migrationshintergrund, Familiensprache, Religion) in ihrer Bedeutung für das Individuum zu berücksichtigen.

Durch die Analyse der jeweiligen theoretischen Rahmungen der Studien wird deutlich, dass kulturelle Identität in CivEd 1999 zunächst traditionell auf der Grundlage der nationalen Ausprägung verstanden wurde, während das Konstrukt seit ICCS 2009 unter Berücksichtigung zunehmender Hybridität (Arnett, 2015) weiter gefasst wurde und zusätzlich zur nationalen auch die europäische Ausprägung, das Herkunftsland und die Sprachgemeinschaft umfasste. Konzeptionell schloss ICCS 2009 zunächst an den theoretischen Rahmen von CivEd an. Demnach werden Individuen von Beziehungen (z.B. zu Familie, Peers, bürgerlichen Gemeinschaften) ‚multiple‘ beeinflusst (Schulz & Sibberns, 2004, S. 11). Darüber hinaus wurde in ICCS besonders die Einbettung von Jugendlichen in verschiedenen Kontexten und Ebenen (lokal, national, supranational) sowie ihre aktive Rolle bei der Artikulation kultureller Identitäten mit hybrider Ausprägung in den Mittelpunkt gerückt (Schulz, Fraillon, Ainley, Losito & Kerr, 2008, S. 21, 30).

Auf der methodischen Ebene erfolgte die Messung kultureller Identität in den letzten drei IEA-Studien analog zur dargelegten theoretischen Ausrichtung. Im Kern wird das Konstrukt kulturelle Identität auf der Basis von zwei Dimensionen erfasst: einer Skala zur nationalen Ausprägung und Items zu relevanten Kontextfaktoren (ethnische Selbstzuschreibung, Sprachgebrauch und Geburtsland der Schülerinnen und Schüler). Im historischen Verlauf der Studien verweisen der variierte Wortlaut einzelner Items oder das Hinzufügen neuer Items auf einen Versuch, die subjektive Zuschreibung dieser nationalen Ausprägung kultureller Identität präziser zu erfassen. Auffällig ist zudem, dass in CivEd 1999 der Institution Schule bzw. dem Schulcurriculum (durch den Einschluss eines Items zum erlernten Patriotismus) potenziell eine bedeutendere Rolle für die Entwicklung kultureller Identität mit nationaler Ausprägung von Schülerinnen und Schülern zugeschrieben wird, als dies in den darauffolgenden IEA-Studien der Fall ist.

Durch die Innovation des regionalen Moduls² der ICCS-Studien rückt für teilnehmende Länder in Europa die Erfassung der kulturellen Identität mit europäischer Ausprägung in den Vordergrund. Diese konzeptionelle Veränderung führt dazu, dass neben dem Kernelement nationale Ausprägung auch die europäische Ausprägung zu einem wichtigen Element der Messung kultureller Identität wird. Ähnliches gilt für die Hinzunahme des Aspekts Religion. Zusätzliche Kontextfaktoren stützen die Erweiterung der theoretischen Konzepte, indem als bedeutende Hintergrundvariablen der Migrationshintergrund der Eltern und die religiöse Zugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler eingeführt wurden.

Die Erweiterung des theoretischen und methodischen Ansatzes von ICCS 2009 spiegelt die Veränderung im wissenschaftlichen Diskurs wider, ausgehend von einem monokulturellen Ansatz in der Thematisierung von Identität hin zu der Auffassung, dass Individuen sich gleichzeitig zu mehreren Gruppen zugehörig fühlen und kulturelle Identitäten mit hybrider Ausprägung, also hybride kulturelle Identitäten (Arnett, 2015) entwickeln können.

Obwohl eine Anpassung der IEA-Studien an diesen wissenschaftlichen Diskurs deutlich erkennbar ist, gibt es weiterhin auch Desiderata im Anschluss an den Forschungsstand zur kulturellen Identität. Zum einen berücksichtigt keine Skala in ICCS 2016, dass hybride Zugehörigkeiten zu verschiedenen Gruppen unterschiedlich ausgebildet sein können und sich dadurch vielfältige Mischformen ergeben. So kann mit den international verfügbaren Instrumenten (siehe Tab. 1) der Aspekt der Hybridität (ebd.) nicht (vollständig) abgebildet werden. Insbesondere lassen sich mit ICCS die verschiedenen Akkulturationsstrategien von Jugendlichen mit Migrationshintergrund bislang nicht abbilden. Zum anderen werden die Kontextvariablen zur Erfassung des kulturellen Hintergrunds nicht ausreichend differenziert betrachtet (Birman & Simon, 2014). Diese Desiderata werden zum Teil durch die im internationalen Fragebogen optionale Skala zur ethnischen Selbstzuschreibung („What best describes you?“; StQ, 2016, Q2b, S. 3) aufgegriffen. In Deutschland wurde diese Skala jedoch angesichts der historisch begründeten Vermeidung einer Kategorisierung nach Ethnie oder Rasse nicht in die Hauptstudie übernommen, wodurch die Möglichkeiten, hybride kulturelle Identitäten zum Ausdruck zu bringen, zunächst weiter reduziert wurden. Unter Berücksichtigung der dargelegten Desiderata wurde in ICCS 2016 in der deutschsprachigen Befragung eine erweiterte Erfassung kultureller Identität durch Ergänzungen nationaler Optionen erprobt, die in der tabellarischen Übersicht (Tab. 1) dunkelgrau hervorgehoben sind.

Tabelle 1: Übersicht der in ICCS 2016 eingesetzten Items im Kontext kultureller Identität

Construct	Item	Respond format
Language use	What language do you speak at home most of the time?	Language of test (German) Another language
	How many languages do you speak at home?	One language More than one language Open response
	If you speak at least more than one language at home, please write it down as follows	
Parents' country of birth	In what country were you and your parents born?	[Country of test] In Germany [Other country 1] In another country of the EU
	You	
	Mother or [female guardian] Father or [male guardian]	[Other country 2] In another country beyond EU [Another country]
Racial identity	What best describes you?	A) White B) Indigenous C) Asian D) Other
National identity	The [flag of country of test] is important to me. I have great respect for [country of test]. In [country of test] we should be proud of what we have achieved. I am proud to live in [country of test]. Generally speaking, [country of test] is a better country to live in than most other countries.	4-point Likert scale (strongly agree – strongly disagree)
	I see myself as a European. I am proud to live in Europe. I feel to be a part of Europe. I feel to be part of the European Union. I am proud that my country is a member of the European Union. I see myself first as a European and then as a global citizen.	4-point Likert scale (strongly agree – strongly disagree)
Religious identity	What is your religion?	No religion A) Christianity B) Islam C) Judaism Other religion
	How often do you attend [religious services] outside your home with a group of other people?	Never Less than once a year At least once a year At least once a month At least once a week
Filter for acculturation	If your parents or one of your parents is not born in Germany, please, respond the two following questions. (Otherwise, please, go to the next page).	
Acculturation	How much do you feel a sense of belonging to the following group of origin?	People from the country of my parents / or of my parent not born here People from Germany
	Which of the following groups of origin do you feel the strongest sense of belonging to?	People from the country of my parents / or of my parent not born here People from Germany
Importance of belonging	In this questionnaire there were several questions asking how strongly you feel to be part of, e.g. a city, country or Europe? How important are the following questions to you? How important is the question for you about belonging ... to a region/city/community? ... to a country? ... to Europe? ... to a religion?	4-point Likert scale (very important – not important at all)

Anmerkung: Dunkelgrau = nationale Ergänzung; hellgrau = internationale Option.

Als deutsche Ergänzung zum internationalen Fragebogen werden in Tabelle 1 ein Item zur Erfassung von Mehrsprachigkeit sowie eine offene Frage zur Auflistung der jeweiligen Sprachen erkennbar. Beide Ergänzungen ermöglichen es, den Aspekt Sprachgemeinschaft für die hybride kulturelle Identität von Jugendlichen stärker zu berücksichtigen, während das internationale Frageformat eine dichotome Entscheidung für eine Sprache verlangt.

Zur Messung der Akkulturation (Berry, 1997) von Jugendlichen werden als nationale Ergänzung in ICCS 2016 zwei Skalen hinzugefügt, mit denen die einzelnen Strategien (Integration, Assimilation, Separation und Marginalisierung) erfasst werden können. Dazu wurde auf Operationalisierungen zurückgegriffen, die bereits in PISA 2009 als nationale deutsche Ergänzung zur Messung der kulturellen Identität von 15-Jährigen verwendet wurden (Edele et al., 2013). Die Übernahme einer etablierten Operationalisierung eröffnet die Möglichkeit einer Replikation des Zusammenhangs zwischen den Akkulturationsstrategien von Jugendlichen und Bildungsergebnissen.

Schließlich erfragen in der deutschen Erhebung vier zusätzliche Items die subjektive Bedeutung der Zugehörigkeit zu verschiedenen territorialen Ebenen und der Religion (z.B. „Wie wichtig ist die Frage nach Zugehörigkeit zu einer Region/Stadt/Gemeinde für dich?“; StE, 2016, Q15, S. 11). Diese Items zielen auf die Berücksichtigung hybrider Ausprägungen kultureller Identität. Wenn Identität nicht nur in nationaler Ausprägung erfasst wird, ist es wichtig, den Stellenwert unterschiedlicher Ausprägungen in Relation setzen zu können.

Zusammenfassend eröffnet die nationale Ergänzung von Items in ICCS 2016 in Deutschland (NRW) die Möglichkeit zu untersuchen, wie Jugendliche ihre kulturelle Identität in einer hybriden Ausprägung zum Ausdruck bringen und welche Akkulturationsstrategien sie im Falle eines Migrationshintergrunds aufweisen.

Neben der kulturellen Identität als dem ersten Element der von Conover (1995) konzeptualisierten Sense of Citizenship bedarf auch das zweite Element, die Überzeugungen zu Bürgeridealen, einer verstärkten Aufmerksamkeit, um politische Sozialisation in einer sich verändernden Gesellschaft angemessen erfassen zu können. Der nächste Abschnitt setzt sich deshalb mit der Frage auseinander, wie Bürgerideale in den IEA-Studien zu Citizenship Education vor dem Hintergrund der Entwicklungen politischer Kulturforschung und demokratietheoretischer Modelle operationalisiert werden.

3. Vorstellungen von Bürgeridealen in Citizenship-Education-Studien

Wenn Jugendliche Überzeugungen zur idealen Bürgerin bzw. zum idealen Bürger entwickeln, so geschieht dies angesichts der begrenzten (politischen) Rechte von

Jugendlichen notwendigerweise auf die Zukunft gerichtet. Empirisch lässt sich zeigen, dass im Alter zwischen 13 und 16 Jahren zunehmend eine Entwicklung stattfindet, die sich von der Orientierung an einer bestimmten Persönlichkeit löst und sich nach „composite ideal selves“ (Oyserman & James, 2012, S. 122) ausrichtet. Auf diese Weise entwickeln Jugendliche Überzeugungen in Bezug auf unterschiedliche Rollenideale, etwa in familiären, beruflichen und gesellschaftlichen Kontexten. Die Rolle als Bürgerin und Bürger ist eine dieser multiplen Rollen, die Individuen gleichzeitig in vielfältigen Lebensbereichen ausüben können und denen sie unterschiedlich starke Bedeutung zuschreiben.

Conover (1995) beschreibt Überzeugungen zu Bürgeridealen mit dem Begriff ‚understanding‘ als kognitives Element einer Sense of Citizenship. Zu beachten ist dabei jedoch, dass eine unreflektierte Übertragung der von Conover verwendeten Begriffe auf den Kontext der nachfolgend zu analysierenden ICCS-Studien missverständlich sein kann. Die entsprechenden Items zu Bürgeridealen sind in ICCS 2016 als ‚perception of citizenship‘ (Schulz et al., 2016, S. 25) den Einstellungen in der affektiv-verhaltensorientierten Dimension zugeordnet. ‚Understanding‘ bezeichnet in ICCS ausschließlich den kognitiven Leistungsbereich ‚reasoning and applying‘. Leichter fällt die Integration des theoretischen Ansatzes Conovers in die Rahmenkonzeption der weiter zurückliegenden CivEd-Studie 1999. Dort ist die entsprechende Skala dem ‚understanding of concepts‘ zugeordnet, welches als Dimension zwischen dem kognitiven Element ‚interpretation‘ und den ‚attitudes‘ angesiedelt wurde und neben den Bürgeridealen auch ‚concepts of democracy‘ umfasst (Schulz & Sibberns, 2004, S. 19). Ebenfalls findet sich dort eine stärker theoriebasierte Einordnung der Skala, in der auch explizit auf Conover Bezug genommen wird (Torney-Purta, Lehmann, Oswald & Schulz, 2001, S. 78). Oesterreich (2002, S. 258) diskutiert ebenfalls die Stellung der beiden Skalen zwischen Wissen und Einstellungen, wenn auch expliziter in Bezug auf die Skala zu Demokratiekonzepten. In der gegenwärtigen wissenschaftlichen Diskussion ließen sich die Überzeugungen zu Bürgeridealen als ‚Beliefs‘ im Sinne Richardsons (1996) werten. Danach sind Beliefs sowohl von rein kognitiv zu verortendem Wissen abzugrenzen, welches etwa anderen Ansprüchen an intersubjektive Überprüfbarkeit genügen müsse, als auch von Einstellungen mit einer stärker bilanzierenden affektiven Ausrichtung.

Die Zielgruppe der Civic-Education-Studien, Schülerinnen und Schüler in Jahrgangstufe 8, befindet sich in der Erarbeitung differenzierter Rollenvorstellungen und den darauf bezogenen Überzeugungen. In diesem Kontext bietet Schule die Gelegenheit, sich entwickelnde oder übernommene Überzeugungen von Bürgeridealen anzureichern, zu reflektieren und in ihren Konsequenzen auf gesellschaftlicher Ebene zu spiegeln. Daher ist es wichtig, im Rahmen einer Schulvergleichsstu-

die zur zivilgesellschaftlichen und politischen Bildung auch die Überzeugungen zu Bürgeridealen als Voraussetzung für die Gestaltung von Lernumgebungen empirisch zu erfassen. Für die Entwicklung eines quantitativen Erhebungsinstruments ist die Entscheidung zu treffen, ob ausschließlich politisch erwünschte Ausprägungen einer Bürgerrolle oder eine größere Bandbreite bestehender Bürgerideale erfasst werden sollen. Inwiefern eine solche Entscheidung in den für die IEA-Studien entwickelten Erhebungsinstrumenten erkennbar wird, bildet einen Aspekt der folgenden diachronen Betrachtung. Zunächst werden dafür nachfolgend im wissenschaftlichen Diskurs vertretene Konzeptionen zu Bürgeridealen diskutiert und hinsichtlich ihrer Operationalisierbarkeit betrachtet.

3.1 Theoretische Konzeptionen von Bürgeridealen

Da sich individuelle Bürgerideale als der stärker kognitive Aspekt einer Sense of Citizenship auf ein konkretes, auch wissenschaftlich strukturiertes Inhaltsfeld beziehen, reicht es nicht aus, diese aus einer pädagogisch/psychologischen Binnenperspektive zu beschreiben. Für die Erfassung von Überzeugungen zu Bürgeridealen ist die politische Kulturforschung (z.B. Almond & Verba, 1963; Barnes et al., 1979) eine wichtige theoretische Referenz, weil sie Überzeugungen, Einstellungen und Partizipationsbereitschaft sowie deren Wandel in Gesellschaften untersucht und zu politischen Theorien und deren normativen Implikationen in Beziehung setzt.

Auf welches Bürgerbild politische Bildung zielen sollte, ist eine Frage, die in der deutschsprachigen Politikdidaktik unter dem Stichwort der Bürgerleitbilder diskutiert wird (vgl. im Folgenden u.a. Breit & Massing, 2002; Detjen, 2007). Die dort diskutierten Leitbilder reichen von Bürgerinnen und Bürgern als „reflektierter Zuschauer“ (Massing, 2002, S. 113) mit Schwerpunkt auf kognitiven Aspekten über den „interventionsfähigen Bürger“ (ebd., S. 118) mit zusätzlich strategischen Kompetenzen bis zum „Aktivbürger“ mit darüber hinausgehenden habituellen Kompetenzen und hoher Partizipationsbereitschaft (ebd., S. 121). Auf nationaler Ebene dominiert eine Orientierung an interventionsfähigen Bürgerinnen und Bürgern als Ziel allgemeiner politischer Bildung (vgl. die Einordnung bei May, 2007, S. 201). Damit unterscheidet sich dieser Diskurs vom europäischen und internationalen, in dem eine stärkere Betonung auf die Förderung von ‚active‘ (Birdwell, Scott & Horley, 2013) oder ‚participatory‘ citizenship als Ziel von Citizenship Education gelegt wird (vgl. Hoskins, Abs, Han, Kerr & Veugelers, 2012). Verschiedentlich sind die beschriebenen didaktischen Bürgerideale nachträglich demokratiethoretischen Positionen zugeordnet worden: zuschauende und interventionsfähige Bürgerideale tendenziell einem outputorientierten, liberalen bzw. pluralistischen Demokratiemodell, aktive Bürgerideale eher einem inputorientierten, par-

tizipativen Demokratiemodell (u.a. Hahn-Laudenberg, 2017; May, 2007). Gleichwohl sind die politikdidaktischen Bürgerleitbilder weniger als konkurrierende Konzepte denn als komplementär und unterschiedlich umfassende Vorstellungen einer idealen Bürgerrolle zu interpretieren.

Eine andere Blickrichtung wählen Ansätze, die aus unterschiedlichen demokratietheoretischen Konzeptionen konkurrierende Bürgermodelle entwickeln, deren empirische Relevanz prüfbar ist. Oft wird dabei die Systematisierung von Citizenship nach Marshalls (1950, S. 10) berücksichtigt, der Bürgerschaft in bürgerliche (civil), soziale und politische Elemente unterteilt. Janoski (1998), auf den sich die theoretischen Bezüge in den ICCS Frameworks zurückverfolgen lassen (vgl. Kennedy, 2006; Torney-Purta et al., 2001, S. 78), leitet Bürgerschaft unter Berücksichtigung der Modelle Marshalls von drei Demokratietheorien ab, nämlich von der liberalen, kommunitaristischen und republikanischen. Hoskins et al. (2012, S. 9 ff.) ergänzen neben den drei von Janoski genannten Modellen eines, das sich auf eine kritische Demokratietheorie bezieht und aus dem sich ebenso ein distinktes Bürgerideal ableiten lässt. Einen solchen Typus kritischer Bürgerinnen und Bürger formulieren in ihren Kategorisierungen sowohl Westheimer und Kahne (2004) als auch Veugelers (2007).

Für liberale Demokratiemodelle stehen die Sicherung der Freiheitsrechte und die individuelle Entfaltung des Einzelnen im Zentrum staatlichen Handelns. Erwartungen an gute Bürgerinnen und Bürger sind auf die Einhaltung von Gesetzen, das Verfolgen individueller Ziele sowie auf die Sorge um das eigene Umfeld beschränkt (Hayek, 2002).

Kommunitaristische Demokratiemodelle betonen im Unterschied dazu die Bedeutung des sozialen Zusammenhalts, der auf Grundlage werthomogener Gemeinschaften entsteht. Soziale Eingliederung und soziales Engagement sind darum essentiell für das Wohl einer Gesellschaft, während Pluralismus und kritische Distanz keine ursprünglichen Anliegen der Theorie beschreiben (Etzioni, 1993).

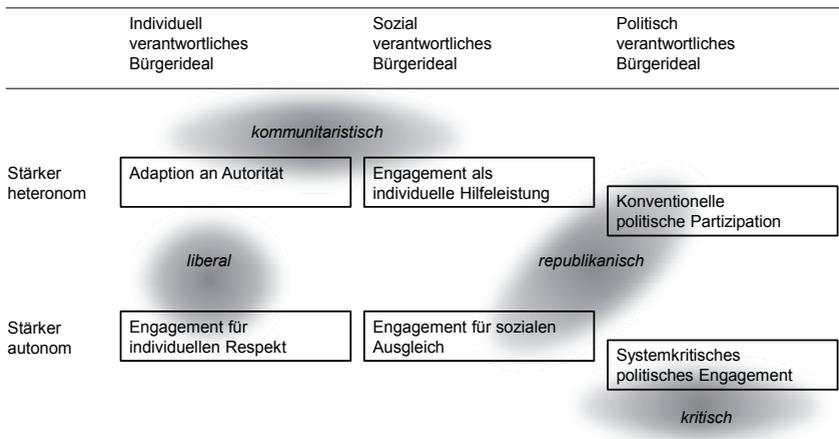
Für republikanische Demokratiemodelle ist eine starke Identifikation mit einer institutionalisierten politischen Rolle als Bürgerin und Bürger sowie eine intensive und gleiche Beteiligung an politischen ebenso wie an gesellschaftlichen Entscheidungen wesentlich für die Persistenz einer demokratischen Gesellschaft. Statt Engagement oder Ehrenamt für das eigene soziale Umfeld wird die gemeinsame Gestaltung staatlicher und gesellschaftlicher Bedingungen als Mittel zur Herstellung sozialer Gerechtigkeit gesehen (Honohan, 2002).

Kritische Demokratievorstellungen beziehen das Handeln von Bürgerinnen und Bürgern auf die politischen und gesellschaftlichen Machtverhältnisse. Nicht die Identifikation mit der (staatlichen) Gemeinschaft, sondern die distanzierte, analytische Reflexion dieser Verhältnisse sowie das Eintreten für soziale Gerechtigkeit

und Enthierarchisierung umfassen den Verantwortungsbereich kritischer Bürgerinnen und Bürger (Reese-Schäfer, 2012).

Auf Grundlage der hier beschriebenen modellhaften Darstellung von Bürger-schaftlichkeit in verschiedenen Demokratietheorien entwickelt Abs (2013b) eine Systematisierung von Bürgeridealen, die eine theoriegeleitete Einordnung von Erhebungsinstrumenten ermöglicht. Hierfür wird der individuelle, soziale und politische Verantwortungsbereich jeweils in stärker heteronome und autonome Ausprägungen (vgl. Kohlberg, 1984) differenziert. In der tabellarischen Darstellung sind die dadurch entstehenden sechs Bürgerideale benannt. Zudem kommt die relative Nähe der Bürgerideale zu bestimmten Demokratiemodellen zum Ausdruck (vgl. Tab. 2).

Tabelle 2: Systematisierung von Bürgeridealen (Weiterentwicklung nach Abs, 2013b, S. 271)



Anmerkung: Grau verlaufende Flächen visualisieren die Nähe der Demokratiemodelle zu unterschiedlichen Bürgeridealen.

„Adaption an Autorität“ und „Engagement als individuelle Hilfeleistung“ bezeichnen hiernach Bürgerideale, die zum einen stärker individuelle und zum anderen stärker soziale Verantwortlichkeit in heteronomer Ausprägung betonen und inhaltlich in relativer Nähe zum kommunitaristischen Demokratiemodell stehen. Theoretisch hiervon am weitesten entfernt ist das Bürgerideal des „systemkritischen politischen Engagements“, welches in autonomer Ausprägung ein politisch verantwortliches Bürgerideal konkretisiert. Ein republikanisches Demokratiemodell operationalisiert sich über „konventionelle politische Partizipation“ und „Engagement

für sozialen Ausgleich', während ein liberales Demokratiemodell die individuelle Autonomie und damit das ‚Engagement für den individuellen Respekt‘ betont, aber durchaus auch Aspekte von Bürgeridealen heteronomer Ausprägung aufweisen kann.

In qualitativen Studien mit Fokusgruppen, in denen Überzeugungen zur Bürgerschaft von amerikanischen und britischen Bürgerinnen und Bürgern verglichen wurden, arbeiten Conover und andere (u.a. Conover, Crewe & Searing, 1991) sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede heraus. Übereinstimmend ist die hohe subjektive Bedeutung bürgerlicher Rechte, Unterschiede zeigen sich in einer stärkeren Betonung liberaler Bürgerideale in den USA und kommunitaristischer in Großbritannien. Quantitative Studien zu Bürgeridealen bei Erwachsenen in Europa verwenden u.a. Daten des *European Social Survey* (ESS) (vgl. die Übersicht bei van Deth, 2007). Die dort eingesetzten Items wurden in vier Dimensionen eingeteilt und analysiert, die nicht deckungsgleich mit der oben dargestellten Klassifikation sind, aber näherungsweise zugeordnet werden können: Gesetzestreue, welche in der Tabelle der Adaption an Autorität zugeordnet werden kann; Autonomie, welche die größte Übereinstimmung mit dem Bürgerideal Engagement für den individuellen Respekt hat; Solidarität, welche die beiden sozial verantwortlichen Bürgerideale umfasst, sowie Partizipation, welche insbesondere der konventionellen politischen Partizipation entspricht. Gesetzestreue, Autonomie und Solidarität weisen im europäischen Vergleich übereinstimmend eine hohe Zustimmung und enge Zusammenhänge untereinander auf. Davon relativ unabhängig sind dagegen mit Partizipation verbundene Attribute, die eine über die Beteiligung an Wahlen hinausgehende aktive Beteiligung am politischen Prozess beschreiben. Sie sind nur aus Sicht einer Minderheit einem idealen Bürgerbild zuzurechnen (u.a. Rossdeutscher, 2005).

Die zum Teil engen Zusammenhänge, die andere Studien in Bezug auf differenzierte Dimensionen von Bürgeridealen aufzeigen, lassen gewisse Skepsis gerechtfertigt erscheinen, ob die in Tabelle 2 ausgeführte elaborierte theoretische Systematisierung empirisch abbildbar ist. In konfirmatorischen Faktorenanalysen kann Abs (2013b, S. 276) jedoch in einer 2010 durchgeführten Studie zumindest für vier faktoranalytisch differenzierbare Konstrukte aufzeigen, dass die Zusammenhänge der latenten Konstrukte entsprechend der theoretischen Nähe der Konstrukte zueinander variieren. So weisen theoretisch am weitesten voneinander entfernte Bürgerideale, ein Engagement für individuellen Respekt einerseits und eine systemkritisch ausgerichtete politische Partizipation andererseits nur schwache, tendenziell signifikante Zusammenhänge auf, während in der Systematik benachbarte Ideale sehr eng zusammenhängen. Zudem zeigen die Analysen, dass sowohl wahrgenommene Ungerechtigkeiten im Schulsystem als auch Mehrsprachigkeit im Elternhaus Überzeugungen zu Bürgeridealen beeinflussen können (ebd., S. 277). Damit geben sie

Hinweise auf die empirische Verbindung von kultureller Identität und der Vorstellung von Bürgeridealen als zwei Aspekte einer Sense of Citizenship. Die in der Tabelle 2 veranschaulichte Systematisierung dient im Folgenden als theoretische Grundlage für die Analyse der in den verschiedenen IEA-Studien eingesetzten Erhebungsinstrumente.

3.2 Erfassung von Bürgeridealen in IEA-Studien zu Citizenship Education

Eine Skala zur Erfassung von Bürgeridealen war bereits Teil der ersten IEA-Studie zu Citizenship Education von 1971. Die dort eingesetzten Items wurden in einer mehrstufigen Pilotierung u.a. mit dem Einsatz von Interviews entwickelt. Auf Grundlage der Daten aus dem Feldtest (vgl. Oppenheim & Torney, 1974, S. 38, 71) wurden von 34 Items 16 Attribute ausgewählt und mittels Faktorenanalysen tendenziell in drei Vorstellungen unterteilt: (1) eine aktive Bürgerrolle (Mitgliedschaft in Parteien oder Gewerkschaften, zur Wahl aufrufen, versuchen, Einfluss auf politische Entscheidungen zu nehmen), (2) eine eher passive („disengaged“) Bürgerrolle (wählen, informieren, Gesetzestreue, zur Nationalhymne aufstehen) und (3) eine unpolitische, privatisierende Bürgerrolle (Freundlichkeit, Fleiß, Anstand). Obgleich diese Skalen empirisch und nicht theoretisch entwickelt wurden, lassen sie sich doch weitgehend drei theoretischen Bürgeridealen zuordnen. Die aktive Bürgerrolle entspricht der konventionellen politischen Partizipation. Die passive lässt sich mit Ausnahme der Wahlbereitschaft der Adaption an Autoritäten zuordnen. Die unpolitische Bürgerrolle fokussiert auf ausschließlich individuell verantwortliche Bürgerideale und spiegelt damit Aspekte des Engagements für individuellen Respekt und der Adaption an Autoritäten wider. In der Haupterhebung ergaben sich akzeptable Reliabilitäten für die Skalen zu Aktivbürgerinnen und -bürgern (6 Items, Median $\alpha = .567$) und zu unpolitischen Bürgerinnen und Bürgern (6 Items, Median $\alpha = .718$), während die Items zur passiven Bürgerrolle nur auf der Ebene der Einzelitems analysiert werden konnten. Zudem zeigte sich eine enge positive Verbindung zwischen den beiden Skalen (Torney et al., 1975, S. 211), sodass diese mehr als ergänzende denn als konkurrierende Bürgerrollen interpretiert wurden.

Die CivEd-Studie 1999 nahm Aspekte der Beteiligung in sozialen Bewegungen wie beispielsweise Engagement für Umweltschutz und Menschenrechte sowie weitere Formen unkonventioneller Partizipation in die Antwortoptionen auf (Torney-Purta et al., 2001). Im Fragebogen fanden sich unter den 15 eingesetzten Items sowohl solche zu Protest (z.B. „würde an einer friedlichen Demonstration gegen ein Gesetz teilnehmen, das er/sie für ungerecht hält“) als auch zum zivilen Ungehorsam (z.B. „wäre bereit, ein Gesetz zu missachten, das die Menschenrechte verletzt“). Einige Items aus dem Bereich einer privatisierenden Vorstellung der Bürgerrolle (z.B. zu Tischmanieren, Höflichkeit und akademischem Fleiß) wurden

nicht aus der ersten Civic-Education-Studie 1971 übernommen, andere auf den politischen Kontext übertragen (CE-Studie 1971: „zeigt Respekt gegenüber einer Beerdigung“; CivEd 1999: „zeigt Respekt gegenüber/respektiert Regierungsmitglieder“; CE-Studie 1971: „fühlt sich seiner Familie verpflichtet“; CivEd 1999: „ist nationalbewusst und fühlt sich seinem/ihrem Vaterland verpflichtet“). Ergänzt wurde die Skala durch ein weiteres Item einer patriotischen Bürgervorstellung („wäre bereit, in der Bundeswehr zu dienen, um das Land zu verteidigen“; Oesterreich, 2002, S. 112; Oppenheim & Torney, 1974, S. 71).

Faktoranalysen zeigen bei einem akzeptablen Fit (RMSEA = .056; NNFI = .91; CFI = .93; Schulz & Sibberns, 2004, S. 96) eine zweidimensionale Struktur auf, die zehn der fünfzehn Items umfasst. Inhaltlich werden zwei miteinander positiv korrelierende Subskalen ($r = .74$) berechnet: Die Skala ‚importance of conventional citizenship‘ ($\alpha = .68$) umfasst eine Mischung von Items der aktiven und passiven Bürgerrolle von 1971 und entspricht damit weitgehend dem Bürgerideal der konventionellen politischen Partizipation. Sie enthält aber auch zwei Items, die einem an Autoritäten orientierten Bürgerideal zuzuordnen wären (z.B. respektiert Regierungsmitglieder). In Abgrenzung dazu wurde die Skala ‚importance of social-movement-related citizenship‘ ($\alpha = .63$) gebildet, die sich ausschließlich aus neu entwickelten Items zusammensetzt. Inhaltlich konzeptualisiert sie ein auf soziale Bewegungen bezogenes Bürgerideal, welches im theoretischen Modell hauptsächlich dem Engagement für sozialen Ausgleich und zu kleinen Teilen dem systemkritischen Engagement zuzuordnen wäre. Auffällig ist, dass im Kontext von CivEd 1999 nicht die aus systematischer Perspektive äquivalente Bezeichnung des unkonventionellen Bürgerideals für das Konstrukt gewählt wurde. Inhaltlich ist die gewählte Bezeichnung gleichwohl nachvollziehbar, da das Item zum Protest – theoretisch ein wichtiger Bestandteil unkonventioneller Partizipationsformen – nur schwach ($\lambda = .40$) auf den Faktor lädt (Schulz & Sibberns, 2004, S. 98). Der internationale Report gibt jedoch als Grund der Betitelung die Anschlussfähigkeit an den damals aktuellen wissenschaftlichen Diskurs zu neuen sozialen Bewegungen an (Torney-Purta et al., 2001, S. 77).

Im Ergebnis zeigte sich ein insgesamt hohes Zustimmungsniveau zu den erfragten Items. Dabei messen die befragten Schülerinnen und Schüler in fast allen Ländern sozial verantwortlichen Bürgeridealen eine relativ höhere Bedeutung zu als konventionell politischen Bürgeridealen, sofern sie über das Wählen hinausgehen (Torney-Purta et al., 2001, S. 80). Große länderspezifische Abweichungen zeigten sich etwa bei der Beurteilung, wie eng die durch zwei Items beschriebenen patriotischen Verhaltensweisen, die Verpflichtung gegenüber dem Vaterland und die Bereitschaft dieses militärisch zu verteidigen, mit dem Ideal guter Bürgerinnen und Bürger verbunden sind (ebd.). Jugendliche in Deutschland wiesen hier im interna-

tionalen Vergleich die geringste Zustimmung auf. Auch andere Attribute (z.B. arbeitet hart), die auf ein individuell verantwortliches Bürgerideal verweisen, wurden von Jugendlichen in Deutschland signifikant seltener als bedeutsam eingestuft; dieser Befund traf ebenfalls für das Item zum zivilen Ungehorsam zu (vgl. Oesterreich, 2002, S. 111 f.).

In ICCS 2009 wurden keine neu entwickelten Items in der Skala zu Bürgeridealen ergänzt, obwohl die Ladungen vieler Items auf den zwei Dimensionen in CivEd 1999 als eher unbefriedigend einzustufen sind. Gleichzeitig wurden Items nicht übernommen, die sich 1999 keinem der beiden aufgeführten Faktoren zuordnen ließen – darunter auch die Items zu patriotischen Bürgeridealen, bei denen 1999 die größten länderspezifischen Unterschiede beobachtbar waren. Ausnahmen bildeten das Item zur Gesetzestreue, welches 1999 länderübergreifend als wichtigstes Bürgerattribut ($M_{(1999)} = 3.65$; 1 = not important – 4 = very important) gewertet wurde, sowie das Attribut ‚arbeitet hart‘ ($M_{(1999)} = 3.31$; Torney-Purta et al., 2001, S. 79 f.). Somit blieb zumindest jeweils ein Item der heteronomen und der autonomen Ausprägung des individuell verantwortlichen Bürgerideals im Erhebungsinstrument erhalten. Einige Items wurden hinsichtlich ihrer Zustimmungsfähigkeit erschwert („hält sich an Gesetze“ – „sich immer an Gesetze halten“), andere abgemildert („kennt die Geschichte seines/ihres Landes“ – „etwas über die Geschichte des Landes lernen“; Oesterreich, 2002, S. 112; Schulz et al., 2011, S. 175). Zudem wurde die Reihenfolge der Items der Faktorstruktur angepasst. Im Ergebnis zeigten sich – bei einer unterschiedlichen Länderzusammenstellung und daher eingeschränkter Vergleichbarkeit – höhere Ladungen und eine größere interne Konsistenz der Skalen (importance of conventional citizenship: $\alpha = .71$; importance of social-movement-related citizenship: $\alpha = .74$; Schulz et al., 2011, 175 f.) bei einem insgesamt ähnlichem Modelfit (RMSEA = .052; NNFI = .88; CFI = .91). Die Erhebung bestätigte den Befund aus CivEd 1999, nach dem Jugendliche länderübergreifend sozial verantworteten Bürgeridealen eine höhere Bedeutung zumessen als Bürgeridealen, die als konventionelle Bürgerschaftlichkeit beschrieben werden (Schulz et al., 2010, S. 93).

Dem einheitlichen Studiendesign von ICCS entsprechend wurden in ICCS 2016 Fragestellung, Antwortmöglichkeiten und Itemformulierung der Skala ‚perception of citizenship‘ (Schulz et al., 2016, S. 25) unverändert übernommen. Fünf Items wurden ergänzt. Im Framework (ebd.) sind diese als „more passive forms of citizenship behavior“ beschrieben. Als zusätzliche mögliche Attribute guter Bürgerinnen und Bürger werden Items eingeführt, die insbesondere dem Engagement für den individuellen Respekt oder der Hilfeleistung für Individuen zugeordnet werden können: die individuelle Hilfe für Benachteiligte, Aktivitäten für Menschen in Entwicklungsländern, individuell ressourcenschonendes Verhalten, Toleranz unter-

schiedlicher Meinungen sowie das Sichern des wirtschaftlichen Wohlergehens der Familie. Als nationale Ergänzungen fügten eine Reihe von Ländern (z.B. Skandinavien, Deutschland) vier weitere Items an, die Attribute zivilen Ungehorsams beschreiben (z.B. An einer nicht legalen Demonstration gegen ungerechte Gesetze teilnehmen, StQ, 2016, Q23, S. 14). Sie sind damit dem kritischen politischen Engagement zuzuordnen und konkretisieren die autonome Ausprägung des politisch verantwortlichen Bürgerideals. Insgesamt können damit zwischen den vier Studien jeweils recht umfangreiche Veränderungen des Erhebungsinstruments zu Bürgeridealen aufgezeigt werden, die im Folgenden u.a. vor dem Hintergrund der theoretischen Systematisierung wie auch gesellschaftlicher Entwicklungen diskutiert werden.

3.3 Diskussion: Vergleich und erweiterte Möglichkeiten der Erfassung von Bürgeridealen

Die erste Civic-Education-Studie 1971 fiel in die Zeit steigender unkonventioneller Partizipation und der Proteste besonders unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen sowohl in Deutschland als auch international. Der Fragebogen selbst konnte diese Entwicklung noch nicht abbilden. Die Items zur Erfassung von Bürgeridealen beschrieben, orientiert an der politischen Kulturstudie von Almond und Verba (1963), allein klassische Attribute politischen Verhaltens. Insgesamt gab es unter allen Einstellungsfragen nur ein Item zu unkonventionellen Partizipationsformen („People who disagree with the government should be allowed to meet and hold public protests“; Oppenheim & Torney, 1974, S. 66) und vier weitere Items zu Legitimität von Regierungskritik. Erst Barnes et al. leisteten in ihrer Political-Action-Studie 1979 eine empirische Reflexion des Unterschieds konventioneller und unkonventioneller Partizipationsformen in Bezug auf Erwachsene. Die CivEd-Studie 1999 knüpfte hieran mit der Erweiterung der Itembatterie an, indem sie u.a. Attribute unkonventioneller Beteiligung besonders für den Aspekt sozialer Bewegungen einfügte. Damit eröffnete die CivEd-Studie 28 Jahre nach der ersten IEA-Studie auf der Itemebene durchaus Möglichkeiten, konkurrierende Bürgerideale sowie die Bedeutung der vergleichsweise neuen Partizipationsformen zu erfassen und länderspezifische Profile zu unterscheiden. Neben den bereits diskutierten zwei Items, die patriotische Verhaltensweisen beschrieben, traf dies etwa auch auf Items zu, die einem kritischen oder einem autoritätsorientierten Bürgerideal entsprachen (Torney-Purta et al., 2001, S. 80). Jedoch gelang es nicht, Items zu konstruieren, die die als theoretischen Bezug in der Studie genannten Modelle zu Citizenship (Janoski, 1998) auch in der Faktorstruktur abbildeten. Für das Aufzeigen von mehr als zwei faktorenanalytisch abgesicherten eigenständigen Skalen hätte allein die Anzahl der

Items für die jeweiligen Bürgerideale wohl nicht ausgereicht. Oesterreich (2002, S. 111) kritisiert hierauf bezogen die Konstruktion der Items als inkonsequent.

Basierten die Veränderungen zwischen 1974 und 1999 vor allem auf theoretisch inhaltlichen Erwägungen, so scheinen die Veränderungen zwischen CivEd 1999 und ICCS 2009 einer vorrangig psychometrischen Logik zu folgen – auch um den Preis einer inhaltlichen Reduktion von Breite in der Abbildung von Bürgeridealen. Für eine mögliche alternative inhaltliche Interpretation, konkret eine bewusste Fokussierung auf politisch erwünschte Ausprägungen einer Bürgerrolle, lassen sich zumindest in den Veröffentlichungen im Rahmen von ICCS 2009 keine expliziten Belege finden. Durch die Begrenzung auf die beiden Skalen zu konventionellen und sozial-bewegten Bürgeridealen fielen potenziell intra- und international kontroverse Vorstellungen als Antwortoptionen weg. Entsprechend zeigten sich in der Analyse der ICCS 2009er-Daten auch nur geringe Unterschiede zwischen den Ländern in der Zustimmung zu den beiden Skalen (Schulz et al., 2010, S. 93 ff.).

Diese konzeptionelle Einengung kritisiert Abs (2013b) unter Rückgriff auf die in Hoskins et al. (2012) aufgezeigten vier kontrastierenden Ansätze politischer Demokratietheorien und der mit ihnen verbundenen Bürgerideale. Er führt an, dass in der Skala zur Erfassung von Bürgeridealen in ICCS 2009 vornehmlich Attribute angeboten werden, die einem republikanischen und einem (gemäßigt) kritisch diskursiven Bürgerideal zuzuordnen seien, und nur wenige, die liberalen oder kommunitaristischen Vorstellungen entsprächen. An anderer Stelle wurde das Ausblenden von Formen zivilen Ungehorsams kritisiert, die angesichts zunehmender Einschränkungen der freiheitlichen Demokratien in einigen (auch europäischen) Staaten von einer aktuellen Relevanz seien (Hegna & Lihong, 2015). Die Erweiterung des Instruments in ICCS 2016 kann vor diesem Hintergrund als Bestreben interpretiert werden, erneut eine breitere Spannweite möglicher Rollenwahrnehmungen als Bürgerin und Bürger zu erfassen. Wie in Tabelle 3 deutlich wird, lassen sich jedem der sechs von Abs (2013b, S. 271) aufgeführten Bürgerideale Items aus ICCS 2016 zuordnen.

Die im internationalen Fragebogen für ICCS 2016 ergänzten Attribute lassen sich dabei in der Systematisierung dem Engagement als individuelle Hilfeleistung oder dem Engagement für individuellen Respekt zuordnen. Die nationalen Ergänzungen zum zivilen Ungehorsam beschreiben dagegen ein systemkritisches politisches Engagement im engeren Sinne. So bietet das in ICCS 2016 eingesetzte Instrument zumindest das Potenzial, eine theoretisch entwickelte Systematisierung empirisch zu prüfen. Für eine Analyse der Beziehung der Faktoren zueinander ist besonders die Frage interessant, ob die Faktoren eher in einer den politikdidaktischen Bürgerbildern entsprechenden, vornehmlich ergänzenden Beziehung zueinander stehen oder ob sich im Sinne einer ‚contestedness‘ (Bruns, 2015, S. 7)

zwischen den Bürgeridealen dem Spektrum der Demokratie Modelle entsprechende differentielle Effekte aufzeigen lassen. Durch die breitere Erfassung verschiedener Bürgerideale wird zudem das Aufzeigen länderspezifischer Unterschiede wahrscheinlicher. Allerdings ist die Anzahl der Items in den einzelnen Feldern teilweise immer noch zu gering, um sechs eigenständige Skalen bilden zu können. Hierfür wäre eine von einer theoretischen Systematisierung der Bürgerideale ausgehende Pilotierung eines erweiterten Erhebungsinstruments notwendig.

Tabelle 3: Einordnung der Items aus ICCS 2016 in die Systematisierung der Bürgerideale

	Individuell verantwortliches Bürgerideal	Sozial verantwortliches Bürgerideal	Politisch verantwortliches Bürgerideal
Stärker heteronom	Adaption an Autorität – Etwas über die Geschichte des Landes lernen – Regierungsmitglieder respektieren – Sich an Gesetze halten	Engagement als individuelle Hilfeleistung – An Aktionen teilnehmen, um Menschen in der Stadt/Gemeinde zu helfen – Menschen unterstützen, denen es schlechter geht – Das Recht auf Meinungsfreiheit respektieren	Konventionelle politische Partizipation – An jeder Bundestagswahl teilnehmen – Einer politischen Partei beitreten – Politische Themen in der Zeitung, im Radio, im Fernsehen oder im Internet verfolgen – An politischen Diskussionen teilnehmen
Stärker autonom	Engagement für individuellen Respekt – Hart arbeiten – Das wirtschaftliche Wohlergehen der Familie sichern	Engagement für sozialen Ausgleich – An Aktivitäten für den Umweltschutz teilnehmen – An Aktivitäten teilnehmen, um Menschen in weniger entwickelten Ländern zu helfen – Natürliche Ressourcen durch persönlichen Einsatz schützen	Systemkritisches politisches Engagement – An einer friedlichen Demonstration gegen ein Gesetz teilnehmen, das er/sie für ungerecht hält – An einer von der Polizei nicht erlaubten friedlichen Demonstration teilnehmen – Gesetze brechen, um die Aufmerksamkeit der Medien auf eine wichtige soziale Frage zu lenken – An einer nicht legalen Demonstration gegen ungerechte Gesetze teilnehmen – An einer Demonstration gegen Menschenrechtsverletzungen teilnehmen, auch wenn man riskiert, von der Polizei verhaftet zu werden

4. Abschließende Bemerkung und Ausblick

Mit den Einflüssen der Globalisierung – konkret der Zunahme von Mobilität, sozialen Netzwerken und vielfältigen Entscheidungsfindungen – ist die Entwicklung einer Sense of Citizenship für Jugendliche zu einer komplexen Herausforderung geworden. Ziel des Artikels war es, die Erhebungsinstrumente der verschiedenen

IEA-Studien zu Citizenship Education über die Zeit daraufhin zu untersuchen, inwiefern sie theoretische Konzeptionen zu kultureller Identität sowie zu Überzeugungen zu Bürgeridealen reflektieren und dabei auf komplexe gesellschaftliche Veränderungen und Herausforderungen reagieren. Die vorangegangenen Analysen zu den beiden Konstrukten konnten im diachronen Vergleich der Erhebungsinstrumente Adaptionen an den jeweiligen wissenschaftlichen Forschungsstand als auch an Entwicklungen und Anforderungen in den Referenzgesellschaften herausarbeiten. In den Erhebungsinstrumenten und deren theoretischen Rahmenkonzeptionen spiegelt sich eine kontinuierliche Erweiterung des Verständnisses kultureller Identität über nationale Bezüge hinaus etwa auf transnationale, ethnische oder religiöse Ausprägungen wider. Insbesondere der Einsatz eines regionalen Moduls seit ICCS 2009 eröffnet dabei reichhaltige Möglichkeiten für Analysen unter Einbeziehung kultureller Identität europäischer Ausprägung. Gleichwohl wurde in der Diskussion zur empirischen Erfassung kultureller Identität eine stärkere Berücksichtigung von kulturellen Identitäten mit hybrider Ausprägung und vorliegenden Akkulturationsstrategien eingefordert.

Die Entwicklung der Erhebungsinstrumente zu Bürgeridealen erfolgte nicht in der gleichen Weise gradlinig wie die zur kulturellen Identität. Zwar erreichte CivEd 1999 eine theoriebasierte Erweiterung des Messinstruments um sozial verantwortliche Bürgerideale, gleichzeitig fielen aber Items weg, die einem individuell verantworteten oder passiverem Bürgerideal zuzuordnen wären. Erst nach einer weiteren Einschränkung möglicher Bürgerideale in ICCS 2009 bietet die aktuelle Erhebung ICCS 2016 erneut ein Messinstrument, welches darauf zielt, das Spektrum der in verschiedenen Demokratiemodellen möglichen Bürgerrollen empirisch erfassen zu können.

Conovers (1995) theoretische Überlegungen zu einer Sense of Citizenship erweisen sich als sinnvolle Ergänzung des theoretischen Rahmens der ICCS-Studie, um die in ICCS angewendeten theoretischen Konzeptionen wie formale Mitgliedschaft, kulturelle Identität und Bürgerideale sowie bürgerliche Praxis/Partizipation analytisch differenzieren und aufeinander beziehen zu können. Mit Blick auf die zunehmende Relevanz der Hybridität kultureller Identitäten stellt sich zum Abschluss mit Jensen et al. (2012) die Frage, ob der von Conover beschriebene Zusammenhang von Identität und Understanding auf hybride kulturelle Identitäten und Bürgerideale übertragbar ist. Als konkurrierende Annahmen könnte geprüft werden, ob Hybridität mit einer Zurückweisung bestimmter, insbesondere politisch verstandener Bürgerideale verbunden ist oder ob kulturelle Identitäten mit hybrider Ausprägung gerade einen leichteren Zugang zu diesen Bürgeridealen eröffnen können. Das erweiterte Analyseinventarium in ICCS 2016 erlaubt es, entsprechenden Thesen empirisch nachzugehen.

Anmerkungen

1. Durch die unterschiedliche Anzahl und Zusammensetzung der beteiligten Bildungssysteme sowie die Veränderung der Messinstrumente ist eine Vergleichbarkeit der Angaben aus den unterschiedlichen Studien nur begrenzt aussagekräftig. Hinzu kommt, dass Deutschland an ICCS 2009 nicht teilgenommen hat und die Daten von ICCS 2016 zum Zeitpunkt des Verfassens noch nicht freigegeben sind. Deshalb wird in dem Artikel nur vereinzelt auf deskriptive empirische Befunde der einzelnen Studien eingegangen.
2. Das regionale Modul ist ein Fragenkatalog, der im Vergleich zu CivEd eine Erweiterung der Skalenbatterie seit ICCS 2009 repräsentiert. Alle Skalen in diesem Modul erfassen Konstrukte im europäischen Kontext.

Literatur

- Abs, H.J. (2013a). Einleitung zum Themenheft: Citizenship education – Zivilgesellschaftliche und politische Bildung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 33 (3), 227–230.
- Abs, H.J. (2013b). Die Vermessung des guten Bürgers: zur empirischen (De-)konstruktion eines Ideals. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 33 (3), 267–282.
- Almond, G.A. & Verba, S. (1963). *The civic culture: Political attitudes and democracy in five nations*. Princeton: Princeton University Press.
- Arnett, J.J. (2015). Identity development from adolescence to emerging adulthood: What we know and (especially) don't know. In K.C. McLean & M. Syed (Eds.), *The Oxford handbook of identity development* (pp. 53–64). Oxford: Oxford University Press.
- Barnes, S.H., Kaase, M., Allerbeck, K.R., Farah, B.G., Heunks, F., Inglehart, R., Jennings, M.K., Klingemann, H.D., Marsh, A. & Rosenmayr, L. (1979). *Political action. Mass participation in five western democracies*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Berry, J.W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46 (1), 5–34.
- Berry, J.W., Phinney, J.S., Sam, D.L. & Vedder, P. (2006). Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology*, 55 (3), 303–332.
- Birdwell, J., Scott, R. & Horley, E. (2013). Active citizenship, education and service learning. *Education, Citizenship and Social Justice*, 8 (2), 185–199.
- Birman, D. & Simon, C.D. (2014). Acculturation research, challenges, complexities, and possibilities. In F.T.L. Leong (Ed.), *APA handbook of multicultural psychology, Vol. 1 Theory and research* (pp. 207–230). Washington, DC: American Psychological Association.
- Blossfeld, H.P., Bos, W., Daniel, H.D., Hannover, B., Köller, O., Lenzen, D. & Wößmann, L. (2016). *Integration durch Bildung: Migranten und Flüchtlinge in Deutschland, Gutachten*. Münster: Waxmann.
- Breit, G. & Massing, P. (Hrsg.). (2002). *Die Rückkehr des Bürgers in die politische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Brese, F., Jung, M., Mirazchiyski, P., Schulz, W. & Zuehlke, O. (2011). *ICCS 2009 user guide for the international database. Supplement 1*. Amsterdam: IEA.
- Bruns, J. (2015). *ICCS 2009 framework revisited – political differential scales* (ICCS Arbeitspapier 1). Kopenhagen: DPU.
- Conover, P.J. (1995). Citizen identities and conceptions of the self. *The Journal of Political Philosophy*, 3 (2), 133–165.

- Conover, P.J., Crewe, I.M. & Searing, D.D. (1991). The nature of citizenship in the United States and Great Britain: Empirical comments on theoretical themes. *The Journal of Politics*, 53 (3), 800–832.
- Detjen, J. (2007). *Politische Bildung: Geschichte und Gegenwart in Deutschland*. München: Oldenbourg.
- Dewitz, N., Massumi, M. & Griebach, J. (2016). *Neu zugewanderte Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene im deutschen Schulsystem. Entwicklungen im Jahr 2015*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Edele, A., Stanat, P., Radmann, S. & Segeritz, M. (2013). Kulturelle Identität und Lesekompetenz von Jugendlichen aus zugewanderten Familien. In N. Jude & E. Klieme, *PISA 2009 – Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung* (Zeitschrift für Pädagogik, 59. Beiheft) (S. 84–110). Weinheim: Beltz.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity, youth, and crisis*. New York: Norton.
- Etzioni, A. (1993). *The spirit of community: Rights, responsibilities and the communitarian agenda*. New York: Crown.
- Fend, H. (2009). *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hahn-Laudenberg, K. (2017). *Konzepte von Demokratie bei Schülerinnen und Schülern. Erfassung von Veränderungen politischen Wissens mit Concept-Maps*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hart, D., Richardson, C. & Wilkenfeld, B. (2012). Civic identity. In S.J. Schwartz, K. Luyckx & V.L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research, Vol. 2, Domains and categories* (pp. 771–787). New York: Springer.
- Hayek, F.A. (2002). *Grundsätze einer liberalen Gesellschaftsordnung. Aufsätze zur politischen Philosophie und Theorie*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Hegna, K. & Lihong, H. (2015). *New items for Q23 – ‘The good adult citizen’ – Legitimate-disobedient citizenship dimension*. Positionpaper on the 3rd NRC-Meeting. Tallinn.
- Honohan, I. (2002). *Civic republicanism*. London: Routledge.
- Hoskins, B., Abs, H.J., Han, C., Kerr, D. & Veugelers, W. (2012). *Contextual analysis report. Participatory citizenship in the European Union* (Institute of Education, Report 1). Brüssel: European Commission, Europe for Citizens Programme.
- Janoski, T. (1998). *Citizenship and civil society. A framework of rights and obligations in liberal, traditional, and social democratic regimes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jensen, L.A., Arnett, J.J. & McKenzie, J. (2012). Globalization and cultural identity. In S.J. Schwartz, K. Luyckx & V.L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research, Vol. 1, Structures and processes* (pp. 285–301). New York: Springer.
- Kennedy, K.J. (2006). *Towards a conceptual framework of understanding active and passive citizenship*. Verfügbar unter http://www.academia.edu/1243639/TOWARDS_A_CONCEPTUAL_FRAMEWORK_FOR_ACTIVE_CITIZENSHIP [08.12.2016].
- Kohlberg, L. (Ed.). (1984). *The psychology of moral development. The nature and validity of moral stages*. San Francisco: Harper & Row.
- Makarova, E. (2008). *Akkulturation und kulturelle Identität. Eine empirische Studie bei Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund in der Schweiz*. Bern: Haupt.
- Makarova, E. & Birman, D. (2015). Cultural transition and academic achievement of minority youth: A content analysis of empirical research on acculturation. *Educational Research*, 57 (3), 305–330.
- Marcia, J.E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3 (5), 551–558.

- Marshalls, T.H. (1950). *Citizenship and social class and other essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Massing, P. (2002). Theoretische und normative Grundlagen politischer Bildung. In G. Breit & P. Massing (Eds.), *Die Rückkehr des Bürgers in die politische Bildung* (pp. 79–133). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- May, M. (2007). *Demokratiefähigkeit und Bürgerkompetenzen: Kompetenztheoretische und normative Grundlagen der politischen Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Niens, U., Mawhinney, A., Richardson, N. & Chiba, Y. (2013). Acculturation and religion in schools: The views of young people from minority belief backgrounds. *British Educational Research Journal*, 39 (5), 907–924.
- Oesterreich, D. (2002). *Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education*. Opladen: Leske + Budrich.
- Oppenheim, A.N. & Torney, J. (1974). *The measurement of children's civic attitudes in different nations*. New York: Wiley & Sons.
- Oyserman, D. & James, L. (2012). Possible Identities. In S.J. Schwartz, K. Luyckx & V.L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research, Vol. 1, Structures and processes* (pp. 117–145). New York: Springer.
- Phinney, J.S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: A review of research. *Psychological Bulletin*, 108, 499–514.
- Phinney, J.S., Berry, J.W., Vedder, P. & Liebkind, K. (2006). The acculturation experience: Attitudes, identities, and behaviors of immigrant youth. In J.W. Berry (Ed.), *Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity, and adaptation across national contexts* (pp. 71–116). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Reese-Schäfer, W. (2012). *Politische Theorie der Gegenwart in achtzehn Modellen* (2. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed.) (pp. 102–119). New York: Macmillan.
- Roberts, R.M. & Ali, F. (2013). An exploration of strength of ethnic identity, acculturation and experiences of bullying and victimisation in Australian school children. *Children Australia*, 38 (1), 6–14.
- Rossdeutscher, S. (2005). Die Rückkehr der Tugend? In J.W. van Deth (Hrsg.). *Deutschland in Europa* (S. 175–200). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schulz, W., Ainley, J. & Fraillon, J. (2011). *ICCS 2009 technical report*. Amsterdam: IEA.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 international report. Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*. Amsterdam: IEA.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B. & Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016. Assessment framework*. Amsterdam: IEA.
- Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B. & Kerr, D. (2008). *International Civic and Citizenship Education Study. Assessment framework*. Amsterdam: IEA.
- Schulz, W. & Sibberns, H. (Eds.). (2004). *IEA Civic Education Study. Technical report*. Amsterdam: IEA.
- Serricchio, F., Tsakatika, M. & Quaglia, L. (2013). Euroscepticism and the global financial crisis. *Journal of Common Market Studies*, 51 (1), 51–64.

- StE. (2016). *Europäischer Schülerfragebogen. Internationale Studie zur zivilgesellschaftlichen und politischen Bildung (ICCS) 2016*. Copyright © 2016 International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- StQ. (2016). *Schülerfragebogen. Internationale Studie zur zivilgesellschaftlichen und politischen Bildung (ICCS) 2016*. Copyright © 2016 International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Tajfel, H. (1978). Social categorization, social identity, and social comparison. In H. Tajfel (Ed.), *Differentiation between social groups* (pp. 61–76). London: Academic Press.
- Torney, J., Oppenheim, A.N. & Farnen, R. (1975). *Civic education in ten nations: An empirical study*. New York: Wiley.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge at age fourteen*. Amsterdam: IEA.
- Umaña-Taylor, A.J. (2012). Ethnic identity. In S.J. Schwartz, K. Luyckx & V.L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research, Vol. 2, Domains and categories* (pp. 791–809). New York: Springer.
- van Deth, J.W. (2007). Norms of citizenship. In R.J. Dalton & H.-D. Klingenberg (Eds.) *The Oxford handbook of political behavior* (pp. 402–417). Oxford: Oxford University Press.
- Veugelers, W. (2007). Creating critical-democratic citizenship education: Empowering humanity and democracy in Dutch education. *Compare*, 37 (1), 105–119.
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of education of democracy. *American Educational Research Journal*, 41 (2), 237–269.