

Johanna F. Ziemes & Hermann Josef Abs

Welche schulischen Bedingungen sind geeignet, um Toleranz zu fördern?

Eine Analyse auf Basis der International Civic and Citizenship Education Study 2016

Zusammenfassung

*Die Förderung von Toleranz ist aktuell angesichts zunehmender gruppenbezogener Gewalttaten in Deutschland von besonderer Relevanz. Die International Civic and Citizenship Education Study 2016 stellt für Nordrhein-Westfalen Daten zur Verfügung, um mögliche schulische Bedingungen der Toleranzentwicklung zu untersuchen. Die Ergebnisse zeigen, dass politisches Wissen eine starke, schulische Sozialbeziehungen sowie diskursive Unterrichtsgestaltung eine jeweils mittlere Vorhersagekraft für Toleranz von Schüler*innen haben.*

Schlüsselwörter: Toleranz, schulisches Sozialklima, politisches Wissen, diskursiver Unterricht, politische und zivilgesellschaftliche Bildung

How Do Schools Contribute to Students' Tolerance?

Results from the International Civic and Citizenship Education Study 2016

Abstract

Faced with group-related violence in Germany, fostering tolerance is highly relevant. Weighted data from the ICCS 2016 are used to identify statistical predictors of tolerance within schools. While civic knowledge proves to be the strongest predictor, a discursive classroom climate turns out to be predictive for both, knowledge and tolerance. Further, the social school climate can be shown to be a potent predictor of tolerance.

Keywords: social climate at school, tolerance, civic knowledge, civic and citizenship education

1 Einleitung

In ihrem Buch *Gegen den Hass* stellt Carolin Emcke (2019) die These auf, dass in der Bundesrepublik zunehmend hemmungslos gehasst wird (S. 14). Emcke analysiert die Ausschreitungen gegen geflüchtete Menschen, die in einem Bus in Clausnitz von rassistischen Menschen eingekesselt wurden, stellvertretend für viele Hasstaten gegen Menschen, die als *anders* konstruiert und als minderwertig betrachtet werden. In diesem Zusammenhang nutzt sie das Konstrukt der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit als Gegenpol zu einer alle Menschen als gleichwertig anerkennenden Toleranz. Analysen wie die von Emcke verweisen auf gesellschaftliche Entwicklungen, die nur zu einem kleinen Teil durch die Gestaltung von Schule beeinflusst werden können (Geboers, Geijsel, Admiraal & ten Dam, 2013; Grob, 2009). Gleichwohl wird sich Schule hinsichtlich ihres Beitrags zur Entwicklung von Toleranz bei den ihr anvertrauten Jugendlichen befragen lassen müssen. Selbst gesetzt den Fall, dass dieser Beitrag relativ gering sein sollte, ist es verantwortlich, bestehende Gestaltungsoptionen zu nutzen.

Nach Fend (2006) ist eine der Funktionen der Schule die Integrations- und Legitimationsfunktion; dazu gehört in pluralistischen Demokratien die Vermittlung von Werten, darunter die Anerkennung von Verschiedenheit. Im Schulgesetz von Nordrhein-Westfalen (NRW) heißt es dementsprechend, dass Schüler*innen „im Geist der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, zur Duldsamkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen“ erzogen werden sollen und dass sie „insbesondere lernen [sollen,] Menschen unterschiedlicher Herkunft vorurteilsfrei zu begegnen, die Werte der unterschiedlichen Kulturen kennenzulernen und für ein friedliches und diskriminierungsfreies Zusammenleben einzustehen“ (SchulG NRW, 2019, § 2,2, § 2,5). Ähnliche Formulierungen finden sich in allen deutschen Landesschulgesetzen.

Aus entwicklungspsychologischer Perspektive gilt die Adoleszenz als wichtige Phase der politischen Entwicklung. Derzeit wird angenommen, dass die politischen Einstellungen und Identitäten, die Schüler*innen im Jugendalter entwickeln, einen wichtigen Einfluss auf die weitere politische Entwicklung haben (Grob, 2009; Meeus, 2011). Im folgenden Beitrag geht es theoretisch wie empirisch um die Frage, welche schulischen Faktoren für die Herausbildung von Toleranz geeignet sein könnten. Dargestellt und diskutiert wird dies insbesondere unter Bezug auf die querschnittlichen Daten der *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS) 2016, mit denen insbesondere politisches Wissen und schulische Sozialbeziehungen präziser erfasst werden konnten als in vielen anderen Studien.

2 Toleranz und Toleranzförderung

Politiker*innen und Forscher*innen entwickeln verschiedene Definitionen von Toleranz. Der Begriff „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“, wie ihn Emcke und Zick nutzen, ist eine Negativfolie von Toleranz und wird allgemein definiert als negative Einstellung zu bestimmten Gruppen und ihren Rechten (Zick, Wolf, Küpper, Davidov, Schmidt & Heitmeyer, 2008). Toleranz kann als Positivum verstanden werden, als Anerkennung der Gleichwertigkeit, die verbunden ist mit der Unterstützung der Rechte verschiedener Gruppen (Zick, 2019). In diesem Beitrag nutzen wir das Konzept von Toleranz entsprechend der Definition von Sandoval-Hernández, Isac und Miranda (2018). Sie definieren Toleranz als positive Einstellung zu den Rechten marginalisierter Gruppen (Frauen, Migrant*innen, von Rassismus betroffene Menschen). Diese Definition eignet sich für die empirische Operationalisierung von Toleranz, und sie ist anschlussfähig an Toleranzdefinitionen, die im Kontext von Diskursen zu Pluralität und Diversität angesiedelt sind (vgl. etwa Emcke, 2019, S. 185–218). Ziel ist nicht nur die Abwesenheit von Menschenfeindlichkeit, sondern das aktive Zugestehen von Rechten für marginalisierte Gruppen. Damit grenzt sich die gewählte Definition von dem Begriff der politischen Toleranz ab, mit dem die Zustimmung zu Rechten für politisch Andersdenkende beschrieben wird (Gibson & Bingham, 1982).

Es gibt verschiedene Ansätze, um den Beitrag der Schule zur Entwicklung von Toleranz zu analysieren. Grob (2007) fasst mehrere Erklärungsansätze zusammen: Ansätze des *Modelllernens* betonen die Relevanz von Vorbildfiguren. Wenn Lehrkräfte tolerantes Verhalten zeigen und multiperspektivische Argumentationsmethoden nutzen, sollten Schüler*innen dazu angeregt werden beides in das eigene Repertoire aufzunehmen. Ein weiterer Ansatz, auf den Grob sich bezieht, ist die *Selbstdeterminationstheorie*. Sie betont die Relevanz von Grundbedürfnissen nach Autonomie, sozialer Bindung und Kompetenzerfahrung. Die Frustration dieser Bedürfnisse und der erlebten Selbstwirksamkeit kann zu einer aggressiven Abwehr und Abwertung anderer führen. Mutz (2002) unterscheidet zwischen kognitiven und affektiven Mechanismen, die zur Steigerung von Toleranz beitragen. Auf *kognitiver* Ebene geht es um die Kenntnis und das Verständnis der verschiedenen Perspektiven. Unter sozialer Perspektivenübernahme beispielsweise wird die trainierbare Fähigkeit, das psychische Erleben anderer Menschen zu reflektieren, verstanden; sie unterstützt das Erkennen von Diskriminierung (Beermann & Heinemann, 2014). Auf der *affektiven* Ebene gibt es die soziale Nähe zu Menschen mit anderen Perspektiven, wodurch die Entwicklung *wertebezogener Einstellungen* gefördert werden kann. Verbindet man die Thematisierung schulischer Bedingungen bei Grob (2007) und Mutz (2002), so lässt sich das Modelllernen stärker der kognitiven Ebene zuordnen, während die Konzeption der Selbstdeterminationstheorie stärker auf die affektive Ebene bezogen ist.

2.1 Politisches Wissen als kognitive Bedingung

Politisches Wissen wird mehrheitlich als Voraussetzung politischer Teilhabe und Mündigkeit betrachtet (z. B. Hahn-Laudenberg, 2017). Mit mehr politischem Wissen geht die Einsicht in politische Prozesse als Entscheidungsprozesse angesichts von Alternativen einher. Wenn sich politisches Wissen auf Demokratien bezieht, stehen die Entscheidungsprozesse unter der normativen Anforderung, allen Beteiligten mit ihren Interessen die gleichen Möglichkeiten der Einflussnahme zu geben. Im hier vorgestellten Modell nach Mutz (2002) soll das politische Wissen die Kenntnis und das Verständnis verschiedener Positionen verbessern und so über den kognitiven Pfad die Toleranz fördern. Nach Grob (2007) fördert politisches Wissen die Selbstwirksamkeit (vgl. auch Jasper, Ziemes & Abs, 2017, S. 117) und ist ein Schutz vor sozialer Frustration.

Zu der Rolle von Wissen für die Entwicklung von Werten finden sich verschiedene längsschnittliche Studienergebnisse. Eveland und Thomson (2006) fanden in einer Stichprobe US-amerikanischer Erwachsener keinen Hinweis auf einen längsschnittlichen Zusammenhang von politischem Wissen und Perspektivenübernahme, jedoch finden sich längsschnittliche Effekte von politischem Wissen auf die Unterstützung der Idee der Demokratie bei Schüler*innen in Deutschland (Hahn-Laudenberg, 2017, S. 247).

2.2 Diskursivität des Unterrichts als Mittel der Eröffnung von Perspektivenvielfalt

Die Diskursivität des Unterrichts, auch „offenes Unterrichtsklima“ genannt, ist eine viel beachtete Variable der politischen Sozialisationsforschung (vgl. z. B. Hahn-Laudenberg, 2019), die beschreibt, inwieweit der Unterricht so gestaltet ist, dass Schüler*innen auch abweichende Meinungen äußern können. Damit ist Diskursivität als ein Kennzeichen des Unterrichtsklimas neben den schon genannten Beziehungsqualitäten des Sozialklimas ein weiteres Element des Schulklimas. Die diskursive Gestaltung des Unterrichts wird häufig als besonders geeignet betrachtet, um die im Beutelsbacher Konsens normativ bestimmten Prozessmerkmale des Unterrichts zu erreichen (Wehling, 1976). Der Beutelsbacher Konsens ist ein Minimalkonsens hinsichtlich der Anforderungen an alle Lernprozesse, insbesondere in der politischen Bildung. An diesem Konsens orientiert soll diskursiver Unterricht verhindern, dass Schüler*innen von dominant geäußerten Meinungen überwältigt werden (Überwältigungsverbot), soll wissenschaftliche und gesellschaftliche Kontroversen als solche darstellen (Kontroversitätsgebot) und Schüler*innen ermöglichen, in den Unterrichtsthemen ihre eigenen Anliegen zu erkennen und diese weiterzuentwickeln (Interessenorientierung). Die diskursive Gestaltung des Unterrichts ermöglicht das Erleben der eigenen Wirksamkeit in Diskussionen sowie das Lernen an gleichalt-

rigen Modellen (Mitschüler*innen). Zugleich werden den Schüler*innen durch einen diskursiven Unterrichtsstil verschiedene legitime Standpunkte nähergebracht, und sie werden zu einer umfassenderen Verarbeitung angeregt (Ferreira, Azevedo & Menezes, 2012). Die Diskursivität hat dadurch einen positiven Einfluss auf Variablen, die in der politischen Sozialisationsforschung als wünschenswert betrachtet werden, darunter politisches Wissen und Toleranz (Grob, 2009; Watermann, 2003).

2.3 Schulische Sozialbeziehung als Chance, soziale Nähe zu erfahren

Schulische Sozialbeziehungen umfassen die Beziehungen der Schüler*innen untereinander und die Beziehung zum Personal der Schule, insbesondere zu den Lehrkräften. Gute Beziehungen zeichnen sich durch gegenseitigen Respekt und ein Gefühl der Verbundenheit aus. Hinsichtlich der Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen kommen Fairness und Unterstützung hinzu. Gute schulische Sozialbeziehungen wirken sich positiv auf die psychische Gesundheit aus, stärken das Selbstwertgefühl und fördern die Schulleistungen (Thapa, Cohen, Guffey & Higgins-D'Alessandro, 2013). Sie sind zudem für die politische Entwicklung von Schüler*innen als heranwachsende Bürger*innen bedeutsam (Ziemes & Gutzwiller-Helfenfinger, 2019). Positive schulische Sozialbeziehungen unterstützen die Erfüllung des Bedürfnisses nach sozialen Bindungen und können so den Weg zu toleranten Einstellungen ebnen (Grob, 2009). Maurissen, Barber und Claes (2018) zeigen auf der Basis der flämischen Daten von ICCS 2009 und 2016, dass die Qualität der schulischen Sozialbeziehungen Rückschlüsse auf die Einstellung hinsichtlich gleicher Rechte für Migrant*innen erlaubt.

Nach Mutz (2002) wirken sich gute Sozialbeziehungen positiv auf die affektive Nähe von Personen verschiedener Gruppen aus und fördern somit Toleranz. Es können also gerade heterogene Klassen von ihrer Diversität profitieren. Wenn der Aufbau positiver Sozialbeziehungen über Gruppengrenzen hinweg gelingt, bildet sich wertvolles überbrückendes soziales Kapital zwischen den verschiedenen sozialen Gruppen (Putnam, 2007; Cobia & Carney, 2002). Es geht also u.a. um gute Beziehungen zwischen Jungen und Mädchen sowie Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund. Auch der kognitive Pfad der Toleranzförderung kann durch gute Sozialbeziehungen angeregt werden. Durch eine qualitativ hochwertige Kommunikation zwischen Schüler*innen mit verschiedenen Positionen kann die Verarbeitungstiefe und Perspektivenübernahme verbessert werden (Ferreira et al., 2012).

2.4 Relevanz der Hintergrundvariablen Geschlecht, sozioökonomischer Status und Migrationshintergrund

Geschlecht, sozioökonomischer Status (SES) und Migrationshintergrund (MGH) von Personen sind wissenschaftlich relevante Variablen, die sich durch schulische Interventionen nicht beeinflussen lassen. Interventionen meint hier die intentionale Gestaltung der Lernumwelt. Da diese Variablen sich schulischen Interventionen entziehen, aber gleichwohl einen Einfluss auf schulische Ergebnisse haben können, werden sie hier als Hintergrundvariablen kontrolliert. Forscher*innen gehen davon aus, dass diese Variablen ihren Einfluss nicht direkt, sondern vermittelt über soziale Prozesse entfalten (Steins, 2019). In Bezug auf Geschlecht formulierte Simone de Beauvoir es so: „Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es“ (Beauvoir, 2017/1949, S. 334). Gruppenzugehörigkeit und spezifische Einstellungen und Verhaltensweisen sind also die Folge von Interaktionen, die sich aufgrund von gesellschaftlichen Erwartungen und Regeln für Menschen jeweils unterschiedlich gestalten. Schulische Prozesse können somit beeinflussen, auf welche Art die Gruppenzugehörigkeiten relevant (gemacht) werden.

Die unterschiedlichen Sozialisationserfahrungen haben Auswirkungen auf die messbaren Level von Toleranz. Wird unter Toleranz, wie hier, das Zugestehen von gleichen Rechten für unterschiedliche Menschengruppen verstanden, sind Frauen zumeist toleranter. Frauen zeigen jedoch geringere Toleranz, wenn Toleranz als Akzeptanz möglicherweise gewalttätiger Gruppen konzipiert wird (Conejero, Etxebarria & Montero, 2014; Sandoval-Hernández et al., 2018). Ein niedriger SES steht häufig im Zusammenhang mit geringerem Bildungserfolg und wird oft mit der Wahrnehmung einer prekären Position in der Gesellschaft in Zusammenhang gebracht. Diese kann mit einer Verringerung der erlebten Selbstwirksamkeit und geringerer Toleranz einhergehen (Grob, 2009; Zick et al., 2008). Zudem erleben Jugendliche mit einem niedrigeren SES Unterricht als weniger diskursiv als Heranwachsende mit einem höheren SES (Deimel, Hoskins & Abs, 2020). Menschen mit MGH haben häufig einen geringeren SES. Daher ist es wichtig, sowohl den SES als auch den MGH zu erfassen, da die Berücksichtigung des SES statistische Effekte des MGH teilweise deutlich relativieren kann (Teltemann & Windzio, 2016).

3 Die Methodik im Rahmen von ICCS 2016

In ICCS wurde untersucht, welche politische und zivilgesellschaftliche Bildung Schüler*innen erfahren und wie gut sie auf ihre Rolle als Bürger*innen vorbereitet werden. Am 2016er Studienzyklus nahmen Schüler*innen aus insgesamt 24 Bildungssystemen in verschiedenen Staaten teil; in Deutschland beteiligte sich ausschließlich NRW. Die Untersuchung umfasste sowohl einen kognitiven Test zum po-

litischen Wissen als auch verschiedene Skalen zur Erfassung der Förderkontexte, Einstellungen und Werte der Heranwachsenden. Eine ausführliche Beschreibung der Stichprobe, der Erhebungsverfahren und der Skalen bieten der internationale, englischsprachige Bericht (Schulz, Ainley, Fraillon, Losito, Agrusti & Friedman, 2017) und der deutschsprachige Bericht zu den Ergebnissen in NRW (Abs & Hahn-Laudenberg, 2017). Im Folgenden werden relevante methodische Aspekte kurz dargestellt. Die Berechnungen wurden mit SPSS 26 und Mplus 8.2 durchgeführt.

Stichprobe. Die genutzte Stichprobe entspricht der im Bericht von NRW aufgeführten. Sie umfasst 1.451 Schüler*innen der 8. Klasse an 59 Schulen (Ziemes, Jasper, Deimel, Hahn-Laudenberg & Abs, 2017). Dies entspricht etwa einem Drittel der ursprünglich angezielten Stichprobe. Es wurden ganze Klassen befragt. Daher wurde, um die Clusterstruktur der Daten zu berücksichtigen, Type=Complex als statistisches Analysemodell genutzt. Für die Schätzung der Werte wurden Gewichte angewandt. Durch die Anwendung von Gewichten lassen sich Schlüsse von der Stichprobe auf die Gesamtheit der Achtklässler*innen in NRW rechtfertigen. Doch die Schätzung mit Gewichten ist in NRW mit einer größeren Unsicherheit verbunden als in Ländern mit größeren Stichproben (Losito, Agrusti, Damiani & Schulz, 2018). Ziel der Erhebung waren Hauptschulen, Realschulen, Gesamtschulen und Gymnasien. In NRW waren die Schüler*innen im Mittel 14,4 Jahre alt, 52 Prozent waren Mädchen, und 40 Prozent hatten mindestens einen Elternteil mit Migrationserfahrung oder waren selbst migriert.

Skalierung. Alle Skalenwerte wurden raschskaliert. Damit weisen die Schätzungen der Werte eine relativ hohe Genauigkeit auf. Vertiefte Informationen zu Skalierung, Skalen und Indikatoren finden sich im Methodenteil des nationalen Berichts (Ziemes et al., 2017, S. 70) und im technischen Bericht (Schulz, Carstens, Losito & Fraillon, 2018).

Abhängige Variablen. Toleranz wird in der Studie als ein Aspekt des politischen *Mindsets* betrachtet. Der *Mindset*-Begriff drückt aus, dass verschiedene Einstellungen, Fähigkeiten, Identitäten und Partizipationsabsichten sinnhaft miteinander verknüpft sind (Abs, Hahn-Laudenberg, Deimel & Ziemes, 2017). Zur Erfassung von Toleranz wurden in ICCS 2009 und 2016 die gleichen drei Skalen eingesetzt, und die Schüler*innen sollten ihre Zustimmung zu verschiedenen Items auf vierstufigen Antwortskalen angeben („Stimme gar nicht zu“ bis „Stimme sehr zu“).

Die Skala *Einstellung zur Gleichberechtigung von Männern und Frauen* umfasst sechs Items (z.B.: „Männer und Frauen sollten in jeder Hinsicht die gleichen Rechte haben“), die Skala zu den Einstellungen zu den Rechten verschiedener Herkunftsgruppen fünf Items (z.B.: „Alle Herkunftsgruppen in Deutschland sollten die gleiche Chance auf gute Bildung haben“), und weitere fünf Items wurden als Skala zur Erfassung der Einstellung zu den Rechten von Migrant*innen eingesetzt (z.B.:

„Migranten und Migrantinnen sollten ihre Sprache weiterhin sprechen dürfen“). Die Antworten der Schüler*innen in NRW zeigen insgesamt eine hohe Zustimmung zu den vorgegebenen Einstellungen. Für die Analysen werden die drei Skalenwerte statistisch zu einem latenten Faktor zusammengefasst.

Prädiktoren. In ICCS 2016 wurde ein kognitiver Test zur Erfassung des politischen Wissens und Verständnisses von Schüler*innen eingesetzt. Getestet wurden das Erkennen demokratischer Strukturen und Prinzipien und das Begründen verschiedener Positionen (für eine detaillierte Darstellung der Testkonstruktion siehe Schulz et al., 2017). Die Diskursivität des Unterrichts, das Unterrichtsklima, wurde anhand von sechs Items erfasst, die sich insbesondere auf Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung seitens der Lehrkräfte (z. B.: „Wenn Lehrkräfte ein Problem im Unterricht vorstellen, zeigen sie verschiedene Sichtweisen auf“) und auf die Beiträge der Schüler*innen beziehen (z. B.: „Schüler/-innen sagen in der Klasse ihre Meinung, auch wenn sie von der Meinung der meisten Mitschüler/-innen abweicht“). Zwei Skalen betreffen das schulische Sozialklima: die Beziehungen der Schüler*innen untereinander (z. B.: „Die meisten Schüler/-innen an meiner Schule kommen gut miteinander aus“) und die Beziehung von Schüler*innen und Lehrkräften (z. B.: „Die meisten Lehrkräfte behandeln mich fair“). Die Beziehung der Schüler*innen untereinander wurde mit vier und die Beziehung zu Lehrkräften mit fünf Items gemessen. Für die folgenden Analysen wird aus den beiden Skalen ein latenter Faktor gebildet.

Hintergrundvariablen. Das Geschlecht wurde mit einer dichotomen Frage erfasst. Für den SES waren der Beruf der Eltern, der höchste Bildungsgrad der Eltern und die Anzahl der Bücher im Haushalt entscheidend. Als Jugendliche mit MGH wurden diejenigen kategorisiert, die angaben, dass entweder sie selbst im Ausland geboren sind oder mindestens ein Elternteil.

4 Ergebnisse der Analysen

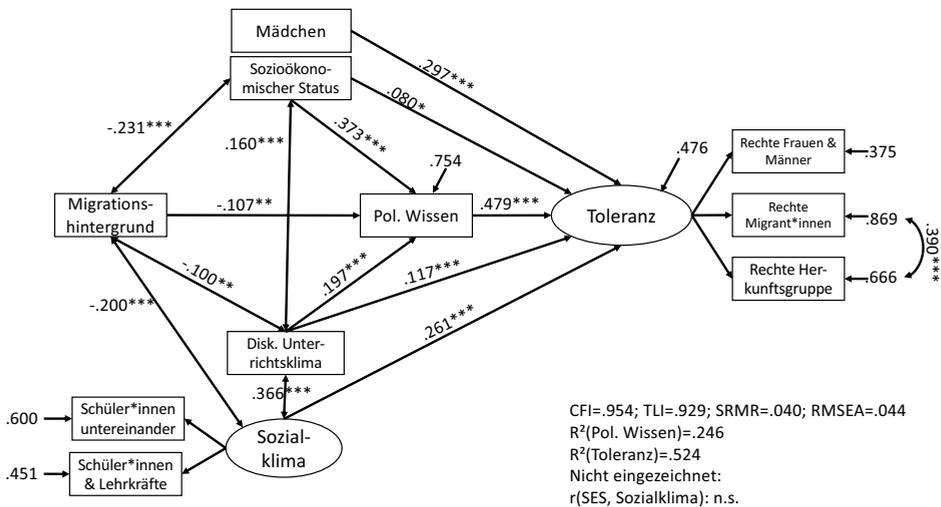
Die im Anhang (S. 174–177) zugänglichen Tabellen enthalten die deskriptiven Ergebnisse und schulformspezifischen Auswertungen. Im Ergebnis zeigt sich, dass Schüler*innen an Gymnasien etwas toleranter sind als Jugendliche anderer Schulformen. Es zeigen sich positive Korrelationen zwischen den Toleranzskalen und den im Theorieteil aufgeführten schulischen Bedingungen. Jugendliche mit Migrationshintergrund haben einen geringeren SES; sie erleben den Unterricht als weniger diskursiv und das Sozialklima weniger positiv. Letztlich fanden wir, dass die Wahrnehmung eines diskursiven Unterrichtsklimas positiv mit dem Sozialklima zusammenhängt.

Abbildung 1 zeigt ein Strukturgleichungsmodell als Ergebnis der zentralen Analyse. Erkennbar wird, inwieweit die verschiedenen Variablen Toleranz als abhängige Variable statistisch vorhersagen können. Die an den Pfeilen eingetragenen Kennwerte bezeichnen jeweils die standardisierten Parameter, die Auskunft über die Aussagekraft der Vorhersage geben. Je größer die Zahl, desto stärker ist der Zusammenhang. Die Modellgütekriterien zeigen an, dass das Modell gut auf die Daten passt.

Da politisches Wissen auch ein erwünschtes Ergebnis von Unterrichtsgestaltung ist, wird dieses im statistischen Modell auch vorhergesagt. Heranwachende mit einem niedrigem SES und einem MGH haben weniger politisches Wissen. Hierbei ist der Effekt des SES etwa dreimal so groß wie der des MGH. Heranwachende, die den Unterricht als diskursiver erleben, verfügen auch über ein größeres politisches Wissen. Der Effekt des politischen Wissens ist hier am stärksten.

Im Hinblick auf die latente Variable, in der die Toleranz gegenüber unterschiedlichen Gruppen integriert wird, zeigt sich, dass Mädchen toleranter sind als Jungen und Jugendliche mit einem hohen SES etwas toleranter sind als Jugendliche mit einem niedrigen SES. Der MGH entfaltet unter Berücksichtigung der weiteren Kontrollvariablen keine statistische Vorhersagekraft in Bezug auf Toleranz. Politisches Wissen, das Erleben eines diskursiven Unterrichts wie auch positive Sozialbeziehungen sind wie erwartet positive Prädiktoren von Toleranz. Der Effekt des politischen Wissens ist hier am stärksten.

Abb. 1: Strukturgleichungsmodell zu schulischen Bedingungen von Toleranz in NRW



Anm.: * p < .05; ** p < .01; *** p < .001

Quelle: eigene Abbildung.

Das politische Wissen erweist sich als besonders relevant für die Vorhersage von Toleranz, gefolgt von einem deutlichen Geschlechtereffekt. Die Diskursivität trägt sowohl zur Vorhersage des politischen Wissens als auch direkt zur Toleranz bei. Zusätzlich zu diesen bereits bekannten Faktoren erweist sich auch das Sozialklima als wichtige Bedingung von Toleranz. Insgesamt lassen sich mit dem Modell etwa 52 Prozent der Varianz der Toleranz aufklären. Das deutet auf die hohe Bedeutsamkeit der analysierten Aspekte für die Vorhersage von Toleranz hin.

5 Diskussion

5.1 Forschungsbezogene Diskussion: Prozesse untersuchen

In diesem Artikel wurden schulische Bedingungen theoretisch und empirisch auf Toleranz bezogen. Die theoretischen Konzeptionen von Grob (2007) und Mutz (2002) haben sich als hilfreich erwiesen, die schulischen Bedingungen mit bereits besser erforschten Wirkfaktoren in Verbindung zu bringen. Aus diesen Arbeiten wurde abgeleitet, dass die Förderung von politischem Wissen und der diskursiven Gestaltung von Unterricht insbesondere den kognitiven Pfad bedient, wohingegen die Beziehungsgestaltung in Schulen den affektiven Pfad der Toleranzförderung beeinflusst.

Im Hinblick auf die Hintergrundvariablen sind drei Aspekte besonders erwähnenswert. Zunächst entfaltet unter Einbezug des SES und des politischen Wissens der MGH keinen direkten Einfluss auf Toleranz. Dies deutet darauf hin, dass der MGH nicht direkt mit Toleranz verbunden ist, sondern dass Prozessvariablen bedeutsam sind. Zweitens ist der negative Zusammenhang zwischen dem SES und der individuellen Wahrnehmung der Offenheit des Unterrichtsklimas bedenklich. Jugendliche mit weniger Ressourcen erleben somit innerhalb einer Klasse den Unterricht als weniger offen. Der Effekt ist zwar nicht stark, jedoch weist er auf potenziell problematische soziale Dynamiken hin (vgl. auch Deimel et al., 2020). Wird drittens zusätzlich die Information, ob die Achtklässler*innen das Gymnasium besuchen oder eine andere Schulform, in das Modell eingeführt, erweist sich die Schulform als Prädiktor als nicht signifikant und der Modellfit verschlechtert sich. Deshalb wurde auf die Berücksichtigung der Schulart im finalen Modell verzichtet. Dies entspricht auch dem analytischen Ansatz, demzufolge nicht die Schulform für bestimmte Effekte entscheidend ist, sondern die Zusammensetzung der Schüler*innenschaft und das Geschehen in der Schule.

Hinsichtlich des starken Effektes des politischen Wissens ist einschränkend zu beachten, dass die politische Wissensvermittlung nie vollständig wertneutral verläuft, da sie an die Werte des Grundgesetzes und der Menschenrechte gebunden ist (KMK, 2018).

Damit stellt sich die Frage, ob sich die Stärke des Effekts des politischen Wissens ausschließlich auf die Kenntnisse verschiedener Perspektiven zurückführen lässt oder auch auf inhaltliche Bezüge, die Toleranz positiv darstellen.

Die Schule und ihr Umfeld sind ein wichtiger, jedoch nicht der einzige Raum, in dem Heranwachsende politisch-gesellschaftlich sozialisiert werden. Da ein großer Teil der Toleranzvarianz aufgeklärt werden konnte, lässt sich die Schlussfolgerung von Grob (2009), dass der Schulkontext nur einen begrenzten Einfluss auf die Werteentwicklung von Jugendlichen hat, auf der Basis unserer Daten nicht teilen. Gleichzeitig kann der Fokus auf ein einziges Entwicklungsfeld auch zu der Überschätzung von Effekten führen. Jedoch waren gerade das spezifische Wissen und die Sozialbeziehungen, die Grob in der Life-Studie so nicht mitberücksichtigen konnte, in der hier vorgestellten Untersuchung wichtig. Grob konnte für seine Analyse einen längsschnittlichen Datensatz nutzen, während in der vorliegenden Arbeit Effekte lediglich im Querschnitt betrachtet werden konnten. Damit ist auch schon eine der methodischen Grenzen der hier präsentierten Untersuchung benannt. Konkret bedeutet dies, dass nicht sichergestellt werden kann, ob der Erwerb politischen Wissens, so wie er hier gemessen wurde, nicht auch durch tolerante Einstellungen positiv bedingt sein kann. Eine weitere methodische Grenze der Modellierung liegt darin, dass die Perspektivenübernahme und die Befriedigung psychologischer Grundbedürfnisse nicht erfasst und in der Modellierung berücksichtigt wurden. Hier sind weitere Mediationsprozesse zu vermuten, in denen Aspekte wie Perspektivenübernahme die hier gefundenen Zusammenhänge vermitteln oder beeinflussen.

5.2 Praxisbezogene Diskussion: Politik diskursiv unterrichten, soziale Nähe herstellen

Durch die Analyse konnten verschiedene Bedingungen identifiziert werden, die für die Entwicklung von Toleranz relevant und durch pädagogische Intervention – zumindest teilweise – beeinflussbar sind. Dem politischen Wissen kommt hier eine besondere Bedeutung zu. Für Toleranz und politisches Wissen ist wiederum die Diskursivität des Unterrichts eine wichtige Bedingung, die Toleranz direkt und indirekt über die Förderung des politischen Wissens beeinflusst.

Das Sozialklima erweist sich als weitere relevante Bedingung, die dem affektiven Pfad der Toleranzförderung zugewiesen werden kann. Laut der Meta-Analyse von Allen, Kern, Vella-Brodrick, Hattie und Waters (2018) haben Lehrkräfte einen großen Einfluss auf das Gefühl der sozialen Einbindung in der Schule. Lehrkräfte können Respekt, gegenseitige Fürsorge, Freundlichkeit, Fairness und Autonomie fördern. Dies entspricht auch dem Ansatz des Modelllernens von Grob (2007), demzufolge Lehrkräfte als wichtige Vorbilder anzusehen sind.

Zur Förderung des schulischen Sozialklimas gibt es hilfreiche Systematisierungen, aus denen sich Hinweise für die schulische Gestaltung ableiten lassen. Cohen, McCabe, Michelli und Pickeral (2009) unterscheiden beispielsweise zwischen den Aspekten Sicherheit, Lehren und Lernen, Beziehungen und Strukturen. Weiterhin lassen sich auch ohne akuten Fall Präventionsmaßnahmen gegen Bullying zur Förderung des Sozialklimas einsetzen.

Weitere bedeutsame Ergebnisse für die Schulpraxis bestehen darin, dass sich tolerante Einstellungen nicht aus dem MGH oder der besuchten Schulform vorhersagen lassen. Korrelationen, die solche Zusammenhänge nahelegen, erweisen sich angesichts der komplexeren multivariaten Modellierung als Scheinkorrelationen. D.h., hier ist nicht von einem unmittelbaren Bedingungsverhältnis auszugehen. Unterschiede in den Rohwerten der Toleranzskalen zwischen Jugendlichen mit und ohne MGH sind also auf unterschiedliche Zugänge zu den positiven schulischen Fördergelegenheiten zurückzuführen. Interventionen, von denen insbesondere Heranwachsende mit MGH profitieren, unterstützen in aller Regel auch die positive Entwicklung von Kindern ohne MGH. Offen ist allerdings, ob letztere in gleicher Stärke profitieren. Schachner, Juang, Moffitt und van de Vijver (2018) gehen vor allem auf wichtige Aspekte des inklusiven Unterrichtens hinsichtlich Migrationshintergrund ein. Sie betonen die Relevanz positiver, gewaltfreier Beziehungen, die keine Diskriminierungen zulassen und die Bedeutung positiver Einstellungen und Erwartungen der Lehrkräfte gegenüber allen Schüler*innen zeigen.

Die Förderung von politischem Wissen ist ein zentrales Ziel der politischen und zivilgesellschaftlichen Bildung; es hat positive Effekte auf weitere Dimensionen des politischen *Mindsets*, wie Werte, Identifikation und Partizipationsbereitschaft. Die vorliegende Analyse präzisiert und differenziert die Bedeutung von politischem Wissen für die Werteentwicklung. Vor diesem Hintergrund ist zu überprüfen, ob die politische Bildung auch als Fach genügend Aufmerksamkeit erhält. Bedenklich ist, dass es in vielen Bundesländern erst nach der achten Jahrgangsstufe angeboten wird und häufig fachfremd erteilt wird (Manzel, Hahn-Laudenberg & Zischke, 2017).

Die Forschung mit ICCS-2016-Daten zeigt, dass in NRW ein enger Zusammenhang besteht zwischen sozioökonomischem Status und dem Zugang zu den Voraussetzungen, die für die Entwicklung von Toleranz relevant sind, wie diskursiver Unterricht und positive Sozialbeziehungen (vgl. auch Deimel et al., 2020). Diese Erkenntnisse können in Politik und Praxis genutzt werden. Schulen und Lehrkräften können Weiterbildungen und Unterstützung bei der Schulentwicklung angeboten werden. Ziel wäre es hier, Methoden zu vermitteln, die helfen, allen Schüler*innen gute sozialklimatische Bedingungen zu bieten.

6 Anhang

Tab. 1: Beschreibung der Stichprobe

Schulform	Mädchen		Migrationshintergrund			Alter			Sozioökonomischer Status		
	N	%	N	%	SE	N	M (SE)	SD (SE)	N	M (SE)	SD (SE)
Hauptschule	61	37.37	55	46.61	6.57	149	14.87 (0.08)	0.74 (0.07)	143	-0.72 (0.14)	0.87 (0.13)
Realschule	155	58.28	114	41.93	1.99	266	14.39 (0.05)	0.62 (0.05)	260	-0.22 (0.04)	0.86 (0.05)
Gesamtschule	113	50.69	96	43.29	3.42	231	14.32 (0.10)	0.62 (0.04)	226	-0.23 (0.16)	1.02 (0.04)
Nicht-Gymnasium	329	51.21	265	43.40	2.11	646	14.47 (0.04)	0.68 (0.04)	629	-0.33 (0.06)	0.94 (0.03)
Gymnasium	425	52.47	308	35.96	4.14	805	14.18 (0.02)	0.47 (0.03)	797	0.40 (0.08)	0.93 (0.03)
Signifikanz der Differenz							***			***	
Gesamt	754	51.77	573	40.08	2.22	1,451	14.35 (0.03)	0.61 (0.02)	1,426	0.00 (0.05)	1.00 (0.03)

Anmerkungen: M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; SE = Standardfehler der Schätzung der Population. Der nationale Indikator des sozioökonomischen Status ist auf Ebene der jeweils teilnehmenden Bildungssysteme auf einen Mittelwert von 0 und eine Standardabweichung von 1 kalibriert.

Tab. 2: Deskriptive Statistiken der Toleranzvariablen

Schulform	Einstellung zu gleichen Rechten von Männern und Frauen			Einstellung zu Rechten von Migrant*innen			Einstellungen zu Rechten verschiedener Herkunftsgruppen		
	N	M (SE)	SD (SE)	N	M (SE)	SD (SE)	N	M (SE)	SD (SE)
Hauptschule	146	51.06 (1.50)	9.15 (0.13)	148	51.65 (1.97)	11.13 (1.48)	144	51.88 (2.30)	10.62 (0.99)
Realschule	262	55.13 (0.49)	9.28 (0.30)	263	51.38 (0.59)	9.54 (0.58)	262	53.32 (0.59)	9.63 (0.52)
Gesamtschule	229	52.34 (0.58)	10.29 (0.64)	230	52.48 (1.06)	10.67 (0.43)	226	52.89 (0.81)	10.49 (0.64)
Nicht-Gymnasium	637	53.34 (0.43)	9.75 (0.29)	641	51.80 (0.62)	10.29 (0.48)	632	52.87 (0.63)	10.14 (0.40)
Gymnasium	803	56.86 (0.50)	9.09 (0.50)	795	54.10 (0.73)	9.46 (0.27)	803	55.37 (0.38)	9.42 (0.25)
Signifikanz d. Differenz		**			***			**	
Gesamt	1,440	54.92 (0.32)	9.62 (0.24)	1,436	52.82 (0.48)	9.99 (0.39)	1,435	53.99 (0.38)	9.90 (0.26)

Anmerkungen: M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; SE = Standardfehler der Schätzung der Population. Die Skalen sind auf internationaler Ebene auf den internationalen Mittelwert von ICCS 2009 kalibriert (MW=50, SD=10). Die Signifikanztestung bezieht sich auf den Unterschied der Gruppe Gymnasium vs. Nicht-Gymnasium.

Tab. 3: Deskriptive Statistiken der Prädiktorvariablen

Schulform	Beziehung der Schüler*innen untereinander			Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrkräften			Diskursivität des Unterrichtsklimas			Politisches Wissen und Argumentieren		
	N	M (SE)	SD (SE)	N	M (SE)	SD (SE)	N	M (SE)	SD (SE)	N	M (SE)	SD (SE)
Hauptschule	145	47,26 (1,40)	10,84 (0,51)	146	52,32 (2,19)	10,17 (0,54)	145	45,45 (1,72)	12,03 (1,01)	149	426,03 (9,78)	74,56 (5,80)
Realschule	266	47,45 (0,85)	10,09 (0,63)	266	48,88 (1,03)	9,59 (0,61)	261	49,85 (0,56)	10,58 (1,07)	266	509,46 (4,08)	64,73 (1,73)
Gesamtschule	227	45,65 (0,69)	9,12 (0,51)	230	49,35 (0,48)	7,80 (7,80)	229	51,00 (1,58)	9,78 (0,96)	231	492,79 (9,27)	75,09 (2,63)
Nicht-Gymnasium	638	46,83 (0,56)	10,00 (0,34)	642	49,77 (0,76)	9,28 (0,37)	635	49,28 (0,68)	10,96 (0,66)	646	485,65 (4,15)	77,60 (1,52)
Gymnasium	798	48,20 (0,58)	8,99 (0,27)	802	49,39 (0,41)	8,59 (0,27)	796	50,67 (0,61)	8,87 (0,39)	805	559,56 (3,30)	61,68 (2,73)
Signifikanz d. Differenz		n.s.			n.s.			n.s.			***	
Gesamt	1,436	47,44 (0,40)	9,58 (0,23)	1,444	49,60 (0,46)	8,98 (0,24)	1,431	49,90 (0,46)	10,05 (0,43)	1,451	518,54 (2,73)	79,90 (1,43)

Anmerkungen: M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; SE = Standardfehler der Schätzung der Population. Die Skalen sind auf internationaler Ebene auf den internationalen Mittelwert von ICCS 2009 kalibriert (MW=50, SD=10; bzw. MW=500, SD=100 für den Test zum politischen Wissen und Argumentieren). Die Signifikanztestung bezieht sich auf den Unterschied der Gruppe Gymnasium vs. Nicht-Gymnasium.

Tab. 4: Bivariate Korrelationen der Variablen

	Ge- schlecht (0 = M; 1 = W)	Migrations- hinter- grund (MGH) (0 = kein MGH; 1 = MGH)	Gym. (0 = nein; 1 = ja)	Sozio- ökono- mischer Status	Rechte Ge- schlecht	Rechte Her- kunfts- gruppen	Rechte Migran- t*innen	Beziehung Schüle- r*innen unterein- ander	Beziehung Schüle- r*innen Lehrkräfte	Dis- kursives Unter- richts- klima
MGH (0 = kein MGH; 1 = MGH)	0,00									
Gymnasium (0 = nein; 1 = ja)	0,00	-0,07								
Sozioökonomischer Status	-0,01	-0,23	0,36							
Rechte Männer & Frauen	0,29	-0,17	0,17	0,25						
Rechte Herkunftsgruppen	0,09	-0,03	0,12	0,17	0,46					
Rechte Migrant*innen	0,11	0,05	0,10	0,08	0,28	0,50				
Beziehung Schüler*innen untereinander	0,07	-0,13	-0,02	0,03	0,20	0,24	0,24			
Beziehung Schüler*innen Lehrkräfte	-0,03	-0,17	0,08	0,13	0,15	0,18	0,15	0,48		
Diskursives Unterrichtsklima	0,06	-0,10	0,06	0,14	0,27	0,27	0,18	0,30	0,21	
Politisches Wissen	0,05	-0,21	0,46	0,44	0,46	0,34	0,16	0,08	0,06	0,26

Anmerkungen: N = 1,366 bei listenweisem Fallausschluss; M = männlich; W = weiblich; MGH = Migrationshintergrund; Gewichtete Werte. Durch die Größe der Stichprobe sind alle Korrelationen, deren Betrag größer als 0.10 ist, statistisch signifikant (p < .05).

Literatur und Internetquellen

- Abs, H. J., & Hahn-Laudenberg, K. (Hrsg.). (2017). *Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016*. Münster: Waxmann.
- Abs, H. J., Hahn-Laudenberg, K., Deimel, D., & Ziemes, J. F. (2017). Einleitung. In H. J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016* (S. 9–26). Münster: Waxmann.
- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What Schools Need to Know about Fostering School Belonging: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 30 (1), 1–34. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>
- Beauvoir, S. de (2017/1949). *Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau* (17. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.
- Beelmann, A., & Heinemann, K. S. (2014). Preventing Prejudice and Improving Intergroup Attitudes: A Meta-Analysis of Child and Adolescent Training Programs. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35 (1), 10–24. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2013.11.002>
- Cobia, D. C., & Carney, J. S. (2002). Creating a Culture of Tolerance in Schools. *Journal of School Violence*, 1 (2), 87–103. https://doi.org/10.1300/J202v01n02_06
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, (111), 180–213.
- Conejero, S., Etxebarria, I., & Montero, I. (2014). Gender Differences in Emotions, Forgiveness and Tolerance in Relation to Political Violence. *The Spanish Journal of Psychology*, 17, E9. <https://doi.org/10.1017/sjp.2014.9>
- Deimel, D., Hoskins, B., & Abs, H. J. (2020). How Do Schools Affect Inequalities in Political Participation: Compensation of Social Disadvantage or Provision of Differential Access? *Educational Psychology*, 40 (2), 146–166. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1645305>
- Emcke, C. (2019). *Gegen den Hass* (2. Aufl.). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Eveland, W. P., & Thomson, T. (2006). Is It Talking, Thinking, or Both? A Lagged Dependent Variable Model of Discussion Effects on Political Knowledge. *Journal of Communication*, 56 (3), 523–542. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00299.x>
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7>
- Ferreira, P. D., Azevedo, C. N., & Menezes, I. (2012). The Developmental Quality of Participation Experiences: Beyond the Rhetoric that “Participation Is always Good!” *Journal of Adolescence*, 35 (3), 599–610. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.09.004>
- Geboers, E., Geijsel, F., Admiraal, W., & ten Dam, G. (2013). Review of the Effects of Citizenship Education. *Educational Research Review*, 9, 158–173. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.02.001>
- Gibson, J., & Bingham, R. (1982). On the Conceptualization and Measurement of Political Tolerance. *The American Political Science Review*, 76 (3), 603–620. <https://doi.org/10.1017/S0003055400188434>
- Grob, U. (2007). Schulklima und politische Sozialisation. Hat das perzipierte soziale Klima einen nachhaltigen Einfluss auf die Entwicklung von politischem Interesse und Toleranz? *Zeitschrift für Pädagogik*, 53, 774–799.
- Grob, U. (2009). Die Entwicklung politischer Orientierungen vom Jugend- ins Erwachsenenalter – Ist die Jugend eine spezifisch sensible Phase in der politischen Sozialisation? In H. Fend, F. Berger & U. Grob (Hrsg.), *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebens-*

- glück. *Ergebnisse der Life-Studie* (S. 329–373). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91547-0_12
- Hahn-Laudenberg, K. (2017). *Konzepte von Demokratie bei Schülerinnen und Schülern*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18392-9>
- Hahn-Laudenberg, K. (2019). Bedeutung länder- und gruppenspezifischer Unterschiede in der Wahrnehmung des offenen Unterrichtsklimas. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study (ICCS 2016). In K. Pohl & M. Lotz (Hrsg.), *Gesellschaft im Wandel. Neue Aufgaben für die politische Bildung und ihre Didaktik!*? (S. 169–177). Schwalbach i. Ts.: Wochenschau.
- Jasper, J., Ziemes, J. F., & Abs, H. J. (2017). Identität und politische Selbstwirksamkeit. In H. J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016* (S. 112–134). Münster: Waxmann.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2018). *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018.
- Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., & Schulz, W. (2018). *Young People's Perceptions of Europe in a Time of Change. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 European Report*. Cham: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-73960-1>
- Manzel, S., Hahn-Laudenberg, K., & Zischke, F. (2017). Lehrervoraussetzungen. In H. J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016* (S. 325–353). Münster: Waxmann.
- Maurissen, L., Barber, C., & Claes, E. (2018). Classroom Discussions and Political Tolerance towards Immigrants: The Importance of Mutual Respect and Responsiveness. *Acta Politica*, 15, 1–25. <https://doi.org/10.1057/s41269-018-0114-0>
- Meeus, W. (2011). The Study of Adolescent Identity Formation 2000–2010. A Review of Longitudinal Research. *Journal of Research on Adolescence*, 21 (1), 75–94. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00716.x>
- Mutz, D. C. (2002). Cross-Cutting Social Networks: Testing Democratic Theory in Practice. *American Political Science Review*, 96 (1), 111–126. <https://doi.org/10.1017/S0003055402004264>
- Putnam, R. D. (2007). E Pluribus Unum. Diversity and Community in the Twenty-First Century. The 2006 Johan Skytte Prize Lecture. *Scandinavian Political Studies*, 30 (2), 137–174. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9477.2007.00176.x>
- Sandoval-Hernández, A., Isac, M. M., & Miranda, D. (Hrsg.). (2018). *Teaching Tolerance in a Globalized World*. Cham: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-78692-6>
- Schachner, M. K., Juang, L., Moffitt, U., & van de Vijver, F. J. R. (2018). Schools as Acculturative and Developmental Contexts for Youth of Immigrant and Refugee Background. *European Psychologist*, 23 (1), 44–56. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000312>
- SchulG NRW (2019). *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen* vom 15.02.2005, zuletzt geändert durch Gesetz vom 02.07.2019.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2017). *Becoming Citizens in a Changing World. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Amsterdam: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-73963-2>

- Schulz, W., Carstens, R., Losito, B., & Fraillon, J. (2018). *ICCS 2016 Technical Report*. Amsterdam: Springer.
- Steins, G. (2019). Psychologie: Geschlechterforschung – Paradigmen, Befunde und Institutionalisierung. In B. Kortendiek, B. Riegraf & K. Sabisch (Hrsg.), *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung* (S. 683–690). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12496-0_133
- Teltemann, J., & Windzio, M. (2016). Soziologische Migrations- und Integrationsforschung. In D. Maehler & H. U. Brinkmann (Hrsg.), *Methoden der Migrationsforschung. Ein interdisziplinärer Forschungsleitfaden* (S. 163–190). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10394-1_6
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83 (3), 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Watermann, R. (2003). Diskursive Unterrichtsgestaltung und multiple Zielerreichung im politisch bildenden Unterricht. Discursive Teaching Style and Attainment of Multiple Goals in Civic Education Classes. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 23 (4), 356–370.
- Wehling, H.-G. (1976). *Beutelsbacher Konsens*. Beutelsbach: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg.
- Zick, A. (2019). Zusammenhalt durch Gleichwertigkeit, Zusammenhalt in Gleichwertigkeit – Leitbilder der Mitte. In A. Zick, B. Küpper & W. Berghan (Hrsg.), *Verlorene Mitte – Feindselige Zustände* (S. 283–320). Bonn: Dietz.
- Zick, A., Wolf, C., Küpper, B., Davidov, E., Schmidt, P., & Heitmeyer, W. (2008). The Syndrome of Group-Focused Enmity. The Interrelation of Prejudices Tested with Multiple Cross-Sectional and Panel Data. *Journal of Social Issues*, 64 (2), 363–383. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00566.x>
- Ziemes, J. F., & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2019). Childrens' Rights and Educational Psychology. *European Psychologist*, 24, 169–179.
- Ziemes, J. F., Jasper, J., Deimel, D., Hahn-Laudenberg, K., & Abs, H. J. (2017). ICCS 2016 – Design und methodisches Vorgehen. In H. J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016* (S. 47–76). Münster: Waxmann.

Johanna F. Ziemes, M.Sc., geb. 1987, Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Educational Research and Schooling an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen.

E-Mail: johanna.ziemes@uni-due.de

Hermann J. Abs, Prof. Dr., geb. 1968, Leitung der Arbeitsgruppe Educational Research and Schooling an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen.

E-Mail: h.j.abs@uni-due.de

Korrespondenzanschrift: Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Universitätsstr. 2, 45141 Essen