



Staatsbürgerinnen und Staatsbürger von morgen: Zur Wirksamkeit politischer Bildung in der Schweiz

Ein Vergleich mit 37 anderen Ländern

Horst Biedermann, Fritz Oser, Liana Konstantinidou und Dagmar Widorski

2010

Das Projekt wurde in der Schweiz finanziell unterstützt durch das das Staatssekretariat für Bildung und Forschung (SBF).

Inhaltsverzeichnis

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	4
1 Zehn Jahre später: Politische Bildung als Motor für das zwiespältige Leben in der Demokratie. Ein Vergleich in 38 Ländern	7
1.1 Einführung	7
1.2 Fragestellungen	9
1.3 Theoretische Konzeption – Framework	10
1.4 Teilnehmende Länder und Stichprobe	11
1.5 Datenerhebung und Erhebungsinstrumente	13
2 Politisches Wissen und Verstehen der Schülerinnen und Schüler	15
2.1 Erfassung und Modellierung politischen Wissens und Verstehens	16
2.2 Ergebnisse zum politischen Wissen und Verstehen	22
2.3 Beziehungen zwischen Aspekten der Herkunftsfamilie und dem politischen Wissen und Verstehen	28
2.4 Fazit	37
3 Vertrauen in staatliche Institutionen und Einstellung gegenüber der eigenen Nation	40
3.1 Ergebnisse zum Vertrauen in staatliche Institutionen	42
3.2 Ergebnisse zur Einstellung zum eigenen Land	46
3.3 Fazit	48
4 Einstellungen gegenüber den Rechten von Migrantinnen und Migranten und gegenüber der Gleichstellung von Mann und Frau	49
4.1 Ergebnisse zur Einstellung gegenüber der Gleichstellung von Frau und Mann	51
4.2 Ergebnisse zur Einstellung gegenüber gleichen Rechten für Migrantinnen und Migranten	53
4.3 Fazit	56
5 Interesse an Politik und sozialen Themen	58
5.1 Ergebnisse zum Interesse an Politik und sozialen Themen	59
5.2 Ergebnisse zur Beteiligung an Gesprächen und Diskussionen über politische und soziale Themen	61
5.3 Fazit	63
6 Politische Selbstwirksamkeit	65
6.1 Ergebnisse zur politischen Selbstwirksamkeit	67
6.2 Fazit	69
7 Engagement in der und für die Gesellschaft: Aktuell und in Zukunft	70
7.1 Aktuelles Engagement in Organisationen und Gruppen	71
7.2 Aktivitäten in der Schule	74
7.3 Erwartete Beteiligung an nationalen Wahlen	77
7.4 Erwartete Partizipation an formaler Politik	79

7.5 Fazit	81
8 Zusammenfassung und Schlussgedanken	83
Literaturverzeichnis	85
Projektkoordination	89

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1.1:	Anzahl der in ICCS eingesetzten kognitiv und affektiv-verhaltensorientierten Items nach den Inhaltsbereichen.....	10
Tabelle 1.2:	Stichproben in ICCS – Schweiz und International.....	12
Tabelle 2.1 (1):	Beschreibung des politischen Wissens und Verstehens auf den drei Leistungsniveaus	18
Tabelle 2.2:	Beispielitem für das Leistungsniveaus 1 (Multiple-Choice-Item) – mit Prozentanteilen korrekter Antworten für die einzelnen Länder.....	20
Tabelle 2.3:	Beispielitem für die Leistungsniveaus 2 und 3 (Item mit offener Antwortkategorie) – mit Prozentanteilen korrekter Antworten für die einzelnen Länder.....	21
Tabelle 2.4:	Prozentanteile an Schülerinnen und Schüler nach Migrationshintergrund und Beziehungen zum Politischen Wissen und Verstehen – Schweiz im internationalen Ländervergleich.....	30
Tabelle 2.5:	Prozentanteile an Schülerinnen und Schüler nach beruflicher Stellung der Eltern und Beziehungen zum Politischen Wissen und Verstehen – Schweiz im internationalen Ländervergleich.....	32
Tabelle 2.6 (1):	Prozentanteile an Schülerinnen und Schüler nach Interesse der Eltern an sozialen und politischen Themen und Beziehungen zum Politischen Wissen und Verstehen – Schweiz im internationalen Ländervergleich	34
Tabelle 2.7:	Prozentanteile an Schülerinnen und Schüler nach beruflicher Stellung der Eltern und Beziehungen zum Politischen Wissen und Verstehen – Schweiz im internationalen Ländervergleich.....	37
Tabelle 3.1:	Skala "Vertrauen in staatliche Institutionen".....	40
Tabelle 3.2:	Skala "Einstellung zum eigenen Land"	41
Tabelle 3.3:	Vertrauen in staatliche Institutionen – Prozente auf Itemebene	42
Tabelle 4.1:	Skala "Einstellung zu gleichen Rechten für Frauen"	50
Tabelle 4.2:	Skala "Einstellung zu gleichen Rechten für Migrantinnen und Migranten".....	51
Tabelle 5.1:	Skala "Interesse an Politik und sozialen Themen"	58
Tabelle 5.2:	Skala "Beteiligung an Gesprächen und Diskussionen über politische und soziale Themen"	59
Tabelle 6.1:	Skala "Politische Selbstwirksamkeit"	67
Tabelle 7.1 (1):	Prozentanteile der Schülerinnen und Schüler, die sich in Organisationen oder Gruppen engagierten – Schweiz im internationalen Ländervergleich.....	72
Tabelle 7.2 (1):	Prozentanteile der Schülerinnen und Schüler, die Aktivitäten in der Schule wahrnahmen – Schweiz im internationalen Ländervergleich....	75
Tabelle 7.3:	Skala "Erwartete Partizipation an formaler Politik"	79

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1.1: An ICCS 2009 teilnehmende Länder	12
Abbildung 2.1: Internationale Skalierung – Mittelwert, Standardabweichung und Leistungsniveaus	17
Abbildung 2.2: Politisches Wissen und Verstehen – Schweiz im internationalen Ländervergleich.....	23
Abbildung 2.3: Prozente auf den einzelnen Niveaus des politischen Wissens und Verstehens – Schweiz im internationalen Ländervergleich	25
Abbildung 2.4: Politisches Wissen und Verstehen nach Geschlecht – Schweiz im internationalen Ländervergleich.....	26
Abbildung 2.5: Vergleich des politischen Wissens und Verstehens von 1999 (CivEd) und 2009 (ICCS) – Schweiz im internationalen Ländervergleich	28
Abbildung 3.1: Vertrauen in staatliche Institutionen – Schweiz im internationalen Ländervergleich.....	43
Abbildung 3.2: Vertrauen in das nationale Parlament – Schweiz im internationalen Ländervergleich.....	44
Abbildung 3.3: Vertrauen in die politischen Parteien – Schweiz im internationalen Ländervergleich.....	45
Abbildung 3.4: Einstellung zum eigenen Land – Schweiz im internationalen Ländervergleich.....	47
Abbildung 4.1: Einstellung zu gleichen Rechten von Frauen und Männern – Schweiz im internationalen Ländervergleich.....	52
Abbildung 4.2: Einstellung zu gleichen Rechten für Migrantinnen und Migranten – Schweiz im internationalen Ländervergleich.....	54
Abbildung 4.3: Einstellung gegenüber den Rechten von Migrantinnen und Migranten - unterschieden nach Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund.....	55
Abbildung 4.4: Einstellung gegenüber gleichen Rechten von Migrantinnen und Migranten nach Migrationshintergrund - Schweiz im Vergleich mit jenen Ländern, die zumindestens 5Prozent Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund haben	56
Abbildung 5.1: Interesse an Politik und sozialen Themen - Schweiz im internationalen Vergleich	60
Abbildung 5.2: Interesse an Politik und sozialen Themen - Itemprozente für die Schweiz.....	61
Abbildung 5.3: Beteiligung an Gesprächen und Diskussionen über politische und soziale Themen - Schweiz im internationalen Ländervergleich.....	62
Abbildung 5.4: Darstellung von Interesse an Politik und sozialen Themen und Beteiligung an Gesprächen und Diskussionen über politische und soziale Themen im internationalen Ländervergleich	63
Abbildung 6.1: Politische Selbstwirksamkeit - Schweiz im internationalen Ländervergleich.....	68
Abbildung 7.1: Erwartete Partizipation bei nationalen Wahlen – Schweiz im internationalen Ländervergleich.....	78

Abbildung 7.2: Erwartete Partizipation an formaler Politik – Schweiz im internationalen
Ländervergleich.....80

1 Zehn Jahre später: Politische Bildung als Motor für das zwiespältige Leben in der Demokratie. Ein Vergleich in 38 Ländern

1.1 Einführung

„Die Legitimität politischer Entscheidungen geht in der modernen Kultur auf die Idee eines politischen Herrschaftsvertrags zurück, dem alle Staatsbürger zustimmen können, weil ihre grundlegenden Rechte und Interessen durch ihn gesichert und gewahrt bleiben“ (Meyer, 2006, S. 164). Wird die Verwirklichung dieses Ideals in der schulischen Ausbildung vorbereitet? Können wir sagen, dass an unseren Schulen der Erreichung dieses Ideals ausreichend Platz eingeräumt wird? Ist es Tatsache, dass die in der Pflichtschule verwirklichte politische Bildung diesen Anspruch zu erfüllen vermag?

Von politischer Bildung im schulischen Rahmen erwarten Verantwortliche für Schul- und Bildungspolitik, dass sie nachfolgende Generationen auf ihre zukünftigen Rollen als Staatsbürgerinnen und -bürger vorbereite, so dass sich die jungen Menschen sowohl in der Gegenwart als auch in Zukunft aktiv für Geschehnisse, die die Demokratie fördern, engagieren. Was aber beinhaltet diese Erwartung genau? Welches Wissen, welche Konzepte, welche Überzeugungen und Haltungen sowie welche Handlungssicherheiten sollen erreicht werden? Welche Lernprozesse und -ergebnisse sollen und können als Resultate schulischer Bemühungen sichtbar gemacht werden? Die dargestellten Fragen sind nicht einfach zu beantworten. Berücksichtigung finden müssen dabei so vielfältige Aspekte wie beispielsweise das politisch dynamische Leben, der Kampf um bessere Argumente und Anerkennung, aber auch der gewaltfreie Umgang mit Dissens und Niederlage, die Anerkennung harter politischer Entscheidungen repräsentativer Machtragender, das Lobbying der Parteien und das politische Stimmungsbarmeter. All das sind kontingente Gegebenheiten, die in jeder Zeitphase andere Problemkerne aufweisen können. Aber auch stabile politische Gegebenheiten wie beispielsweise die politischen Rechte und Freiheiten, das politische Regierungs- und Parteiensystem, die gesellschaftstragende Funktion der Judikative, die Funktion des Sozial-, Gesundheits- und Erziehungswesens, die Rolle des Steuerwesens und des Militärs sowie das Verhältnis von Wirtschaft und Staat müssen angesprochen und zielrelevant dargelegt werden.

Von grundlegender Wichtigkeit erscheint dabei die Abhandlung der Vermutung, dass die Gesellschaftsmitglieder ein gutes Leben führen können, ohne über die oben genannten Bereiche Bescheid zu wissen und dass eine demokratische Gesellschaft demnach auch ohne das entsprechende Wissen und Können der Bürgerinnen und Bürger bestehen kann. So erscheint es beispielsweise nachvollziehbar, dass ohne grundlegendes mathematisches Wissen eine Berufstätigkeit kaum ausgeübt werden kann, dass aber ohne grundlegendes Demokratieverständnis der Alltag in einer demokratischen Gesellschaft sehr wohl erfolgreich bewältigbar ist. Sowohl das demokratische Gesellschaftssystem als auch die darin lebenden, vielfach individualisierten Menschen, scheinen darunter nicht zu leiden – oder doch? Kann beispielsweise nicht angenommen werden bzw. muss nicht befürchtet werden, dass Krisen und Notlagen wie etwa Umweltkatastrophen, Wirtschaftskrisen, Seuchen oder Flüchtlings- und Migrationswellen Gesellschaften an den Rand demokratischer Machtverwaltung führen? Und welche Bedeutung besitzt die häufig diskutierte und geforderte Partizipation unter dem zivilstaatlichen, demokratischen Gesichtspunkt? Im Sinne einer übergeordneten Antwort darauf beziehen wir uns nochmals auf Meyer (a.a.O., S. 151), der festhält: „Die Demokratie lebt wie keine andere politische Herrschaftsform von der Beteiligung der Bürgerinnen und Bürger an der politischen Meinungs- und Willensbildung und am poli-

tischen Entscheidungsprozess. Es ist offenkundig, dass der Legitimationsanspruch der Demokratie selber gefährdet und im Zweifelsfall auch widerlegt wäre, wenn in einem demokratischen Gemeinwesen eine kleine Gruppe von Akteuren die Meinungs- und Willensbildung unter Ausschluss der Mehrheit der Gesellschaft monopolisieren würde.“

Jede im Bereich der Bildung verantwortliche Person wird wohl zustimmen, dass angesichts einer nur geringen Gewichtung und teilweise sogar gänzlich vergessenen politischen Bildung in den Schulen, verbunden mit einer unklaren Neutralität der bildungspolitisch Machttragenden, wie sich die Situationen in der Schweiz weitgehend zeigt, die oben aufgeführten Worte eines Politikwissenschaftlers beinahe idealisierende Züge aufweisen. Es lässt sich vermuten, dass Abgängerinnen und Abgänger der Schweizer Pflichtschule über wenig Wissen bezüglich des Funktionierens politischer Abläufe besitzen, dass ihnen die notwendige und daher auch häufig beschworene Sensibilität für das Politische absent ist und dass bei ihnen das politische Denken somit kaum ausgebildet ist. Dies führt dazu, dass politische Meinungen und Positionen wenig reflektiert von Medien übernommen werden und dadurch eine kleine Gruppe von Protagonistinnen und Protagonisten das politische Leben gestaltet. Wenn es nach Milbrath (1977) im politischen Leben Gladiatorkämpferinnen und Gladiatorkämpfer, Zuschauerinnen und Zuschauer, Apathische und Absente gibt, so sind angesichts des eingeräumten Stellenwerts politischer Bildung in der Pflichtschule wohl die Bedingungen gegeben, dass letztere Kategorien zunehmen. Durch die fehlende Verankerung verpflichtender politischer Bildung und der damit verbundenen Gefahr einer Willkür politischer Bildung, wird vielerorts weder die Sensibilität zur kritischen Ablehnung und zum abweisenden Ärger bei Skandalen erzeugt, noch das Bewusstsein und die Fähigkeit zur Beteiligung an demokratischen Entscheidungsfindungen aufgebaut. Aber auch die Auseinandersetzung mit Pflichten und Rechten von Bürgerinnen und Bürgern, mit der Entstehung von Gesetzen, mit Zugehörigkeit, Demosorientierung, Ethnozentrismus, Diskriminierung sowie wirtschaftlichen und fiskalen Dimensionen eines Landes findet nicht statt.

Die vorliegende internationale Vergleichsstudie ICCS (International Civic and Citizenship Education Study) der IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) versucht zweierlei Aufgaben zu erfüllen. Auf der einen Seite soll evaluiert und beschrieben werden, über welches politische Wissen und Verstehen, welche politischen Konzepte, Haltungen, Sensibilitäten und Handlungsdispositionen junge Menschen im Alter von 14 bis 15 Jahren in unterschiedlichen Ländern verfügen und wie die jungen Menschen im Bereich der Pflichtschule auf ihre zukünftigen Rollen als Staatsbürgerinnen und Staatsbürger vorbereitet werden. Auf der anderen Seite sollen die dazu verwendeten Variablen und Skalen auf einen möglichen Minimalkonsens hinsichtlich eines international vergleichbaren politischen Bildungscurriculums hinweisen. Politica minima meint, dass jene zugänglichen Lehr-Lerninhalte, die in ICCS operationalisiert wurden oder aber grundsätzlich operationalisiert werden könnten, eine verheissungsvolle Sicherung demokratischer Zustände darzustellen vermögen; und dies obwohl in PISA und daran anknüpfenden standardisierten Qualitätskontrollen der Bereich politische Bildung nicht aufgenommen wurde (vgl. dazu auch Baumert, 2002, der als basale kulturelle Fähigkeiten die Bereiche Mathematik, Naturwissenschaften, Erstsprache und Fremdsprachen sowie Computertechniken hervorhebt, nicht jedoch politische Bildung und Erziehung zur Demokratie, was uns als problematisch erscheint).

ICCS baut auf der ebenfalls von der IEA durchgeführten Studie CivEd auf, die 1999 sowohl bezüglich der Befragungsbreite als auch der -tiefe in etwas einfacherer Weise durchgeführt wurde (Schulz & Sibbers, 2004; Torney-Purta, Lehmann, Oswald & Schulz, 2001). So beteiligten sich in ICCS beispielsweise bedeutend mehr Länder, Lehrpersonen wurden in repräsentativer Grösse in die Erhebung aufgenommen, Konstrukte wurden optimiert und ausgeweitet, spezifisch regional ausgerichtete Module wurden in die Erhebung aufgenommen und auch national wurde das Erhebungsinstrument mit spezifisch auf die Schweiz fokussierten Fragen ausgeweitet. In der

Schweiz wurde die Studie CivEd unter der Überschrift „Jugend ohne Politik“ (Oser & Biedermann, 2003) publiziert, wobei sich der Titel auf die Tatsache bezieht, dass damals die Schweizer 14-15 Jährigen in vielen Bereichen unterdurchschnittliche Resultate erzielt haben. So zeigte sich beispielsweise, dass das politische Wissen und Verstehen im Vergleich zu den andern Ländern tief ausfällt, dass die politische Identität nur schwach ausgeprägt ist und dass die politischen Handlungsdispositionen, wie beispielsweise die Absicht, an Wahlen und Abstimmungen teilzunehmen, als wenig vorhanden eingestuft werden muss. Da aufgrund unterschiedlicher Grundpopulationen, Skalenzusammensetzungen und Skalierungen keine direkten Vergleiche zwischen CivEd und ICCS möglich sind, interessiert im hier vorliegenden Bericht der ersten ICCS-Ergebnisse grundsätzlich, ob die Gesamtlage für die Schweiz im Vergleich zu den anderen teilnehmenden Ländern ähnlich wie in CivEd ausfällt, oder ob sie sich verbessert hat. Für direkte Vergleiche müssen vertiefende Analysen vorgenommen werden, deren Ergebnisse in einem später folgenden, ausführlichen Bericht geliefert werden. Dabei werden dann auch die Schweizer Ergebnisse differenziert nach Sprachregionen und Klassenstufen sowie Merkmalen der Lehrpersonen und Schulen dargestellt. Ebenfalls zu diesem späteren Zeitpunkt werden Ergebnisse zum regionalen Modul (Wissen und Einstellungen zu Europa und zur Europäischen Union) sowie spezifisch auf die Schweiz ausgerichtete Fragestellungen (z.B. Wahlstimmlalter 16) geliefert.

1.2 Fragestellungen

ICCS liegt die Zielsetzung zugrunde zu untersuchen, wie junge Personen auf die Übernahme ihrer Rollen als Staatsbürgerinnen und Staatsbürger vorbereitet werden („to undertake their role as citizens“; Schulz, Fraillon, Ainley, Losito & Kerr, 2008, S.2). Konkret sollen folgende Fragen beantwortet werden, die sich auf das Wissen und Verstehen, die erwartete Partizipation sowie das Engagement und die Einstellungen im Kontext der politischen Bildung beziehen (der konzeptionelle Rahmen, auf dem die Fragestellungen basieren, wird im Assessment Framework beschrieben [ebd.]):

- Wie fallen politisches Wissen und Verstehen in den verschiedenen Ländern aus? (Kapitel 2)
- Welche Änderungen haben sich hinsichtlich des politischen Wissens und Verstehens seit der letzten Erhebung im Jahre 1999 ergeben? (Kapitel 2)
- Wie gross ist das Interesse der jungen Menschen an Politik (Kapitel 5), welches Vertrauen haben sie in Politik (Kapitel 3), was für ein Zutrauen (Kapitel 6) und was für eine Bereitschaft zeigen sie hinsichtlich eines Engagements im politischen und öffentlichen Leben (Kapitel 7), und welche Faktoren erweisen sich hinsichtlich des politischen Engagements als wirksam? (Die letzte Frage wird in einer späteren Publikation des Forschungsteams beantwortet werden.)
- Welche Sichtweisen und Empfindungen haben junge Menschen hinsichtlich vorherrschender Bedrohungen für die Zivilgesellschaft und welches sind ihre Antworten auf diese Bedrohungen? (Diese Frage wird in einer späteren Publikation des Forschungsteams beantwortet werden.)
- Welche Schul- und Schulsystemaspekte erweisen sich hinsichtlich der Leistungen und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler im Bereich der politischen und bürgergesellschaftlichen Bildung als förderlich? (Diese Frage wird in einer späteren Publikation des Forschungsteams beantwortet werden.)
- Welchen Einfluss haben Aspekte des persönlichen und sozialen Hintergrunds der Schülerinnen und Schüler – wie beispielsweise Geschlecht, sozioökonomischer Status und Erstsprache – auf deren Leistungen (Kapitel 2) und Einstellungen (Kapitel 4) im Bereich der politischen und bürgergesellschaftlichen Bildung?

1.3 Theoretische Konzeption – Framework

Die theoretische Konzeption von ICCS, welche den Test- und Fragebogenerhebungen zugrunde lag, basiert auf folgenden drei Dimensionen (Tabelle 1.2):

- eine Inhaltsdimension, die in ihrer Differenzierung das Fach politische Bildung bestimmt,
- eine affektiv-verhaltensorientierte Dimension, die Haltungen und die Verhaltensweisen anvisiert, und
- eine kognitive Dimension, die auf das Wissen und Verstehen des Politischen zielt.

Tabelle 1.1: Anzahl der in ICCS eingesetzten kognitiv und affektiv-verhaltensorientierten Items nach den Inhaltsbereichen

	Inhaltsbereiche				Total
	Staatsbürgerschaft und Systeme	Staatspolitische Prinzipien	Politische Partizipation	Staatsbürgerliche Identität	
Kognitive Dimension					
Wissen	15	3	1	0	19
Analyse und Schlussfolgerung	17	22	17	5	61
Total	32	25	18	5	80
Affektiv-verhaltensorientierte Dimension*					
Überzeugungen, Meinungen	12	12	0	0	24
Konzepte, Einstellungen	12	18	18	14	62
Politische Verhaltensabsichten			21		21
Zivilgesellschaftliches Verhalten			14		14
Total	24	30	53	14	121

Anmerkung: In der Tabelle sind international und national optional eingesetzte Items nicht berücksichtigt.

Der Inhaltsdimension gliedert sich in die vier Bereiche (1) Staatsbürgerschaft und Systeme, (b) staatspolitische Prinzipien, (c) politische Partizipation und (4) staatsbürgerliche Identität, welchen wiederum Teilbereiche und Schlüsselbegriffe zugrunde lagen:

- Staatsbürgerschaft und Systeme – drei Teilbereiche: (a) Bürgerinnen und Bürger (Rollen, Rechte, Verantwortlichkeiten und Möglichkeiten); (b) staatliche Institutionen (sowohl der Staatsführung als auch der Gesetzgebung); (c) zivile Institutionen (Institutionen, die das gesellschaftliche Zusammenleben regeln und ermöglichen)
- Staatspolitische Prinzipien – drei Teilbereiche: (a) Gleichheit (alle Personen habe das Recht auf faire und gerechte Behandlung); (b) Freiheit (Glaubens- und Ausdrucksfreiheit, dies ohne Furcht und Beeinträchtigungen); (c) soziale Kohäsion (Zusammengehörigkeitsgefühl, Bindungen, gemeinsam geteilte Normen und Visionen)
- Politische Partizipation – drei Teilbereiche: (a) Entscheidungsfindung („organizational governance and voting“); (b) Einfluss (debattieren, demonstrieren, Erarbeitung von Vorstößen und Entwürfen); (c) zivile Partizipation (freiwillige Arbeit, Teilnahme in Organisationen und Gruppen, Informationsbemühung)

- Staatsbürgerliche Identität – zwei Teilbereiche: (a) zivil-politisches Selbstbild (Erfahrungen innerhalb ziviler und politischer Gemeinschaften); (b) politisch-zivile Bindung (Sinn für Zugehörigkeiten zu verschiedenen Organisationen und Institutionen sowie für die jeweils einzunehmenden Rollen)

Die affektiv-verhaltensorientierte Dimension gliedert sich in ICCS ebenfalls in vier Bereiche:

- Überzeugungen und Meinungen, die auf das Konzept der Demokratie und auf die Zivilgesellschaft als Ganzes gerichtet sind
- Haltungen und Einstellungen, die auch die Selbstreflexionen über das Politische der Politik einschliessen
- Politische Verhaltensabsichten, die die Vorbereitungen für zivilen Ungehorsam, ziviler Protest, aber vor allem die zukünftigen Tätigkeiten im politischen Rahmen beinhalten
- Zivilgesellschaftliches Verhalten, welches sich auf die Gegenwart und auf die Vergangenheit hinsichtlich aller „civic related“ Tätigkeiten richtet

Und die kognitive Dimension wird schliesslich auf zwei Ebenen unterschieden:

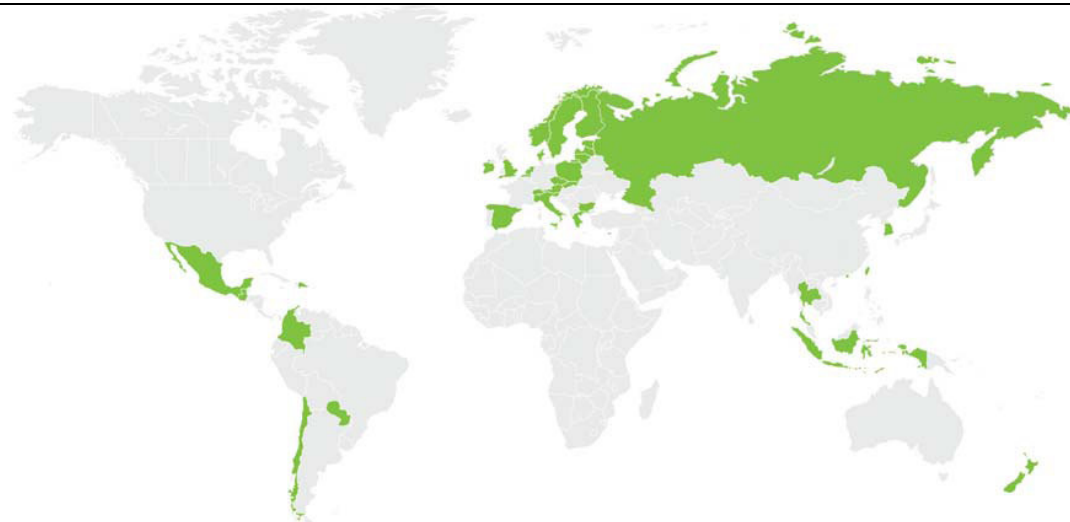
- Wissen, welches dermassen erfasst wird, als dass Gelerntes in komplexeren Situationen des politischen Lebens eingesetzt werden muss (so dass Wissen eine Orientierungshilfe im Verständnis alltäglichen zivil-politischen Lebens darstellt)
- Analyse und Schlussfolgerung, woraus erkannt werden soll, wie Schülerinnen und Schüler Informationen nutzen können, um gesellschaftliche Probleme zu diskutieren und zu bewerten

Diese inhaltlichen Dimensionen decken zwar einen Minimalkonsens, aber dennoch sowohl das Wesentliche einer schulisch möglichen Realisierung politischer Bildung, als auch standardisiert abfragbare und testbare Einheiten, ab. Die ausgearbeiteten und in den 38 Ländern eingesetzten Testhefte und Fragebogen beinhalten somit Aspekte zum politischen Wissen und Verstehen, zu Demokratiekonzepten, zu Einstellungen und Überzeugungen, zu Interessen und Vertrauen sowie zu Handlungsdispositionen.

1.4 Teilnehmende Länder und Stichprobe

An der ICCS Studie haben 38 Länder teilgenommen, fünf aus Asien, 23 aus Europa und 6 aus Lateinamerika (Abbildung 1.1).

Die Grundpopulation stellten die Schülerinnen und Schüler der 8. Klassenstufe dar. Betrug das Durchschnittsalter der Schülerinnen und Schüler dieser Klassenstufe in einem Land nicht mindestens 13.5 Jahre, so wurden als Grundpopulation die Schülerinnen und Schüler der 9. Klassenstufe gewählt. In allen Ländern wurden Stichproben im Umfang von mindestens 150 Schulen und 3'000 Schülerinnen und Schülern angestrebt (bei Ländern mit kleineren Anzahlen an Schulen und Schülerinnen und Schülern wurden Vollerhebungen durchgeführt). Zur Aufnahme eines Landes in die Analysen mussten sowohl auf Schulebene, als auch auf Ebene der Schülerinnen und Schüler zumindest 85 Prozent oder aber in Kombination der beiden Ebenen 75 Prozent der Zufallsstichprobe an den Erhebungen teilnehmen. Insgesamt haben somit knapp über 140'000 Schülerinnen und Schüler aus 5'369 Schulen an ICCS teilgenommen. In der Schweiz haben 2'924 Schülerinnen und Schüler aus 156 Klassen bzw. Schulen an der Studie teilgenommen. Das Durchschnittsalter dieser Schülerinnen und Schüler beträgt 14.7 Jahre (Tabelle 1.2).



Teilnehmende Länder			
Belgien (Flandern)	Holland	Malta	Slowakei
Bulgarien	Hong Kong SAR	Mexiko	Slowenien
Chile	Indonesien	Neuseeland	Spanien
Dänemark	Irland	Norwegen	Südkorea
Dominik. Republik	Italien	Österreich	Tschechien
England	Kolumbien	Paraguay	Taiwan
Estland	Lettland	Polen	Thailand
Finnland	Liechtenstein	Russland	Zypern
Griechenland	Litauen	Schweden	
Guatemala	Luxemburg	Schweiz	

Abbildung 1.1: An ICCS 2009 teilnehmende Länder

Tabelle 1.2: Stichproben in ICCS – Schweiz und International

	Stichprobengrösse	Durchschnittsalter	Kombinierte Partiziationsrate
Schweiz	5'369	14.7	79%
ICCS-International	140'650	14.4	89%

Die Stichprobe wurde nach einem mehrstufigen und geschichteten Auswahlverfahren gewonnen (Data Processing Center 2009):

1. *Stratifikation nach Schultyp und Sprachregion:* In einem ersten Schritt wurde in Zusammenarbeit mit dem Bundesamt für Statistik (BFS) je eine Liste für die deutsch-, französisch- und italienischsprachigen Schweiz mit jenen Schulen erstellt, die im Schuljahr 2005/2006 achte Klassenstufen führten. Diese Liste wurde nach Schultyp (Grundansprüche [z.B. Realschulen] – erweiterte Ansprüche [z.B. Sekundarschulen] – hohe Ansprüche [z.B. Progymnasien] – Schulen ohne Selektion [z.B. Gesamtschulen]) sowie nach Sprachregion (Deutsch – Französisch – Italienisch) stratifiziert. Dieses Ver-

fahren gewährleistet, dass sowohl die drei Sprachregionen, als auch die vier Leistungsniveaus je repräsentativ in der Stichprobe vertreten sind.

2. Auswahl der Schulen: Die einzelnen Schulen wurden danach anhand eines PPS-Verfahrens (Probability Proportional to Size) per Zufallsprinzip ausgewählt. Dabei wurden Schulen, die ausschliesslich von Schülerinnen und Schülern mit geistigen Benachteiligungen besucht werden sowie sehr kleine Schulen (weniger als 6 Schülerinnen und Schüler auf der 8. Klassenstufe), von der Stichprobenziehung ausgeschlossen.

3. Auswahl der Klassen: Anschliessend wurden wiederum per Zufallsprinzip von den gezogenen Schulen einzelne Klassen ausgewählt. In der Regel nahm jede ausgewählte Schule mit einer Klasse an der Erhebung teil.

Ergänzend zu den Schülerinnen und Schülern wurden jeweils auch deren Lehrpersonen sowie die Schulleitungen an den einzelnen Schulen befragt. Die Lehrpersonenpopulation wurde im Rahmen der ICCS-Studie wie folgt definiert: Alle Lehrpersonen, die an den achten Klassen regulären Unterricht erteilen und seit Beginn des Schuljahres an der Schule beschäftigt sind. Mitarbeitende einer Schule, die keinen Unterricht erteilen (z.B. psychologische Beratende), Lehrpersonenassistenten oder aushelfende Eltern sowie Personen, die nicht zum offiziellen Lehrkörper der Schule gehören, aber dennoch (Wahl-)Fächer ausserhalb des Lehrplans unterrichten, wurden nicht berücksichtigt. Insgesamt wurden mehr als 62'000 Lehrpersonen befragt, in der Schweiz waren es 1'571. Im vorliegenden Bericht zu ersten Ergebnissen aus ICCS wird jedoch noch nicht auf die Lehrpersonen und Schulleitungen eingegangen.

1.5 Datenerhebung und Erhebungsinstrumente

Die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler wurden unter standardisierten Bedingungen bei Anwesenheit einer Untersuchungsleiterin oder eines Untersuchungsleiters schriftlich getestet und befragt. Die für die Durchführung der Befragungen speziell ausgebildeten Testadministratorinnen und Testadministratoren mussten den Schülerinnen und Schülern die international ausgearbeiteten Anweisungen vorlesen, damit sicher gestellt werden konnte, dass die Befragung in allen an der ICCS teilnehmenden Staaten in gleicher Weise durchgeführt wird. In der Schweiz fanden die im Klassenverband durchgeführten Erhebungen zwischen Februar und Mai 2009 statt und dauerten unter Einberechnung der festgelegten Pausen drei Stunden.

Ein Hauptproblem beim Einsatz von Fragebögen ist ihre Anfälligkeit für Antworttendenzen im Sinne der sozialen Erwünschtheit. Personen neigen häufig dazu, entsprechend von Erwartungen zu reagieren und zu antworten. Eine Möglichkeit zur Minimierung des Auftretens derartiger Antworttendenzen ist die Anonymisierung der Daten (Bühner 2006, S. 61). Aus diesem Grund wurde den Teilnehmenden mehrmals zugesichert, dass das Testmaterial und die ausgefüllten Fragebögen vertraulich behandelt werden. So waren und sind alle Mitarbeitenden bei ICCS dazu verpflichtet, die Geheimhaltungs- und Datenschutzvorschriften der IEA strikte einzuhalten.

Folgende Instrumente wurden in ICCS unter Einhaltung des ebenfalls dargelegten Zeitplans eingesetzt:

Der 45-minutige Test: Der Test zum politischen Wissen und Verstehen bestand aus 80 Aufgaben, welche auf sieben Testhefte aufgeteilt waren (nach abgestimmten Rotationsprinzip). Es kamen sowohl Multiple-Choice-Aufgaben (74 Items) als auch offene Fragestellungen (6 Items) zum Einsatz.

Der 40-minutige Internationale Schülerfragebogen: Der Schülerfragebogen erfasste Informationen über Einstellungen, Überzeugungen, Konzepte, Interessen und Handlungsweisen der Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang mit politischer und staatsbürgerlicher Bildung. Zudem wurden anhand des Schülerfragebogens Informati-

onen über die eigene Person, den familiären Hintergrund sowie die schulischen und außerschulischen Aktivitäten erfragt.

Der Fragebogen des Europäischen Moduls (~ 30 Min.): Die Schülerinnen und Schüler aus Europa bekamen einen Test und einen Fragebogen vorgelegt, welche auf konkrete Themen und Interessen in Verbindung mit der Europäischen Union eingingen.

Die jeweiligen nationalen Forschungsteams hatten ebenfalls die Möglichkeit, zusätzliche Items und Fragen zu entwickeln, die nationalen Themen und Aspekte der politischen Bildung erfassten. Die Forschungsgruppe der Schweiz entwickelte daher auch einen **nationalen Fragebogen**, dessen Beantwortung ca. 25 Minuten in Anspruch nahm und den internationalen Erhebungen mit für die Schweiz relevanten Themen (wie z.B. das Abstimmungsalter 16 oder der EU-Beitritt) ergänzte.

Dieser Bericht erster Ergebnisse fokussiert ausgewählte Bereiche aus den Erhebungsinstrumenten. Eine differenziertere Berichterstattung – mit insbesondere auch gezieltem Fokus auf Teilgruppen der Schweiz (Sprachregionen, Schultypen usw.) – erfolgt wie bereits erwähnt im Rahmen einer späteren Publikation.

2 Politisches Wissen und Verstehen der Schülerinnen und Schüler

Die grösste Gefährdung einer lebendigen demokratischen Kultur stellt die Gegebenheit dar, dass Bürgerinnen und Bürger in eine politische Debatte eintreten möchten bzw. angesichts von Skandalen sogar müssten, dass sie dies jedoch aufgrund bestehender persönlicher Defizite unterlassen. Ein funktionierendes demokratisches Gesellschafts- und Politiksystem zeigt sich daher nicht primär an der Beteiligung möglichst Vieler an der offiziellen Politik, sondern vielmehr in der Fähigkeit und Möglichkeit der Bürgerinnen und Bürger, politische Prinzipien und Prozesse zu verstehen, zu bewerten und diese bei Bedarf auch selbst anzuwenden (Biedermann, 2006; Reichenbach, 2000, 2006). Soll das Fortbestehen demokratischer Kulturen gesichert werden, müssen nachfolgende Generationen gezielt auf diese Fähigkeit vorbereitet werden. Diesbezüglich stellen sich zwei zentrale Fragen: (a) Über welches Wissen und Können müssen Bürgerinnen und Bürger verfügen, damit sie die ihnen zugedachte Aufgabe in einem demokratischen Gesellschafts- und Politiksystem übernehmen können? (b) Und wo, wann und wie können dieses Wissen und Können vermittelt und damit verbunden erworben werden? Beide für die politische Bildung als grundlegend zu betrachtenden Fragen sind bis anhin noch wenig bestimmt. So erstaunt es einerseits, dass im Bereich der politischen Bildung als notwendig erachtete Kompetenzen im Sinne von Lernergebnissen (Outputs oder Standards) bisher kaum definiert wurden und daher auch Aufbaulogiken für politische Bildung als Fachinhalt noch wenig konkretisiert sind (erste wertvolle Arbeiten lieferten in jüngerer Vergangenheit z.B. Gollob, Graf-Zumsteig, Bachmann, Gattiker & Ziegler (2007) in Form eines Arbeitsbuches, Weisseno, Detjen, Juchler, Massing & Richter (2010) in Form eines Kompetenzmodells sowie Biedermann und Oser (2010) in Form eines Kompetenzrasters). Andererseits überrascht es immer wieder, wie unterschiedlich politische Bildung in Schulsystemen Verankerung findet bzw. welche geringe Verbindlichkeit der politischen Bildung häufig beigemessen wird und, damit verbunden, welcher grosser Raum der Zufälligkeit politischer Bildung zugestanden wird. So berichten viele der an ICCS teilnehmenden Länder, dass politische Bildung im Bereich der Pflichtschule insbesondere auf der Sekundarstufe I und dabei vorwiegend integriert in anderen Fächern unterrichtet wird – was in gleicher Weise auch auf die Mehrheit der Schweizer Kantone zutrifft. Trotz dieser Unterschiedlichkeiten und Defizite besteht zwischen Expertinnen und Experten in Anlehnung an die insbesondere von Weinert (1999) geprägte Kompetenzdiskussion dennoch Einigkeit, dass politisches Können und Handeln des Zusammenspiels von Wille, Motivation, Einstellungen, Überzeugungen und Werthaltungen, selbstbezogenen Kognitionen und selbstregulativen Fähigkeiten sowie inhaltsbezogenem Wissen bedarf. Dies gelte es im Rahmen der Pflichtschule gezielt aufzubauen und zu stärken.

Auch ICCS hat sich dieses Handlungsmodell zugrunde gelegt (Schulz et al., 2008). Dabei wird das politische Wissen als Kernelement wirkungsvollen politischen Engagements betrachtet. Auch wenn bis anhin wenig bekannt ist, wie sich politisches Wissen konkret auf die politische Identität auswirkt, so kann in Anlehnung an die Expertiseforschung davon ausgegangen werden, dass sich inhaltsbezogenes Wissen auf die Fähigkeit auswirkt, Zusammenhänge zwischen Inhalten zu erkennen und herzustellen (Berliner, 1994; Bromme, 1997; Ericsson, Charness, Feltoich & Hoffman, 2006) – was gerade im Bereich des Politischen als eine Schlüsselfähigkeit betrachtet werden kann. Dieser Erkenntnis folgend wird politisches Wissen in ICCS nicht nur als Faktenwissen verstanden, sondern in deutlich breiterer Auslegung als die Fähigkeit des Verstehens von und Schlussfolgerns aus politischen Gegebenheiten. Für die Schweiz ist diesbezüglich zu erwarten, dass deren Ergebnis im internationalen Vergleich nur mittelmässig ausfallen wird. Diese Erwartung gründet einerseits auf diesbezüglich bestehenden Re-

sultaten vorausgegangener Studien. So konnte beispielsweise in der 1999 durchgeführten IEA-Studie CivEd aufgezeigt werden, dass sich das politische Verständnis der Schweizer Schülerinnen und Schüler der achten Klassenstufe (nur) im Bereich des internationalen Mittelfelds liegt (Kersten, 2003). Andererseits hat sich hinsichtlich der Gewichtung politischer Bildung im Bereich der Pflichtschule in der Schweiz seit dieser Studie kaum etwas geändert, so dass diesem Thema in vielen Kantonen noch immer wenig Gewicht und damit verbunden nebensächliche Bedeutung beigemessen wird.

2.1 Erfassung und Modellierung politischen Wissens und Verstehens

Aufbauend auf den beiden IEA-Studien von 1971 (Torney, Oppenheim & Farnen, 1975) und 1999 (Torney-Purta, Lehmann, Oswald & Schulz, 2001) (Amadeo, Torney-Purta, Lehmann, Husfeldt & Nikolova, 2002) wurden in ICCS zur Messung des politischen Verstehens 80 Aufgaben¹ in sieben unterschiedlichen Testheften zum Einsatz gebracht, wovon 74 in Form von Multiple-Choice und 6 mit offenen Antwortformaten verfasst wurden. Insgesamt 17 Aufgaben wurden von der CivEd-Studie des Jahres 1999 übernommen, so dass darauf basierend für Länder, welche an beiden Studien teilgenommen haben, Trend-Analysen durchgeführt werden können – so auch für die Deutschschweiz. Die 80 Aufgaben wurden einerseits entlang der vier Inhaltsbereiche *Staatsbürgerschaft und Systeme* (40 Prozent der Aufgaben), *politische Prinzipien* (30 Prozent), *politisches und zivilgesellschaftliches Engagement* (20 Prozent) sowie *politische und zivilgesellschaftliche Identität* (10 Prozent) und andererseits in Differenzierung der beiden Kognitionsdimensionen *Wissen* (25 Prozent) und *Analyse und Schlussfolgerung* (75 Prozent) konzipiert. Jede Schülerin und jeder Schüler bearbeitete eines von sieben unterschiedlichen Testheften

Interpretation der Skala bzw. der Ergebnisse

Die Skala zum politischen Wissen und Verstehen wurde derart modelliert, dass der internationale Mittelwert bei 500 Punkten liegt und die Standardabweichung 100 Punkte beträgt. Dies bedeutet, dass zwei Drittel aller in ICCS getesteten Schülerinnen und Schüler in den 38 Ländern zwischen 400 und 600 Punkte aufweisen und 95 Prozent dieser Schülerinnen und Schüler zwischen 300 und 700 Punkten liegen (Abbildung 2.1).

Zur inhaltlichen Interpretation der Leistungspunkte wurden drei Niveaus mit den Grenzwerten 395, 479 und 563 Punkten bestimmt und beschrieben. Die Niveaus folgen dabei einer hierarchischen Grundstruktur, was bedeutet, dass die jeweils höher liegenden Niveaus auf dem Wissen und den Fähigkeiten der vorangegangenen Niveaus aufbauen. Die Hierarchie zeigt sich dabei nicht darin, dass sich das politische Wissen und Verstehen entlang der Niveaus von Faktenwissen zu schlussfolgerndem Verstehen gliedert, sondern dass das Erreichen höherer Niveaus zunehmend komplexeres politisches Wissen und Verstehen verlangt. In übergeordneter Betrachtung widerspiegeln die Niveaus die Entwicklung vom Umgang mit konkreten und geläufigen Elementen von Zivilgesellschaft und Staatsbürgerschaft zu differenzierterem Verständnis von politischen und institutionellen Prozessen in demokratisch politischen Gesellschaftssystemen. In direkter Verbindung mit den jeweils zugrunde liegenden Aufgabenstellungen lässt sich das politische Wissen und Verstehen auf den einzelnen Leistungsniveaus konkret wie in Tabelle 2.1 beschreiben.

¹ Im Prozess der Rasch-Modellierung musste ein Multiple-Choice-Item aufgrund ungenügender Kennwerte ausgeschlossen werden, so dass das Abschlussmodell zum politischen Wissen und Verstehen auf insgesamt 79 Items beruht (mit einer Reliabilität von $\alpha = .84$).

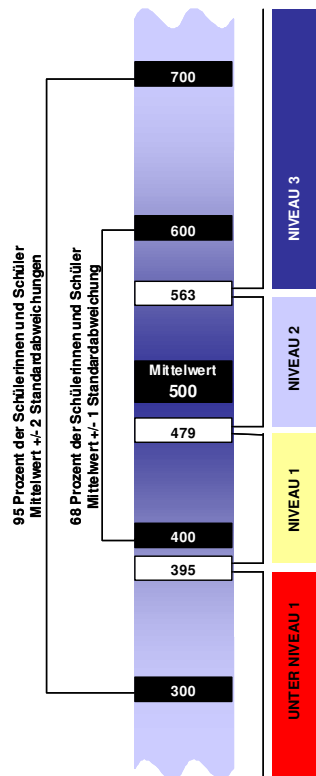


Abbildung 2.1: Internationale Skalierung – Mittelwert, Standardabweichung und Leistungsniveaus

In zusammenfassender Charakterisierung lässt sich bezüglich des politischen Wissens und Verstehens der Schülerinnen und Schüler auf *Leistungsniveau 1* festhalten, dass diese mit den elementaren Prinzipien und Konzepten von gesellschaftlichem Zusammenleben, wie Freiheit, Gleichheit und soziale Zusammengehörigkeit, arbeiten können. Sie sind fähig, in vertrauten Bereichen „Fairness“ von „Unfairness“ zu unterscheiden und Funktionen politisch-gesellschaftlicher Institutionen in mechanistischer Weise darzulegen. Zudem besitzen die Schülerinnen und Schüler das Bewusstsein, dass Bürgerinnen und Bürger die Möglichkeit der Einflussnahme auf ihr lokales Umfeld besitzen. Eine Beispielaufgabe dieses Leistungsniveaus, der ethisches Konsumdenken zugrunde liegt, ist in Tabelle 2.2 aufgeführt. In diesem Beispiel wird von den Schülerinnen und Schüler verlangt, die Motivation eines zivilen Handelns bei einem unfairen Behandeln von Menschen zu interpretieren. International konnten 73 Prozent und in der Schweiz 85 Prozent der Schülerinnen und Schüler diese Aufgabe richtig lösen (Streuung zwischen den Ländern von 38 bis 92 Prozent). Ein Schlüsselfaktor im Übergang von Niveau 1 zu Niveau 2 stellt der Grad an Differenziertheit politischen Wissens und Verstehens dar, welches sich darin zeigt, dass Bewertungen und Argumentationen nun auch unter Verweis auf politische Prinzipien und Prozesse und nicht einzig in Berufung sozial-moralischer Dimensionen vorgenommen werden können.

Tabelle 2.1 (1): Beschreibung des politischen Wissens und Verstehens auf den drei Leistungsniveaus

<p>Niveau 1 479 bis 562 Leistungspunkte</p>	<p>Schülerinnen und Schüler auf dem Niveau 1 sind mit Gleichheit, sozialem Zusammenhalt und Freiheit als Prinzipien der Demokratie vertraut. Sie identifizieren diese allgemeinen Prinzipien in alltäglichen Beispielsituationen, in denen sie geschützt oder bedroht werden. Schülerinnen und Schüler sind auch mit fundamentalen Konzepten des Individuums als aktiver Staatsbürger bzw. als aktive Staatsbürgerin vertraut: Sie erkennen, dass Individuen Gesetzen folgen müssen, sie beziehen individuelle Handlungsweisen auf deren mögliche Auswirkungen und sie verbinden persönliche Merkmale mit der Fähigkeit eines Individuums, Änderungen in der Gesellschaft zu bewirken.</p> <p>Schülerinnen und Schüler auf dem Niveau 1 können zum Beispiel:</p> <ul style="list-style-type: none"> – die Pressefreiheit mit der Richtigkeit der Informationen, die der Öffentlichkeit von den Medien bereitgestellt werden, in Verbindung bringen, – die freiwillige Teilnahme an Wahlen und Abstimmungen im Kontext des Rechts auf freie politische Meinungsäußerung rechtfertigen, – nachvollziehen, dass demokratisch gewählte Staatsoberhäupter die Bedürfnisse der Leute, die sie regieren, beachten sollten, – erkennen, dass die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen für jeden Menschen gelten soll, – den Stellenwert des Internets als Kommunikationsmittel im Rahmen der staatsbürgerlichen Partizipation verstehen, – die Motivation des Bürgers bzw. der Bürgerin hinter einer Handlung des ethischen Konsums erkennen.
<p>Niveau 2 479 bis 562 Leistungspunkte</p>	<p>Schülerinnen und Schüler auf dem Niveau 2 sind mit dem Grundprinzip der repräsentativen Demokratie als politisches System vertraut. Sie wissen, wie Institutionen und Gesetze dazu beitragen können, die Werte und Prinzipien einer Gesellschaft zu schützen und zu fördern. Sie erkennen das Potential der Staatsbürgerinnen und Staatsbürger als wahlberechtigte Personen in einer repräsentativen Demokratie und identifizieren Prinzipien und Werte anhand von konkreten Beispielen von Praktiken und Gesetzen (inklusive Menschenrechte). Schülerinnen und Schüler verstehen, welchen Einfluss aktive Staatsbürgerschaft über die Gemeinde hinaus haben kann. Sie erweitern die Rolle des einzelnen aktiven Staatsbürgers bzw. der einzelnen Staatsbürgerin auf allgemeine Bürgergesellschaften und die Welt.</p> <p>Schülerinnen und Schüler auf dem Niveau 2 können zum Beispiel:</p> <ul style="list-style-type: none"> – die Unabhängigkeit einer gesetzlichen Instanz auf die Aufrechterhaltung des öffentlichen Vertrauens in die Entscheidungen dieser Instanz beziehen, – anhand von lokalen Beispielen darauf schliessen, welches wirtschaftliche Risiko die Globalisierung für Entwicklungsländer darstellt, – nachvollziehen, dass informierte Bürgerinnen und Bürger besser in der Lage sind, bei Abstimmungen und Wahlen eine Entscheidung zu treffen, – die Verantwortung, an Wahlen teilzunehmen, mit der Repräsentativität einer Demokratie verbinden, – die Hauptaufgaben der Legislative bzw. des Parlaments beschreiben, – die Hauptaufgabe der Verfassung definieren, – die Verantwortung für den Umweltschutz auf einzelne Personen beziehen.

Tabelle 2.1 (2): Beschreibung des politischen Wissens und Verstehens auf den drei Leistungsniveaus (*Fortsetzung*)

<p>Niveau 3 395 bis 478 Leistungspunkte</p>	<p>Schülerinnen und Schüler auf dem Niveau 3 erkennen die Zusammenhänge zwischen den Verfahren von sozialen und politischen Organisationen und den Einflüssen sowie den institutionellen Mechanismen zur Kontrolle dieser Verfahren und Einflüsse. Sie stellen richtige Hypothesen in Bezug auf die Vorteile, Beweggründe und wahrscheinliche Auswirkungen institutioneller Praktiken und staatsbürgerlichen Handelns auf. Sie integrieren, begründen und evaluieren bestimmte Haltungen, Praktiken oder Gesetze anhand der Prinzipien, auf welche sich diese stützen. Sie sind mit globalen wirtschaftlichen Kräften sowie mit dem strategischen Charakter der aktiven Partizipation vertraut.</p> <p>Schülerinnen und Schüler auf dem Niveau 3 können zum Beispiel:</p> <ul style="list-style-type: none"> – die wahrscheinlichen strategischen Ziele eines Programms zu ethischem Konsum erkennen, – Vorschläge machen, in welcher Weise die Gesellschaft von einer öffentlichen Debatte und von Kommunikation profitieren kann, – auf die Vorteile einer breiten interkulturellen Verständigung in der Gesellschaft hinweisen, – die Gewaltentrennung zwischen Judikative und Parlament begründen, – das Prinzip einer fairen und gleichen Staatsführung mit Gesetzen über die Offenlegung von Spenden an politische Parteien verbinden,, – eine Praxis in Bezug auf die Prinzipien der Gleichheit und Inklusion evaluieren, – die Hauptmerkmale der freien Marktwirtschaft und von multinationalen Unternehmen
---	--

Die Schülerinnen und Schüler mit einem *Leistungsniveau 2* sind fähig, spezifisches Wissen und Verstehen hinsichtlich der wichtigsten politischen Institutionen, Systeme und Konzepte zum Ausdruck zu bringen. Sie lassen ein Verständnis bezüglich der Vernetzung von politischen und zivilen Institutionen erkennen. Auch können sie politische Prinzipien und deren Umsetzungen in der alltäglichen Lebenswelt – insbesondere in ihnen vertrauten Bereichen – nachvollziehen. Damit verbunden sind sie fähig, (zumindest gewisse) politisch formelle Prozesse mit alltäglichen Lebenserfahrungen in Beziehung zu bringen und verstehen somit auch, dass der potentielle Wirkungsbereich aktiver Staatsbürgerschaft über den eigenen Lebenskontext hinausreicht. Eine Beispielaufgabe für dieses Leistungsniveau ist in Tabelle 2.2 dargestellt. Die Schülerinnen und Schüler wurden gebeten, zwei verschiedene Möglichkeiten des Nutzens öffentlicher Debatten für die Gesellschaft zu nennen – wozu auch gleich eine Definition öffentlicher Debatte mitgeliefert wurde. Richtige Antworten konnten sich dabei auf fünf unterschiedliche Kategorien beziehen. Schülerinnen und Schüler des Leistungsniveaus 2 waren fähig, eine richtige Antwort im Sinne einer dieser fünf Kategorien zu formulieren, d.h. sie sind fähig, politische Konzepte aus einer einzelnen Perspektive zu reflektieren. In der Schweiz konnten 54 Prozent der Schülerinnen und Schüler diese Aufgabe in diesem Sinne teilweise richtig lösen, international waren es 67 Prozent (Streuung zwischen den Ländern von 37 bis 86 Prozent). Ein Schlüsselfaktor im Übergang von Niveau 2 zu Niveau 3 ist der Reflexionsgrad eigenen Wissens und Verstehens im Prozess der Bewertung und Rechtfertigung politischer Verfahren und Praktiken.

Tabelle 2.2: Beispielitem für das Leistungsniveaus 1 (Multiple-Choice-Item) – mit Prozentanteilen korrekter Antworten für die einzelnen Länder

Beispielaufgabe 1	LEISTUNGSNIVEAU 1	
	Anteil korrekter Antworten	
<p>Jan kauft sich neue Schuhe für die Schule. Dann erfährt Jan, dass seine neuen Schuhe von einer Firma hergestellt wurden, die kleine Kinder zur Herstellung von Schuhen in einer Fabrik beschäftigt und ihnen sehr wenig für ihre Arbeit zahlt. Jan sagt, er wird seine neuen Schuhe nicht mehr tragen.</p> <p><input type="checkbox"/> Weil er denkt, dass von Kindern hergestellte Schuhe nicht sehr lang halten werden.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Weil er durch das Tragen der Schuhe die Firma, die die Schuhe hergestellt hat, nicht unterstützen will.</p> <p><input type="checkbox"/> Weil er die Kinder, die sie hergestellt haben, nicht unterstützen will.</p> <p><input type="checkbox"/> Weil er sich ärgert, dass er mehr für die Schuhe bezahlt hat, als sie tatsächlich wert sind.</p>	Land	% SE
	Finnland	92 (0.8)
	Dänemark	91 (0.7)
	Schweden	86 (1.0)
	Italien	85 (1.0)
	Irland	85 (1.3)
	Schweiz ○	85 (1.3)
	Norwegen ○	84 (1.5)
	Liechtenstein	83 (2.4)
	Spanien	82 (1.6)
	England ●	82 (1.3)
	Neuseeland ○	82 (1.4)
	Belgien (Flandern)	81 (1.3)
	Österreich	79 (1.4)
	Südkorea	77 (1.1)
	Polen	76 (1.4)
	Slowenien	75 (1.5)
	Russland	75 (1.1)
	Chile	75 (1.6)
	Litauen	74 (1.4)
	Kolumbien	74 (1.4)
	Bulgarien	73 (1.7)
	Griechenland	73 (1.4)
	Hong Kong !	73 (1.7)
	Niederlande !	72 (2.9)
	Malta	72 (1.7)
	Tschechien ○	67 (1.2)
	Taiwan	67 (1.1)
	Slowakei ²	61 (2.0)
	Mexiko	61 (1.2)
Thailand ○	57 (1.5)	
Guatemala ¹	57 (2.1)	
Paraguay ¹	56 (1.9)	
Zypern	52 (1.5)	
ICCS Durchschnitt	73 (0.2)	

Anmerkungen: % = Prozente; SE = Standardfehler der Prozente
 ○ = Stichprobenvorgabe wurde unter Einbezug der Ersatzschulen erreicht
 ● = Stichprobenvorgabe wurde unter Einbezug der Ersatzschulen annähernd erreicht
 ! = Stichprobenvorgabe wurde nicht erreicht
 1 = Die Datenerhebung erfolgte nicht gemäss internationaler Vorgabe
 2 = Die national ausgewählte Population entspricht nicht exakt der international vorgegeben Population

Tabelle 2.3: Beispielitem für die Leistungsniveaus 2 und 3 (Item mit offener Antwortkategorie) – mit Prozentanteilen korrekter Antworten für die einzelnen Länder

LEISTUNGSNIVEAU 2 Nennung von zumindest einer Möglichkeit einer richtigen Antwortkategorie		Beispielaufgabe 2	LEISTUNGSNIVEAU 3 Nennung von zwei Möglichkeiten zwei unterschiedlicher Antwortkategorien	
Land	% SE		Land	% SE
Südkorea	86 (0.9)	Von öffentlicher Debatte spricht man, wenn Menschen offen ihre Meinungen austauschen. Leserbriefe, Fernsehshows, seine Meinung zu einem Thema im Radio äussern, Internet-Foren und öffentliche Veranstaltungen sind Formen der öffentlichen Debatte. Dabei kann es um lokale, regionale, nationale oder internationale Angelegenheiten gehen.	Hong Kong !	69 (2.6)
Slowakei ²	83 (1.2)		Südkorea	42 (1.2)
Dänemark	83 (1.4)	Wie kann die öffentliche Debatte der Gesellschaft nützen?	Dänemark	38 (1.6)
Polen	83 (1.5)		Niederlande !	37 (2.7)
Irland	79 (1.5)	Nenne zwei verschiedene Möglichkeiten.	Slowakei ²	34 (1.7)
Russland	79 (1.9)		Polen	32 (1.4)
Taiwan	76 (0.9)	1. _____	Irland	28 (1.4)
Italien	75 (1.8)	2. _____	Taiwan	27 (1.1)
Tschechien ◦	73 (1.0)	Codierung	Neuseeland ◦	25 (1.5)
Schweden	73 (1.5)	Richtige Antwortkategorien:	Russland	25 (1.4)
Bulgarien	72 (2.4)	1. besseres Wissen oder Verstehen einer Thematik oder einer Situation	Bulgarien	24 (1.7)
Norwegen ◦	71 (1.5)	2. Erarbeitung von Problemlösungen ODER Forum, von welchem Lösungen abgeleitet werden können	Mexiko	23 (1.0)
Chile	70 (1.5)	3. Stärkung sozialer Zusammengehörigkeit, Akzeptanz von Differenz oder Abbau von Frustration	Italien	23 (1.4)
Neuseeland ◦	69 (1.9)	4. Stärkung der Motivation und Zuversicht bezüglich eines Engagements in der Gesellschaft	Schweden	22 (1.2)
Hong Kong !	69 (2.6)	5. Repräsentation/Verordnung der freien Meinungsäusserung	Chile	21 (1.1)
Slowenien	69 (1.5)		Malta	20 (2.0)
Spanien	68 (1.6)		Österreich	20 (2.0)
Litauen	67 (1.6)		Belgien (Flandern)	19 (1.4)
Mexiko	66 (1.1)		Tschechien ◦	19 (1.1)
Guatemala ¹	65 (1.6)		Norwegen ◦	18 (1.3)
Belgien (Flandern)	63 (2.2)		Slowenien	18 (1.3)
Finnland	60 (1.5)		Litauen	17 (1.3)
England ●	59 (1.7)		Kolumbien	16 (1.2)
Malta	59 (2.7)		Griechenland	15 (1.3)
Zypern	58 (1.9)		Spanien	15 (1.3)
Österreich	58 (2.4)		Guatemala ¹	15 (1.0)
Kolumbien	58 (1.3)		England ●	15 (1.2)
Thailand ◦	57 (1.5)		Finnland	13 (1.0)
Griechenland	54 (1.9)		Thailand ◦	11 (0.8)
Schweiz ◦	54 (1.8)		Zypern	10 (1.1)
Paraguay ¹	48 (2.5)		Schweiz ◦	9 (1.2)
Liechtenstein	42 (4.5)		Paraguay ¹	7 (1.1)
Niederlande !	37 (2.7)		Liechtenstein	6 (2.3)
ICCS Durchschnitt	67 (0.3)		ICCS Durchschnitt	20 (0.2)

Anmerkungen: % = Prozente; SE = Standardfehler der Prozente
◦ = Stichprobenvorgabe wurde unter Einbezug der Ersatzschulen erreicht
● = Stichprobenvorgabe wurde unter Einbezug der Ersatzschulen annähernd erreicht
! = Stichprobenvorgabe wurde nicht erreicht
¹ = Die Datenerhebung erfolgte nicht gemäss internationaler Vorgabe
² = Die national ausgewählte Population entspricht nicht exakt der international vorgegeben Population

Schülerinnen und Schüler mit einem *Leistungsniveau 3* zeigen schliesslich nicht mehr ein segmentiertes, sondern ein stärker ganzheitlich erscheinendes Bild politischen Wissens und Verstehens. Sie bewerten und beurteilen politische Verfahren und Praktiken aus vorgegebenen Perspektiven und sind fähig, ihre Positionen zu rechtfertigen und daraus erwachsene Auswirkungen zu hypothetisieren. Diese Schülerinnen und Schüler weisen ein Verständnis aktiver Staatsbürgerschaft als ein Mittel zum Zweck aus und nicht als eine Antwort auf bestehende Gegebenheiten. Dadurch sind die Schülerinnen und Schüler auch fähig, staatsbürgerliches Verhalten im Lichte einer erwünschten Wirkung zu bewerten. Als Beispiel für dieses Leistungsniveau dient ebenfalls die in Tabelle 2.3 dargestellte Aufgabe. Als gänzlich richtig konnte die Aufgabe

dann gewertet werden, wenn die Schülerinnen und Schüler zwei richtige Antworten aus zwei unterschiedlichen Kategorien formulieren konnten – was darauf hinweist, dass sie politische Konzepte aus mehreren Perspektiven reflektieren und bewerten können. Die internationale Gesamtstichprobe betrachtend konnten 20 Prozent der Schülerinnen und Schüler diese Aufgabe dermassen richtig beantworten, in der Schweiz waren es 9 Prozent der Schülerinnen und Schüler (Streuung zwischen den Ländern von 4 bis 42 Prozent).

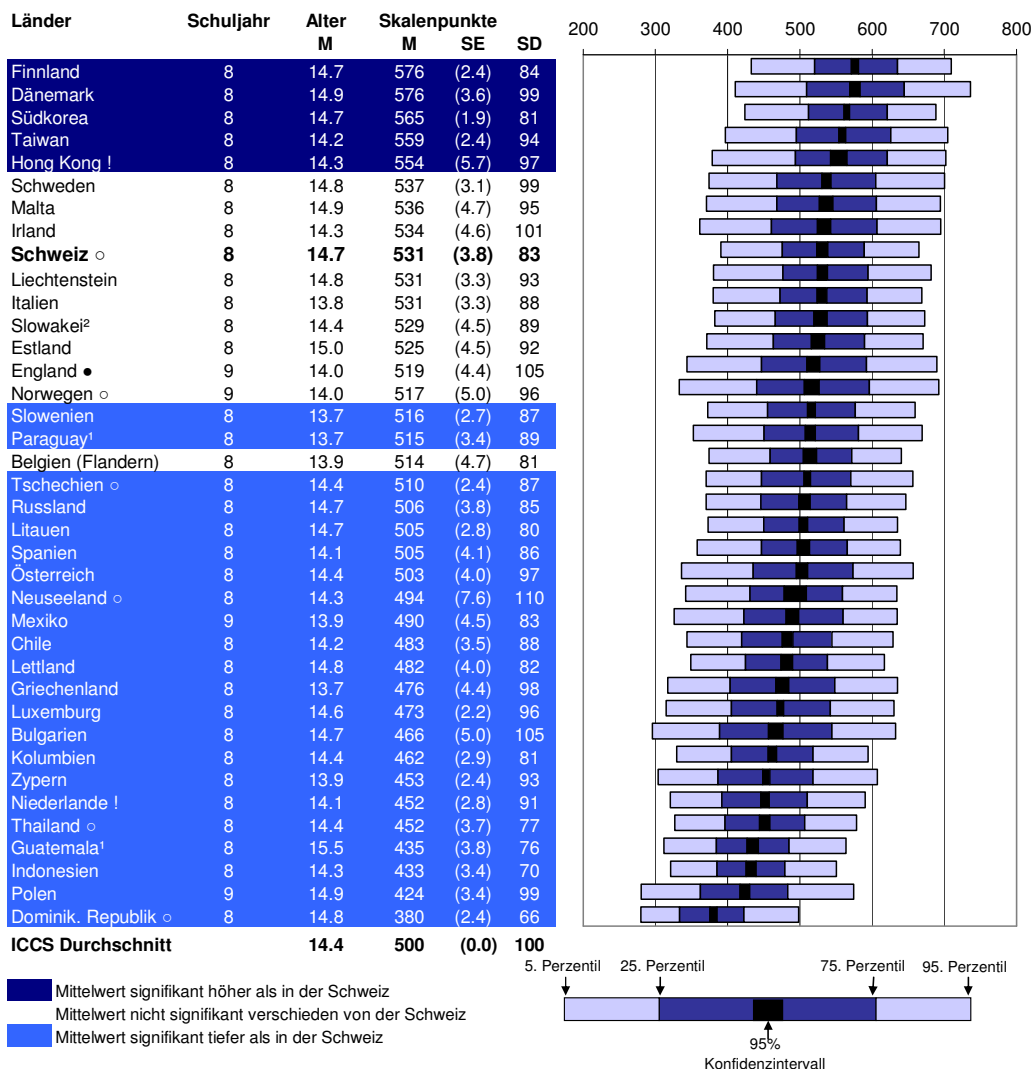
2.2 Ergebnisse zum politischen Wissen und Verstehen

Ergebnisse im internationalen Vergleich

Das politische Wissen und Verstehen erweist sich im internationalen Vergleich als sehr unterschiedlich ausgeprägt. So beträgt der Unterschied zwischen dem höchsten und geringsten Ländermittelwert 196 Punkte, was beinahe zwei Standardabweichungen entspricht (Abbildung 2.2). Während die Schülerinnen und Schüler mit Leistungspunkten im nationalen Mittelbereich in Finnland und Dänemark (je 576 Punkte) auf dem Leistungsniveau 3 liegen, können die Schülerinnen und Schüler mit durchschnittlichen Punktwerten in der Dominikanischen Republik (380 Punkte) nur Leistungen ausweisen, welche unter Niveau 1 liegen. Die durchschnittliche Leistung der Schweizer Schülerinnen und Schüler liegt mit 531 Punkten im Bereich von Niveau 2. Damit liegt die Schweiz in der oberen Hälfte des Ländervergleichs, bedeutend über dem internationalen Mittelwert von 500 Punkten. Neben den bereits erwähnten Ländern Finnland und Dänemark weisen auch die ostasiatischen Länder Südkorea, Taiwan und Hong Kong bedeutend höhere Mittelwerte als die Schweiz auf. Im gleichen Bereich wie die Schweiz liegen zehn Länder, darunter auch die westeuropäischen Länder Schweden, Irland, Liechtenstein, Italien, England, Norwegen und das flämische Belgien. Bedeutend tiefere Mittelwerte zeigen sich für 22 Länder, so neben den westeuropäischen Ländern Spanien, Österreich, Luxemburg und Niederlande die Mehrheit der osteuropäischen sowie alle an der Studie beteiligten mittel- und südamerikanischen Länder. Worin die Unterschiede zwischen den Ländern gründen, muss Gegenstand vertiefender Analysen sein. Bereits jetzt kann aber diesbezüglich festgehalten werden, dass dafür weder das Alter der geprüften Schülerinnen und Schüler noch deren absolvierten Schuljahre Erklärungskraft besitzen – ein Ergebnis, das nicht zu überraschen vermag, da die Bestimmung der Grundpopulation in ICCS unter Berücksichtigung genau dieser beiden Aspekte geschah (8. Schulstufe mit einem Durchschnittsalter der Schülerinnen und Schüler von zumindest 13.5 Jahren).

Die Schülerinnen und Schüler der Schweiz variieren in ihren Leistungen mit einer Standardabweichung von 83 Punkten in mittlerem Ausmass. So unterscheiden sich Leistungen auf dem 5. und 95. Perzentil in der Schweiz um 274 Punkte. Im Vergleich dazu betragen diese Differenzen in den Ländern mit den höchsten Mittelwerten 277 Punkte (Finnland) und 326 Punkte (Dänemark), in den im Mittelwertsbereich der Schweiz liegenden Ländern 301 Punkte (Liechtenstein) und 346 Punkte (England) sowie in den am untersten Ende des Vergleichs liegenden Ländern 324 Punkte (Polen) und 219 Punkte (Dominikanische Republik). Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass einerseits tendenziell am unteren Ende des Ländervergleichs geringere Streuungen in den Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu finden sind (was anhand der eher schmaler ausfallenden Balken in erkannt werden kann), dass geringe Streuungen also insbesondere auf fehlenden hohen Leistungen gründen und dass sich andererseits die westeuropäischen Länder durch mittlere Streuungen auszeichnen, wobei sich Ausreisser nach oben für insbesondere nordeuropäische Länder zeigen.

Politisches Wissen und Verstehen



Anmerkungen: M = Mittelwert; SE = Standardfehler des Mittelwerts; SD = Standardabweichung
 ○ = Stichprobenvorgabe wurde unter Einbezug der Ersatzschulen erreicht
 ● = Stichprobenvorgabe wurde unter Einbezug der Ersatzschulen annähernd erreicht
 † = Stichprobenvorgabe wurde nicht erreicht
 1 = Die Datenerhebung erfolgte nicht gemäss internationaler Vorgabe
 2 = Die national ausgewählte Population entspricht nicht exakt der international vorgegeben Population

Abbildung 2.2: Politisches Wissen und Verstehen – Schweiz im internationalen Ländervergleich

Ergebnisse nach Leistungsniveaus

International weisen 16 Prozent der Schülerinnen und Schüler Leistungen aus, die unter Niveau 1 liegen, 26 Prozent befinden sich auf Leistungsniveau 1, 31 Prozent auf Leistungsniveau 2 und 28 Prozent auf Leistungsniveau 3 (Abbildung 2.3). Die Schweiz unterscheidet sich bedeutend von diesem internationalen Ergebnis, wobei die Unterschiede insbesondere für die beiden Randgruppen markant ausfallen. So zeigen 37 Prozent der Schweizer Schülerinnen und Schüler Leistungen auf Niveau 3 und 6 Prozent können den Ansprüchen von Niveau 1 nicht genügen. Geringere Anteile an Schülerinnen und Schülern, die Niveau 1 nicht nachweisen können – die also auch nicht elementarste Prinzipien und Konzepte demokratischen Zusammenlebens, wie bei-

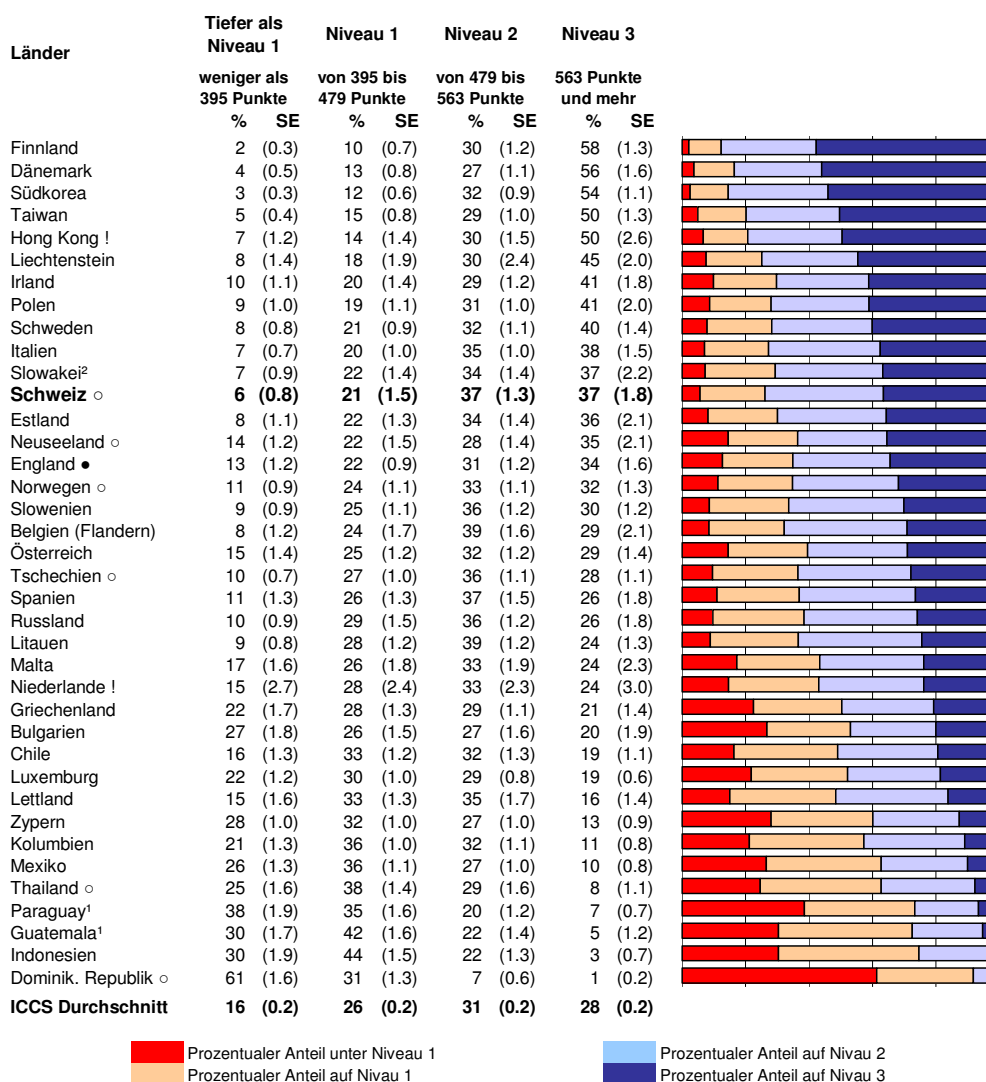
spielsweise Gleichheit, Freiheit und gesellschaftlicher Zusammenhalt zum Ausdruck zu bringen vermögen – weisen einzig Finnland (2 Prozent), Südkorea (3 Prozent), Dänemark (4 Prozent) und Taiwan (5 Prozent) auf. Demgegenüber sind es am unteren Ende des Ländervergleichs 38 Prozent der Schülerinnen und Schüler in Paraguay und sogar 61 Prozent in der Dominikanischen Republik, die derartige Defizite erkennen lassen. Aber auch in einzelnen westeuropäischen Ländern, so in Luxemburg und Griechenland mit je 22 Prozent sowie in Österreich und den Niederlanden mit je 15 Prozent, fallen diese Gruppen beachtlich gross aus.

Die prozentual grössten Anteile an Schülerinnen und Schülern auf Leistungsniveau 3 zeigen sich für Finnland (58 Prozent), Dänemark (56 Prozent) und Südkorea (54 Prozent). In diesen Ländern verfügen mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler über ein politisches Wissen und Verstehen, welches ihnen erlaubt, politische Themen und Entscheidungsprozesse unter Berücksichtigung unterschiedlicher Positionen zu reflektieren und adäquate Schlussfolgerungen zu ziehen. Demgegenüber sind es in der Dominikanischen Republik nur gerade 1 Prozent, in Indonesien 3 Prozent und in Guatemala 5 Prozent, welche diese Fähigkeit ausweisen. Auch hier fallen in einigen westeuropäischen Ländern die Anteile bemerkenswert gering aus, so beispielsweise in Luxemburg mit 19 Prozent, Griechenland mit 21 Prozent und in den Niederlanden mit 24 Prozent.

Interessant erscheint eine Differenzierung der Schülerinnen und Schüler mit zumindest Niveau 1 gegenüber jenen, welche sich auf Niveau 2 oder 3 befinden. Während das Verstehen und Urteilen auf Niveau 1 von primär sozial-moralischen Denkstrukturen geprägt ist, wird ab Niveau 2 auch das Denken und Argumentieren unter Anwendung politischer Prinzipien und Prozesse deutlich. In der Schweiz zeigen sich diese beiden Gruppen an Schülerinnen und Schüler im Verhältnis von 27 zu 74 Prozent². Diesbezüglich die positivsten Ergebnisse weisen Finnland mit 88 Prozent der Schülerinnen und Schüler auf Niveau 2 und 3, Südkorea mit 86 Prozent, Dänemark mit 83 Prozent und Hong Kong mit 80 Prozent auf. Die an die Schweiz angrenzenden Länder Liechtenstein mit 75 Prozent und Italien mit 74 Prozent erreichen praktisch identische Ergebnisse wie die Schweiz, einzig Österreich fällt in dieser Betrachtung mit 61 Prozent etwas ab – welches wiederum in etwa dem internationalen Ergebnis von 59 Prozent entspricht.

² Aufgrund von Rundungen auf ganze Prozentwerte ergeben die Summen für die einzelnen Länder nicht jeweils 100 Prozent.

Politisches Wissen und Verstehen



■ Prozentualer Anteil unter Niveau 1
■ Prozentualer Anteil auf Niveau 1
■ Prozentualer Anteil auf Niveau 2
■ Prozentualer Anteil auf Niveau 3

Anmerkungen: % = Prozente (gerundet, wodurch die Summen für die einzelnen Länder nicht jeweils genau 100% ergeben)
 SE = Standardfehler der Prozente
 ○ = Stichprobenvorgabe wurde unter Einbezug der Ersatzschulen erreicht
 ● = Stichprobenvorgabe wurde unter Einbezug der Ersatzschulen annähernd erreicht
 ! = Stichprobenvorgabe wurde nicht erreicht
 1 = Die Datenerhebung erfolgte nicht gemäss internationaler Vorgabe
 2 = Die national ausgewählte Population entspricht nicht exakt der international vorgegeben Population

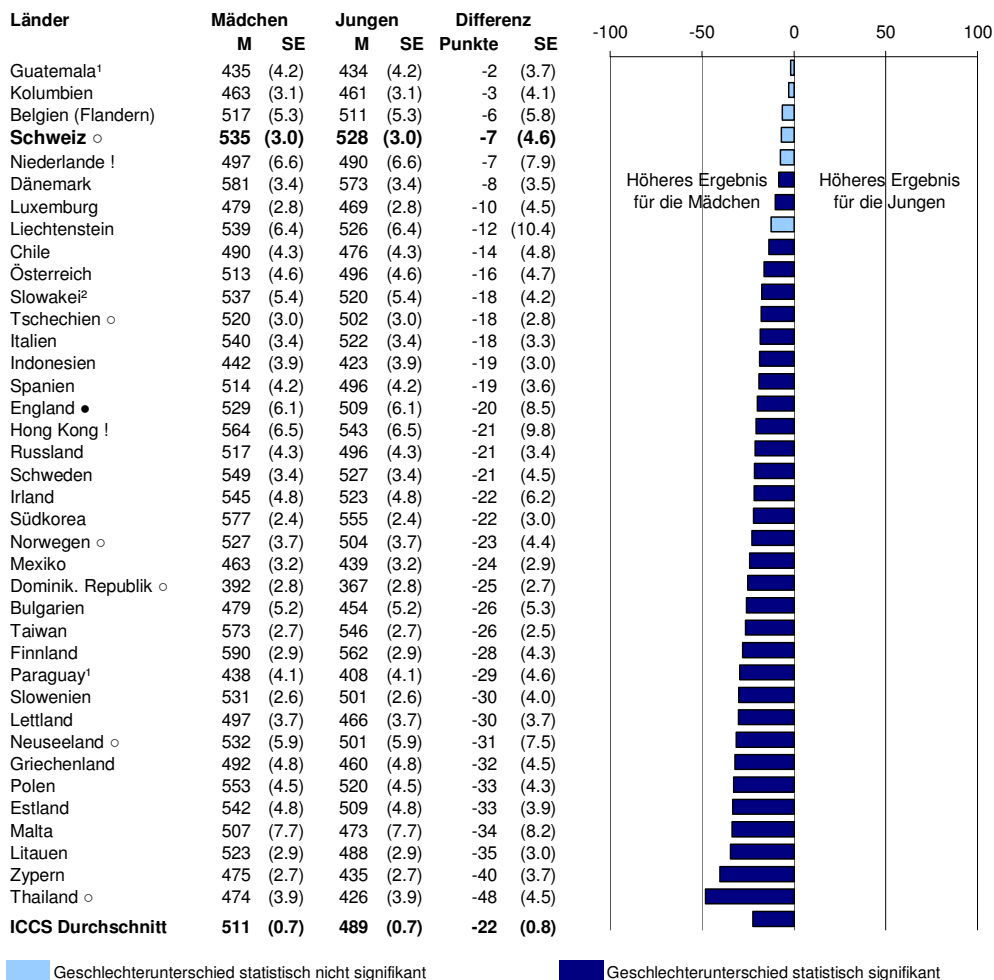
Abbildung 2.3: Prozente auf den einzelnen Niveaus des politischen Wissens und Verstehens – Schweiz im internationalen Ländervergleich

Ergebnisse nach Geschlechtern

Wie aus Abbildung 2.4 entnommen werden kann, verfügen in allen an ICCS beteiligten Ländern die Mädchen über höheres politisches Wissen und Verstehen als die Jungen. In der Schweiz fällt dieser Unterschied mit 7 Punkten jedoch nicht statistisch bedeutsam aus, was in gleicher Weise nur noch auf Guatemala, Kolumbien, Belgien (Flandern), die Niederlande und Liechtenstein zutrifft. Die grössten Differenzen zeigen sich für Thailand (48 Punkte), Zypern (40 Punkte) und Litauen. Eher geringe Unterschiede

offenbaren sich für die Mehrheit der westeuropäischen Länder. Grosse Differenzen zeigen sich für viele osteuropäische Länder. Für die Länder ausserhalb Europas zeigen sich in dieser Betrachtung weniger deutliche Tendenzen. Insgesamt vermag dieses Ergebnis zu überraschen. Im Rahmen der CivEd Studie zeigten sich bei den Achtklässlerinnen und -klässlern mit einer Ausnahme noch keine bedeutsamen Unterschiede (Torney-Purta et al., 2001) und bei den 17-18Jährigen für die Mehrheit der Länder zumindest tendenziell höhere Leistungen für die jungen Männer – so auch für die Deutschschweiz (Amadeo et al., 2002).

Politisches Wissen und Verstehen nach Geschlecht



Anmerkungen: M = Mittelwert; SE = Standardfehler des Mittelwerts
 ◦ = Stichprobenvorgabe wurde unter Einbezug der Ersatzschulen erreicht
 ● = Stichprobenvorgabe wurde unter Einbezug der Ersatzschulen annähernd erreicht
 ! = Stichprobenvorgabe wurde nicht erreicht
¹ = Die Datenerhebung erfolgte nicht gemäss internationaler Vorgabe
² = Die national ausgewählte Population entspricht nicht exakt der international vorgegeben Population

Abbildung 2.4: Politisches Wissen und Verstehen nach Geschlecht – Schweiz im internationalen Ländervergleich

Trendergebnisse im internationalen Vergleich: 1999 (CivEd) und 2009 (ICCS)

Von den 38 in ICCS teilnehmenden Ländern habe bereits 18 an der Studie CivEd teilgenommen. 17 dieser Länder setzten auch in ICCS Aufgabenstellungen der vorangegangenen Studie ein, so dass sich Vergleiche zwischen den beiden Erhebungen im Sinne von Entwicklungstrends herstellen lassen.

Zwei dieser 17 Länder, England und Schweden, konnten die Datenerhebung in CivEd und ICCS nicht zum selben Zeitpunkt in einem Schuljahr durchführen. So wurden in ICCS die Schülerinnen und Schüler in England erst zu Beginn des 9. Schuljahres (und somit ca. ein halbes Jahr später als in CivEd) und in Schweden zu Beginn des 8. Schuljahres (ca. ein halbes Jahr eher als in CivEd) getestet. Aufgrund dieser Ungenauigkeiten wurden für diese beiden Länder zwar ebenfalls Trends errechnet, jedoch flossen die Daten dieser beiden Länder nicht in die Ermittlung der internationalen Mittelwerte ein. Für die Schweiz gilt es zu beachten, dass sich die Trendanalyse nur für die Deutschschweiz durchführen liess. Dies gründet auf zu grossen Ungewissheiten bezüglich der Repräsentativität der CivEd-Daten für die französisch- und italienischsprachige Schweiz.

Für die Skalierung der Trenditems wurde auf die Modellierung im Rahmen von CivEd zurückgegriffen. Dabei wird explizit das politische Wissen verglichen, welches in CivEd neben der politischen Interpretationsfähigkeit eine Subskala darstellte. Der internationale Mittelwert dieser Skala, welcher anhand der Daten der hier berücksichtigten 15 Länder in CivEd erstellt wurde, beträgt 100 Punkte und weist eine Standardabweichung von 20 Punkten auf. In ICCS beträgt der internationale Mittelwert derselben Skala 96 Punkte (Abbildung 2.5). Die Differenz von 4 Punkten ergibt eine statistisch signifikante Abnahme des politischen Wissens von 1999 (CivEd) zu 2009 (ICCS), wobei das Durchschnittsalter der Schülerinnen und Schüler zu beiden Zeitpunkten 14.6 Jahre betrug.

Die Schülerinnen und Schüler der Deutschschweiz erreichten 1999 (CivEd) 96 Punkte und 2009 (ICCS) 94 Punkte. Dies ergibt eine Differenz von 2 Punkten, welche jedoch nicht statistisch signifikant ausfällt. Ob das Alter der Schülerinnen und Schüler, welche 1999 durchschnittlich 2 Monate älter als 2009 waren (15.0 gegenüber 14.8 Jahre), für diese tendenzielle Differenz Erklärung liefern kann, kann anhand der vorliegenden Daten nicht überprüft werden. Ebenfalls keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zeigen sich für Chile, Litauen, Schweden, Finnland, Estland, Italien und Lettland. Für Slowenien zeigt sich als einziges Land ein geringer, aber dennoch statistisch signifikanter Anstieg im politischen Wissen von 1999 zu 2009 (3 Punkte). Demgegenüber weisen mehrere Länder statistisch bedeutsame Abnahmen von 1999 zu 2009 auf, so beispielsweise auch Norwegen (5 Punkte), England (6 Punkte), Griechenland (7 Punkte) und mit der grössten Differenz Bulgarien (11 Punkte).

Vergleich des politischen Wissens und Verstehens von 1999 (CivEd) und 2009 (ICCS)

Länder	Schuljahr	Ergebnis		Alter	Ergebnis		Alter	Differenz ICCS - CivEd		
		ICCS 2009	2009		CivEd 1999	1999		Punkte	SE	
Slowenien	9	104 (0.6)	14.7	102 (0.5)	14.8	3 (1.0)				
Finnland	8	109 (0.7)	14.7	108 (0.7)	14.8	1 (1.1)				
Estland	8	95 (0.9)	15.0	94 (0.5)	14.7	1 (1.2)				
Chile	8	89 (0.7)	14.2	89 (0.6)	14.3	0 (1.1)				
Litauen	8	94 (0.6)	14.7	94 (0.7)	14.8	0 (1.1)				
Schweden ³	8	98 (0.8)	14.8	97 (0.8)	14.3	0 (1.2)				
Italien	8	100 (0.7)	13.8	101 (0.7)	13.9	-1 (1.2)				
Lettland	8	91 (0.6)	14.8	92 (0.9)	14.5	-1 (1.2)				
Deutschschweiz ○	8	94 (1.0)	14.8	95 (0.9)	15.0	-2 (1.5)				
Kolumbien	8	85 (0.6)	14.4	89 (0.8)	14.6	-4 (1.1)				
Norwegen ○!	9	97 (0.8)	14.7	103 (0.5)	14.8	-5 (1.1)				
England ² ●	9	90 (0.7)	14.0	96 (0.6)	14.7	-6 (1.1)				
Griechenland	9	102 (0.8)	14.7	109 (0.7)	14.7	-7 (1.3)				
Polen	8	103 (1.0)	14.9	112 (1.3)	15.0	-9 (1.8)				
Slowakei ¹	8	97 (1.1)	14.4	107 (0.6)	14.3	-10 (1.4)				
Tschechien ○	8	93 (0.5)	14.4	103 (0.8)	14.4	-10 (1.1)				
Bulgarien	8	88 (0.9)	14.7	99 (1.1)	14.9	-11 (1.5)				
ICCS Durchschnitt		96 (0.0)	14.6	100 (0.0)	14.6	-4 (0.1)				

○ Differenz zwischen CivEd (1999) und ICCS (2009) statistisch nicht signifikant
 ● Differenz zwischen CivEd (1999) und ICCS (2009) statistisch signifikant

Anmerkungen: M = Mittelwert; SE = Standardfehler des Mittelwerts
 ○ = Stichprobenvorgabe wurde unter Einbezug der Ersatzschulen erreicht
 ● = Stichprobenvorgabe wurde unter Einbezug der Ersatzschulen annähernd erreicht
 ! = Stichprobenvorgabe wurde in CivEd (1999) nicht erreicht
¹ = Die national ausgewählte Population entspricht nicht exakt der international vorgegeben Population
² = 1999 wurde dieselbe Kohorte an Schülerinnen und Schülern erhoben, jedoch erst zu Beginn des folgenden Schuljahres
³ = 1999 wurde dieselbe Kohorte an Schülerinnen und Schülern erhoben, jedoch zu Beginn des Schuljahres

Abbildung 2.5: Vergleich des politischen Wissens und Verstehens von 1999 (CivEd) und 2009 (ICCS) – Schweiz im internationalen Ländervergleich

2.3 Beziehungen zwischen Aspekten der Herkunftsfamilie und dem politischen Wissen und Verstehen

In der Literatur herrscht weitgehende Übereinstimmung, dass der familiäre Hintergrund hinsichtlich der politischen Entwicklung junger Menschen bedeutende Erklärungskraft besitzt (Fend, 2003; Grob, 2009; Sherrod, Torney-Purta & Flanagan, 2010). Es scheint, dass Familien insbesondere bezüglich der Lern- und Entwicklungsanregungen sowie der Anvisierung von Bildungsabschlüssen und Zukunftsperspektiven grosse Wirkungskraft ausüben – Aspekte, die auch in Bezug auf die Fähigkeit staatsbürgerlicher Rollenübernahme von grosser Bedeutung sind. So konnte beispielsweise bereits vermehrt datengeleitet nachgewiesen werden, dass die Familie in der Entwicklung einer positiven Einstellung gegenüber einem Engagement in der und für die Gesellschaft bei jungen Menschen eine bedeutsame Rolle einnimmt (Bengston, Biblarz & Roberts, 2002; Vollenbergh, Iedema & Raaimakers, 2001).

In ICCS wurde der Wichtigkeit der Herkunftsfamilie Rechnung getragen, indem der Migrationshintergrund (als ein Mass des kulturellen und ethnischen Hintergrunds), die berufliche Stellung der Eltern (als ein Aspekt des sozioökonomischen Hintergrunds) und das Interesse der Eltern an sozialen und politischen Themen (als ein Aspekt des bildungskulturellen Hintergrunds) erfasst wurden.

Migrationshintergrund und politisches Wissen und Verstehen

Im Rahmen von internationalen Vergleichsstudien wurde in den letzten Jahren vermehrt die Erklärungskraft des Migrationshintergrunds hinsichtlich unterschiedlicher Fachleistungen hervorgehoben (Mullis, Martin, Gonzales & Chrostowski, 2004; Mullis, Martin, Gonzalez & Kennedy, 2003; OECD, 2004, 2007; Stanat & Christensen, 2006).

Dieser erweist sich als in negativer Wirkungskraft mit Fachkompetenzen zu stehen, was einerseits mit den vielfach noch (zu) wenig ausgebildeten Kenntnissen sowohl der Landessprache (und somit der Testsprache) als auch der jeweiligen Schul- und Bildungskultur in Beziehung zu stehen scheint, was andererseits aber insbesondere durch eine häufig gegebene Kombination von Migrationshintergrund und niedrigem sozioökonomischem Status zu erklären ist. Angesichts der bestehenden Erkenntnisse ist davon auszugehen, dass sich der Migrationshintergrund – in Berücksichtigung der gerade erwähnten Faktoren indirekt – auch in tieferem politischen Wissen und Verstehen niederschlägt.

In ICCS wurden die Schülerinnen und Schüler gefragt, in welchem Land sie und ihre Eltern geboren wurden. Die Antworten wurden drei Kategorien zugeordnet: (a) *Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund*, (b) *Schülerinnen und Schüler mit Geburtsort im befragten Land, Geburtsort der Eltern jedoch im Ausland* und (c) *Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern mit Geburtsort im Ausland*. Für gewisse Auswertungen wurde diese Kategorien-Trilogie zu einer zweikategorialen Variable transformiert, in welcher nur noch (1) *Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund* und (2) *Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund* (Zusammenführung der Kategorien a und b) unterschieden wurden.

Im internationalen Mittel weisen 92 Prozent der Schülerinnen und Schüler keinen Migrationshintergrund auf (d.h. sowohl die Schülerinnen und Schüler als auch deren Eltern sind im Land der Befragung geboren) (Tabelle 2.4). In der Schweiz sind es 76 Prozent; geringere Anteile an Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund finden sich nur noch in Liechtenstein (66 Prozent), Hong Kong (64 Prozent) und Luxemburg (57 Prozent). In beinahe allen anderen Ländern beträgt der Anteil an Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund 90 Prozent und mehr, wobei dieser in Bulgarien, Chile, Taiwan, Kolumbien, Indonesien, Südkorea, Polen, Slowakei und Thailand sogar 99 oder 100 Prozent erreicht. Damit verbunden finden sich in vielen Ländern kaum Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Der grösste prozentuale Anteil an Schülerinnen und Schülern, die im Land der Befragung geboren wurden, deren Eltern jedoch im Ausland zur Welt kamen, findet sich mit 28 Prozent in Luxemburg, gefolgt von Hong Kong (20 Prozent), Liechtenstein (17 Prozent), der Schweiz (16 Prozent) und Österreich (13 Prozent). Und die prozentual grösste Gruppe an Schülerinnen und Schülern, die wie ihre Eltern im Ausland geboren wurden, zeigt sich mit 17 Prozent für Liechtenstein, gefolgt von Hong Kong (16 Prozent), Luxemburg und Neuseeland (je 15 Prozent), Irland (11 Prozent), Spanien (9 Prozent) und der Schweiz (8 Prozent). Wenn nun im Folgenden auf die Beziehung zwischen Migrationshintergrund und politisches Wissen und Verstehen eingegangen wird, so müssen jeweils jene Länder von den Analysen ausgeschlossen werden, die in den einzelnen Kategorien nicht zumindest 50 Schülerinnen und Schüler aufweisen und somit verlässliche Schätzungen der Mittelwerte zulassen.

Mit Ausnahme von Hong Kong erreichten die Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund in allen analysierten Ländern im Durchschnitt bessere Ergebnisse im politischen Wissen und Verstehen als ihre Kolleginnen und Kollegen mit Migrationshintergrund – wobei diese Unterschiede mit wenigen Ausnahmen auch statistisch bedeutsam ausfallen. So beträgt die Differenz im internationalen Mittel 37 Punkte und in der Schweiz sogar 48 Punkte auf der Wissensskala. Die grössten Differenzen ergeben sich dabei für Dänemark (67 Punkte), Mexiko (62 Punkte) und Finnland (63 Punkte) – Länder mit geringem (Dänemark) und sehr geringem Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Wie für viele der betrachteten Länder zeigt sich für die Schweiz nicht nur eine Differenz zwischen den beiden Kategorien mit und ohne Migrationshintergrund, sondern auch eine Abnahme auf der politischen Wissens- und Verstehensskala entlang der drei Migrationskategorien: 545 Punkte für Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund, 500 Punkte für Schülerinnen und Schüler zweiter

Generation (Eltern im Ausland geboren) und 497 Punkte für Schülerinnen und Schüler, die selbst ebenfalls im Ausland geboren wurden. Dies stellt ein Ergebnis dar, wie es sich dermassen beispielsweise für Liechtenstein nicht bestätigen lässt: 552 Punkte – 489 Punkte – 520 Punkte. Trotz des hier deutlich zum Ausdruck kommenden Ergebnisses muss jedoch beachtet werden, dass die Unterschiede im politischen Wissen und Verstehen anhand der Differenzierung nach Migrationshintergrund dennoch nur zu einem geringen Prozentsatz erklärt werden können: in internationaler Betrachtung zu 2 Prozent und auf die Schweiz bezogen (immerhin) zu 6 Prozent.

Tabelle 2.4: Prozentanteile an Schülerinnen und Schüler nach Migrationshintergrund und Beziehungen zum Politischen Wissen und Verstehen – Schweiz im internationalen Ländervergleich

Land	Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund		Nur Eltern der Schülerinnen und Schüler im Ausland geboren		Schülerinnen und Schüler sowie Eltern im Ausland geboren		Varianzaufklärung des Migrationshintergrunds bezüglich politischem Wissen/Verstehen (0=ohne Mig.hintergrund; 1=mit Mig.hintergrund)	
	Anteil	Polit. Wissen	Anteil	Polit. Wissen	Anteil	Polit. Wissen	Diff	Var. erklärt
	% SE	M SE	% SE	M SE	% SE	M SE	SE	% SE
Belgien (Flandern)	89 (1.2)	520 (4.7)	6 (0.8)	477 (6.3)	5 (0.5)	482 (9.2)	-41 (7.0)	2 (0.8)
Bulgarien	99 (0.2)	469 (5.0)	0 (0.1)	^	0 (0.1)	^	^	^
Chile	99 (0.1)	484 (3.5)	0 (0.1)	^	0 (0.1)	^	^	^
Dänemark	91 (0.8)	584 (3.5)	6 (0.6)	516 (10.0)	3 (0.4)	520 (11.5)	-67 (8.3)	4 (0.9)
Dominik. Republik ◦	98 (0.3)	382 (2.4)	1 (0.2)	^	1 (0.2)	^	-29 (7.4)	0 (0.2)
England ●	85 (1.9)	524 (4.0)	9 (1.3)	526 (10.4)	6 (0.9)	477 (13.8)	-18 (9.7)	0 (0.4)
Estland	93 (0.5)	529 (4.7)	6 (0.5)	483 (11.7)	1 (0.2)	^	-44 (11.2)	1 (0.7)
Finnland	98 (0.5)	579 (2.3)	1 (0.3)	^	1 (0.3)	^	-63 (11.0)	1 (0.6)
Griechenland	89 (1.0)	483 (4.4)	4 (0.4)	450 (9.8)	8 (0.8)	419 (10.7)	-54 (8.6)	3 (1.0)
Guatemala ¹	98 (0.4)	437 (3.8)	1 (0.3)	^	1 (0.1)	^	-9 (12.8)	0 (0.1)
Hong Kong !	64 (1.7)	548 (5.7)	20 (1.0)	574 (6.6)	16 (1.6)	553 (9.9)	-17 (5.7)	1 (0.5)
Indonesien	99 (0.3)	435 (3.4)	0 (0.1)	^	1 (0.2)	^	-44 (10.5)	1 (0.3)
Irland	88 (1.1)	541 (4.6)	1 (0.2)	^	11 (1.1)	493 (8.0)	-43 (7.7)	2 (0.7)
Italien	93 (0.8)	536 (3.3)	2 (0.2)	^	6 (0.6)	485 (10.4)	-46 (9.0)	2 (0.8)
Kolumbien	99 (0.1)	463 (3.0)	0 (0.1)	^	0 (0.1)	^	^	^
Lettland	95 (0.7)	483 (3.9)	4 (0.6)	477 (11.7)	1 (0.2)	^	-8 (12.9)	0 (0.1)
Liechtenstein	66 (2.5)	552 (5.4)	17 (1.8)	489 (12.1)	17 (2.1)	520 (11.6)	-47 (10.4)	6 (2.5)
Litauen	98 (0.2)	506 (2.8)	1 (0.2)	481 (13.4)	0 (0.1)	^	-24 (10.8)	0 (0.1)
Luxemburg	57 (1.1)	501 (2.5)	28 (1.2)	447 (5.4)	15 (0.6)	439 (4.5)	-56 (4.4)	9 (1.3)
Malta	98 (0.3)	492 (4.4)	1 (0.2)	^	1 (0.3)	^	^	^
Mexiko	98 (0.2)	455 (2.8)	1 (0.2)	399 (13.9)	1 (0.1)	^	-62 (8.4)	1 (0.3)
Neuseeland ◦	77 (1.5)	525 (5.0)	8 (0.6)	499 (7.6)	15 (1.2)	509 (9.1)	-19 (6.3)	1 (0.4)
Niederlande !	87 (2.2)	498 (7.3)	9 (1.9)	445 (15.5)	4 (0.6)	483 (15.6)	-43 (12.8)	2 (1.6)
Norwegen ◦	90 (1.4)	523 (3.6)	6 (1.0)	484 (7.6)	4 (0.6)	456 (11.0)	-51 (7.6)	3 (0.9)
Österreich	81 (1.5)	516 (4.0)	13 (1.0)	464 (6.9)	7 (0.8)	451 (9.5)	-57 (6.4)	5 (1.3)
Paraguay ¹	98 (0.4)	425 (3.4)	1 (0.3)	^	1 (0.2)	^	-2 (12.5)	0 (0.0)
Polen	99 (0.2)	537 (4.7)	1 (0.2)	^	0 (0.1)	^	^	^
Russland	94 (0.5)	507 (3.7)	3 (0.3)	510 (11.2)	3 (0.4)	486 (10.9)	-9 (7.8)	0 (0.1)
Schweden	86 (1.2)	547 (3.5)	9 (0.9)	497 (6.7)	5 (0.5)	479 (8.5)	-56 (6.7)	4 (1.0)
Schweiz ◦	76 (1.7)	545 (4.1)	16 (1.4)	500 (5.7)	8 (0.7)	497 (7.8)	-46 (5.7)	6 (1.2)
Slowakei ²	99 (0.2)	530 (4.5)	0 (0.1)	^	0 (0.1)	^	^	^
Slowenien	90 (0.9)	520 (2.8)	8 (0.8)	489 (5.6)	2 (0.2)	460 (14.4)	-36 (5.6)	2 (0.5)
Spanien	89 (1.2)	511 (4.1)	2 (0.3)	497 (12.7)	9 (1.1)	455 (8.9)	-48 (8.5)	3 (1.2)
Südkorea	100 (0.0)	566 (1.9)	^	^	0 (0.0)	^	^	^
Taiwan	99 (0.1)	560 (2.4)	1 (0.1)	^	0 (0.1)	^	^	^
Thailand ◦	99 (0.6)	454 (3.6)	1 (0.5)	^	0 (0.1)	^	-5 (14.7)	0 (0.0)
Tschechien ◦	98 (0.3)	511 (2.3)	1 (0.2)	^	1 (0.2)	497 (14.5)	-15 (10.5)	0 (0.1)
Zypern	93 (0.5)	457 (2.4)	1 (0.2)	^	6 (0.5)	427 (9.1)	-28 (8.1)	1 (0.4)
ICCS Durchschnitt	92 (0.2)	505 (0.6)	5 (0.1)	476 (2.5)	4 (0.1)	464 (3.5)	-37 (2.3)	2 (0.1)

Anmerkungen: % = Prozent; M = Mittelwert; SE = Standardfehler des Mittelwerts
Diff = Differenz in den Leistungspunkten, statistisch signifikante Werte in fetter Markierung
Var. erklärt = aufgeklärte Varianz des Gesamtmodells
^ = Anteil der Schülerinnen und Schüler zu gering um verlässliche Mittelwerte zu berichten
◦ = Stichprobenvorgabe wurde unter Einbezug der Ersatzschulen erreicht
● = Stichprobenvorgabe wurde unter Einbezug der Ersatzschulen annähernd erreicht
! = Stichprobenvorgabe wurde nicht erreicht
¹ = Die Datenerhebung erfolgte nicht gemäss internationaler Vorgabe
² = Die national ausgewählte Population entspricht nicht exakt der international vorgegeben Population

Berufliche Stellung der Eltern und politisches Wissen und Verstehen

Der sozioökonomische Status stellt ein Konstrukt dar, das in enger Beziehung zum Bildungsniveau, der beruflichen Stellung und dem Vermögensstand steht (Hauser, 1994). Bereits vielfach wurde dazu nachgewiesen, dass der sozioökonomische Status der Eltern in enger Beziehung zu Lernergebnissen von Schülerinnen und Schülern steht, wobei, wie bereits erwähnt wurde, auch die diesbezügliche Wirkung des Migrationshintergrunds meist zu grossen Teilen über den sozioökonomischen Status erklärt werden kann (Mullis et al., 2004; OECD, 2004, 2007; Ramseier & Brühwiler, 2003; Sirin, 2005). In ICCS wurde eine Annäherung an den sozioökonomischen Status anhand der beruflichen Stellung der Eltern gewählt. Es ist zu vermuten, dass sich die berufliche Stellung der Eltern positiv auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler im Bereich des politischen Wissens und Verstehens auswirkt

Die Schülerinnen und Schüler wurden gefragt, welchem Beruf einerseits die Mutter und andererseits der Vater nachgehen. Klassifiziert wurden die Antworten gemäss dem ISCO-88 (International Labour Organisation (ILO), 1990), wobei diese Klassifizierung daran anschliessend in Punktzahlen gemäss dem ISEI (International Socio-Economic Index) für beruflichen Status transformiert wurden (Ganzeboom, de Graaf & Treiman, 1992). Für Schülerinnen und Schüler, welche für beide Elternteile eine berufliche Stellung berichteten, wurde die höhere der beiden ISEI-Punktzahlen zur Berechnung des ISEI herangezogen. Die ISEI-Skala reicht (stetig) von 16 bis 90 Punkten, wobei für einige Analysen drei Kategorien gebildet wurden: (a) niedrige berufliche Stellung der Eltern (weniger als 40 Punkte), (b) mittlere berufliche Stellung der Eltern (40 bis 59 Punkte) und (c) hohe berufliche Stellung der Eltern (60 Punkte und mehr).

In internationaler Betrachtung von 36 Prozent der Schülerinnen und Schüler verfügen die Eltern über eine niedrige berufliche Stellung, von 40 Prozent über eine mittlere und von 23 Prozent über eine hohe berufliche Stellung (Tabelle 2.5). In der Schweiz verschieben sich diese Prozentsätze in Richtung mittlere und hohe Stellung. Konkret verfügen die Eltern von 27 Prozent der Schülerinnen und Schüler über eine niedrige berufliche Stellung, 45 Prozent über eine mittlere und 28 Prozent über eine hohe Stellung.

Das politische Wissen und Verstehen der Schülerinnen und Schüler steht in allen Ländern mit der beruflichen Stellung der Eltern in positiver Beziehung. International unterscheiden sich Schülerinnen und Schüler von Eltern mit niedriger beruflicher Stellung von solchen mit hoher beruflicher Stellung im politischen Wissen und Verstehen um 72 Punkte. In der Schweiz fällt diese Differenz mit 79 Punkten noch etwas höher aus. Die grössten Unterschiede zeigen sich dabei für Bulgarien (116 Punkte), Liechtenstein (112 Punkte), England (99 Punkte) und Luxemburg (99 Punkte). Die geringsten Differenzen wiesen Hong Kong (16 Punkte), die Dominikanische Republik (25 Punkte) und Indonesien (34 Punkte) auf. Die Unterschiede zwischen den drei Kategorien fallen in der Schweiz mit 35 Punkten (niedrige vs. mittlere Stellung) und 44 Punkten (mittlere vs. hohe Stellung) ähnlich aus, wohingegen sich beispielsweise in Liechtenstein die Differenz zwischen der niedrigen und mittleren beruflichen Stellung (75 Punkte) bedeutend grösser als zwischen der mittleren und hohen Stellung (38 Punkte) zeigt.

Zur Berechnung der Vorhersagekraft der beruflichen Stellung der Eltern auf das politische Wissen und Verstehen ihrer Kinder wurde die SEI-Skala so abgebildet, dass der Mittelwert 0 und die Standardabweichung 1 beträgt. Erhöht sich die berufliche Stellung der Eltern um eine Standardabweichung, so erreichen diese Schülerinnen und Schüler im politischen Wissen und Können in internationaler Betrachtung durchschnittlich 29 Punkte mehr, eine Differenz, welche sich als statistisch signifikant erweist (was auch auf alle einzelnen Länder zutrifft). In der Schweiz beträgt dieser Effekt 30 Punkte. Die grössten Differenzen zeigen sich in derartiger Analyse für Bulgarien (48 Punkte), England (42 Punkte) und Liechtenstein (42 Punkte), die geringsten für Hong Kong (7 Punk-

te), die Dominikanische Republik (10 Punkte) sowie Indonesien und Lettland (je 16 Punkte).

Die berufliche Stellung der Eltern vermag insgesamt 10 Prozent der Unterschiede im politischen Wissen und Können der Schülerinnen und Schüler zu erklären. In Liechtenstein und Bulgarien beträgt diese Erklärungskraft sogar je 20 Prozent, in der Schweiz 13 Prozent.

Tabelle 2.5: Prozentanteile an Schülerinnen und Schüler nach beruflicher Stellung der Eltern und Beziehungen zum Politischen Wissen und Verstehen – Schweiz im internationalen Ländervergleich

Land	Niedrige berufliche Stellung der Eltern (SEI tiefer als 40)		Mittlere berufliche Stellung der Eltern (SEI 40 bis 59)		Hohe berufliche Stellung der Eltern (SEI 60 und höher)		Varianzaufklärung des SEI bezüglich politischem Wissen/Verstehen	
	Anteil	Polit. Wissen	Anteil	Polit. Wissen	Anteil	Polit. Wissen	Diff SE	Var. SE
	% SE	M SE	% SE	M SE	% SE	M SE		
Belgien (Flandern)	27 (1.6)	478 (5.4)	47 (1.4)	516 (4.3)	26 (2.1)	554 (5.1)	30 (0.9)	12 (1.8)
Bulgarien	37 (1.7)	420 (5.0)	43 (1.1)	486 (5.0)	21 (1.4)	536 (6.9)	48 (1.3)	20 (2.2)
Chile	50 (1.6)	458 (3.5)	34 (1.1)	496 (3.8)	15 (1.1)	545 (4.4)	33 (0.5)	13 (1.5)
Dänemark	24 (1.1)	535 (4.9)	43 (0.8)	573 (3.6)	32 (1.2)	620 (4.1)	33 (0.7)	11 (1.2)
Dominik. Republik ◦	46 (1.3)	372 (2.7)	33 (1.0)	389 (3.4)	21 (1.1)	397 (4.1)	10 (0.7)	3 (0.8)
England ●	29 (1.1)	477 (5.0)	44 (1.1)	524 (4.0)	27 (1.2)	576 (7.7)	42 (1.6)	15 (2.1)
Estland	29 (1.4)	491 (4.9)	43 (1.4)	525 (4.4)	28 (1.6)	571 (6.3)	33 (0.5)	12 (1.9)
Finnland	30 (1.1)	554 (3.2)	40 (0.9)	574 (2.7)	30 (1.1)	607 (3.9)	21 (0.7)	6 (1.1)
Griechenland	31 (1.3)	448 (4.8)	41 (1.2)	477 (4.4)	28 (1.4)	519 (6.5)	29 (1.1)	9 (1.6)
Guatemala ¹	63 (2.0)	420 (3.3)	30 (1.4)	456 (4.7)	7 (1.1)	499 (14.4)	33 (1.0)	13 (3.4)
Hong Kong !	37 (1.7)	552 (7.7)	45 (1.2)	559 (5.7)	18 (1.4)	568 (8.0)	7 (1.0)	0 (0.5)
Indonesien	59 (1.3)	421 (3.1)	24 (1.1)	452 (5.2)	17 (0.9)	454 (6.0)	16 (0.5)	5 (1.5)
Irland	29 (1.2)	495 (6.0)	45 (0.9)	541 (4.6)	27 (1.1)	577 (4.2)	34 (1.2)	11 (1.5)
Italien	38 (1.6)	498 (3.9)	43 (1.1)	542 (3.0)	19 (1.1)	576 (4.3)	31 (0.5)	12 (1.3)
Kolumbien	49 (1.5)	445 (3.2)	35 (1.0)	471 (3.1)	16 (1.0)	502 (5.0)	22 (0.7)	8 (1.1)
Lettland	32 (1.3)	462 (4.7)	41 (1.0)	486 (4.2)	26 (1.3)	504 (5.4)	16 (0.7)	4 (1.1)
Liechtenstein	22 (1.9)	465 (9.1)	47 (2.9)	539 (6.6)	31 (2.3)	577 (6.7)	42 (0.9)	20 (3.8)
Litauen	34 (1.4)	480 (3.0)	39 (1.0)	508 (3.0)	27 (1.5)	538 (4.1)	25 (0.4)	9 (1.3)
Luxemburg	41 (1.0)	438 (3.5)	40 (0.9)	488 (2.7)	19 (0.5)	537 (3.2)	38 (0.6)	16 (1.3)
Malta	43 (1.4)	469 (5.5)	36 (1.0)	500 (5.6)	21 (1.2)	534 (6.0)	28 (1.1)	9 (1.7)
Mexiko	58 (1.2)	437 (2.7)	23 (0.7)	462 (3.3)	19 (1.0)	489 (5.0)	21 (0.3)	7 (1.3)
Neuseeland ◦	26 (1.0)	468 (4.9)	45 (1.1)	527 (5.3)	29 (1.1)	564 (6.9)	37 (0.8)	11 (1.7)
Niederlande !	29 (2.3)	473 (10.8)	41 (1.6)	492 (6.7)	29 (2.0)	517 (10.4)	18 (0.8)	4 (2.0)
Norwegen ◦	18 (1.1)	475 (4.8)	42 (1.3)	503 (3.9)	40 (1.5)	551 (4.3)	31 (0.8)	10 (1.4)
Österreich	32 (1.3)	473 (5.1)	48 (1.3)	513 (3.9)	20 (0.9)	548 (6.0)	31 (0.8)	9 (1.5)
Paraguay ¹	54 (1.6)	404 (3.6)	28 (1.4)	442 (4.8)	17 (1.0)	474 (7.2)	28 (0.5)	12 (1.9)
Polen	34 (1.4)	503 (4.4)	43 (1.1)	542 (4.9)	22 (1.3)	589 (5.9)	36 (0.9)	12 (1.6)
Russland	27 (1.1)	479 (4.7)	50 (1.0)	507 (4.0)	24 (1.1)	541 (5.2)	25 (0.7)	8 (1.4)
Schweden	25 (1.4)	498 (3.8)	42 (1.1)	535 (3.5)	33 (1.4)	580 (4.5)	34 (0.7)	12 (1.6)
Schweiz ◦	27 (1.4)	495 (4.6)	45 (1.5)	530 (3.7)	28 (2.3)	574 (4.0)	30 (1.0)	13 (1.6)
Slowakei ²	35 (1.4)	499 (4.7)	48 (1.0)	538 (4.7)	18 (1.3)	572 (5.4)	33 (0.6)	11 (1.6)
Slowenien	27 (1.1)	488 (3.4)	39 (1.1)	516 (3.8)	33 (1.2)	546 (3.5)	24 (0.6)	8 (1.1)
Spanien	43 (1.8)	477 (4.4)	34 (1.3)	519 (4.0)	23 (1.4)	544 (4.7)	27 (0.6)	11 (1.3)
Südkorea	24 (0.8)	543 (3.9)	48 (0.8)	567 (2.1)	27 (0.9)	591 (2.9)	20 (1.1)	5 (0.9)
Taiwan	40 (1.2)	536 (3.0)	44 (0.9)	569 (2.8)	16 (0.9)	610 (4.0)	31 (0.8)	9 (1.1)
Thailand ◦	68 (1.4)	439 (3.3)	24 (1.0)	477 (6.1)	9 (0.7)	501 (8.3)	25 (1.0)	8 (1.7)
Tschechien ◦	35 (1.0)	483 (2.6)	47 (0.9)	515 (2.6)	18 (0.9)	558 (4.8)	33 (0.7)	10 (1.2)
Zypern	26 (0.9)	427 (3.6)	48 (0.9)	458 (3.0)	26 (0.9)	491 (3.6)	26 (0.4)	7 (0.9)
ICCS Durchschnitt	36 (0.2)	471 (0.7)	40 (0.2)	507 (0.7)	23 (0.2)	543 (1.0)	29 (0.1)	10 (0.3)

Anmerkungen: % = Prozent; M = Mittelwert; SE = Standardfehler des Mittelwerts
 Diff = Differenz in den Leistungspunkten pro Standardabweichung auf der SEI-Skala
 Var = aufgeklärte Varianz
 ◦ = Stichprobenvorgabe wurde unter Einbezug der Ersatzschulen erreicht
 ● = Stichprobenvorgabe wurde unter Einbezug der Ersatzschulen annähernd erreicht
 ! = Stichprobenvorgabe wurde nicht erreicht
¹ = Die Datenerhebung erfolgte nicht gemäss internationaler Vorgabe
² = Die national ausgewählte Population entspricht nicht exakt der international vorgegeben Population

Interesse der Eltern an sozialen und politischen Themen und politisches Wissen und Verstehen

Es scheint nachvollziehbar, dass junge Menschen mit sozial und politisch interessierten Eltern, welche zu Hause politische Themen diskutieren und sich für die Gesellschaft engagieren, über höheres politisches Wissen und Verstehen verfügen als Kolleginnen und Kollegen, die derartige Anregungen zu Hause nicht erfahren. So bestehen beispielsweise empirische Nachweise, dass Kinder häufig die kulturellen Orientierungen ihrer Eltern übernehmen (Richardson, 2003; Vollebergh, Iedema & Raaimakers, 2001). Im Bemühen einer Überprüfung dieser Vermutung wurden die Schülerinnen und Schüler in ICCS gefragt, wie sehr ihre Mutter und ihr Vater an politischen und sozialen Themen interessiert sind. Als Antwortkategorien standen (a) sehr interessiert, (b) ziemlich interessiert, (c) nicht sehr interessiert und (d) überhaupt nicht interessiert zur Verfügung. Zur Analyse wurde jeweils die höchste Ausprägung für einen der Elternteile berücksichtigt.

Nach Ansicht der Schülerinnen und Schüler interessieren sich in internationaler Betrachtung die Eltern von 23 Prozent der Schülerinnen und Schüler sehr für soziale und politische Themen, 48 Prozent ziemlich, 26 Prozent nicht sehr und 3 Prozent überhaupt nicht (Tabelle 2.6 [2]). Für die Schweiz fällt dieses Ergebnis prozentual etwas höher aus: 24 Prozent interessieren sich sehr, 55 Prozent ziemlich, 20 Prozent nicht sehr und 2 Prozent überhaupt nicht für politische und soziale Themen. Betrachtet man die beiden ablehnenden Kategorien zusammen (nicht sehr interessiert und überhaupt nicht interessiert), so ergibt sich das geringste Interesse an diesen Themen durch die Eltern in der Dominikanischen Republik (56 Prozent), in Mexiko (56 Prozent), in Paraguay (54 Prozent) und in Taiwan (52 Prozent) (Tabelle 2.6 [1] und [2]). Das grösste Interesse zeigt sich demgegenüber für Südkorea (9 Prozent Ablehnung), Thailand (12 Prozent), Litauen (15 Prozent), Polen (16 Prozent) und Italien (16 Prozent).

In Betrachtung des politischen Wissens und Verstehens der Schülerinnen und Schüler zeigt sich, dass dieses mit nachlassendem Interesse an sozialen und politischen Themen der Eltern sowohl im internationalen Durchschnitt (511 Punkte/ 510 Punkte/ 484 Punkte/ 443 Punkte) als auch in der Schweiz (552 Punkte/ 534 Punkte/ 510 Punkte/ 482 Punkte) ebenfalls immer geringer ausfällt. Jedoch erweist sich diese Abnahme entlang der Interessenskategorien weder kontinuierlich, noch für alle einzelnen Länder als gegeben. Aufgrund der fehlenden Linearität wurde das elterliche Interesse für weitergehende Analysen in eine dichotome Variable transformiert. Unterschieden wurden dabei Eltern, welche beide überhaupt nicht oder nicht sehr an sozialen und politischen Themen interessiert sind, von solchen, von welchen zumindest ein Elternteil ziemlich oder sehr interessiert ist.

Die Differenz im politischen Wissen und Verstehen der Schülerinnen und Schüler mit Eltern ohne Interesse an sozialen und politischen Themen und solchen, mit diesbezüglich interessierten Eltern, zeigt sich in allen Ländern als statistisch signifikant. International beträgt der Unterschied 29 Punkte, in der Schweiz 31 Punkte. Die grössten Unterschiede weisen Dänemark (51 Punkte), Griechenland (48 Punkte), Norwegen (47 Punkte), Österreich (46 Punkte) und Liechtenstein (45 Punkte) auf – also durchwegs westeuropäische Länder. Die geringsten Differenzen offenbaren sich für die Dominikanische Republik (6 Punkte), Mexiko (9 Punkte), Thailand (14 Punkte) und Guatemala (15 Punkte) – Länder, die im Vergleich des politischen Wissens und Verstehens eher am unteren Ende der Skala zu finden sind. Trotz der durchwegs statistisch bedeutsamen Ergebnisse muss jedoch beachtet werden, dass nur ein kleiner Teil des Unterschieds im politischen Wissen und Verstehen der Schülerinnen und Schüler anhand des Elterninteresses erklärt werden kann. Diese reicht von beinahe 0 Prozent (z.B. Dominikanische Republik, Mexiko) bis höchstens 5 Prozent (Dänemark, Griechenland) – die Schweiz erreicht 2 Prozent.

Tabelle 2.6 (1): Prozentanteile an Schülerinnen und Schüler nach Interesse der Eltern an sozialen und politischen Themen und Beziehungen zum Politischen Wissen und Verstehen – Schweiz im internationalen Ländervergleich

Land	Sehr interessiert		Ziemlich interessiert		Nicht sehr interessiert		Überhaupt nicht interessiert		Varianzaufklärung des elterlichen Interesses bezüglich politischen Wissens (0=nicht; 1=ziemlich/sehr)	
	Anteil	Polit. Wissen	Anteil	Polit. Wissen	Anteil	Polit. Wissen	Anteil	Polit. Wissen	Diff SE	Var. SE
	% SE	M SE	% SE	M SE	% SE	M SE	% SE	M SE		
Belgien (Flandern)	19 (0.9)	529 (6.9)	54 (1.1)	519 (4.5)	22 (1.0)	500 (5.0)	4 (0.5)	468 (9.0)	26 (4.0)	2 (0.6)
Bulgarien	19 (0.8)	451 (7.4)	52 (1.2)	486 (5.4)	25 (1.1)	460 (5.4)	4 (0.4)	393 (11.3)	26 (4.6)	1 (0.4)
Chile	20 (0.7)	489 (5.3)	35 (0.8)	500 (3.9)	42 (0.9)	472 (3.4)	3 (0.3)	428 (9.4)	28 (3.2)	3 (0.5)
Dänemark	18 (0.7)	607 (6.0)	58 (0.9)	585 (3.7)	23 (1.0)	542 (3.6)	1 (0.1)	^	51 (4.4)	5 (0.8)
Dominik. Republik ○	29 (1.3)	380 (3.4)	15 (0.8)	396 (5.1)	41 (1.6)	385 (2.9)	15 (0.6)	362 (4.6)	6 (3.0)	0 (0.2)
England ●	19 (1.1)	549 (9.7)	50 (0.9)	531 (5.0)	25 (1.0)	503 (4.1)	5 (0.5)	467 (10.4)	39 (6.3)	3 (0.9)
Estland	16 (1.0)	541 (7.8)	51 (1.2)	536 (4.4)	31 (1.2)	508 (5.0)	2 (0.3)	458 (12.2)	32 (4.2)	3 (0.7)
Finnland	14 (0.7)	591 (6.3)	59 (0.9)	582 (2.6)	25 (0.8)	562 (3.4)	2 (0.2)	514 (12.1)	26 (3.9)	2 (0.6)
Griechenland	26 (1.0)	499 (5.3)	46 (0.9)	486 (4.9)	23 (0.9)	450 (5.3)	4 (0.4)	401 (10.4)	48 (4.4)	5 (0.9)
Guatemala ¹	32 (1.0)	433 (4.8)	26 (0.8)	452 (5.7)	40 (1.1)	430 (3.3)	3 (0.3)	372 (10.6)	15 (4.5)	1 (0.5)
Hong Kong !	16 (0.7)	566 (7.5)	54 (1.0)	558 (5.8)	26 (1.0)	544 (7.0)	4 (0.5)	509 (12.6)	21 (5.1)	1 (0.5)
Indonesien	33 (0.9)	434 (4.2)	49 (0.9)	438 (3.6)	16 (0.7)	423 (4.3)	2 (0.3)	391 (9.2)	18 (3.9)	1 (0.4)
Irland	30 (1.0)	558 (5.4)	51 (1.0)	535 (4.5)	16 (0.9)	510 (6.5)	3 (0.4)	462 (13.2)	41 (6.3)	3 (0.8)
Italien	29 (1.0)	545 (4.7)	54 (0.8)	531 (3.4)	15 (0.6)	508 (5.8)	1 (0.2)	^	31 (5.2)	2 (0.6)
Kolumbien	30 (0.8)	464 (3.6)	25 (0.8)	482 (4.1)	41 (1.0)	459 (3.0)	5 (0.4)	413 (5.6)	18 (2.9)	1 (0.4)
Lettland	25 (1.2)	489 (5.4)	58 (1.2)	485 (4.3)	16 (1.0)	465 (5.8)	1 (0.2)	^	23 (5.6)	1 (0.5)
Liechtenstein	29 (2.3)	548 (6.9)	50 (2.8)	541 (5.7)	19 (2.0)	501 (12.5)	2 (0.7)	^	45 (13.6)	4 (2.5)
Litauen	20 (0.7)	515 (4.4)	64 (0.9)	509 (3.0)	15 (0.8)	484 (4.6)	1 (0.1)	^	26 (4.2)	1 (0.4)
Luxemburg	24 (0.7)	497 (4.3)	47 (1.0)	485 (1.9)	26 (1.0)	451 (4.6)	3 (0.3)	418 (13.0)	41 (5.3)	4 (1.0)
Malta	23 (1.1)	492 (6.8)	48 (1.4)	502 (5.1)	24 (1.2)	478 (6.6)	4 (0.5)	424 (9.2)	29 (6.1)	2 (0.8)
Mexiko	23 (0.6)	443 (4.0)	21 (0.8)	473 (5.4)	51 (0.9)	452 (2.8)	5 (0.4)	409 (5.5)	9 (3.9)	0 (0.3)
Neuseeland ○	24 (1.0)	533 (7.4)	55 (1.0)	526 (5.0)	18 (0.8)	499 (6.3)	3 (0.4)	459 (14.2)	35 (5.2)	2 (0.5)
Niederlande !	15 (1.4)	516 (9.0)	52 (1.7)	502 (8.5)	31 (2.0)	475 (7.4)	3 (0.6)	^	35 (7.2)	3 (1.2)

Tabelle 2.6 (2): Prozentanteile an Schülerinnen und Schüler nach Interesse der Eltern an sozialen und politischen Themen und Beziehungen zum Politischen Wissen und Verstehen – Schweiz im internationalen Ländervergleich (*Fortsetzung*)

Land	Sehr interessiert		Ziemlich interessiert		Nicht sehr interessiert		Überhaupt nicht interessiert		Varianzaufklärung des elterlichen Interesses bezüglich politischen Wissens (0=nicht; 1=ziemlich/sehr)	
	Anteil	Polit. Wissen	Anteil	Polit. Wissen	Anteil	Polit. Wissen	Anteil	Polit. Wissen	Diff SE	Var. SE
	% SE	M SE	% SE	M SE	% SE	M SE	% SE	M SE		
Norwegen ◦	22 (1.0)	537 (6.2)	55 (1.3)	526 (3.5)	21 (1.0)	484 (4.5)	1 (0.3)	^	47 (4.5)	4 (0.8)
Österreich	32 (1.0)	519 (5.4)	49 (1.0)	508 (4.4)	17 (0.7)	477 (6.3)	2 (0.3)	387 (9.5)	46 (5.6)	4 (0.8)
Paraguay ¹	25 (1.0)	419 (5.1)	21 (0.9)	453 (4.9)	47 (0.9)	422 (4.5)	7 (0.5)	387 (6.2)	17 (5.8)	1 (0.6)
Polen	23 (0.9)	550 (6.6)	61 (1.0)	536 (4.4)	14 (0.8)	522 (7.1)	2 (0.3)	486 (16.2)	22 (5.6)	1 (0.3)
Russland	26 (1.0)	506 (6.0)	52 (1.0)	515 (4.2)	20 (0.8)	489 (4.0)	2 (0.2)	461 (11.7)	25 (4.5)	1 (0.5)
Schweden	17 (0.8)	557 (5.9)	51 (1.1)	546 (3.3)	29 (1.2)	524 (4.3)	3 (0.3)	473 (11.1)	29 (4.5)	2 (0.6)
Schweiz ◦	24 (0.9)	552 (5.8)	55 (1.1)	534 (4.3)	20 (1.0)	510 (4.1)	2 (0.2)	482 (14.1)	31 (5.6)	2 (0.8)
Slowakei ²	11 (0.8)	536 (8.1)	48 (1.2)	543 (5.1)	37 (1.3)	513 (4.1)	3 (0.4)	478 (13.3)	32 (4.5)	3 (0.8)
Slowenien	14 (0.7)	533 (6.5)	55 (1.1)	525 (3.0)	27 (1.0)	500 (3.7)	3 (0.4)	458 (8.9)	31 (4.6)	3 (0.8)
Spanien	18 (0.8)	517 (5.5)	46 (0.9)	519 (4.2)	33 (1.2)	487 (4.7)	3 (0.3)	442 (11.1)	35 (3.8)	4 (0.7)
Südkorea	29 (0.6)	578 (3.0)	61 (0.6)	563 (2.0)	9 (0.4)	540 (4.7)	1 (0.1)	^	32 (5.0)	1 (0.4)
Taiwan	10 (0.4)	564 (5.5)	38 (0.7)	569 (3.0)	48 (0.8)	554 (2.8)	4 (0.3)	518 (7.0)	17 (3.0)	1 (0.3)
Thailand ◦	31 (1.0)	453 (4.6)	57 (0.9)	454 (3.7)	11 (0.7)	443 (4.7)	1 (0.2)	^	14 (4.1)	0 (0.2)
Tschechien ◦	12 (0.7)	536 (6.5)	49 (0.7)	522 (2.3)	34 (0.9)	492 (2.6)	4 (0.3)	457 (6.8)	37 (3.2)	4 (0.7)
Zypern	27 (0.7)	458 (4.6)	45 (1.0)	467 (3.3)	25 (0.8)	442 (3.5)	3 (0.3)	398 (9.9)	27 (4.4)	2 (0.5)
ICCS Durchschnitt	23 (0.2)	511 (1.0)	48 (0.2)	510 (0.7)	26 (0.2)	484 (0.8)	3 (0.1)	443 (2.1)	29 (0.9)	2 (0.1)

Anmerkungen:

% = Prozent; M = Mittelwert; SE = Standardfehler des Mittelwerts

Diff = Differenz in den Leistungspunkten; Var = aufgeklärte Varianz

^ = Anteil der Schülerinnen und Schüler zu gering um verlässliche Mittelwerte zu berichten

◦ = Stichprobenvorgabe wurde unter Einbezug der Ersatzschulen erreicht

● = Stichprobenvorgabe wurde unter Einbezug der Ersatzschulen annähernd erreicht

! = Stichprobenvorgabe wurde nicht erreicht

¹ = Die Datenerhebung erfolgte nicht gemäss internationaler Vorgabe

² = Die national ausgewählte Population entspricht nicht exakt der international vorgegeben Population

Herkunftsfamilie und politisches Wissen und Verstehen – eine Regressionsanalyse

Abschliessend werden die drei oben besprochenen Aspekte der Herkunftsfamilie gemeinsam in Beziehung zum politischen Wissen und Verstehen gesetzt. Dazu werden die Nettoergebnisse für jeden der drei Aspekte und darauf aufbauend der kombinierte Effekt aller Aspekte dargestellt. Die drei Aspekte wurden folgendermassen einbezogen:

- *Migrationshintergrund*: Schülerinnen und Schüler, welche im Land der Befragung geboren wurden und deren Eltern ebenfalls im Land der Befragung geboren wurden verfügen über Wert 0, alle anderen Schülerinnen und Schüler haben Wert 1.
- *Berufliche Stellung der Eltern*: die SEI-Skala wurde zu einem Mittelwert von 0 und einer Standardabweichung von 1 standardisiert.
- *Interesse der Eltern an politischen und sozialen Themen*: Schülerinnen und Schüler von Eltern, welche beide nicht oder nicht sehr an politischen und sozialen Themen interessiert sind verfügen über Wert 0, alle anderen Schülerinnen und Schüler haben Wert 1.

Wie aus Tabelle 2.7 entnommen werden kann, können die drei Aspekte zusammen durchschnittlich 12 Prozent der Unterschiede im Bereich des politischen Wissens und Könnens innerhalb eines Landes erklären. In der Schweiz beträgt die Erklärungskraft dieser Aspekte sogar 16 Prozent. Die grössten Varianzaufklärungen zeigen sich für Liechtenstein (24 Prozent), Bulgarien (20 Prozent) und Luxemburg (20 Prozent). Im Vergleich dazu nur geringe Erklärungskräfte offenbaren sich für die Dominikanische Republik und Hong Kong (je 3 Prozent), Lettland (5 Prozent) sowie Indonesien und Südkorea (je 6 Prozent).

In Betrachtung der Nettoergebnisse für die drei Aspekte, also der alleinigen Vorhersagekraft des jeweiligen Aspekts in diesem Gesamtmodell, erweist sich durchwegs die berufliche Stellung der Eltern als am stärksten.³ Im internationalen Durchschnitt lassen sich von der insgesamt 12 Prozent umfassenden Varianzaufklärung 8 Prozent durch die berufliche Stellung der Eltern, 1 Prozent durch den Migrationshintergrund, 1 Prozent durch das soziale und politische Interesse und 2 Prozent durch das Zusammenwirken dieser drei Aspekte erklären. Für die Schweiz zeigt sich diesbezüglich fast ein identisches Ergebnis, einzig das Zusammenfinden der einzelnen Aspekte erweist sich als deutlich stärker. Insgesamt bestätigen die hier dargestellten Ergebnisse die bivariaten Analysen in den vorangegangenen Abschnitten. Auch in dieser gemeinsamen Betrachtung zeigt sich die berufliche Stellung der Eltern in Bulgarien (19 Prozent), Liechtenstein (16 Prozent) sowie England und Guatemala (je 13 Prozent) mit grosser Erklärungskraft.

³ Für die Berechnung der Nettoergebnisse wurden mehrere Regressionsanalysen durchgeführt. Dabei wurde jeweils die interessierende Variable (Aspekt) ausgeschlossen und dann das Ergebnis dem Resultat der Regressionsanalyse unter Berücksichtigung aller Variablen (Aspekte; full model) gegenüber gestellt. Die Differenz an erklärter Varianz zwischen den beiden Analysen erlaubt eine verlässliche Schätzung der Varianzerklärung der jeweils im einen Modell ausgeschlossenen Variable. Die Differenz der Summe der erklärenden Varianzen für die einzelnen Variablen zum „full model“ zeigt die Erklärungskraft, die durch die Kombination einzelner Variablen entsteht.

Tabelle 2.7: Prozentanteile an Schülerinnen und Schüler nach beruflicher Stellung der Eltern und Beziehungen zum Politischen Wissen und Verstehen – Schweiz im internationalen Ländervergleich

Land	Migrationshintergrund (0=ohne Mig.hintergrund; 1=mit Mig.hintergrund)		Berufliche Stellung der Eltern (SEI-Wert)		Interesse der Eltern an sozialen und politischen Themen (0=nicht/nicht sehr; 1=ziemlich/sehr)		Prozent an aufgeklärter Varianz (gesamt)		Anteil an Varianzaufklärung der einzelnen Aspekte sowie in Kombination mehrerer Aspekte
	Diff SE	Var	Diff SE	Var	Diff SE	Var	Var SE		
Belgien (Flandern)	-24.4 (5.4)	1	26.2 (2.4)	9	15.6 (3.2)	1	13 (1.9)		
Bulgarien	-19.1 (16.8)	0	45.8 (3.3)	19	15.8 (4.3)	1	20 (2.2)		
Chile	7.1 (11.9)	0	31.9 (2.0)	12	15.0 (3.0)	1	15 (1.5)		
Dänemark	-44.2 (8.3)	1	27.4 (2.1)	7	39.4 (4.4)	3	15 (1.2)		
Dominik. Republik ◦	-27.2 (9.8)	0	9.8 (1.6)	2	5.8 (3.0)	0	3 (0.9)		
England ●	-14.7 (8.6)	0	39.0 (3.6)	13	30.0 (5.3)	2	18 (2.3)		
Estland	-41.4 (9.0)	1	30.2 (2.6)	10	24.6 (3.7)	2	15 (2.0)		
Finnland	-49.7 (11.8)	1	19.5 (1.8)	5	16.0 (4.1)	1	8 (1.2)		
Griechenland	-28.8 (8.0)	1	23.9 (2.7)	6	37.6 (4.4)	3	13 (1.6)		
Guatemala ¹	-27.4 (11.0)	0	32.4 (4.4)	13	9.3 (3.4)	0	14 (3.7)		
Hong Kong !	26.1 (5.4)	2	10.3 (3.8)	1	14.7 (4.5)	1	3 (0.7)		
Indonesien	-36.2 (11.1)	0	15.2 (2.4)	5	11.1 (3.7)	0	6 (1.7)		
Irland	-37.5 (6.7)	2	30.6 (2.9)	9	29.7 (5.7)	1	13 (1.7)		
Italien	-27.6 (9.3)	1	28.6 (1.9)	10	16.2 (4.6)	0	13 (1.4)		
Kolumbien	-56.2 (16.0)	0	20.8 (1.8)	7	9.7 (2.6)	0	8 (1.2)		
Lettland	-4.3 (12.2)	0	14.9 (2.3)	3	16.7 (5.6)	1	5 (1.1)		
Liechtenstein	-32.4 (9.9)	3	36.4 (4.7)	16	13.6 (12.6)	0	24 (3.7)		
Litauen	-17.3 (10.8)	0	24.1 (1.8)	9	17.7 (4.0)	1	10 (1.4)		
Luxemburg	-30.4 (4.5)	2	29.7 (1.9)	8	25.2 (4.4)	2	20 (1.6)		
Malta	-6.1 (21.0)	0	28.3 (2.8)	9	20.3 (6.6)	1	10 (1.7)		
Mexiko	-51.7 (8.7)	1	19.2 (1.8)	6	3.7 (3.2)	0	8 (1.3)		
Neuseeland ◦	-19.2 (5.2)	1	35.8 (3.0)	10	24.6 (5.1)	1	13 (1.8)		
Niederlande !	-44.1 (13.1)	3	14.7 (4.5)	2	31.2 (6.8)	3	9 (2.8)		
Norwegen ◦	-32.1 (7.7)	1	25.2 (2.3)	6	35.8 (4.3)	2	13 (1.5)		
Österreich	-41.4 (6.0)	3	26.0 (2.7)	6	36.6 (5.4)	2	14 (1.6)		
Paraguay ¹	-0.5 (13.3)	0	27.1 (2.8)	11	10.2 (5.4)	0	12 (2.2)		
Polen	18.2 (13.4)	0	35.4 (2.3)	11	16.6 (5.7)	0	12 (1.6)		
Russland	-7.4 (7.3)	0	24.6 (2.3)	7	19.6 (4.6)	1	9 (1.4)		
Schweden	-36.2 (6.6)	2	29.9 (2.5)	9	18.3 (4.6)	1	14 (1.7)		
Schweiz ◦	-31.1 (4.9)	2	24.6 (2.1)	8	21.0 (5.8)	1	16 (1.9)		
Slowakei ²	-16.5 (18.0)	0	30.6 (2.5)	9	20.7 (4.4)	1	12 (1.6)		
Slowenien	-25.8 (5.2)	1	21.5 (1.7)	6	23.1 (4.2)	2	10 (1.2)		
Spanien	-31.1 (8.3)	1	23.6 (1.8)	8	22.5 (3.7)	2	14 (1.6)		
Südkorea	-158.9 (36.4)	0	19.0 (1.9)	5	21.7 (5.1)	1	6 (1.0)		
Taiwan	-5.8 (19.0)	0	30.2 (2.0)	9	10.4 (2.5)	0	10 (1.2)		
Thailand ◦	12.3 (14.8)	0	24.6 (2.8)	8	10.0 (3.7)	0	8 (1.7)		
Tschechien ◦	-4.0 (11.8)	0	29.9 (2.0)	8	26.1 (2.8)	2	12 (1.3)		
Zypern	-13.8 (8.3)	0	24.3 (1.8)	7	19.3 (4.2)	1	9 (1.1)		
ICCS Durchschnitt	-26.7 (2.1)	1	26.8 (0.4)	8	19.7 (0.8)	1	12 (0.3)		

Anmerkungen: Diff = Differenz in den Leistungspunkten pro Einheit auf der jeweiligen Skala; SE = Standardfehler
 Var = Prozent an aufgeklärter Varianz durch die Aspekte des Familienhintergrunds
 ◦ = Stichprobenvorgabe wurde unter Einbezug der Ersatzschulen erreicht
 ● = Stichprobenvorgabe wurde unter Einbezug der Ersatzschulen annähernd erreicht
 ! = Stichprobenvorgabe wurde nicht erreicht
¹ = Die Datenerhebung erfolgte nicht gemäss internationaler Vorgabe
² = Die national ausgewählte Population entspricht nicht exakt der international vorgegeben Population

2.4 Fazit

Ein funktionierendes demokratisches Gesellschafts- und Politiksystem zeigt sich in der Fähigkeit und Möglichkeit der Bürgerinnen und Bürger, politische Prinzipien und Prozesse zu verstehen, zu bewerten und bei Bedarf selbst anzuwenden. Dieser Ansicht folgend wurde in ICCS politisches Wissen nicht nur als Faktenwissen erfasst, sondern insbesondere als die Fähigkeit des Verstehens von und Schlussfolgerns aus politischen Gegebenheiten – wodurch die gemessene Fähigkeit explizit als politisches Wissen und Verstehen bezeichnet wird.

Im internationalen Ländervergleich zeigen die Schweizer Schülerinnen und Schüler bedeutsam bessere Leistungen als dies im internationalen Durchschnitt der Fall ist, wobei sie im oberen Drittel der Länderrangliste liegen. Konkret schneidet die Schweiz bedeutsam schlechter als 5 andere Länder ab, von 10 Ländern unterscheidet sie sich nicht bedeutsam und 22 Länder liegen signifikant tiefer. Dabei zeigt sich für die Schweiz im Gegensatz zur grossen Mehrheit der übrigen Länder, in welchen die Mädchen bedeutsam bessere Leistungen als die Jungen zeigen, kein statistisch bedeutsamer Geschlechterunterschied.

Relativierung findet das gute Abschneiden der Schweiz einerseits in Betrachtung der konkret erreichten Leistungsniveaus sowie andererseits im Vergleich mit den Ergebnissen aus der IEA-Studie CivEd von 1999. In ICCS ist es – wohl zum ersten Mal im Rahmen einer internationalen Vergleichsstudie – gelungen, datengeleitet Leistungsniveaus zum politischen Wissen und Verstehen zu entwickeln und inhaltlich voneinander abzugrenzen. Leistungsniveau 1 zeichnet sich dabei durch primär sozial-moralisches Denken aus, was bedeutet, dass auf elementare Prinzipien und Konzepte von gesellschaftlichem Zusammenleben (z.B. Freiheit, Gleichheit, sozialer Kohäsion) zugegriffen werden kann bzw. politische Fragestellungen in erster Linie in sozial-moralischer Perspektive beantwortet werden. Auf Leistungsniveau 2 können die Schülerinnen und Schüler die Grundzüge von politischen Institutionen, Systemen und Konzepten darlegen, auch sind sie nun fähig, einfache politische Verfahren und Praktiken zu bewerten. Erst auf Leistungsniveau 3 kommt schliesslich ein ganzheitliches Bild politischen Wissens und Verstehens zum Ausdruck. Die Schülerinnen und Schüler sind nun fähig, politische Prinzipien und deren Umsetzungen in der alltäglichen Lebenswelt nachzuvollziehen. Explizites politisches Denken und Verstehen kommt somit erst bei Schülerinnen und Schülern auf Leistungsniveau 2 zum Ausdruck. In der Schweiz vermögen 74 Prozent der Schülerinnen und Schüler in diesem Sinne politisches Denken und Verstehen aufzuzeigen. Dies bedeutet zugleich, dass mehr als jede und jeder Vierte Leistungsniveau 2 nicht erreicht, was auf defizitäres politisches Denken und Verstehen hinweist. Werden die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler in ICCS schliesslich mit jenen der CivEd-Studie aus 1999 in Beziehung gestellt (wodurch sich der Vergleich von 38 auf 17 Länder reduziert), so zeigt sich für die Deutschschweiz kein bedeutsamer Unterschied zwischen diesen beiden Erhebungszeitpunkten und Gruppen, so dass die Schweiz erneut bedeutend unter dem internationalen Mittelwert liegt.

Da davon auszugehen ist, dass der Familie eine entscheidende Rolle in der Entwicklung der politischen Identität von Kindern und Jugendlichen zukommt, wurde in ICCS das politische Wissen und Verstehen mit drei Aspekten des familiären Hintergrunds in Beziehung gesetzt: (1) dem Migrationshintergrund, (2) der beruflichen Stellung der Eltern und (3) dem Interesse der Eltern an sozialen und politischen Themen. Für alle drei Aspekte lassen sich auch tatsächlich bedeutsame Wirkungskräfte nachweisen. Unter gemeinsamem Einbezug der drei Aspekte in einem einheitlichen Wirkungsmodell zeigt sich jedoch, dass die berufliche Stellung der Eltern eindeutig die grösste Erklärungskraft besitzt. Das Gesamtmodell, d.h. das Zusammenspiel der drei Aspekte, vermag in der Schweiz beachtliche 16 Prozent der Unterschiede im politischen Wissen und Verstehen zu erklären.

Den Analysen vorausgehend wurde vermutet, dass das politische Wissen und Verstehen der Schweizer Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich nur mittelmässig ausfallen wird. In Betrachtung der internationalen Mittelwerte der an ICCS beteiligten Länder fällt das Schweizer Ergebnis somit bedeutend positiver aus als erwartet. Werden jedoch die Ergebnisse der Deutschschweiz von ICCS (2009) und CivEd (1999) in Beziehung gesetzt, so lassen sich keine Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen feststellen – was bedeutet, dass die Deutschschweiz im Vergleich mit den an beiden Studien teilnehmenden Ländern wiederum unter dem Durchschnitt, also nur in der unteren Hälfte des Ländervergleichs liegt. Es kann somit nicht davon ausge-

gangen werden, dass sich das politische Wissen und Verstehen der 14 bis 15-Jährigen der Schweiz seit 1999 verbessert hat, was angesichts der immer noch geringen Gewichtung politischer Bildung in der Pflichtschule wenig zu überraschen vermag. Diesbezüglich beunruhigend stellt das Ergebnis dar, dass etwa jeder und jedem Vierten das Grundverständnis von politischen Institutionen, Systemen und Konzepten fehlt.

Der Schule kommt im Bereich der politischen Bildung um so mehr eine hohe Bedeutung zu, als dass die positive Wirkung der Familie auf das politische Wissen und Verstehen der Schülerinnen und Schüler herausgestrichen werden konnte. So scheinen Kinder und Jugendliche von sozioökonomisch besser gestellten Familien bedeutend mehr Anregungen zur politischen Entwicklung zu erhalten, als Kinder und Jugendliche von sozioökonomisch geringer gestellten Familien. Eine diesbezügliche Angleichung kann nur über die Pflichtschule geschehen, was der gesellschaftspolitischen Bedeutung institutionalisierter politischer Bildung deutliches Gewicht verleiht.

Worin die aufgezeigten internationalen und nationalen Unterschiede im politischen Wissen und Verstehen gründen, konnte im Rahmen dieser ersten Analysen erst ansatzweise aufgedeckt werden. In weiterführenden Analysen werden dazu weitere Merkmale untersucht, insbesondere strukturelle Merkmale und Lerngelegenheiten, aber auch motivationale Aspekte.

3 Vertrauen in staatliche Institutionen und Einstellung gegenüber der eigenen Nation

Nach Fleiner (1999) können sich staatliche Institutionen und Entscheidungstragende nur dann auf eine demokratische Legitimation ihres Handelns berufen, wenn sie auch ein gewisses Mass an Vertrauen der Bürgerinnen und Bürger geniessen. Für Schweer und Erlemeyer (2001) stellt das Vertrauen in die politische Stabilität eines Staates, und damit verbunden, in die dabei verantwortlichen Personen und Institutionen Grundstein für die Entstehung und Aufrechterhaltung von gesellschaftlicher Zufriedenheit. Umgekehrt gehen geringes Vertrauen in die etablierte Politik und ihre Institutionen mit einer geringer Zufriedenheit mit der gelebten und erfahrenen Politik einher – und dies insbesondere auch bei jungen Menschen, wie Gille, Krüger, de Rijke & Willems (1998) aufzeigen. Internationale Studien geben zu erkennen, dass Vertrauen in Politik und Institutionen über die letzten 50 bis 60 Jahre tendenziell abgenommen hat (z.B. Newton & Norris, 2000). Für die Schweiz gilt jedoch, dass dieses Vertrauen im Vergleich mit anderen Ländern stets hoch ausgeprägt ist. So zeigen sich Schweizer Bürgerinnen und Bürger beispielsweise überdurchschnittlich stolz auf ihre politische Kultur der direkten Demokratie und haben bedeutend mehr Vertrauen in politische Institutionen als Bürgerinnen und Bürger vieler anderer Nationen (Armingeon & Freitag, 1997; Linder, 2000) – was auch auf die 14-15Jährigen zutrifft, wie im Rahmen der CivEd-Studie festgestellt werden konnte (Haenni Hoti, 2003; Torney-Purta et al., 2001). Auch wenn diese Ergebnisse auf ein gut funktionierendes politisches System hinweisen, so sollte dennoch mitgedacht werden, dass zu grosses Vertrauen die Gefahr der Vernachlässigung der den Bürgerinnen und Bürgern übertragenen Kontrollfunktion konventioneller Politik in sich bergen könnte. Ob somit ein gewisses Misstrauen in Institutionen und Politik eine Gefahr für die demokratische Stabilität darstellt, ist nicht einfach zu beantworten.

Basierend auf den bestehenden Kenntnissen müsste für die Schweiz in ICCS erwartet werden, dass im internationalen Vergleich das Vertrauen in Politik und Institutionen hoch ausfallen wird. Jedoch gibt Inglehart (1997) zu bedenken, dass sich politische Stabilität insbesondere auf zwischenmenschliches Vertrauen auswirkt, soziale und wirtschaftliche Faktoren jedoch stärker auf Vertrauen in die Institutionen. Angesichts der bereits zum Erhebungszeitpunkt 2009 auch in der Schweiz spürbaren Wirtschaftskrise ist daher zu vermuten, dass sich das Vertrauen in staatliche Institutionen nicht mehr derart positiv darstellen wird.

Zur Erfassung des Vertrauens in staatliche Institutionen wurden die Schülerinnen und Schüler in ICCS gefragt, inwieweit sie Institutionen wie beispielsweise der nationalen Regierung, den politischen Parteien oder den Gerichten vertrauen

Tabelle 3.1: Skala "Vertrauen in staatliche Institutionen"

Items	Antwortmöglichkeiten
Inwieweit vertraust du den folgenden Institutionen?	Voll und ganz Weitgehend Ein wenig Überhaupt nicht
Der nationalen Regierung (Schweiz: dem Bundesrat)	
Dem Gemeinderat oder Stadtrat deines Ortes	
Den Gerichten	
Der Polizei	
Den politischen Parteien	
Dem nationalen Parlament	

Neben dem Vertrauen in staatliche Institutionen interessiert auch, welche Einstellung junge Menschen grundsätzlich zum eigenen Land haben. Diesbezüglich können einander entgegenwirkende Kräfte vorgestellt werden: einerseits können im Zuge von Globalisierung und Internationalisierung gewisse Menschen zu grenzüberschreitenden Identitäten und damit verbunden geringerer „Heimatliebe“ tendieren, andererseits können bei anderen Personen angesichts von Migrationswellen sowie globalisiertem Wirtschafts- und Arbeitsmarktkampf diesbezügliche Gegenströmungen im Sinne nationalistischer Bewegungen wiederum stärker an Bedeutung gewinnen (Altermatt, 1996). Auch in der Schweiz sind derartig gegensätzliche Strömungen festzustellen. So kämpfen beispielsweise noch immer Gruppierungen um Nähe oder Distanz zum politischen Europa, so dass die Gräben zwischen nach innen und nach aussen orientierten Milieus, wie sie Kriesi (1999) bereits vor über 10 Jahren beschrieben hat, noch immer deutlich sind.

Anlässlich der CivEd-Studie zeigte sich für die Schweiz, dass die befragten jungen Menschen eine eher „kühle“ Einstellung gegenüber der eigenen Nation zum Ausdruck brachten. So lag die Schweiz im internationalen Vergleich beinahe am untersten Ende des Ländervergleichs (Haenni Hoti, 2003). Aufgrund der politisch kaum veränderten Position innerhalb der Schweiz und deren Aussenposition ist zu vermuten, dass sich das Ergebnis auch in ICCS wiederum unter dem internationalen Durchschnitt bewegen wird.

Die Einstellung zum eigenen Land stellt in ICCS eine Verdichtung von sieben Items dar, zu welchen die Schülerinnen und Schülern um den Grad ihrer Zustimmung gebeten wurden (Tabelle 3.2).

Tabelle 3.2: Skala "Einstellung zum eigenen Land"

Items	Antwortmöglichkeiten
Inwiefern stimmst du den folgenden Aussagen über die Schweiz zu?	
Die Schweizer Fahne ist für mich wichtig Das politische System der Schweiz funktioniert gut Ich habe grosse Achtung vor der Schweiz In der Schweiz sollten wir stolz auf das sein, was wir erreicht haben Ich bin stolz darauf, in der Schweiz zu leben Die Schweiz achtet sehr auf die Umwelt Alles in allem lässt es sich in der Schweiz besser leben als in den meisten anderen Ländern	Stimme voll und ganz zu Stimme zu Stimme nicht zu Stimme überhaupt nicht zu

Zur Interpretation der Ergebnisse

Die in Skalenform dargestellten Ergebnisse sind in ICCS derart definiert, dass der internationale Mittelwert jeweils bei 50 Punkten liegt und die Standardabweichung 10 Punkte beträgt. Dies bedeutet, dass international jeweils zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler Werte zwischen 40 und 60 Punkte aufweisen.

3.1 Ergebnisse zum Vertrauen in staatliche Institutionen

Ergebnisse auf Skalenniveau

In der grossen Mehrheit der Länder ist das Vertrauen in staatliche Institutionen im Durchschnitt weitgehend vorhanden. Einzig in Zypern, Griechenland, Polen, Lettland und Südkorea äussern die Schülerinnen und Schüler, dass sie den Institutionen höchstens ein wenig vertrauen – wodurch sich diese Länder auch am unteren Ende des internationalen Vergleichs befinden (Abbildung 3.1). Die Schweiz reiht sich in diesem Vergleich mit 51 Punkten zwar knapp, aber dennoch bedeutend über dem internationalen Mittelwert (50 Punkte) ein. Im Bereich der Schweiz liegen neun weitere Länder, so auch Schweden, Dänemark, die Niederlande, Luxemburg und England. Während insgesamt 19 Länder bedeutend tiefere Vertrauenswerte ihrer Schülerinnen und Schüler als die Schweiz erfahren, heben sich 9 andere Länder signifikant positiv von der Schweiz ab. Das grösste Vertrauen in staatliche Institutionen bringen die Schülerinnen und Schüler von Indonesien zum Ausdruck (59 Punkte), welches bedeutend höher als in allen anderen Ländern ausfällt. Ebenfalls hoch zeigen sich die Ergebnisse für die westeuropäischen Länder Liechtenstein (55 Punkte), Finnland, Österreich und Norwegen (je 53 Punkte) sowie Italien (52 Punkte).

Mädchen und Jungen unterscheiden sich in ihrem Vertrauen sowohl in internationaler Betrachtung als auch in Fokussierung der Schweiz nicht. Es zeigen sich zwar für einzelne Länder diesbezüglich bedeutsame Unterschiede, jedoch lässt sich daraus keine Systematik an Regionen erkennen.

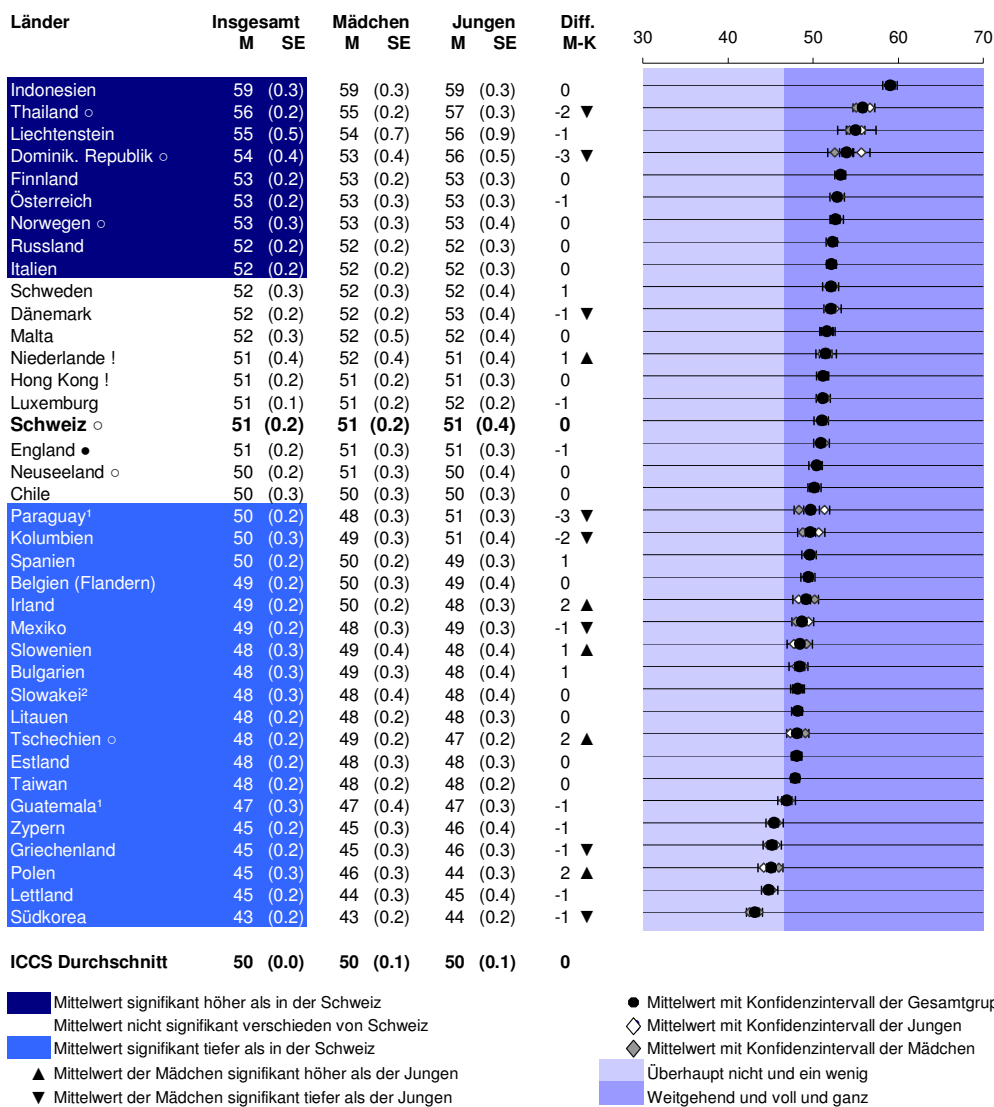
Ergebnisse auf Itemniveau

Betrachtet man die in der Skala *Vertrauen in staatliche Institutionen* verdichteten Items getrennt, so zeigen sich teilweise deutliche Unterschiede. Das grösste Vertrauen besitzen die Schülerinnen und Schüler in der Schweiz in die Gerichte (74 Prozent), das geringste in die politischen Parteien (54 Prozent), welches sogar unter dem internationalen Mittelwert liegt (Tabelle 3.3). Hohes Vertrauen wird ebenfalls der Polizei (71 Prozent) sowie der nationalen Regierung und dem Gemeinderat oder Stadtrat (je 69 Prozent) zugesprochen. Etwas zurück liegt das nationale Parlament (63 Prozent). Im internationalen Durchschnitt wird ebenfalls den Gerichten das grösste Vertrauen zugesprochen (67 Prozent), jedoch am geringsten wird dem nationalen Parlament vertraut (54 Prozent).

Tabelle 3.3: Vertrauen in staatliche Institutionen – Prozente auf Itemebene

Inwieweit vertraust du den folgenden Institutionen?	Weitgehend und voll und ganz	
	Schweiz	ICCS-Durchschnitt
	Prozent	Prozent
Der nationalen Regierung (Schweiz: dem Bundesrat)	69	62
Dem Gemeinderat oder Stadtrat deines Ortes	69	65
Den Gerichten	74	67
Der Polizei	71	66
Den politischen Parteien	54	60
Dem nationalen Parlament (Schweiz: National- und Ständerat)	63	54

Vertrauen in staatliche Institutionen

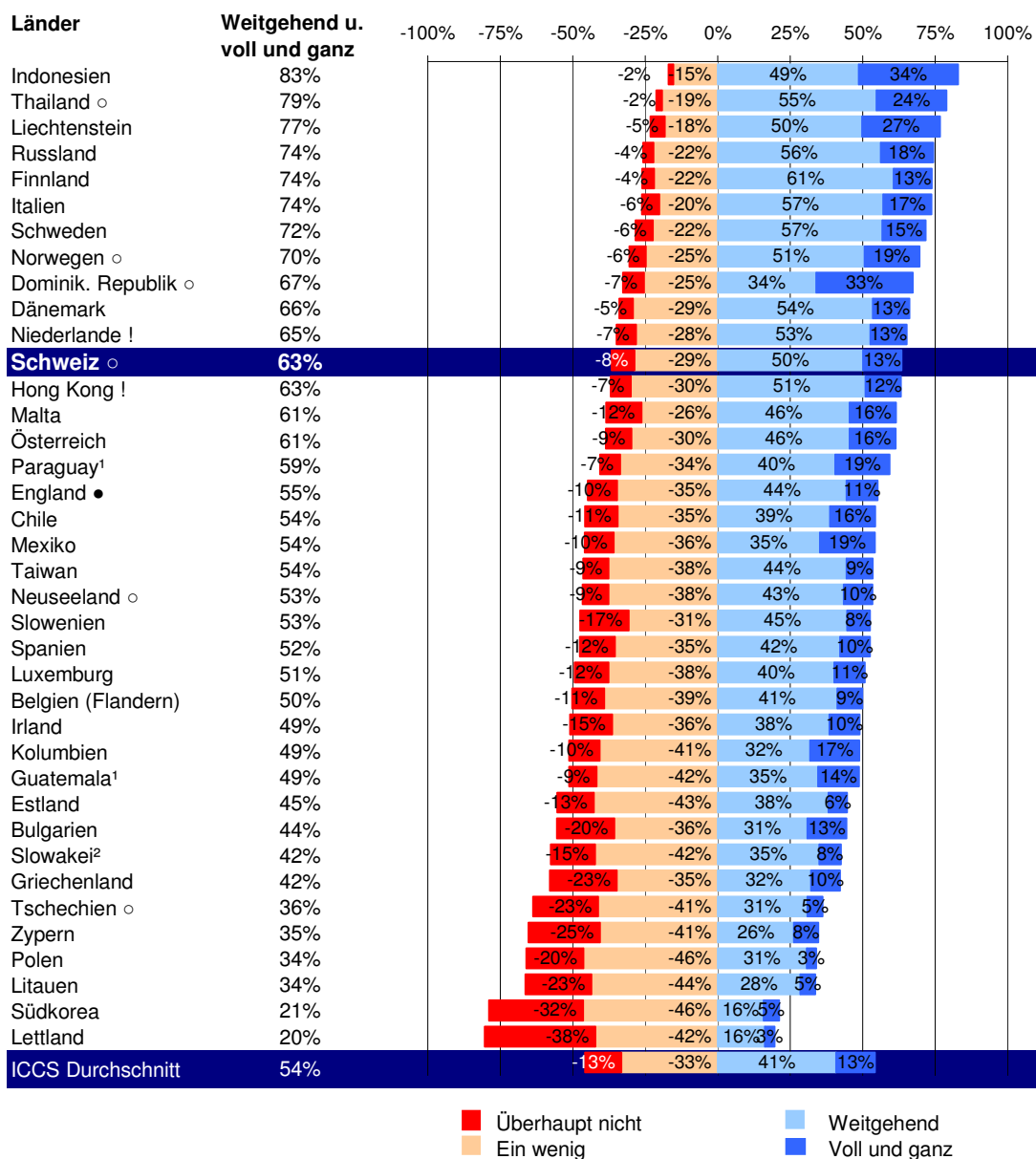


Anmerkungen: M = Mittelwert; SE = Standardfehler des Mittelwerts
 ◦ = Stichprobenvorgabe wurde unter Einbezug der Ersatzschulen erreicht
 ● = Stichprobenvorgabe wurde unter Einbezug der Ersatzschulen annähernd erreicht
 ! = Stichprobenvorgabe wurde nicht erreicht
¹ = Die Datenerhebung erfolgte nicht gemäss internationaler Vorgabe
² = Die national ausgewählte Population entspricht nicht exakt der international vorgegeben Population
 Sowohl die Mittelwerte als auch die Differenzpunkte zwischen den Geschlechtern sind gerundet, wodurch die ausgewiesenen Differenzen nicht immer mit den dargestellten Mittelwerten übereinstimmen bzw. die Unterschiede anhand der Mittelwerte gelegentlich nicht ersichtlich werden.

Abbildung 3.1: Vertrauen in staatliche Institutionen – Schweiz im internationalen Ländervergleich

Interessant erscheint ein gesonderter Blick auf die politischen Parteien und das nationale Parlament, deren Ergebnisse sich für die Schweiz dem internationalen Durchschnitt genau gegenläufig zeigen. So vertrauen 13 Prozent der Schweizer Schülerinnen und Schüler *voll und ganz* dem nationalen Parlament, 50 Prozent *weitgehend*, 29 Prozent *ein wenig* und 8 Prozent *überhaupt nicht* (Abbildung 3.2). In die politischen Parteien vertrauen 14 Prozent *voll und ganz*, 40 Prozent *weitgehend*, 40 Prozent *ein*

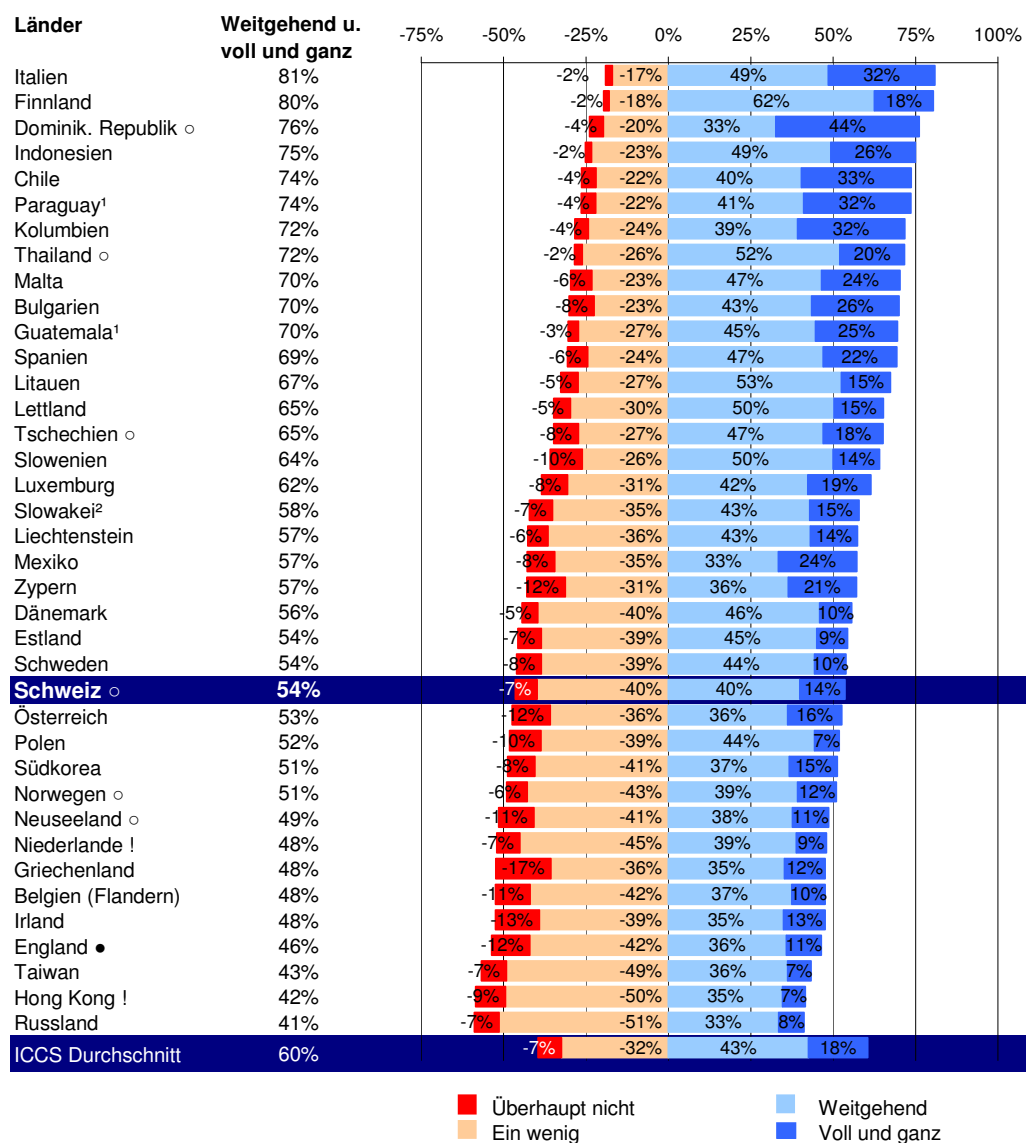
Vertrauen in das nationale Parlament (Schweiz: National- und Ständerat)



Anmerkungen: Prozente gerundet, wodurch die Summen für die einzelnen Länder nicht jeweils genau 100% ergeben
 ◦ = Stichprobenvorgabe wurde unter Einbezug der Ersatzschulen erreicht
 ● = Stichprobenvorgabe wurde unter Einbezug der Ersatzschulen annähernd erreicht
 ! = Stichprobenvorgabe wurde nicht erreicht
¹ = Die Datenerhebung erfolgte nicht gemäss internationaler Vorgabe
² = Die national ausgewählte Population entspricht nicht exakt der international vorgegeben Population

Abbildung 3.2: Vertrauen in das nationale Parlament – Schweiz im internationalen Ländervergleich

Vertrauen in die politischen Parteien



Anmerkungen: Prozente gerundet, wodurch die Summen für die einzelnen Länder nicht jeweils genau 100% ergeben

- = Stichprobenvorgabe wurde unter Einbezug der Ersatzschulen erreicht
- = Stichprobenvorgabe wurde unter Einbezug der Ersatzschulen annähernd erreicht
- ! = Stichprobenvorgabe wurde nicht erreicht
- ¹ = Die Datenerhebung erfolgte nicht gemäss internationaler Vorgabe
- ² = Die national ausgewählte Population entspricht nicht exakt der international vorgegeben Population

Abbildung 3.3: Vertrauen in die politischen Parteien – Schweiz im internationalen Ländervergleich

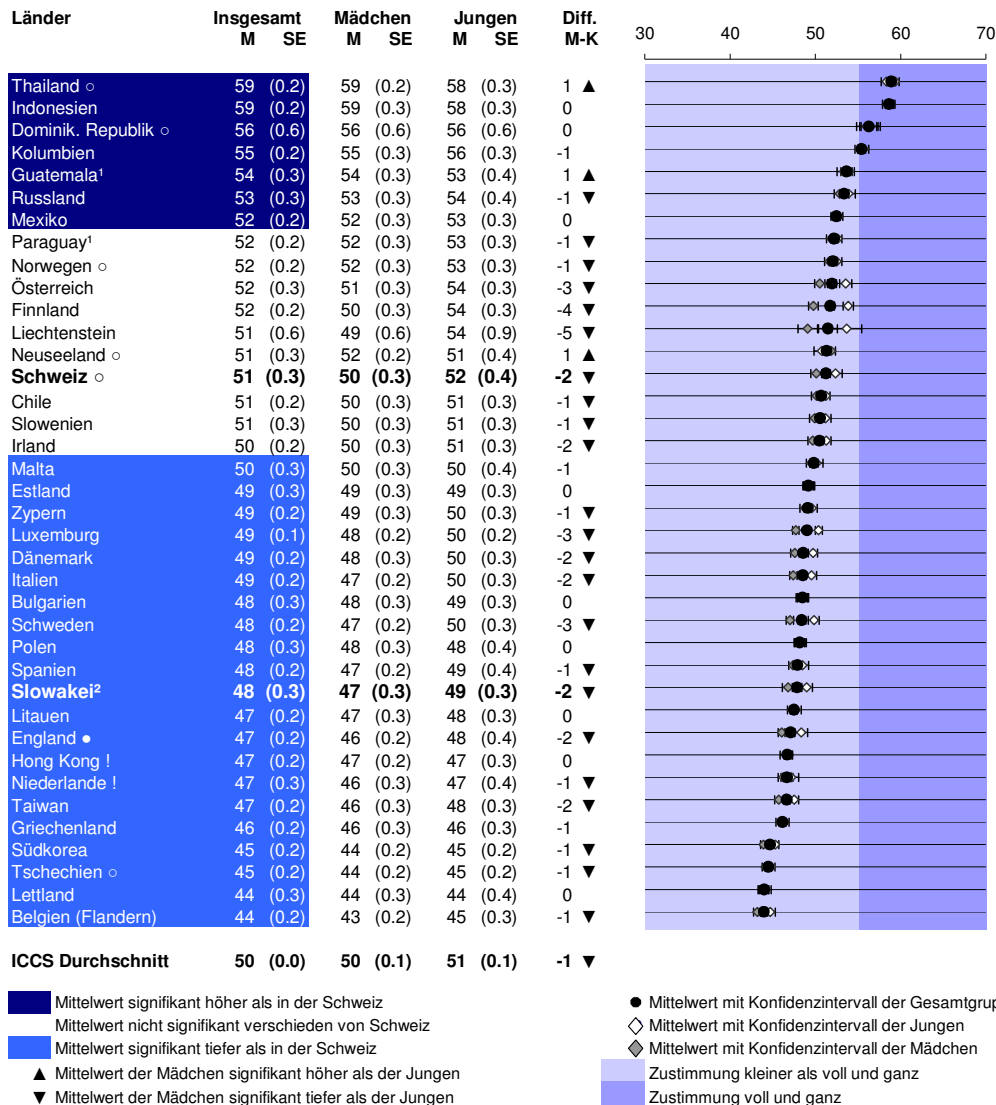
wenig und 7 Prozent *überhaupt nicht* (Abbildung 3.3). Es zeigt sich also, dass die Unterschiede im Vertrauen nicht auf den Extrempositionen beruhen, sondern auf den beiden mittleren Ausprägungen, welche sich zugunsten des Parlaments um ca. 10 Prozent von *ein wenig* Vertrauen zu *weitgehendem* Vertrauen verschieben. Im internationalen Durchschnitt basiert die gegenläufige Verschiebung jedoch auf den Extrempositionen. Auffallend dabei ist, dass insbesondere Länder aus Mittel- und Südamerika den politischen Parteien in ganzer Stärke das Vertrauen aussprechen – nicht jedoch dem Parlament.

3.2 Ergebnisse zur Einstellung zum eigenen Land

Durch die abgestufte blaue Unterlegung der Graphik in Abbildung 3.4 wird dargestellt, in welchen Ländern die Schülerinnen und Schüler dem Stolz zum eigenen Land voll und ganz zustimmen. In derart positiver Weise wird diese Einstellung nur in Thailand (59 Punkte), Indonesien (59 Punkte), der Dominikanischen Republik (56 Punkte) und in Kolumbien (55 Punkte) zum Ausdruck gebracht. Diesbezüglich ebenfalls positiv heben sich auch noch Guatemala, Russland und Mexiko von der Schweiz ab. Die Schweiz liegt mit 51 Punkten wiederum im Bereich des oberen Mittelfeldes, knapp, aber dennoch statistisch signifikant über dem internationalen Mittelwert (50 Punkte). Im Zufallsbereich der Schweiz liegen 9 Länder, so auch die westeuropäischen Länder Norwegen, Österreich, Finnland, Liechtenstein und Irland. Bedeutend tiefere Werte weisen 21 Länder auf, wozu beispielsweise Luxemburg, Dänemark, Italien, Schweden, Spanien, England, die Niederlande und Belgien (Flandern) gehören, wobei das letztgenannte Land zusammen mit Lettland am Ende der Länderliste liegt (je 44 Punkte).

Wie im internationalen Durchschnitt, so zeigt sich auch für die Schweiz ein bedeutsamer Unterschied zwischen den Geschlechtern. Mädchen (50 Punkte) zeigen eine signifikant tiefere Einstellung zum eigenen Land als Jungen (52 Punkte). Eine derartige Differenz zeigt sich auch für 22 weitere Länder, so beispielsweise für Norwegen, Österreich, Finnland, Luxemburg, Dänemark, Italien, England und Liechtenstein, welches mit 5 Punkten sogar den grössten Unterschied aufweist.

Einstellung zum eigenen Land



Anmerkungen: M = Mittelwert; SE = Standardfehler des Mittelwerts
 ○ = Stichprobenvorgabe wurde unter Einbezug der Ersatzschulen erreicht
 ● = Stichprobenvorgabe wurde unter Einbezug der Ersatzschulen annähernd erreicht
 ! = Stichprobenvorgabe wurde nicht erreicht
¹ = Die Datenerhebung erfolgte nicht gemäss internationaler Vorgabe
² = Die national ausgewählte Population entspricht nicht exakt der international vorgegeben Population
 Sowohl die Mittelwerte als auch die Differenzpunkte zwischen den Geschlechtern sind gerundet, wodurch die ausgewiesenen Differenzen nicht immer mit den dargestellten Mittelwerten übereinstimmen bzw. die Unterschiede anhand der Mittelwerte gelegentlich nicht ersichtlich werden.

Abbildung 3.4: Einstellung zum eigenen Land – Schweiz im internationalen Ländervergleich

3.3 Fazit

Nach Ansicht von verantwortlichen Personen in Politik, aber auch in Politikwissenschaft tätigen Personen, stellt Vertrauen in staatliche Institutionen ein wichtiger Gradmesser vorherrschender politischer Stabilität dar. Zu grosses Vertrauen birgt jedoch die Gefahr von Sorglosigkeit und Blindheit in sich, wodurch die für eine Demokratie zentrale Funktion der Kontrolle der Machtragenden durch die Bürgerinnen und Bürger nicht selten vernachlässigt wird. Wünschenswert für eine gut funktionierende Demokratie wäre daher grundsätzlich zugestandenes Vertrauen an Institutionen und politisch tätige Personen begleitet durch ein stets kritisches Misstrauen im Sinne der angesprochenen Kontrollfunktion.

Die in ICCS betrachteten 14-15jährigen Schülerinnen und Schüler der Schweiz scheinen diesem Ideal nahe zu kommen. So zeigt sich sowohl in Betrachtung der zur Skala „Vertrauen in die staatlichen Institutionen“ verdichteten Items als auch in deren Einzelbetrachtung, dass zumeist Vertrauen ausgesprochen wird, dass dieses jedoch nur von Minderheiten im Sinne von *voll und ganz* den Institutionen zugestanden wird. Jeweils deutliche Mehrheiten äussern, dass sie den Institutionen *weitgehend* oder *ein wenig* Vertrauen schenken. Die Schweiz liegt mit diesem Ergebnis im Bereich des oberen Mittelfeldes des Ländervergleichs. Dieses Resultat vermag zu erstaunen, da die Schweiz in derartigen Betrachtungen bis anhin fast durchwegs einen der Spitzenplätze eingenommen hat – wodurch auch die vorangestellte Vermutung anhand der Daten keine Bestätigung erfahren konnte. Zwar zeigt sich das Ergebnis noch immer überdurchschnittlich positiv, jedoch nur noch knapp und deutlich hinter den Ländern an der Spitze des Ländervergleichs. Prozentual das grösste Vertrauen das Gericht (74 Prozent) und der Polizei (71 Prozent) von den Schweizer Schülerinnen und Schülern. Die kleinsten Prozentwerte entfallen auf das nationale Parlament (63 Prozent) und nochmals mit deutlichem Abstand die politischen Parteien (54 Prozent).

Auch die Einstellung zum eigenen Land fällt für die Schweiz im internationalen Vergleich positiv aus, wobei die Schweiz auch hier im Bereich des oberen Mittelfeldes liegt. Dies ist ein deutlich positiveres Ergebnis, als es noch vor 10 Jahren im Rahmen der CivEd-Studie zum Ausdruck kam, als die Schweiz an fast letzter Stelle lag (Haenni Hoti, 2003). Damit lässt sich auch die diesbezüglich vorangestellte Vermutung nicht bestätigen, welche sich auf den negativen Ergebnissen der bestehenden Studien abstützte. Es scheint, dass die Achtung und der Stolz auf die Schweiz bei Schweizer Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich deutlich zugenommen haben. Inwieweit dies mit der nationalen und internationalen Politik sowie globalen Krisen in Verbindung zu setzen ist, kann anhand der Datenlage nicht beurteilt werden. Zu beachten gilt es dennoch, dass die Ausprägungen in fast allen Ländern nicht überaus positiv ausfallen, so dass auch für die Schweiz in absoluter Betrachtung eine Zustimmung im Mittelbereich zwischen *stimme zu* und *stimme nicht zu* zufällt.

4 Einstellungen gegenüber den Rechten von Migrantinnen und Migranten und gegenüber der Gleichstellung von Mann und Frau

Die Fragebogenerhebungen der ICCS-Studie fanden in politisch bewegten Zeiten statt. Die weltweite Wirtschaftskrise erschütterte die politische Landschaft und löste in breiten Teilen der Bevölkerung Unsicherheit und Angst aus. In der letzten Zeit wurden Fragen zur Migrations- und Integrationspolitik vermehrt von den politischen Parteien zum Thema gemacht (vgl. beispielsweise die Volksinitiative „Gegen den Bau von Minaretten“ vom 29. 09.2009 oder die hängige Volksinitiative „Für die Ausschaffung krimineller Ausländer“). Dass diese Themen in der Öffentlichkeit auf grosses Interesse und auf Resonanz stiessen und entsprechend heftig und kontrovers diskutiert wurden, kann auch auf dem Hintergrund der aktuellen wirtschaftlichen Lage interpretiert werden. In diese Richtung weisen die Ergebnisse der Längsschnittstudie von Heitmeyer und seiner Forschungsgruppe (2009), die zeigen konnten, dass eine mögliche Reaktion auf die Wirtschaftskrise darin liegt, dass Personen die Gleichwertigkeit von Gruppen in Frage stellen und ihnen Solidarität entziehen. Soziale Werte und Normen, die Gleichwertigkeit garantieren sollen, verlieren somit an Bedeutung. Wie die internationale Vergleichsstudie Studie CivEd zur Politischen Bildung aus dem Jahre 1999 zeigte (Oser & Biedermann, 2003), waren die Jugendlichen aus der Schweiz gegenüber den gleichen Rechten für Migrantinnen und Migranten im internationalen Vergleich wenig positiv eingestellt (Haenni Hoti, 2003). Die Schweiz befand sich im Ländervergleich an zweitletzter Stelle. Ausgehend von diesem Forschungsergebnis und dem aktuellen wirtschaftlichen Geschehen, kann die Vermutung formuliert werden, dass sich die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler nicht wesentlich verändert hat.

Bezüglich der Einstellungen gegenüber den Rechten von Frauen gibt es im Rahmen der CivEd-Studie (Civic Education Study) aus dem Jahre 1999 Hinweise auf einen Zusammenhang zwischen wirtschaftlichen Gegebenheiten und den Einstellungen und Haltungen der Schülerinnen und Schüler. So konnte gezeigt werden, dass Schülerinnen und Schüler aus Ländern mit einem höheren BIP und niedriger Arbeitslosenquote eine positivere Einstellung gegenüber den Rechten von Frauen zeigten als jene ärmerer Länder (Torney-Purta et al., 2001). Allerdings werden damit keine kausalen Zusammenhänge beschrieben, vielmehr handelt es sich um eine Korrelation, welche möglicherweise auf weitere Faktoren zurückzuführen ist.

In demokratisch organisierten Gesellschaften, welche die Rechten und Pflichten der Bürgerinnen und Bürger auf Verfassungsebene regeln, ist jedoch die Gleichstellung aller Gesellschaftsmitglieder ein grundlegendes Prinzip. Es geht dabei um die Ermöglichung der Teilhabe am politischen Diskurs und um die Gewährleistung einer freien Lebensgestaltung (Habermas, 1996). Dem demokratischen Staat kommt dabei die Aufgabe zu, Strukturen zur Sicherstellung von Chancengleichheit zu schaffen. Das Ziel dabei ist, dass allen Gesellschaftsmitgliedern gleichermassen gewisse Grundgüter, politische Rechte, Grundfreiheiten wie zum Beispiel Freizügigkeit und freie Berufswahl, Einkommen und Besitz sowie weitere soziale Grundlagen der Selbstachtung gewährleistet werden können (Rawls, 2003). Dazu bedarf es entsprechender Einstellungen der Bürgerinnen und Bürger. Im Rahmen der politischen Bildung ist es daher von hohem Interesse, die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler gegenüber den Rechten von Gruppen zu erfassen und zu beschreiben.

Während Ende der Neunzigerjahre Fragen zur Stellung der Frau in der Gesellschaft, und weniger die Migrationsthematik, eine vorherrschende Stellung im politischen Diskurs über die Rechte von Gruppen einnahmen (Hänni Hotti, 2003), stehen aktuell die Migrantinnen und Migranten und ihre Rechte im Fokus der politischer Auseinandersetzungen.

zungen. Trotzdem sind Fragen der Gleichberechtigung von Frau und Mann nicht gänzlich von der politischen Agenda verschwunden. Vorlagen über die Mutterschaftsversicherung (vgl. Volksabstimmung vom 26. September 2004) und die ausserfamiliäre Kinderbetreuung (siehe beispielsweise die Volksabstimmung vom 13. Juni 2010 im Kanton Zürich) können in diesen Themenbereich eingeordnet werden. Einerseits handelt es sich also um Fragen von hoher politischer Aktualität, andererseits bilden die hier beschriebenen staatsbürgerlichen Prinzipien der Gleichstellung Teile der theoretischen Konzeption des vorliegenden internationalen Forschungsprojekts (Schulz et al., 2008). Im Rahmen der ICCS-Studie wurden die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler gegenüber den Rechten von Frauen sowie jenen gegenüber von Migrantinnen und Migranten mit zwei Skalen erfasst. Die Einstellung gegenüber den Rechten von Mann und Frau wurde anhand sechs Items gemessen (Tabelle 4.1).

Tabelle 4.1: Skala "Einstellung zu gleichen Rechten für Frauen"

Items	Antwortmöglichkeiten
Männer und Frauen sollten gleichberechtigt an der Regierung teilnehmen können.	
Männer und Frauen sollten in jeder Hinsicht die gleichen Rechte haben.	
Frauen sollten sich aus der Politik heraushalten.	Stimme voll und ganz zu
Wenn nicht so viele Arbeitsplätze zur Verfügung stehen, sollten Männer ein grösseres Anrecht auf einen Arbeitsplatz haben als Frauen.	Stimme zu
Männer und Frauen sollten gleich bezahlt werden, wenn sie die gleiche Arbeit verrichten.	Stimme nicht zu
Männer sind besser qualifiziert, politische Führungspositionen einzunehmen als Frauen.	Stimme überhaupt nicht zu

Die Skala zur Erfassung der Einstellung der Schülerinnen und Schüler gegenüber den Rechten von Migrantinnen und Migranten besteht aus fünf positiv formulierten Items, die Themen wie sprachliche und kulturelle Integration bzw. Assimilation, Wahlberechtigung von Migrantinnen und Migranten und Bildungsmöglichkeiten der Kinder von Migrantinnen und Migranten abdecken (Tabelle 4.2).

Zur Interpretation der Ergebnisse

Die in Skalenform dargestellten Ergebnisse sind in ICCS derart definiert, dass der internationale Mittelwert jeweils bei 50 Punkten liegt und die Standardabweichung 10 Punkte beträgt. Dies bedeutet, dass international jeweils zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler Werte zwischen 40 und 60 Punkte aufweisen.

Tabelle 4.2: Skala "Einstellung zu gleichen Rechten für Migrantinnen und Migranten"

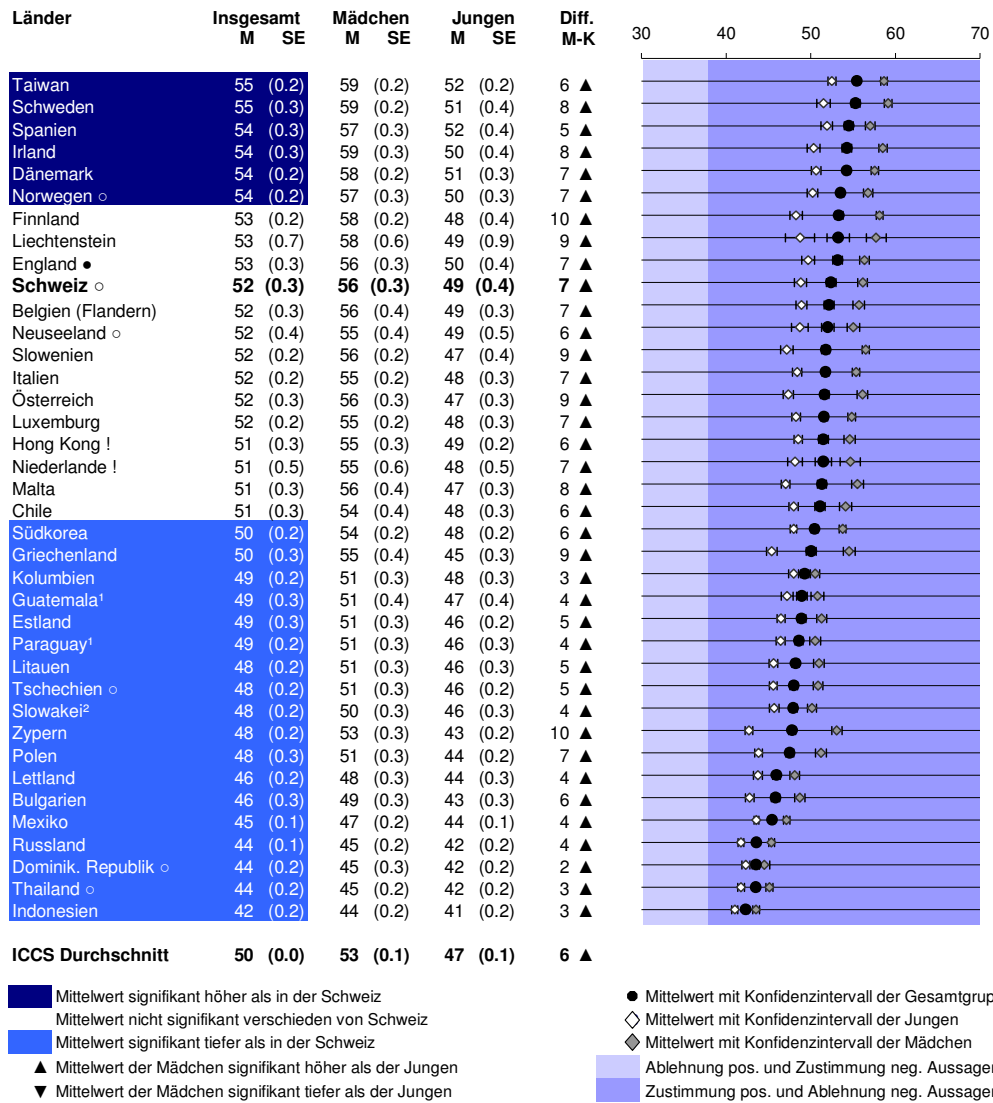
Items	Antwortmöglichkeiten
Migranten sollten die Möglichkeit haben, auch weiterhin ihre eigene Sprache zu sprechen.	
Kinder von Migranten sollten die gleichen Bildungsmöglichkeiten haben wie die einheimischen Kinder.	Stimme voll und ganz zu
Migranten, die bereits seit mehreren Jahren in einem Land leben, sollten die Möglichkeit haben, in diesem Land zu wählen.	Stimme zu
Migranten sollten die Möglichkeit haben, ihre Sitten und Gebräuche und ihren Lebensstil zu pflegen.	Stimme nicht zu
Migranten sollten die gleichen Rechte haben wie die Einheimischen.	Stimme überhaupt nicht zu

4.1 Ergebnisse zur Einstellung gegenüber der Gleichstellung von Frau und Mann

Im Bereich der Gleichstellung von Mann und Frau haben sich die Schülerinnen und Schüler aus allen 38 teilnehmenden Ländern generell positiv gegenüber den gleichen Rechten für Frauen geäußert. Wie aus Abbildung 4.1 entnommen werden kann, liegen die Mittelwerte aller Länder im dunkelblauen Bereich. Dies verweist auf Zustimmung der positiv formulierten Items und Ablehnung der negativ formulierten Items. Sechs Länder (Taiwan, Schweden, Spanien, Irland, Dänemark und Norwegen) erreichen signifikant höhere Werte als die Schweiz, die einen Mittelwert von 52 Punkten aufweist. Mit diesem Mittelwert unterscheidet sich die Schweiz nicht von den mitteleuropäischen Ländern Liechtenstein, Luxemburg, Österreich, Belgien, Italien, England und den Niederlanden sowie sieben weiteren Ländern. Jedoch haben sich die Schülerinnen und Schüler aus 18 Ländern signifikant weniger zustimmend gegenüber der Gleichstellung von Frau und Mann geäußert, als die befragten Jugendlichen aus der Schweiz. Dabei erreichten die osteuropäischen Länder bedeutend tiefere Werte als die Schweiz, im Vergleich dazu liegen die skandinavischen Länder allesamt im oberen Drittel der Tabelle. Taiwan hat mit einem Mittelwert von 55 Punkten als einziges asiatisches Land signifikant höhere Werte als die Schweiz erreicht.

Die Mädchen haben sich gegenüber der Gleichstellung von Männern und Frauen in allen Ländern positiver als die Jungen geäußert. Die Mittelwertsunterschiede erwiesen sich durchwegs als signifikant (Abbildung 4.1). Besonders hohe Unterschiede finden sich in Finnland und Zypern (10 Punkte) gefolgt von Slowenien, Österreich, Griechenland und Liechtenstein mit je 9 Punkten Differenz zwischen den Mittelwerten. Die Schweiz weist gemeinsam mit acht anderen Ländern einen Mittelwertsunterschied von sieben Punkten auf. Es handelt sich ausschliesslich um europäische Staaten, deren Mittelwerte sich über die gesamte Tabelle verteilen. Den tiefsten Mittelwertsunterschied weist die Dominikanische Republik mit zwei Punkten auf. Ebenfalls tiefe Unterschiede haben Kolumbien, Indonesien und Thailand, wobei diese Staaten im unteren Drittel des Ländervergleiches zu den Einstellungen gegenüber der Gleichstellung von Mann und Frau liegen. Indonesien erreichte dabei gar den tiefsten Mittelwert aller teilnehmenden Länder.

Einstellung gegenüber gleichen Rechten von Frauen und Männer



Anmerkungen: M = Mittelwert; SE = Standardfehler des Mittelwerts
 ○ = Stichprobenvorgabe wurde unter Einbezug der Ersatzschulen erreicht
 ● = Stichprobenvorgabe wurde unter Einbezug der Ersatzschulen annähernd erreicht
 ! = Stichprobenvorgabe wurde nicht erreicht
¹ = Die Datenerhebung erfolgte nicht gemäss internationaler Vorgabe
² = Die national ausgewählte Population entspricht nicht exakt der international vorgegeben Population
 Sowohl die Mittelwerte als auch die Differenzpunkte zwischen den Geschlechtern sind gerundet, wodurch die ausgewiesenen Differenzen nicht immer mit den dargestellten Mittelwerten übereinstimmen bzw. die Unterschiede anhand der Mittelwerte gelegentlich nicht ersichtlich werden.

Abbildung 4.1: Einstellung zu gleichen Rechten von Frauen und Männern – Schweiz im internationalen Ländervergleich

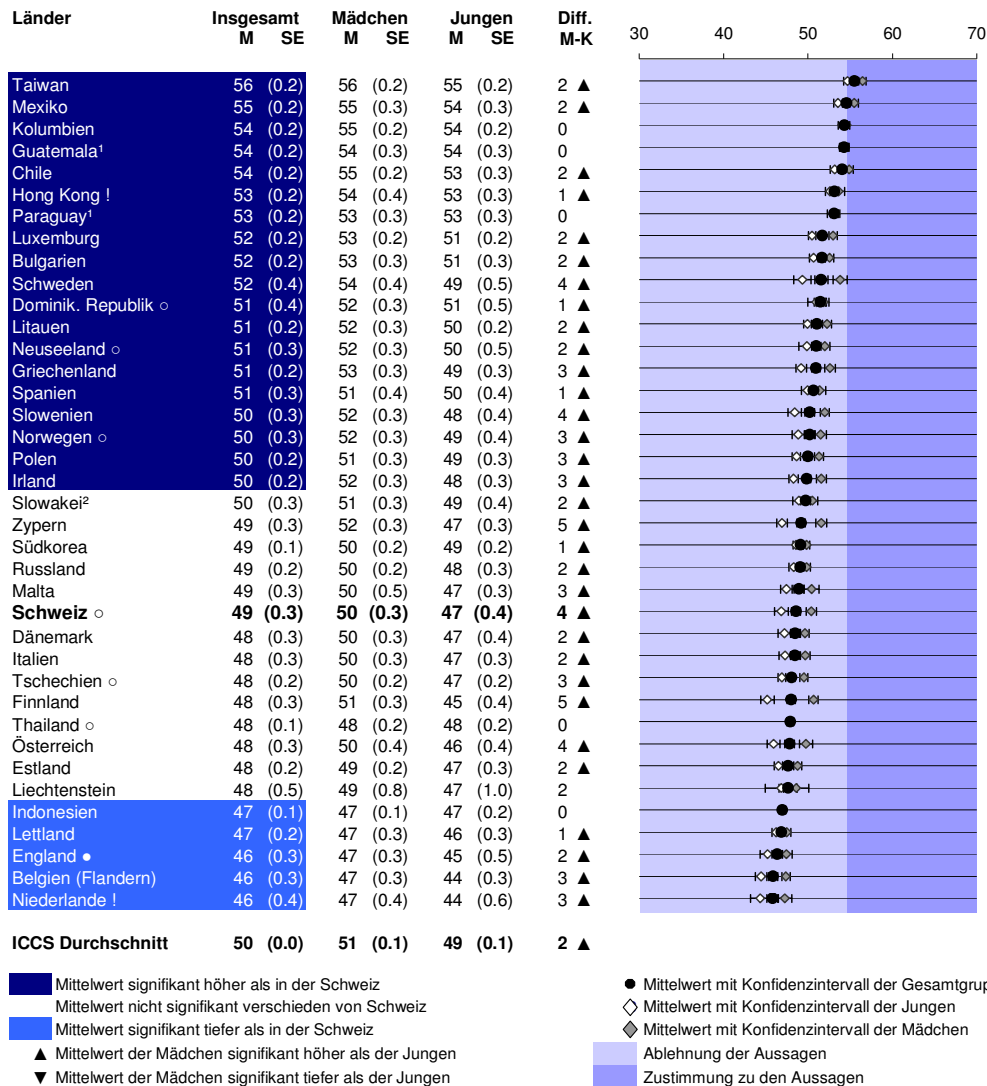
4.2 Ergebnisse zur Einstellung gegenüber gleichen Rechten für Migrantinnen und Migranten

Im Gegensatz zu den Einstellungen gegenüber den gleichen Rechten für Frauen, wurden die Items der Skala Einstellungen zu gleichen Rechten für Migrantinnen und Migranten in allen teilnehmenden Ländern weniger zustimmend beantwortet. Wie die Abbildung 4.2 zeigt, haben Schülerinnen und Schüler aus 19 Ländern signifikant positivere Einstellungen gegenüber den Rechten von Migrantinnen und Migranten als die Schülerinnen und Schüler in der Schweiz. Im oberen Teil der Tabelle befinden sich vor allem lateinamerikanische Länder mit Ausnahme von Taiwan, das sich an erster Stelle befindet. Das Ergebnis der Schülerinnen und Schüler in der Schweiz unterscheidet sich nicht signifikant von den Ergebnissen 13 weiterer Länder, unter denen man die an der Studie teilnehmenden Nachbarländern (Italien, Österreich und Liechtenstein) findet. Die Ergebnisse der Jugendlichen aus Indonesien, Lettland, England, Belgien (Flandern) und Niederlanden liegen signifikant tiefer als jene der Schweiz.

Was die Geschlechterunterschiede hinsichtlich der Einstellungen der Schülerinnen und Schüler gegenüber den Migrantenrechten betrifft, zeigt sich in der Mehrheit der Länder, dass die Mädchen signifikant positiver als die Jungen eingestellt sind. Wie bei der Einstellungen der Schülerinnen und Schüler gegenüber den Rechten der Frauen findet man die grössten Unterschiede in Zypern und in Finnland (5 Punkte). In der Schweiz fallen die Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Jugendlichen im internationalen Vergleich ebenfalls hoch aus. Wie in Schweden, Slowenien und Österreich betragen sie 4 Punkte. In fünf Ländern (Kolumbien, Guatemala, Paraguay, Thailand und Indonesien) weichen die Ergebnisse der Mädchen und Jungen auf der Skala „Einstellung zu gleichen Rechten für Migrantinnen und Migranten“ kaum ab.

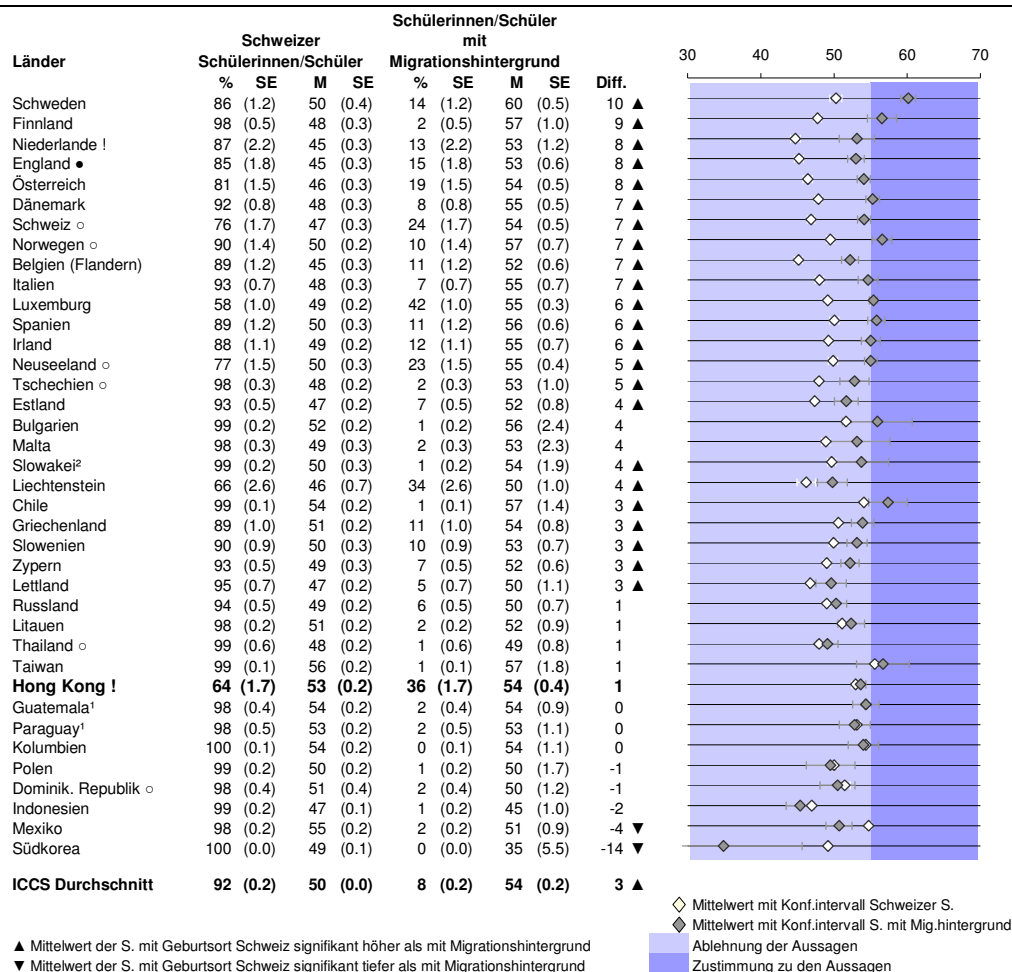
Neben den Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen werden in Abbildung 4.3 die Differenzen zwischen den Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund veranschaulicht. Als Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund wurden jene Jugendlichen definiert, deren Eltern oder sie selber im Ausland geboren worden sind. Diese weisen in den meisten Ländern signifikant positivere Einstellungen zu gleichen Rechten für Migrantinnen und Migranten auf, als dies für Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund der Fall ist. Mexiko und Südkorea weichen mit einem tiefen Anteil an Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund (unter 2%) jedoch von dieser Tendenz ab. In der Schweiz, wie in anderen westeuropäischen und skandinavischen Staaten, fällt der Mittelwertunterschied überdurchschnittlich hoch aus (7 Punkte). Nur in Schweden, Finnland, Österreich, Niederlanden und England ist der Unterschied noch höher.

Einstellung gegenüber gleichen Rechten von Migrantinnen und Migranten



Anmerkungen: M = Mittelwert; SE = Standardfehler des Mittelwerts
 ○ = Stichprobenvorgabe wurde unter Einbezug der Ersatzschulen erreicht
 ● = Stichprobenvorgabe wurde unter Einbezug der Ersatzschulen annähernd erreicht
 ! = Stichprobenvorgabe wurde nicht erreicht
 1 = Die Datenerhebung erfolgte nicht gemäss internationaler Vorgabe
 2 = Die national ausgewählte Population entspricht nicht exakt der international vorgegeben Population
 Sowohl die Mittelwerte als auch die Differenzpunkte zwischen den Geschlechtern sind gerundet, wodurch die ausgewiesenen Differenzen nicht immer mit den dargestellten Mittelwerten übereinstimmen bzw. die Unterschiede anhand der Mittelwerte gelegentlich nicht ersichtlich werden.

Abbildung 4.2: Einstellung zu gleichen Rechten für Migrantinnen und Migranten – Schweiz im internationalen Ländervergleich

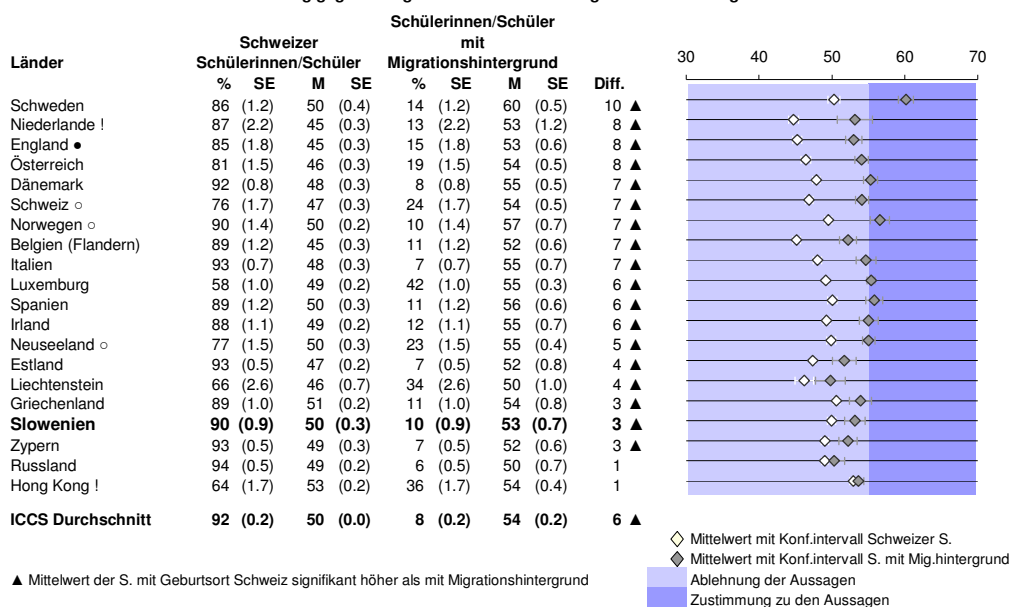


Anmerkungen: % = Prozent; M = Mittelwert; SE = Standardfehler des Mittelwerts
 ○ = Stichprobenvorgabe wurde unter Einbezug der Ersatzschulen erreicht
 ● = Stichprobenvorgabe wurde unter Einbezug der Ersatzschulen annähernd erreicht
 ! = Stichprobenvorgabe wurde nicht erreicht
 1 = Die Datenerhebung erfolgte nicht gemäss internationaler Vorgabe
 2 = Die national ausgewählte Population entspricht nicht exakt der international vorgegeben Population
 Sowohl die Mittelwerte als auch die Differenzpunkte zwischen den Geschlechtern sind gerundet, wodurch die ausgewiesenen Differenzen nicht immer mit den dargestellten Mittelwerten übereinstimmen bzw. die Unterschiede anhand der Mittelwerte gelegentlich nicht ersichtlich werden.

Abbildung 4.3: Einstellung gegenüber den Rechten von Migrantinnen und Migranten - unterschieden nach Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund

Beschränkt man den Vergleich auf die 20 Länder, die einen höheren Anteil als 5% an Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund aufweisen, haben die Jugendlichen aus Hong Kong die positivsten Einstellungen gegenüber den Rechten von Migrantinnen und Migranten (Abbildung 4.4). Bei diesen 20 Ländern handelt es sich mit Ausnahme von Hong Kong und Neuseeland um europäische Länder. Die Schweiz, die nach Luxemburg, Liechtenstein und Hong Kong am meisten Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund hat, befindet sich zusammen lediglich in fünf weiteren Ländern (Niederlande, England, Belgien (Flandern), Österreich und Liechtenstein) fallen die Einstellungen der Jugendlichen negativer aus.

Einstellung gegenüber gleichen Rechten von Migrantinnen und Migranten



Anmerkungen: % = Prozent; M = Mittelwert; SE = Standardfehler des Mittelwerts
 ○ = Stichprobenvorgabe wurde unter Einbezug der Ersatzschulen erreicht
 ● = Stichprobenvorgabe wurde unter Einbezug der Ersatzschulen annähernd erreicht
 ! = Stichprobenvorgabe wurde nicht erreicht
¹ = Die Datenerhebung erfolgte nicht gemäss internationaler Vorgabe
² = Die national ausgewählte Population entspricht nicht exakt der international vorgegeben Population

Sowohl die Mittelwerte als auch die Differenzpunkte zwischen den Geschlechtern sind gerundet, wodurch die ausgewiesenen Differenzen nicht immer mit den dargestellten Mittelwerten übereinstimmen bzw. die Unterschiede anhand der Mittelwerte gelegentlich nicht ersichtlich werden.

Abbildung 4.4: Einstellung gegenüber gleichen Rechten von Migrantinnen und Migranten nach Migrationshintergrund - Schweiz im Vergleich mit jenen Ländern, die zumindestens 5 Prozent Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund haben

4.3 Fazit

Politische Einstellungen und Haltungen sind wichtige Komponenten im Bereich der politischen Bildung. Gerade demokratisch organisierte Staaten basieren auf der Idee, dass gewisse Freiheiten, Rechte und Pflichten allen Gesellschaftsmitgliedern gleichermassen zugesprochen werden. Die Einstellungen der befragten Schülerinnen und Schüler gegenüber den Rechten bestimmter Bevölkerungsgruppen sind daher von hohem Interesse.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Mehrheit der Jugendlichen aus allen 38 teilnehmenden Ländern positiv gegenüber den Rechten von Frauen geäussert hat. Sechs der insgesamt 38 teilnehmenden Ländern haben signifikant höhere Werte erreicht als die Schweiz. Die Schülerinnen und Schüler aus 18 Ländern haben sich weniger zustimmend geäussert, als dies in der Schweiz der Fall ist. Wie in allen anderen befragten Ländern haben sich auch in der Schweiz die Mädchen positiver als die Jungen zur Gleichstellung von Mann und Frau geäussert. Der Mittelwertsunterschied beträgt in der Schweiz sieben Punkte.

Bei der Einstellung gegenüber den Rechten von Migrantinnen und Migranten zeigt sich ein weniger positives Bild. In allen Ländern haben die Schülerinnen und Schüler gleiche Rechte von Migrantinnen und Migranten eher abgelehnt. Im Vergleich mit der Schweiz weisen die Schülerinnen und Schüler aus 19 Ländern eine signifikant positive-

re Einstellung gegenüber den Rechten von Migrantinnen und Migranten auf. Lediglich die Ergebnisse von fünf Ländern fallen signifikant tiefer als jene der Schweiz aus. Selbst wenn man den Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in die Berechnungen mit einbezieht, fallen die Werte der befragten Jugendlichen in der Schweiz vergleichsweise tief aus. Auch gegenüber den Rechten von Migrantinnen und Migranten sind die Mädchen positiver eingestellt als die Jungen. Die Schweiz weist hierbei einen vergleichsweise hohen Mittelwertsunterschied von sieben Punkten auf.

Diese Resultate bestätigen die eingangs formulierte Vermutung, dass die Jugendlichen in der Schweiz eine eher konservative Haltung gegenüber den Rechten von Migrantinnen und Migranten haben. Während die Gleichstellung der Frauen in den europäischen Ländern bei den befragten Achtklässlerinnen und Achtklässlern auf breite Zustimmung stösst, ist dies für die Rechte von Migrantinnen und Migranten nicht der Fall. Hier sind es die Schülerinnen und Schüler aus Europa, die im Vergleich mit den anderen Ländern auf der Skala „Einstellungen zu gleichen Rechten für Migrantinnen und Migranten“ tiefere Werte erreichen. Obwohl die Menschenrechtskonvention aufgrund der Unrechtserfahrungen während des Zweiten Weltkriegs ihren Ursprung in den westlichen Ländern hatte, scheint gerade in jenen Ländern eine zustimmende Haltung gegenüber der Gleichberechtigung aller Gruppen in der Gesellschaft weniger vorhanden zu sein.

Um die Anerkennung von Rechten von Minderheiten durch die Mehrheit der Gesellschaft muss in den meistens Fällen auf politischer Ebene gekämpft werden. Dass Individuen dazu befähigt werden, ihre Rechte zu verteidigen, kann als wichtige Aufgabe politischer Bildung angesehen werden. Darin enthalten ist das Bestreben, eine Gesellschaft zu gestalten, in der ein solcher Kampf überhaupt stattfinden kann. Das heisst mit anderen Worten, dass die Erziehenden die Kinder und Jugendlichen dahin bringen sollten, ihre Mitmenschen als gleichberechtigt und frei anzusehen.

5 Interesse an Politik und sozialen Themen

Das Interesse wird als ein wichtiger Faktor unter anderen psychologischen Funktionsfähigkeiten wie Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit angesehen, die als Voraussetzung für politische Teilnahme und Partizipation gelten (Verba, Schlozman & Brady, 1995). Als ein bedeutsames Ziel politischer Bildung kann es daher angesehen werden, bei den Jugendlichen das Interesse für politische und soziale Themen zu wecken. Dies ist deswegen von hoher Wichtigkeit, weil ohne ein genügendes Mass an Interesse nicht davon ausgegangen werden kann, dass sich die Gesellschaftsmitglieder über politische Belange informieren. Entsprechend fehlt das notwendige Wissen, um sich selbstbestimmt und verantwortungsbewusst an den politischen Entscheidungsbildungsprozessen beteiligen zu können. Es kann ausserdem davon ausgegangen werden, dass ein hohes politisches Interesse mit einer höheren politischer Partizipation einhergeht (Torney-Purta et al., 2003; Biedermann, 2006). Diese Überlegungen unterstreichen die Wichtigkeit des politischen Interesses, verschiedene Studien im deutschsprachigen Raum (Fend, 1991, Klöti & Risi, 1991, Oser & Biedermann, 2003) weisen jedoch darauf hin, dass sich die Jugendlichen nur sehr beschränkt für politische Themen interessieren. Mit zunehmendem Alter nimmt das Interesse zwar zu, bleibt aber immer noch relativ gering.

Wissenschaftliche Studien aus dem Gebiet der politischen Bildung weisen einen Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und dem politischen Interessen nach. So haben Bernett und Bernett (1989) zeigen können, dass Jungen signifikant mehr Interesse für Politik angeben als die Mädchen. Die Geschlechtsunterschiede haben sich in den letzten Jahren laut neuerer Studien in einigen Ländern zwar verringert (Hahn, 1998), jedoch bestehen nach wie vor Unterschiede (Inglhart & Norris, 2003).

Im Rahmen der ICCS Studie wurde das Interesse der Schülerinnen und Schüler an politischen und sozialen Themen mit 5 Items erfasst, wobei die Skalierung von *sehr interessiert* zu bis *überhaupt nicht interessiert* reichte (Tabelle 5.1). Mit den Items wurde das Interesse an Politik auf drei Ebenen abgefragt, nämlich auf Gemeinde- und Landesebene sowie auf der Ebene der internationalen Politik.

Tabelle 5.1: Skala "Interesse an Politik und sozialen Themen"

Items	Antwortmöglichkeiten
In wie weit bist du an den folgenden Themen interessiert?	
Politische Themen, die deine Stadt, Gemeinde bzw. dein Wohnquartier betreffen	Sehr interessiert
Politische Themen, die dein Land betreffen	Ziemlich interessiert
Soziale Themen, die dein Land betreffen	Nicht sehr interessiert
Politik, die andere Länder betrifft	Überhaupt nicht interessiert
Internationale Politik	

Es wird davon ausgegangen, dass es zwischen dem Interesse an Politik und sozialen Themen und der Beteiligung an Gesprächen und Diskussionen über politische und soziale Themen ein Zusammenhang besteht. Daher wurde mit einer weiteren Frage im ICCS-Schülerfragebogen die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an Gesprächen

über politische und soziale Themen erhoben. Die Schülerinnen und Schüler wurden gebeten, anzugeben, wie oft sie mit ihren Eltern oder mit ihren Freunden über politischen Themen diskutieren (Tabelle 5.2).

Tabelle 5.2: Skala "Beteiligung an Gesprächen und Diskussionen über politische und soziale Themen"

Items	Antwortmöglichkeiten
Wie oft gehst du folgenden ausserschulischen Aktivitäten nach?	Nie oder kaum
Gespräche mit deinen Eltern bzw. deiner Mutter oder deinem Vater über politische oder soziale Themen	Monatlich (mindestens einmal pro Monat)
Gespräche mit Freunden über politische und soziale Themen	Wöchentlich (mindestens einmal pro Woche)
Gespräche mit deinen Eltern bzw. deiner Mutter oder deinem Vater über Ereignisse in anderen Ländern	Täglich oder fast täglich
Gespräche mit Freunden über Ereignisse in anderen Ländern	

Zur Interpretation der Ergebnisse

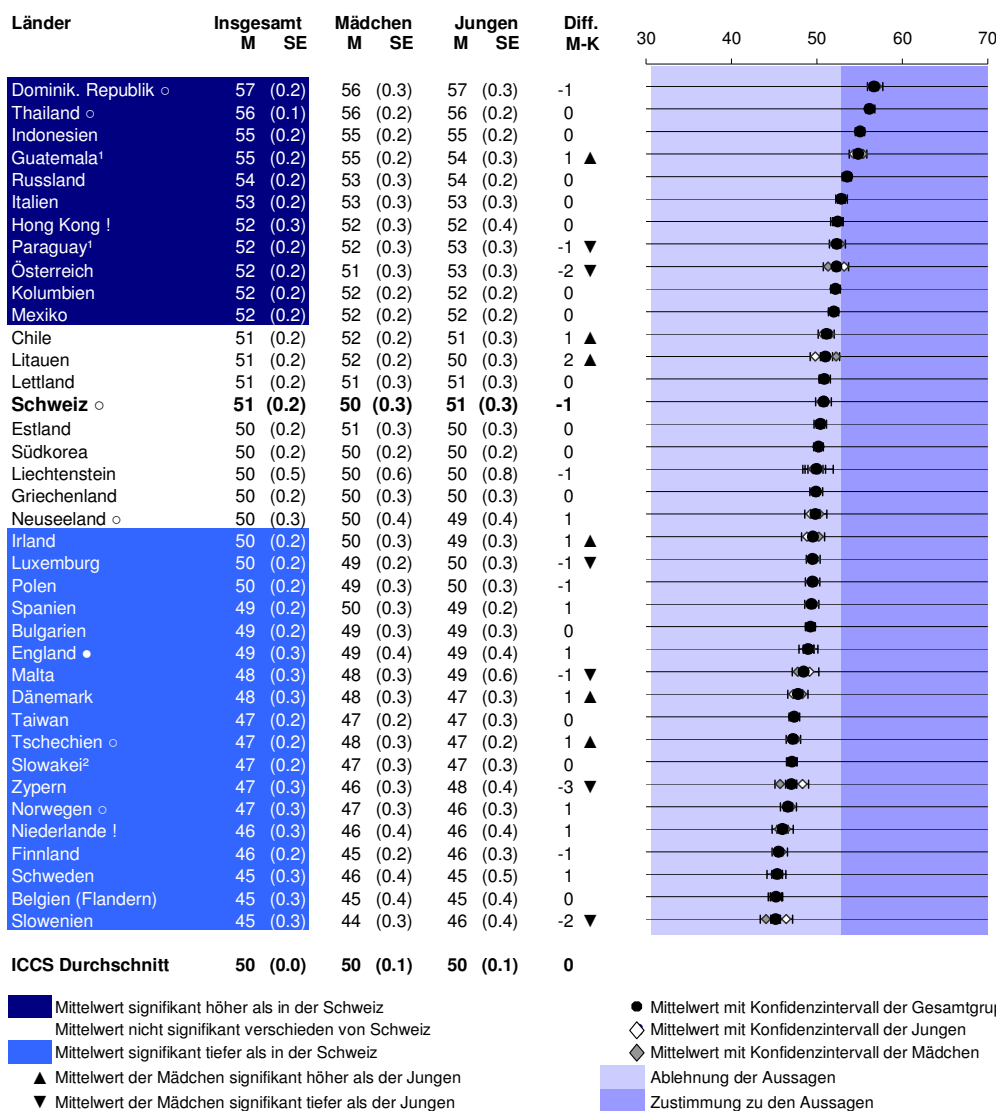
Die in Skalenform dargestellten Ergebnisse sind in ICCS derart definiert, dass der internationale Mittelwert jeweils bei 50 Punkten liegt und die Standardabweichung 10 Punkte beträgt. Dies bedeutet, dass international jeweils zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler Werte zwischen 40 und 60 Punkte aufweisen.

5.1 Ergebnisse zum Interesse an Politik und sozialen Themen

Wie der Abbildung 5.1 entnommen werden kann, sind die Jugendlichen aus den 38 teilnehmenden Ländern nicht sehr an politischen und sozialen Themen interessiert. Am meisten Interesse bekunden die Schülerinnen und Schüler aus der Dominikanischen Republik (M=57). Den obersten Teil der Tabelle ergänzen mit Ausnahme Russlands, Italiens und Österreichs aussereuropäische Länder. Die Schweiz befindet sich mit einem Mittelwert von 51 Punkten im mittleren Teil der Tabelle und unterscheidet sich damit nicht signifikant von Chile, Litauen, Lettland, Estland, Südkorea, Liechtenstein, Griechenland und Neuseeland. Jugendliche aus weiteren 18 Ländern zeigen ein signifikant tieferes Interesse an politischen und sozialen Themen als die Jugendlichen in der Schweiz. Am wenigsten interessiert sind Schülerinnen und Schüler aus Slowenien, Belgien (Flandern) und Schweden (jeweils M=45).

Geschlechtsunterschiede fallen für diese Skala relativ gering aus und der Ländervergleich ergibt kein einheitliches Bild. Während Zypern mit einem Mittelwertunterschied von 3 Punkten zu Gunsten der Jungen die höchste Differenz aufweist, sind es in Litauen die Mädchen, die sich mehr für politische und soziale Themen interessieren. In der Schweiz zeigen zwar die Jungen ein höheres Interesse an Politik, der Geschlechtsunterschied ist jedoch nicht signifikant. Die Ergebnisse des Geschlechtervergleichs bestätigen für die Mehrheit der Länder bereits bestehende Befunde neuerer Studien, die zeigen konnten, dass Geschlechtsunterschiede im Bereich des politischen Interesses stetig abnehmen (s. oben).

Interesse an Politik und sozialen Themen



Anmerkungen: M = Mittelwert; SE = Standardfehler des Mittelwerts
 ◦ = Stichprobenvorgabe wurde unter Einbezug der Ersatzschulen erreicht
 ● = Stichprobenvorgabe wurde unter Einbezug der Ersatzschulen annähernd erreicht
 ! = Stichprobenvorgabe wurde nicht erreicht
 1 = Die Datenerhebung erfolgte nicht gemäss internationaler Vorgabe
 2 = Die national ausgewählte Population entspricht nicht exakt der international vorgegeben Population
 Sowohl die Mittelwerte als auch die Differenzpunkte zwischen den Geschlechtern sind gerundet, wodurch die ausgewiesenen Differenzen nicht immer mit den dargestellten Mittelwerten übereinstimmen bzw. die Unterschiede anhand der Mittelwerte gelegentlich nicht ersichtlich werden.

Abbildung 5.1: Interesse an Politik und sozialen Themen - Schweiz im internationalen Vergleich

Am meisten interessieren sich die Jugendlichen in der Schweiz für politische und soziale Themen auf Landesebene (Abbildung 5.2). 62 Prozent der Schülerinnen und Schüler geben an, für soziale Themen, die ihr Land betreffen, sehr oder ziemlich interessiert zu sein. Mehr als die Hälfte (57%) zeigen Interesse an politischen Themen, die das Land betreffen. Hingegen sind nur 45% der Jugendlichen an politischen Themen auf Gemeinde-, Stadt oder auf der Ebene des Wohnquartiers interessiert. Noch grös-

ser ist das Desinteresse der Schülerinnen und Schüler an internationaler Politik (40%) oder an Politik, die andere Länder betrifft (32%).

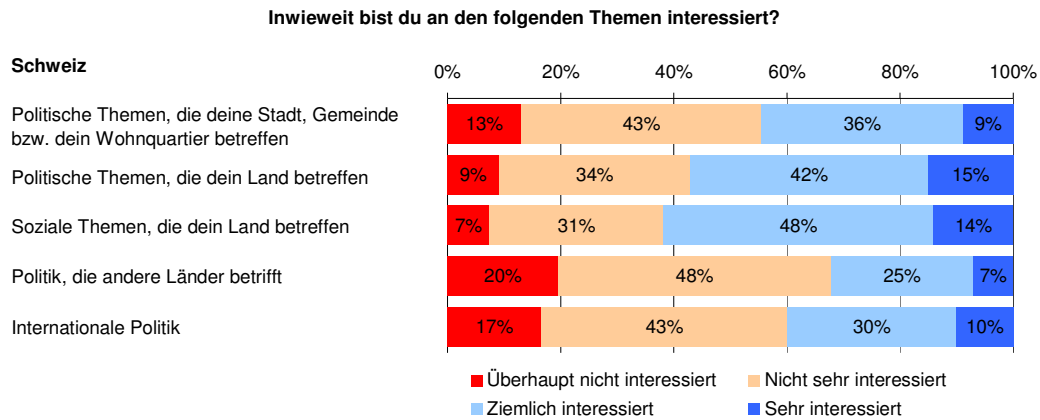


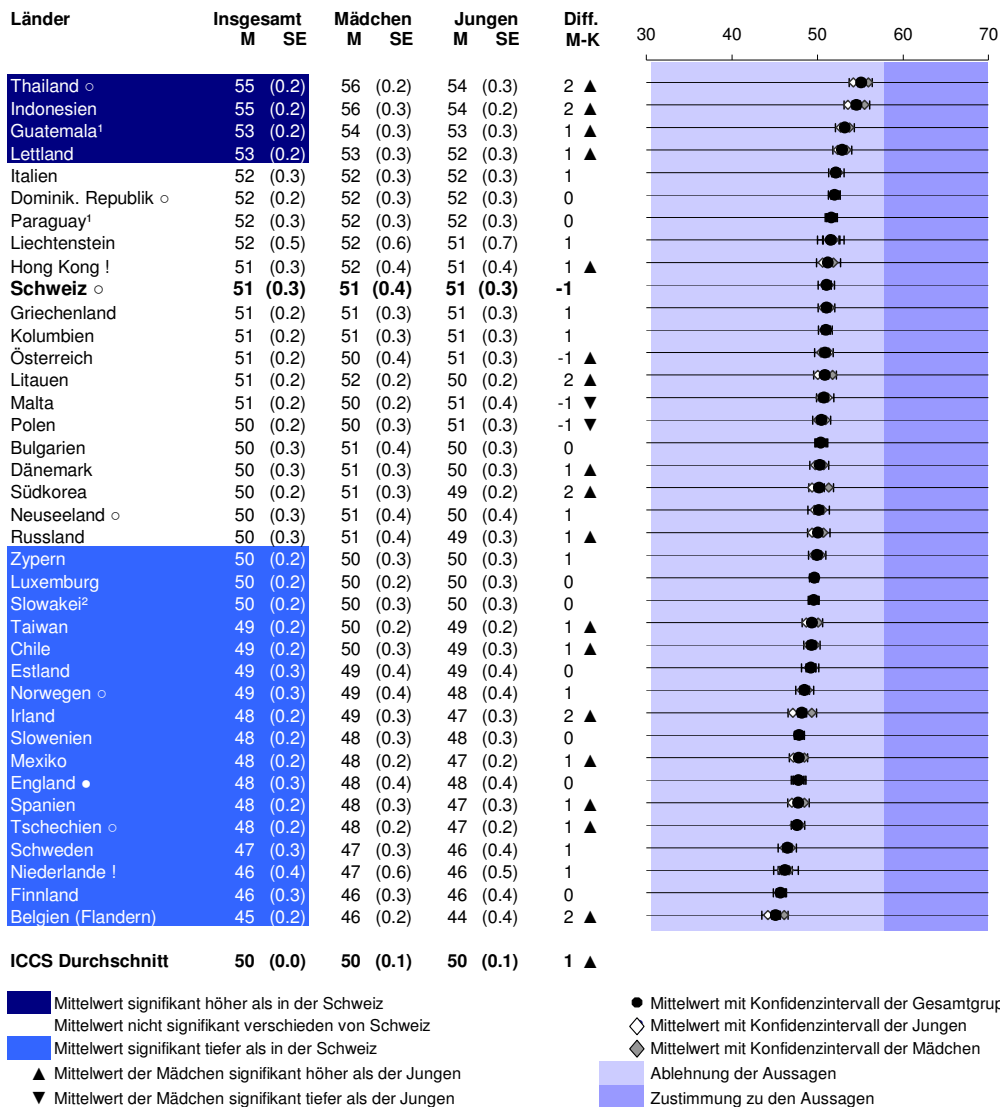
Abbildung 5.2: Interesse an Politik und sozialen Themen - Itemprozente für die Schweiz

5.2 Ergebnisse zur Beteiligung an Gesprächen und Diskussionen über politische und soziale Themen

Die Schülerinnen und Schüler auf der achten Klassenstufe diskutieren mit ihren Eltern und/oder mit ihren Freunden wenig über politische und soziale Themen (Abbildung 5.3). Die Jugendlichen aus Thailand, Indonesien, Guatemala und Lettland beteiligen sich signifikant öfter an Gesprächen und Diskussion mit politischer oder sozialer Thematik, als die Jugendlichen aus der Schweiz (51 Punkte). In weiteren 17, vor allem europäischen Ländern, diskutieren die Achtklässlerinnen und Achtklässler signifikant seltener über Politik und soziale Themen als die Achtklässlerinnen und Achtklässler in der Schweiz. Die Ergebnisse der Schweiz sind mit jenen, der an der Studie beteiligten Nachbarländern (Italien, Liechtenstein, Österreich), vergleichbar.

Wie bei der Skala „Interesse an Politik und sozialen Themen“ ergibt auch hier der Geschlechtervergleich kein einheitliches Bild. Die Differenzen zwischen Mädchen und Jungen fallen klein aus und sind in der Schweiz (1 Punkt) wie in vielen anderen Ländern nicht signifikant. Jedoch sind es hier die Mädchen, die angeben, öfter mit ihren Eltern und/oder ihren Freunden über politische und soziale Themen zu diskutieren. Nur in Polen und in Malta nehmen die Jungen an politischen und sozialen Diskussionen signifikant häufiger als die Mädchen teil.

Beteiligung an Gesprächen und Diskussionen über politische und soziale Themen



Anmerkungen: M = Mittelwert; SE = Standardfehler des Mittelwerts
 ◦ = Stichprobenvorgabe wurde unter Einbezug der Ersatzschulen erreicht
 ● = Stichprobenvorgabe wurde unter Einbezug der Ersatzschulen annähernd erreicht
 ! = Stichprobenvorgabe wurde nicht erreicht
¹ = Die Datenerhebung erfolgte nicht gemäss internationaler Vorgabe
² = Die national ausgewählte Population entspricht nicht exakt der international vorgegeben Population
 Sowohl die Mittelwerte als auch die Differenzpunkte zwischen den Geschlechtern sind gerundet, wodurch die ausgewiesenen Differenzen nicht immer mit den dargestellten Mittelwerten übereinstimmen bzw. die Unterschiede anhand der Mittelwerte gelegentlich nicht ersichtlich werden.

Abbildung 5.3: Beteiligung an Gesprächen und Diskussionen über politische und soziale Themen - Schweiz im internationalen Ländervergleich

Im in Abbildung 5.4 dargestellten Streudiagramm wird die positive Korrelation (Beziehung) zwischen der Skala „Interesse an Politik und sozialen Themen“ und „Beteiligung an Gesprächen und Diskussionen über politische und soziale Themen“ abgebildet. Der Trend der Punktwolke wird mit Hilfe einer Gerade (Regressionsgerade), die von links unten nach rechts oben verläuft, verdeutlicht. Damit wird die Hypothese bestätigt, dass ein linearer positiver Zusammenhang zwischen dem Interesse an politischen und so-

zialen Themen und der Beteiligung an Gesprächen und Diskussionen über politische und soziale Themen besteht. Anders ausgedrückt: höhere Werte auf der Skala „Beteiligung an Gesprächen und Diskussionen über politische und soziale Themen“ gehen mit höheren Werten auf der Skala „Interesse an Politik und sozialen Themen“ einher. Inhaltlich bedeutet dies, dass die Beteiligung an Gesprächen und Diskussionen über politische und soziale Themen das Interesse an Politik und sozialen Themen weckt. Je öfter nämlich Schülerinnen und Schüler über politische und soziale Themen mit ihren Eltern und/oder Freunden diskutieren, desto mehr interessieren sie sich für Politik und soziale Themen. Dass die Schweiz ganz nahe an der Trendgerade liegt, bedeutet, dass die Beziehung zwischen den zwei Variablen in der Schweiz besonders ausgeprägt ist.

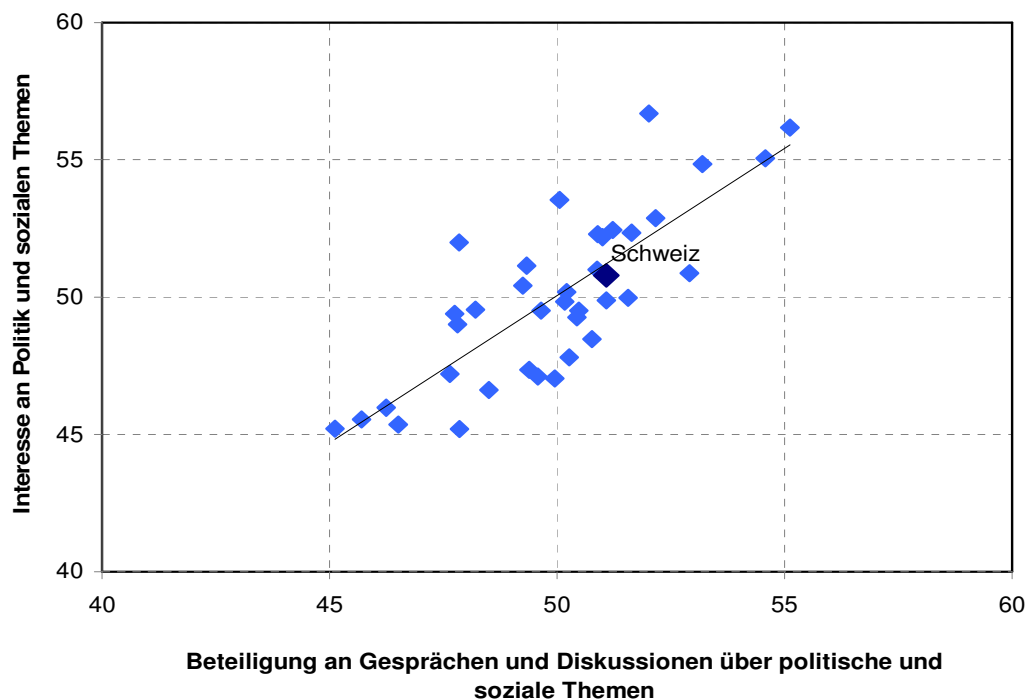


Abbildung 5.4: Darstellung von Interesse an Politik und sozialen Themen und Beteiligung an Gesprächen und Diskussionen über politische und soziale Themen im internationalen Ländervergleich

5.3 Fazit

Interesse an Politik und soziale Themen und Beteiligung an Diskussionen mit politischen und sozialen Inhalten sind wesentliche Voraussetzungen für aktive Staatsbürgerschaft und staatsbürgerliches Engagement. Die Ergebnisse der ICCS-Studie zeigen, dass sich die Jugendlichen der 38 teilnehmenden Ländern wenig für Politik und soziale Themen interessieren und nicht so oft an Diskussionen mit politischen und sozialen Inhalten teilnehmen. Die Schülerinnen und Schüler in der Schweiz erzielen auf beiden Skalen „Interesse an Politik und sozialen Themen“ und „Beteiligung an Gesprächen und Diskussionen über politische und soziale Themen“ im internationalen Vergleich nur mittelmässige Werte. Obwohl die Gemeindepolitik den Lebensraum der Jugendlichen direkt betreffen und ihnen damit näher liegen würde, bekunden sie am mei-

sten Interesse für politische und soziale Themen auf Landesebene. Dieses unerwartete Ergebnis kann einerseits durch die aktuellen Themen, die während der Erhebungen die Öffentlichkeit beschäftigt haben, bezogen werden. Andererseits könnte es auch als Misslingen der Politikerinnen und Politiker auf Gemeindeebene, auf die Interessen und die Bedürfnisse junger Menschen einzugehen, interpretiert werden. Eine andere mögliche Erklärung könnte aber ebenfalls im Unterricht der politischen Bildung selbst gesucht werden, in dessen Rahmen kommunale Belangen aus zeitlichen Gründen wenig behandelt werden. Kommunale Angelegenheiten sind zum Teil sehr spezifisch und verlangen ein hohes Mass an Wissen und Information. Eine Meinungsbildung kann deswegen zeitaufwendig werden. Hierbei könnte die politische Bildung eine wesentliche Rolle übernehmen, nicht nur indem sie die Jugendlichen in Bezug auf spezifische politische und soziale Themen innerhalb der Gemeinde aufklärt, sondern indem sie die Wichtigkeit der Partizipation auf Gemeindeebene betont. Den Schülerinnen und Schülern sollte es bewusst werden, dass kommunale Belangen zwar spezifisch, dafür aber auch sehr konkret und lebensnahe sind. Es geht um Entscheidungen, die ihren Alltag beeinflussen können, deswegen ist das Mitentscheiden notwendig.

Die Ergebnisse zeigten ferner einen Zusammenhang zwischen den zwei in diesem Kapitel behandelten Skalen. Höhere Werte auf der Skala „Beteiligung an Gesprächen und Diskussionen über politische und soziale Themen“ gehen mit höheren Werten auf der Skala „Interesse an Politik und sozialen Themen“ einher. Mit dem Nachweis einer statistischen Beziehung (Korrelation) zwischen den zwei Skalen kann nicht automatisch gesagt werden, welche Variable die Ursache (unabhängige Variable) und welche die Wirkung ist (abhängige Variable). Einerseits braucht es Gespräche, um Interesse zu wecken und andererseits braucht es Interesse, um sich an den Gesprächen zu beteiligen. Beide Aspekte sollten daher im Unterricht politische Bildung gefördert werden. Diskussionen über politische und soziale Themen wecken nicht nur das Interesse der Jugendlichen an Politik und soziale Themen, sondern sie tragen gleichzeitig zum Meinungsaustausch, zur Informationsbeschaffung und zur Entwicklung von Toleranz bei Meinungsverschiedenheiten bei. Schliesslich ist das Interesse die Voraussetzung für aktive staatsbürgerliche Partizipation und Beteiligung am politischen und sozialen Diskurs.

6 Politische Selbstwirksamkeit

Mit der politischen Selbstwirksamkeit werden Überzeugungen bezüglich der Fähigkeit, spezifische politische Aktivitäten und Handlungen ausführen zu können, erfragt. Die Selbstwirksamkeit ist ein Konstrukt aus der sozial-kognitiven Theorie von Bandura (1977), das auch heute noch aktuell ist. Vor allem die Anwendung auf die Schule und den Unterricht hat sich als besonders fruchtbar erwiesen (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Beim Konzept der Selbstwirksamkeit geht es um die Frage, ob sich eine Person die Ausführung eines bestimmten Verhaltens zutraut oder nicht. Generell kann gesagt werden, dass die Selbstwirksamkeit die subjektive Überzeugung ist, sich in verschiedenen Verhaltensbereichen kompetent zu verhalten. Es geht hierbei um die Überzeugung, mit dem eigenen Handeln eine erwünschte Wirkung erzielen zu können oder anders gesagt, dass ein Mensch die subjektive Gewissheit besitzt, neue oder schwierige Anforderungen und deren Situation aufgrund eigener Kompetenzen erfolgreich meistern zu können (Schwarzer, 2002). Die positive Auffassung der persönlichen Handlungskompetenz leistet einen wichtigen Beitrag zur Funktionsfähigkeit des Individuums. So beeinflusst die Selbstwirksamkeitsüberzeugung Verhaltensweisen und entscheidet über die Stärke der Anstrengung, der Ausdauer angesichts von Misserfolgen oder Hindernissen, dem Ausmass an Stresserleben und der Verarbeitung von Rückschlägen (Jonas & Brömer, 2002). Von politischer Selbstwirksamkeit kann demnach dann gesprochen werden, wenn eine Person davon überzeugt ist, über Kompetenzen, Verhaltensweisen und Handlungsmöglichkeiten zu verfügen, die sie befähigen, sich wirksam am politischen Gestaltungsprozess einer Gesellschaft zu beteiligen. Es kann davon ausgegangen werden, dass ein bestimmtes Mass an politischer Selbstwirksamkeit notwendig ist, damit sich Bürgerinnen und Bürger politisch engagieren und am politischen Geschehen partizipieren. Denn wer weder davon überzeugt ist, über die erforderlichen Fähigkeiten zur Beteiligung zu verfügen, noch an die tatsächliche Wirkung seiner Handlungen glaubt, wird kaum politisches Engagement an den Tag legen. Es ist daher von hohem Interesse zu wissen, wie es um die politische Selbstwirksamkeit der Jugendlichen steht.

Um diese zu erheben, wurden im Rahmen von ICCS 2009 sieben Items verwendet (

Tabelle 6.1). Die Jugendlichen mussten dabei einschätzen, wie gut sie ihrer Meinung nach im Stande sind, politisch konnotierte Aktivitäten auszuführen.

Als kennzeichnend für die schweizerische Politik kann die Tradition der Konkordanzdemokratie angesehen werden, welche die Beteiligung aller grösseren Parteien und Interessengruppen an der Entscheidungsfindung beinhaltet. Demokratische Entscheidungen basieren dabei auf Diskussionen und Verhandlungen und in vielen Fällen handelt es sich letztlich um Kompromisse. Das politische System der Schweiz baut also auf der Idee einer Beteiligung aller Betroffenen am politischen Diskurs auf. Zusätzlich bietet die direkte Demokratie den Bürgerinnen und Bürgern in Form des obligatorischen Verfassungsreferendums, des fakultativen Referendums und der Volksinitiative die Möglichkeit, direkten Einfluss auf das politische Geschehen zu nehmen. Auf diesem Hintergrund kann die Annahme formuliert werden, dass die Schülerinnen und Schüler in der Schweiz über eine hohe politische Selbstwirksamkeit verfügen, da eine Vielzahl von Möglichkeiten besteht, sich im politischen Bereich zu beteiligen und weil das herrschende politische System eine Beteiligung begünstigt. Da sowohl die direkte Demokratie als auch die Konkordanzdemokratie von der tatsächlichen Beteiligung der Bürgerinnen und Bürger am politischen Geschehen abhängig sind, liegt ausserdem die Vermutung nahe, dass im Rahmen der politischen Bildung ein Schwerpunkt bei der Entwicklung und Förderung von Kompetenzen liegt, die eine politische Partizipation ermöglichen. Die Antworten der befragten Jugendlichen in der Schweiz bezüglich ihrer Selbstwirksamkeit müssten demnach in der Tendenz zustimmend ausfallen.

Tabelle 6.1: Skala "Politische Selbstwirksamkeit"

Items	Antwortmöglichkeiten
Wie gut wärest du deiner Meinung nach bei folgenden Aktivitäten?	
<p>Über einen Zeitungsartikel diskutieren, in dem es um einen Konflikt zwischen zwei Ländern geht.</p> <p>Deinen Standpunkt zu einem brisanten politischen oder sozialen Thema verteidigen.</p> <p>Bei Schulwahlen kandidieren.</p> <p>Eine Gruppe von Schülern organisieren, um Veränderungen an der Schule durchzusetzen.</p> <p>Ein Streitgespräch über ein brisantes Thema im Fernsehen mitverfolgen.</p> <p>Einen Brief an die Zeitung schreiben.</p>	<p>Überhaupt nicht gut</p> <p>Nicht sehr gut</p> <p>Ziemlich gut</p> <p>Sehr gut</p>

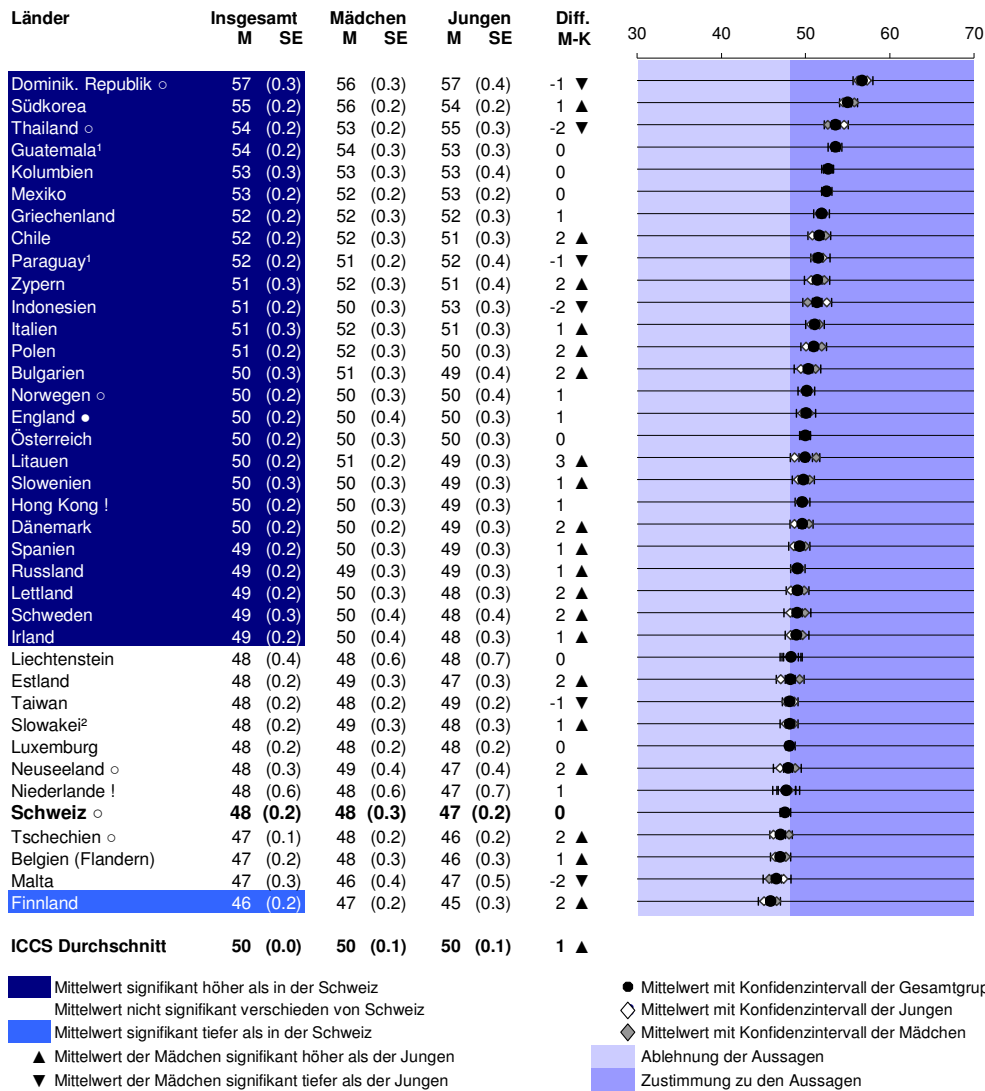
Zur Interpretation der Ergebnisse

Die in Skalenform dargestellten Ergebnisse sind in ICCS derart definiert, dass der internationale Mittelwert jeweils bei 50 Punkten liegt und die Standardabweichung 10 Punkte beträgt. Dies bedeutet, dass international jeweils zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler Werte zwischen 40 und 60 Punkte aufweisen.

6.1 Ergebnisse zur politischen Selbstwirksamkeit

Entgegen der Vermutung, dass die Schülerinnen und Schüler in der Schweiz über eine vergleichsweise hohe Selbstwirksamkeit verfügen, zeigen die Ergebnisse, dass dies nicht der Fall zu sein scheint (Abbildung 6.1). Die Schweiz liegt mit 48 Punkten im unteren Drittel des Ländervergleichs. Keine signifikanten Unterschiede gibt es dabei zu den mitteleuropäischen Ländern Liechtenstein, Luxemburg, Niederlande und Belgien (Flandern). Auch die osteuropäischen Länder Estland, Slowakei und Tschechien unterscheiden sich nicht von der Schweiz. Mit 46 Punkten liegt Finnland auf dem letzten Platz der Liste und hat als einziges Land ein signifikant tieferes Resultat als die Schweiz erreicht. 26 Länder haben signifikant höhere Werte als die Schweiz erzielt. Darunter befinden sich die Nachbarländer Österreich (50 Punkte) und Italien (51 Punkte). Es fällt auf, dass die höchsten Punktzahlen von aussereuropäischen Ländern (Dominikanische Republik, Südkorea, Thailand, Guatemala, Kolumbien und Mexiko) erreicht wurden. Die europäischen Länder verteilen sich über die gesamte Tabelle und es ist keine geographische Gruppierung der Länder (beispielsweise nach osteuropäischen, skandinavischen oder mitteleuropäischen Staaten) feststellbar.

Politische Selbstwirksamkeit



Anmerkungen: M = Mittelwert; SE = Standardfehler des Mittelwerts
 ◦ = Stichprobenvorgabe wurde unter Einbezug der Ersatzschulen erreicht
 ● = Stichprobenvorgabe wurde unter Einbezug der Ersatzschulen annähernd erreicht
 ! = Stichprobenvorgabe wurde nicht erreicht
 1 = Die Datenerhebung erfolgte nicht gemäss internationaler Vorgabe
 2 = Die national ausgewählte Population entspricht nicht exakt der international vorgegeben Population
 Sowohl die Mittelwerte als auch die Differenzpunkte zwischen den Geschlechtern sind gerundet, wodurch die ausgewiesenen Differenzen nicht immer mit den dargestellten Mittelwerten übereinstimmen bzw. die Unterschiede anhand der Mittelwerte gelegentlich nicht ersichtlich werden.

Abbildung 6.1: Politische Selbstwirksamkeit - Schweiz im internationalen Ländervergleich

In 20 Ländern geben die Mädchen signifikant mehr Selbstwirksamkeit als die Jungen an. Die Unterschiede sind dabei vergleichsweise gering (1 oder 2 Punkte), den höchsten Mittelwertunterschied bezüglich der Geschlechter erreicht Litauen mit 3 Punkten. In der Schweiz unterscheiden sich die Werte der Mädchen jedoch nicht von jenen der Jungen. In sechs Ländern erreichen die Jungen signifikant höhere Werte als die Mädchen. Es kann also festgehalten werden, dass die Schülerinnen der 38 befragten Län-

der in der Tendenz eher von ihrer politischen Selbstwirksamkeit überzeugt sind als dies für die Schüler der Fall zu sein scheint.

6.2 Fazit

Die Datenanalyse hat ergeben, dass die Selbstwirksamkeit der Schülerinnen und Schüler in der Schweiz im Vergleich mit den anderen teilnehmenden Ländern eher tief ausfällt. Die Jugendlichen haben angegeben, dass sie sich in der Ausführung der politisch konnotierten Aktivitäten als nicht sehr gut einschätzen. Sie trauen es sich beispielsweise eher nicht zu, den Standpunkt zu einem brisanten politischen oder sozialen Thema zu verteidigen, eine Gruppe von Schülern zu organisieren, um Veränderungen an der Schule durchzusetzen, einen Brief an eine Zeitung zu schreiben, ein Streitgespräch über ein brisantes Thema im Fernseher mitzuverfolgen oder vor der Klasse über ein soziales oder politisches Thema zu sprechen.

In der Schweiz besteht zwar eine Vielzahl an Möglichkeiten zur politischen Teilhabe, die befragten Jugendlichen fühlen sich aber eher nicht in der Lage, politisch aktiv zu werden. Gerade in einem Staat, dessen politisches System auf der Beteiligung der Bürgerinnen und Bürger basiert, wäre es jedoch von zentraler Wichtigkeit, dass diese über die notwendigen Fähigkeiten zu Partizipation verfügen und sich eine Beteiligung auch zutrauen. Wenn die Schülerinnen und Schüler mit Hilfe der politischen Bildung auf ihre Rolle als Staatsbürgerinnen und Staatsbürger vorbereitet werden sollen, dann müsste die Aneignung von Fähigkeiten und Kompetenzen zur politischen Partizipation im Zentrum stehen und die Schülerinnen und Schüler müssten zur Überzeugung gelangen können, über Kompetenzen, Verhaltensweisen und Handlungsmöglichkeiten zu verfügen, die sie befähigen, sich wirksam am politischen Gestaltungsprozess einer Gesellschaft zu beteiligen.

Angesichts der Sachlage, dass die politische Bildung in der Schweiz keinen hohen Stellenwert genießt und sie oft am Rande im Rahmen eines anderen Fachs unterrichtet wird, vermag das vorliegende Resultat nicht wirklich zu erstaunen. Denn die oben genannten Aktivitäten und die damit verbundenen Kompetenzen lassen sich nur durch vielfältiges, konkretes Handeln und Üben erarbeiten und in den politischen Alltag transferieren. Die vorliegenden Ergebnisse lassen darauf schliessen, dass den Jugendlichen nicht genügend Gelegenheiten geboten werden, die politischen Aktivitäten zu üben und sich entsprechende Kompetenzen anzueignen. Diesbezüglich scheint in der Schweiz also Handlungsbedarf zu bestehen.

7 Engagement in der und für die Gesellschaft: Aktuell und in Zukunft

Nach Habermas (1996) zeichnen sich demokratisch organisierte Gesellschaften durch die Ermöglichung der Teilhabe am politischen Diskurs aus. Für Meyer (Meyer, 1994, S. 187) stellt daher der Dialog der „Stoffwechselprozess des Politischen“ dar, oder in der Diskursivität kann das „Lebenselexier des Demokratischen“ gesehen werden, wie Reichenbach (2001, S. 388) festhält. Auch wenn daraus keineswegs abgeleitet werden kann, dass sich ein funktionierendes demokratisches System anhand der Beteiligung möglichst Vieler an der offiziellen Politik zu erkennen gibt, (wie bereits in Kapitel 2 dargelegt wurde), so lässt sich dennoch festhalten, dass eine demokratische Kultur nur dann überleben kann, wenn sich Bürgerinnen und Bürger in vielfältigen Formen im Dienste der Gesellschaft engagieren. Für Taylor (Taylor, 2002, S. 24f.) muss eine lebendige Demokratie daher auf zwei Beinen stehen, zum einen auf einer zentralen Gewalt, die den Wählenden verantwortlich ist, „zum anderen bedarf sie ebenso einer weitgespannten Vielfalt von Formen direkter Partizipation“. „Citizen participation is at the heart of democracy“ halten Verba et al. (1995, S. 1) diese Diskussion zusammenfassend fest.

Im Bewusstsein der zentralen Rolle aktiven Engagements von Bürgerinnen und Bürgern in demokratischen Kulturen für die und in der Gesellschaft, wurden die Schülerinnen und Schüler in ICCS einerseits nach deren derzeitigen gemeinschaftsorientierten Aktivitäten ausserhalb und in der Schule sowie andererseits deren beabsichtigtes politisches Engagement als volljährige Staatsbürgerinnen und -bürger gefragt. Das Interesse an bereits in Jugendjahren vollzogenen Aktivitäten gründet auf der Vermutung, dass sich ein Engagement in jungem Alter positiv auf ein gesellschaftliches und politisches Engagement im Erwachsenenalter auswirken wird, wie es in einzelnen Studien bereits (zumindest ansatzweise) nachgewiesen werden konnte (Grob, 2009; Verba et al., 1995). Schulz (2005) wies des Weiteren nach, dass ein Engagement in politischen Jugendorganisationen in positiver Beziehung mit der politischen Selbstwirksamkeit steht. Eine derartige Beziehung konnten Pasek, Feldman, Romer & Jamieson (2008) auch explizit für ein Engagement in der Schule finden.

Anlässlich der CivEd-Studie im Jahr 1999 zeigte sich, dass Schülerinnen und Schüler im Alter von 14-15 Jahren nur in kleinen Minderheiten in offiziellen Organisationen mitwirken. Bedeutend häufiger beteiligten sich die jungen Menschen in freiwilligen Aktivitäten wie beispielsweise Geld für einen guten Zweck sammeln, Unterschriften für einen offenen Brief zusammentragen oder Menschen in Notlagen helfen (Torney-Purta et al., 2001) – ein Ergebnis, wie es sich auch für die Schweiz zeigte (Maiello, 2003). Es ist zu vermuten, dass sich dieses Ergebnis für die Schweizer Schülerinnen und Schüler in ICCS in ähnlicher Weise zeigen wird. Wie ebenfalls anlässlich der CivEd-Studie festgestellt werden konnte, beteiligen sich junge Menschen im Alter von 14-15 Jahren in der Schweiz viel stärker in Sport- und Musikvereinen, als dass sie sich offiziellen Organisationen anschliessen (ebd.). Die Partizipation in der Schule dürfte demgegenüber positiver ausfallen; auch dies hat sich bereits in der CivEd-Studie gezeigt. Die Schülerinnen und Schüler berichteten damals, dass sie partizipieren und ihre Meinungen im Klassenzimmer frei äussern können, jedoch brachten sie auch zum Ausdruck, dass sie bezüglich der Wirksamkeit der schulischen Partizipation keine grosse Zuversicht hegen (Biedermann, 2003).

Auch hinsichtlich des zukünftig beabsichtigten politischen Engagements wird erwartet, dass dieses im internationalen Vergleich für die Schweiz tief ausfällt. Diese Vermutung gründet erneut auf bestehenden empirischen Nachweisen. So äusserten in CivEd bedeutend weniger Schweizer Schülerinnen und Schüler dahingehend, dass sie als Er-

wachsene wählen werden, sich vor Wahlen über Kandidatinnen und Kandidaten informieren werden oder bei Bedarf aktiv politisch protestieren werden, als dies im internationalen Durchschnitt der Fall war (ebd.).

7.1 Aktuelles Engagement in Organisationen und Gruppen

Die Schülerinnen und Schüler wurden gefragt, ob sie schon einmal an Aktivitäten der folgenden Organisationen oder Gruppen teilgenommen haben: (a) Jugendorganisation, die einer politischen Partei oder einer Gewerkschaft angehört, (b) Umweltorganisationen, (c) Menschenrechtsorganisation, (d) Gruppe freiwilliger Helfer in der Gemeinschaft, (e) Organisation, die für einen sozialen Zweck Geld sammelt, (f) kulturelle Organisation, die sich auf eine bestimmte Volkszugehörigkeit stützt und (g) Gruppe junger Menschen, die sich für eine bestimmte Sache einsetzt. Zur Antwort standen drei Kategorien zur Verfügung: (1) ja, ich habe das in den letzten 12 Monaten getan, (2) ja, aber es ist mehr als ein Jahr her und (3) nein, habe ich noch nie gemacht.

In Tabelle 7.1 (1 und 2) ist aufgeführt, wie viele Prozente der Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Ländern sich jemals in den befragten Organisationen und Gruppen engagierten (Antwortkategorien 1 und 2). Im internationalen Durchschnitt partizipier(t)en 10 Prozent der Schülerinnen und Schüler in einer Jugendorganisation, einer politischen Partei oder Gewerkschaft, 12 Prozent in einer Gruppe junger Menschen, die sich für eine bestimmte Sache einsetzt, 14 Prozent in einer kulturellen Organisation einer bestimmten Volkszugehörigkeit, 16 Prozent in einer Menschenrechtsorganisation, 29 Prozent in einer Umweltorganisation, 34 Prozent in einer Gruppe freiwilliger Helfer in und für die Gemeinschaft und 39 Prozent in einer Organisation, die für einen sozialen Zweck Geld sammelt.

In der Schweiz fällt das Engagement der befragten Schülerinnen und Schüler in allen Bereichen statistisch signifikant tiefer aus, mit Ausnahme der Beteiligung in einer Organisation, die für soziale Zwecke Geld sammelt, was beinahe jede und jeder Zweite bereits einmal gemacht hat (49 Prozent) und ein Rangplatz in der oberen Hälfte des Ländervergleichs bedeutet. Das geringste Engagement zeigt sich auch in der Schweiz für Jugendorganisationen einer politischen Partei oder Gewerkschaft (6 Prozent), womit die Schweiz im unteren Drittel des Ländervergleichs liegt. Ebenfalls im untersten Teil liegt die Schweiz hinsichtlich des Engagements in kulturellen Organisationen einer bestimmten Volkszugehörigkeit (8 Prozent). Mit einem Engagement in Organisationen für Menschenrechte von 13 Prozent der Schülerinnen und Schüler liegt die Schweiz im unteren Bereich des Mittelfeldes des Ländervergleichs, was auch hinsichtlich der Mitarbeit in Umweltorganisationen (21 Prozent), der Beteiligung an Gruppen von jungen Menschen im Einsatz für eine bestimmte Sache (23 Prozent) und des Engagements in Gruppen freiwilliger Helfer zum Wohle der Gemeinschaft (26 Prozent) festgestellt werden kann.

Tabelle 7.1 (1): Prozentanteile der Schülerinnen und Schüler, die sich in Organisationen oder Gruppen engagierten – Schweiz im internationalen Ländervergleich

Land	Prozent an Schülerinnen und Schüler, die sich in den Organisationen und Gruppen engagiert haben						
	Jugendorg. einer pol. Partei oder Gewerkschaft	Umweltorganisation	Menschen-rechtsorganisation	Gruppe freiw. Helfer in der Gemeinschaft	Organisation, die für sozialen Zweck Geld sammelt	kult. Org., die sich auf best. Volkszugehörigkeit stützt	Gruppe junger Menschen, die sich für best. Sache einsetzt
	% SE	% SE	% SE	% SE	% SE	% SE	% SE
Belgien (Flandern)	5 (0.5) ▽	15 (0.9) ▼	7 (0.5) ▽	23 (0.9) ▼	60 (1.1) ▲	11 (0.6) ▽	17 (0.8) ▼
Bulgarien	9 (0.7)	41 (1.3) ▲	21 (1.0) △	37 (1.3) △	40 (1.6)	17 (1.0) △	37 (1.3) △
Chile	9 (0.7)	31 (1.2)	16 (0.9)	40 (1.1) △	40 (0.9)	10 (0.6) ▽	42 (0.9) ▲
Dänemark	4 (0.5) ▽	3 (0.3) ▼	3 (0.3) ▼	12 (0.7) ▼	36 (1.0) ▽	6 (0.5) ▽	13 (0.7) ▼
Dominik. Republik ○	25 (0.9) ▲	58 (1.1) ▲	50 (1.1) ▲	70 (0.9) ▲	54 (1.0) ▲	33 (1.0) ▲	58 (1.1) ▲
England ●	15 (0.9) △	18 (1.1) ▼	8 (0.7) ▽	39 (1.4) △	46 (1.3) △	12 (1.0) ▽	17 (1.0) ▼
Estland	9 (0.8) ▽	19 (1.0) ▼	8 (0.7) ▽	44 (1.3) ▲	15 (0.6) ▼	10 (0.7) ▽	30 (1.0)
Finnland	3 (0.3) ▽	9 (0.5) ▼	1 (0.2) ▼	14 (0.6) ▼	20 (0.9) ▼	2 (0.3) ▼	10 (0.6) ▼
Griechenland	8 (0.6) ▽	43 (1.6) ▲	17 (1.1)	21 (0.9) ▼	37 (1.2)	16 (0.8) △	27 (1.2) ▽
Guatemala ¹	22 (1.0) ▲	55 (1.3) ▲	34 (1.4) ▲	64 (1.0) ▲	55 (1.4) ▲	28 (1.4) ▲	62 (1.4) ▲
Hong Kong !	8 (0.6) ▽	29 (1.3)	6 (0.6) ▽	33 (1.4)	34 (1.4) ▽	8 (0.6) ▽	29 (0.2) ▲
Indonesien	14 (0.7) △	61 (1.0) ▲	31 (1.2) ▲	40 (1.0) △	50 (1.1) ▲	24 (0.9) △	21 (0.8) ▽
Irland	8 (0.6) ▽	10 (0.7) ▼	9 (0.7) ▽	50 (1.1) ▲	43 (1.3) △	10 (0.7) ▽	20 (0.8) ▽
Italien	5 (0.4) ▽	26 (1.2) ▽	14 (0.7) ▽	23 (1.0) ▼	24 (0.9) ▼	11 (0.7) ▽	23 (1.0) ▽
Kolumbien	14 (0.6) △	55 (1.1) ▲	36 (1.2) ▲	57 (0.8) ▲	41 (0.9) △	17 (0.9) △	45 (0.9) ▲
Lettland	9 (0.8)	33 (1.5) △	13 (0.8) ▽	38 (1.2) △	22 (1.3) ▼	14 (0.8)	38 (1.5) △
Liechtenstein	11 (1.6)	17 (2.2) ▼	14 (1.8)	26 (2.4) ▽	58 (2.7) ▲	11 (1.7)	35 (2.6) △
Litauen	11 (0.6)	35 (1.3) △	15 (0.8)	23 (0.9) ▼	31 (1.2) ▽	17 (0.9) △	25 (0.9) ▽
Luxemburg	11 (0.4)	26 (0.7) ▽	17 (0.6)	28 (0.7) ▽	52 (0.9) ▲	14 (0.4)	35 (0.8) △
Malta	14 (0.9) △	23 (1.0) ▽	9 (0.7) ▽	36 (1.3)	28 (1.3) ▼	16 (0.9)	17 (1.0) ▼
Mexiko	15 (0.7) △	40 (1.1) ▲	25 (0.8) △	46 (1.0) ▲	44 (1.1) △	22 (0.9) △	39 (0.9) △
Neuseeland ○	13 (0.9) △	21 (1.0) ▽	7 (0.6) ▽	40 (1.4) △	47 (1.2) △	23 (1.1) △	14 (0.8) ▼
Niederlande !	6 (1.3) ▽	14 (1.6) ▼	7 (0.8) ▽	24 (2.3) ▽	60 (2.6) ▲	7 (1.6) ▽	9 (0.6) ▽

Tabelle 7.1 (2): Prozentanteile der Schülerinnen und Schüler, die sich in Organisationen oder Gruppen engagierten – Schweiz im internationalen Ländervergleich (Fortsetzung)

Land	Prozent an Schülerinnen und Schüler, die sich in den Organisationen und Gruppen engagiert haben						
	Jugendorg. einer pol. Partei oder Gewerkschaft	Umweltorganisation	Menschen-rechtsorganisation	Gruppe freiw. Helfer in der Gemeinschaft	Organisation, die für sozialen Zweck Geld sammelt	kult. Org., die sich auf best. Volkszugehörigkeit stützt	Gruppe junger Menschen, die sich für best. Sache einsetzt
	% SE	% SE	% SE	% SE	% SE	% SE	% SE
Norwegen ◦	8 (0.6) ▽	13 (0.9) ▼	10 (0.7) ▽	20 (0.9) ▼	52 (1.1) ▲	12 (0.7) ▽	23 (0.7) ▽
Österreich	11 (0.6)	19 (0.9) ▼	13 (0.8) ▽	35 (1.2)	51 (1.6) ▲	14 (0.8)	33 (1.0) △
Paraguay ¹	19 (1.0) △	49 (1.2) ▲	31 (1.2) ▲	69 (1.0) ▲	52 (1.0) ▲	22 (1.2) △	54 (1.0) ▲
Polen	4 (0.4) ▽	50 (1.3) ▲	17 (0.9)	36 (1.3)	47 (1.4) △	15 (0.6)	27 (1.0) ▽
Russland	11 (0.8)	39 (1.6) △	23 (1.3) △	30 (1.5) ▽	28 (1.2) ▼	18 (1.0) △	62 (1.3) ▲
Schweden	7 (0.5) ▽	8 (0.5) ▼	7 (0.5) ▽	14 (0.7) ▼	23 (1.0) ▼	6 (0.4) ▽	14 (0.6) ▼
Schweiz ◦	6 (0.7) ▽	21 (1.4) ▽	13 (1.0) ▽	26 (1.1) ▽	49 (1.4) △	8 (0.8) ▽	23 (0.9) ▽
Slowakei ²	6 (0.6) ▽	19 (1.4) ▼	12 (1.0) ▽	27 (1.3) ▽	26 (1.7) ▼	9 (1.0) ▽	24 (1.5) ▽
Slowenien	6 (0.5) ▽	28 (1.3)	10 (0.6) ▽	24 (1.0) ▽	44 (1.2) △	13 (0.7) ▽	35 (1.0) △
Spanien	5 (0.5) ▽	18 (0.8) ▼	14 (0.8) ▽	26 (0.9) ▽	32 (1.0) ▽	7 (0.5) ▽	22 (0.9) ▽
Südkorea	4 (0.3) ▽	5 (0.3) ▼	2 (0.2) ▼	18 (0.7) ▼	8 (0.7) ▼	2 (0.2) ▼	10 (0.6) ▼
Taiwan	4 (0.3) ▽	9 (0.5) ▼	3 (0.3) ▼	20 (0.7) ▼	17 (0.7) ▼	10 (0.6) ▽	6 (0.4) ▼
Thailand ◦	23 (1.1) ▲	71 (0.8) ▲	39 (1.0) ▲	57 (1.0) ▲	56 (1.0) ▲	38 (1.2) ▲	59 (1.0) ▲
Tschechien ◦	4 (0.3) ▽	21 (1.2) ▽	9 (0.6) ▽	13 (0.7) ▼	29 (1.1) ▼	6 (0.4) ▽	19 (0.8) ▼
Zypern	18 (0.7) △	38 (1.0) △	22 (0.9) △	26 (1.0) ▽	53 (1.1) ▲	18 (0.7) △	25 (0.9) ▽
ICCS Durchschnitt	10 (0.1)	29 (0.2)	16 (0.1)	34 (0.2)	39 (0.2)	14 (0.1)	29 (0.2)

▲ mehr als 10 Prozent über dem ICCS Durchschnitt
△ statistisch signifikant über dem ICCS Durchschnitt

▼ mehr als 10 Prozent unter dem ICCS Durchschnitt
▽ statistisch signifikant unter dem ICCS Durchschnitt

Anmerkungen:

- % = Prozent; SE = Standardfehler des Prozentwertes
- = Stichprobenvorgabe wurde unter Einbezug der Ersatzschulen erreicht
- = Stichprobenvorgabe wurde unter Einbezug der Ersatzschulen annähernd erreicht
- ! = Stichprobenvorgabe wurde nicht erreicht
- ¹ = Die Datenerhebung erfolgte nicht gemäss internationaler Vorgabe
- ² = Die national ausgewählte Population entspricht nicht exakt der international vorgegeben Population

7.2 Aktivitäten in der Schule

Bezüglich des Engagements in der Schule wurden die Schülerinnen und Schüler gefragt, ob sie schon einmal an folgenden Aktivitäten teilgenommen haben: (a) freiwillige Teilnahme an einer Musik- oder Theatergruppe an der Schule, aber ausserhalb der normalen Schulzeit, (b) aktive Teilnahme an einem Streitgespräch, (c) Teilnahme an Wahlen zum Klassenchef/zur Klassenchefin oder zum Schülerrat, (d) Teilnahme an Entscheidungen, die die Führung der Schule betreffen, (e) Teilnahme an Diskussionen an einer Schülerversammlung und (f) Aufstellung als Kandidat/Kandidatin bei den Wahlen zum Klassenchef/zur Klassenchefin oder zum Schülerrat. Die Antwortkategorien lauteten wiederum (1) ja, ich habe das in den letzten 12 Monaten getan, (2) ja, aber es ist mehr als ein Jahr her und (3) nein, habe ich noch nie gemacht.

In Betrachtung der Ergebnisse in Tabelle 7.2 (1 und 2) kann grundsätzlich festgehalten werden, dass Schülerinnen und Schüler bedeutend häufiger an Aktivitäten in der Schule teilnehmen, als sie sich in ausser-schulischen Organisationen und Gruppen engagieren. So berichten im internationalen Durchschnitt 76 Prozent, dass sie an Wahlen zum Klassenchef/zur Klassenchefin oder zum Schülerrat teilgenommen haben, 61 Prozent beteiligten sich an einer Musik- oder Theatergruppe, 44 Prozent haben aktiv an einem Streitgespräch teilgenommen, 43 Prozent diskutierten an einer Schülerversammlung, 42 Prozent haben sich der Wahl zum Klassenchef/zur Klassenchefin oder in den Schülerrat gestellt und 40 Prozent haben an Entscheidungen teilgenommen, die die Führung der Schule betraf.

Die Ergebnisse für die Schweiz fallen wiederum mit einer Ausnahme bedeutend tiefer als im internationalen Durchschnitt aus. So konnten 40 Prozent der Schülerinnen und Schüler noch nie an einer Wahl einer Klassenchefin/eines Klassenchefs oder von Vertretenden im Schülerrat teilnehmen, wodurch die Schweiz beinahe am Ende des Ländervergleichs liegt (nur Bulgarien, die Niederlande und Italien weisen noch geringere Prozentzahlen auf). 34 Prozent der Schweizer Schülerinnen und Schüler haben sich dafür auch selbst als Kandidatin/Kandidaten zur Verfügung gestellt. Und 40 Prozent, was einer mittleren Ausprägung entspricht, haben sich an einer Diskussion im Rahmen einer Schülerversammlung beteiligt. An einer Entscheidung, die die Führung der Schule betrifft, nahmen 28 Prozent teil, was einem Länder-Rangplatz im untersten Drittel entspricht. Ebenso im untersten Drittel befindet sich der Rangplatz hinsichtlich der Teilnahme an einer Musik- oder Theatergruppe (56 Prozent). Positiver als im internationalen Durchschnitt fällt einzig die aktive Teilnahme an einem Streitgespräch aus, wo die Schweiz mit 56 Prozent im ersten Viertel der Länder liegt.

Tabelle 7.2 (1): Prozentanteile der Schülerinnen und Schüler, die Aktivitäten in der Schule wahrnahmen – Schweiz im internationalen Ländervergleich

Land	Prozent an Schülerinnen und Schüler, die in der Schule an Aktivitäten teilnahmen					
	Musik- oder Theatergruppe ausserhalb der normalen Schulzeit	aktive Teilnahme an Streitgespräch	Wahlen zum Klassenchef/ zur Klassenchefin	Teilnahme an Entscheidung, die die Führung der Schule betrifft	Diskussion an einer Schüler-versammlung	Kandidat/in bei Wahlen zum Klassenchef/ zur Klassenchefin
	% SE	% SE	% SE	% SE	% SE	% SE
Belgien (Flandern)	47 (1.8) ▼	31 (1.2) ▼	68 (2.0) ▽	36 (1.3) ▽	24 (0.9) ▼	34 (1.2) ▽
Bulgarien	66 (1.2) △	52 (1.4) △	52 (1.9) ▼	31 (1.2) ▽	40 (1.2) ▽	34 (1.1) ▽
Chile	70 (1.0) △	49 (1.7) △	89 (0.7) ▲	39 (1.1)	35 (1.0) ▽	47 (1.0) △
Dänemark	43 (1.4) ▼	57 (1.2) ▲	73 (1.1) ▽	44 (1.0) △	20 (0.8) ▼	49 (1.0) △
Dominik. Republik ○	62 (1.3)	66 (1.5) ▲	61 (1.5) ▼	59 (1.1) ▲	49 (1.2) △	58 (1.2) ▲
England ●	62 (1.3)	48 (1.5) △	79 (1.2) △	55 (1.5) ▲	37 (1.4) ▽	40 (1.2)
Estland	73 (1.2) ▲	36 (1.2) ▽	75 (1.8)	24 (1.2) ▼	25 (1.3) ▼	32 (1.5) ▼
Finnland	61 (1.2)	59 (1.2) ▲	83 (1.3) △	15 (0.7) ▼	23 (1.0) ▼	35 (1.4) ▽
Griechenland	61 (1.4)	40 (1.1) ▽	85 (1.0) △	57 (1.1) ▲	74 (1.4) ▲	68 (1.5) ▲
Guatemala ¹	76 (1.0) ▲	56 (2.0) ▲	94 (0.8) ▲	63 (1.0) ▲	51 (1.2) △	56 (1.2) ▲
Hong Kong !	70 (1.4) △	35 (1.3) ▽	74 (1.5)	28 (1.3) ▼	34 (1.2) ▽	32 (1.3) ▽
Indonesien	55 (1.4) ▽	41 (1.2) ▽	72 (1.4) ▽	57 (1.3) ▲	85 (1.0) ▲	26 (1.0) ▼
Irland	58 (1.2) ▽	66 (1.3) ▲	76 (2.2)	38 (1.3)	28 (1.1) ▼	25 (0.9) ▼
Italien	67 (1.1) △	50 (1.3) △	49 (2.3) ▼	34 (1.5) ▽	24 (1.5) ▼	21 (1.3) ▼
Kolumbien	71 (0.9) ▲	49 (1.3) △	90 (0.5) ▲	57 (0.9) ▲	41 (0.9) ▽	44 (0.8) △
Lettland	77 (1.2) ▲	55 (1.6) ▲	67 (2.5) ▽	31 (1.3) ▽	31 (1.5) ▼	39 (1.6)
Liechtenstein	48 (2.9) ▼	54 (2.6) △	74 (2.5)	27 (2.6) ▼	42 (2.5)	49 (2.5) △
Litauen	63 (1.1) △	23 (0.9) ▼	84 (0.9) △	35 (1.1) ▽	38 (1.2) ▽	30 (1.1) ▼
Luxemburg	46 (0.7) ▼	19 (0.6) ▼	63 (0.8) ▼	25 (0.6) ▼	31 (0.7) ▼	36 (0.8) ▽
Malta	70 (1.3) △	30 (1.1) ▼	62 (1.2) ▼	29 (1.0) ▼	*	24 (0.9) ▼
Mexiko	59 (0.8)	48 (1.1) △	74 (0.9) ▽	54 (0.9) ▲	41 (1.0) ▽	36 (0.7) ▽
Neuseeland ○	64 (1.2) △	42 (1.4)	75 (1.4)	48 (1.3) △	43 (1.1)	38 (1.1) ▽
Niederlande !	47 (2.1) ▼	20 (2.8) ▼	52 (4.5) ▼	27 (2.5) ▼	11 (0.9) ▼	22 (2.5) ▼

Tabelle 7.2 (2): Prozentanteile der Schülerinnen und Schüler, die Aktivitäten in der Schule wahrnahmen – Schweiz im internationalen Ländervergleich (*Fortsetzung*)

Land	Prozent an Schülerinnen und Schüler, die in der Schule an Aktivitäten teilnahmen					
	Musik- oder Theatergruppe ausserhalb der normalen Schulzeit	aktive Teilnahme an Streitgespräch	Wahlen zum Klassenchef/ zur Klassenchefin	Teilnahme an Entscheidung, die die Führung der Schule betrifft	Diskussion an einer Schüler-versammlung	Kandidat/in bei Wahlen zum Klassenchef/ zur Klassenchefin
	% SE	% SE	% SE	% SE	% SE	% SE
Norwegen ◦	61 (1.3)	62 (1.3) ▲	90 (0.8) ▲	58 (1.6) ▲	52 (1.3) △	62 (1.0) ▲
Österreich	52 (1.4) ▽	25 (1.1) ▼	81 (0.9) △	30 (1.2) ▼	38 (1.1) ▽	57 (1.1) ▲
Paraguay ¹	73 (0.9) ▲	39 (1.3) ▽	87 (1.0) ▲	56 (1.2) ▲	54 (1.4) ▲	58 (1.3) ▲
Polen	60 (1.3)	32 (1.2) ▼	95 (0.5) ▲	57 (1.1) ▲	67 (1.1) ▲	59 (0.9) ▲
Russland	67 (1.0) △	34 (1.2) ▼	76 (1.4)	32 (1.2) ▽	45 (1.1)	28 (1.1) ▼
Schweden	59 (1.4)	42 (1.6)	85 (0.9) △	54 (1.1) ▲	53 (1.1) △	40 (1.0)
Schweiz ◦	56 (1.3) ▽	56 (1.5) ▲	60 (2.0) ▼	28 (1.3) ▼	40 (1.4) ▽	34 (1.4) ▽
Slowakei ²	60 (1.2)	49 (1.5) △	73 (2.3)	28 (1.2) ▼	81 (1.0) ▲	43 (1.5)
Slowenien	65 (1.3) △	41 (1.2) ▽	84 (0.8) △	28 (1.2) ▼	35 (1.4) ▽	59 (1.1) ▲
Spanien	65 (1.0) △	50 (1.5) △	87 (1.0) ▲	48 (1.2) △	38 (1.3) ▽	55 (1.2) ▲
Südkorea	23 (0.7) ▼	33 (0.9) ▼	76 (0.7)	33 (0.9) ▽	26 (0.6) ▼	33 (0.7) ▽
Taiwan	56 (0.8) ▽	17 (0.8) ▼	67 (0.9) ▽	43 (0.7) △	84 (0.7) ▲	32 (0.9) ▽
Thailand ◦	64 (1.1) △	36 (1.3) ▽	79 (0.9) △	46 (1.1) △	52 (1.1) △	36 (1.0) ▽
Tschechien ◦	52 (1.2) ▽	54 (1.0) △	74 (1.9)	21 (0.9) ▼	29 (0.9) ▼	31 (1.0) ▼
Zypern	69 (0.9) △	55 (0.9) ▲	71 (0.8) ▽	35 (1.2) ▽	39 (0.9) ▽	67 (1.0) ▲
ICCS Durchschnitt	61 (0.2)	44 (0.2)	76 (0.2)	40 (0.2)	43 (0.2)	42 (0.2)

▲ mehr als 10 Prozent über dem ICCS Durchschnitt
△ statistisch signifikant über dem ICCS Durchschnitt

▼ mehr als 10 Prozent unter dem ICCS Durchschnitt
▽ statistisch signifikant unter dem ICCS Durchschnitt

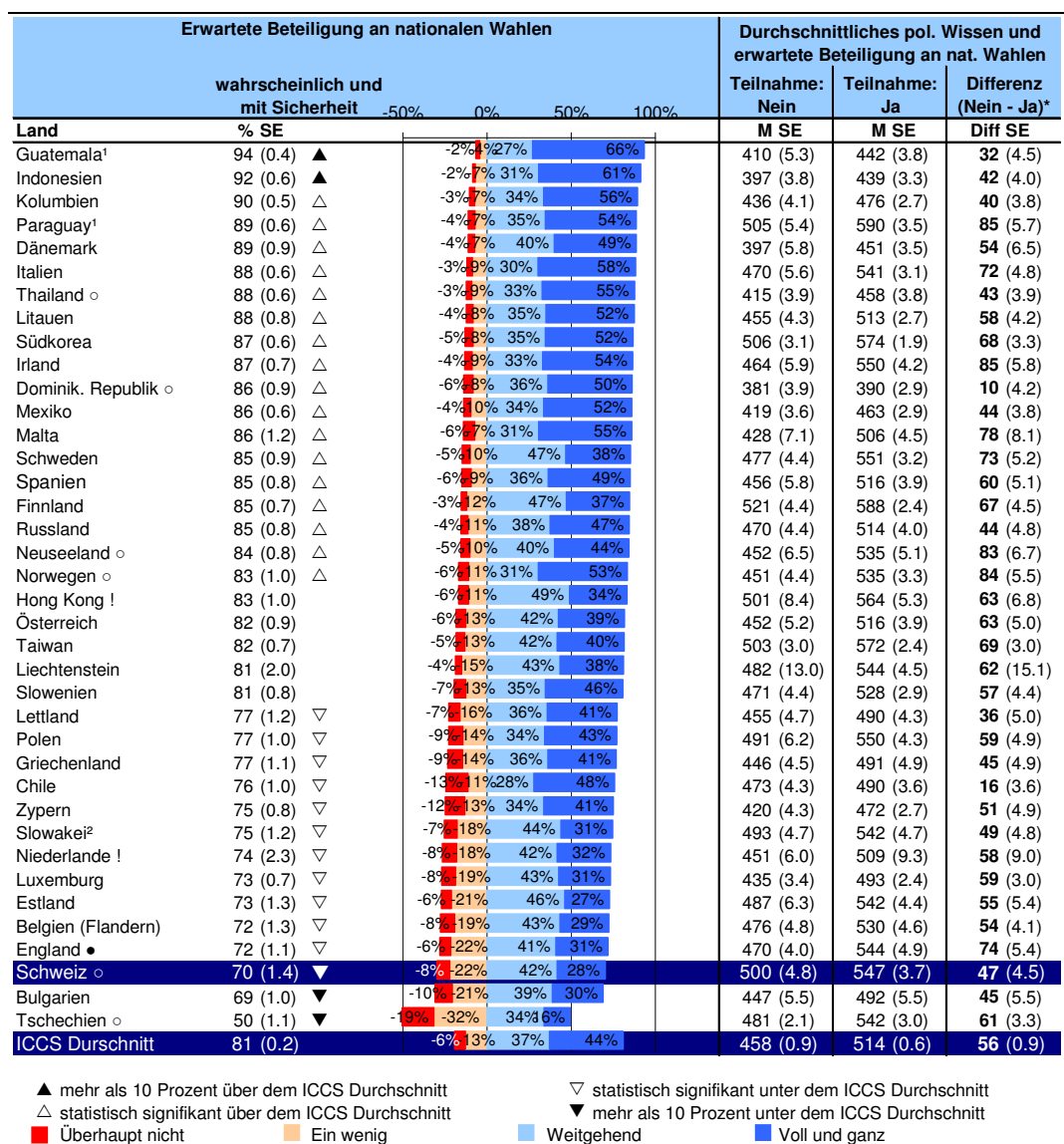
Anmerkungen: % = Prozent; SE = Standardfehler des Prozentwertes; * = keine Daten zur Verfügung
 ◦ = Stichprobenvorgabe wurde unter Einbezug der Ersatzschulen erreicht
 ● = Stichprobenvorgabe wurde unter Einbezug der Ersatzschulen annähernd erreicht
 ! = Stichprobenvorgabe wurde nicht erreicht
¹ = Die Datenerhebung erfolgte nicht gemäss internationaler Vorgabe
² = Die national ausgewählte Population entspricht nicht exakt der international vorgegeben Population

7.3 Erwartete Beteiligung an nationalen Wahlen

Auf die Frage, ob die jeweilige Schülerin bzw. der jeweilige Schüler an nationalen Wahlen teilnehmen wird, wenn sie/er erwachsen ist (wobei in der Schweiz direkt nach dem Wählen bei Nationalratswahlen bzw. Ständeratswahlen gefragt wurde), standen als Antworten die Kategorien (1) mit Sicherheit, (2) wahrscheinlich, (3) wahrscheinlich nicht und (4) mit Sicherheit nicht zur Verfügung.

Mit Ausnahme von Tschechien äussern in allen Ländern deutliche Mehrheiten der Schülerinnen und Schüler, dass sie als Erwachsene zumindest wahrscheinlich an nationalen Wahlen teilnehmen werden (Abbildung 7.1). Im internationalen Durchschnitt sind dies 81 Prozent. Die höchsten beabsichtigten Wahlbeteiligungen finden sich für Guatemala (94 Prozent), Indonesien (92 Prozent) und Kolumbien (90 Prozent), wobei in diesen Ländern insbesondere die Kategorie *mit Sicherheit*, mit Prozentwerten von 60 und sogar mehr, beachtlich hoch ausfällt. Die geringsten Prozentsätze zeigen sich, wie bereits erwähnt, für Tschechien (50 Prozent), Bulgarien (69 Prozent) und die Schweiz (70 Prozent). Die untere Hälfte des Ländervergleichs wird dabei vor allem von europäischen Ländern abgedeckt, jedoch lässt sich innerhalb Europas keine regionale Differenzierung feststellen. In der Schweiz geben konkret 28 Prozent der Schülerinnen und Schüler an, dass sie *mit Sicherheit* wählen werden, 42 Prozent sagen dass sie *wahrscheinlich* wählen werden, 22 Prozent äussern *wahrscheinlich nicht* an Wahlen teilzunehmen und 8 Prozent sind sich sicher, dass sie *mit Sicherheit nicht* wählen werden. Die Schweiz liegt mit diesem Ergebnis statistisch bedeutsam unter dem internationalen Mittelwert. Dennoch sind es knapp 15 Prozent mehr als in der CivEd-Studie von 1999 (Maiello, 2003). Auch ist diese Zahl im Vergleich mit den tatsächlichen Wahlbeteiligungen an Nationalratswahlen bemerkenswert hoch, an welchen sich in den letzten 30 Jahren stets zwischen 42 und 49 Prozent der Schweizer Wahlberechtigten beteiligt hat (Bundesamt für Statistik, 2010).

Interessant erscheint die Beziehung zwischen der erwarteten Beteiligung an nationalen Wahlen und dem politischen Wissen und Verstehen. In allen Ländern verfügen die Schülerinnen und Schüler, welche wahrscheinlich oder mit Sicherheit in Zukunft an nationalen Wahlen teilnehmen werden, durchschnittlich über statistisch bedeutsam höheres politisches Wissen und Verstehen als ihre Kolleginnen und Kollegen, welche wahrscheinlich oder mit Sicherheit nicht wählen werden. Damit liefert ICCS eine Erhärtung für das Ergebnis, dass politisches Wissen grosse Vorhersagekraft hinsichtlich der voraussichtlichen politischen Beteiligung im Erwachsenenalter besitzt, wie es im Rahmen von CivEd eruiert werden konnte (Torney-Purta et al., 2001). In der Schweiz beträgt die Differenz 47 Punkte, wobei die Schülerinnen und Schüler mit beabsichtigter Wahlabstinz durchschnittlich 500 Punkte im politischen Wissen und Verstehen erreichen, ihre Kolleginnen und Kollegen mit beabsichtigter Wahlbeteiligung jedoch 547 Punkte. Am grössten zeigen sich diese Differenzen in Irland und Paraguay (je 85 Punkte). Dabei fällt auf, dass die Unterschiede gerade in vielen westeuropäischen Ländern gross sind, so beispielsweise in Norwegen (84 Punkte), England (74 Punkte), Schweden (73 Punkte) und Italien (72 Punkte), aber auch in Österreich (63 Punkte) und Liechtenstein (62 Punkte). Die geringsten Differenzen zeigen sich demgegenüber in der Dominikanischen Republik (10 Punkte), in Chile (16 Punkte) und in Guatemala (32 Punkte).



Anmerkungen: % = Prozent; M = Mittelwert; SE = Standardfehler
 Teilnahme Nein = erwartete Wahlbeteiligung wahrscheinlich nicht und mit Sicherheit nicht
 Teilnahme Ja = erwartete Wahlbeteiligung wahrscheinlich und mit Sicherheit;
 * = statistisch signifikante Differenz in fetter Markierung (p<.05)
 ○ = Stichprobenvorgabe wurde unter Einbezug der Ersatzschulen erreicht
 ● = Stichprobenvorgabe wurde unter Einbezug der Ersatzschulen annähernd erreicht
 † = Stichprobenvorgabe wurde nicht erreicht
 † = Die Datenerhebung erfolgte nicht gemäss internationaler Vorgabe
 2 = Die national ausgewählte Population entspricht nicht exakt der international vorgegeben Population

Abbildung 7.1: Erwartete Partizipation bei nationalen Wahlen – Schweiz im internationalen Ländervergleich

7.4 Erwartete Partizipation an formaler Politik

In Betrachtung politisch formalen Engagements stellt das Wählen selbstverständlich die am wenigsten intensive und die kleinst fordernde Tätigkeit dar. Es interessiert daher, ob sich die Schülerinnen und Schüler in Zukunft auch politischen Tätigkeiten widmen wollen, die sie stärker in Anspruch nehmen. Dazu wurden die Schülerinnen und Schüler gefragt, ob sie in Zukunft einer politischen Partei oder einer Gewerkschaft beitreten werden, selbst bei Kommunalwahlen kandidieren möchten oder eine Person oder eine Partei unterstützen werden, was durch Verdichtung der Antworten zur Skala erwartete Partizipation an formaler Politik geführt hat (Tabelle 7.3).

Tabelle 7.3: Skala "Erwartete Partizipation an formaler Politik"

Items	Antwortmöglichkeiten
Einen Kandidaten oder eine Partei bei einer Wahlkampagne unterstützen	Mit Sicherheit
Einer politischen Partei beitreten	Wahrscheinlich
Einer Gewerkschaft beitreten	Wahrscheinlich nicht
Bei Kommunalwahlen (Stadtrat, Gemeinderat) kandidieren	Mit Sicherheit nicht

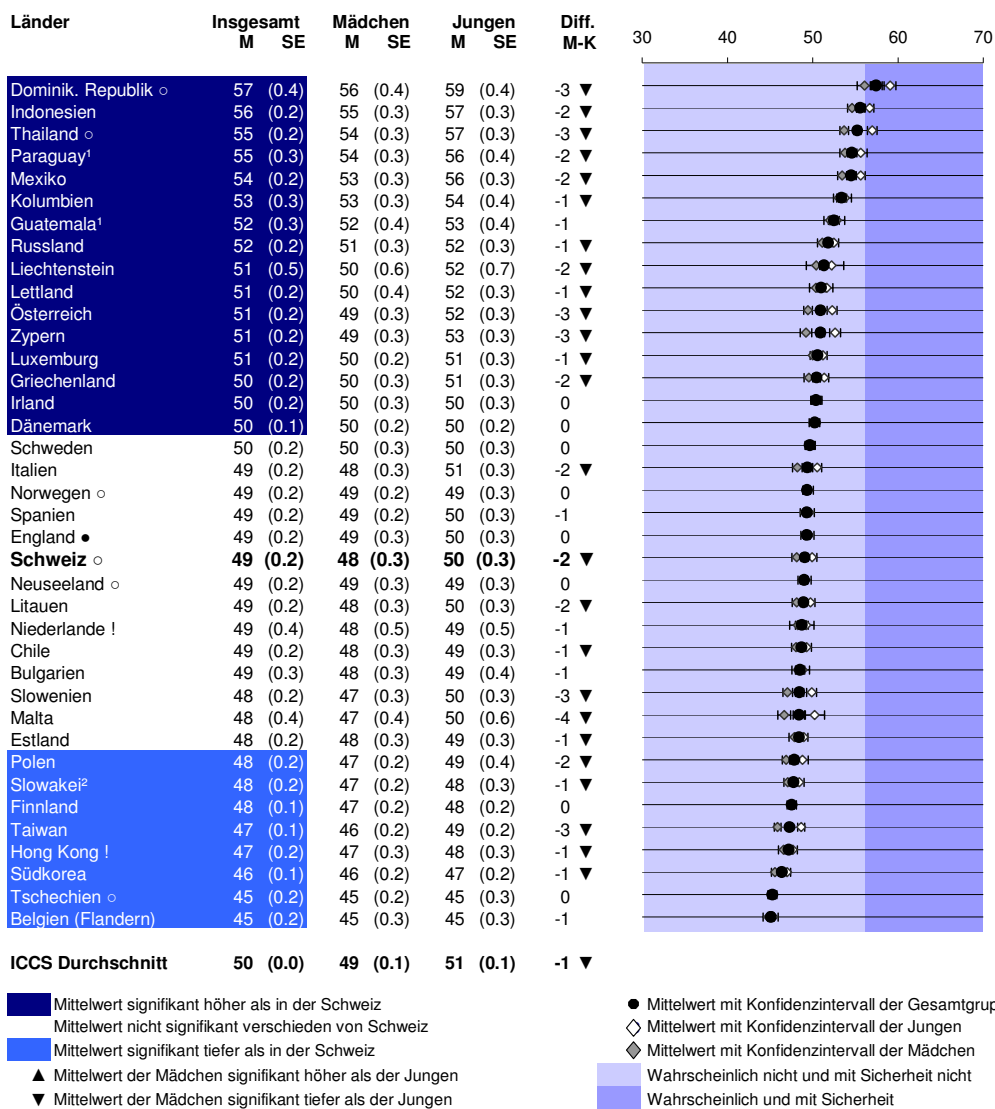
Zur Interpretation der Ergebnisse

Die in Skalenform dargestellten Ergebnisse sind in ICCS derart definiert, dass der internationale Mittelwert jeweils bei 50 Punkten liegt und die Standardabweichung 10 Punkte beträgt. Dies bedeutet, dass international jeweils zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler Werte zwischen 40 und 60 Punkte aufweisen.

Wie aus Abbildung 7.2 entnommen werden kann, bringen die Schülerinnen und Schüler aller Länder mit Ausnahme der Dominikanischen Republik zum Ausdruck, dass sie mehrheitlich nicht an formaler Politik partizipieren möchten. Aber auch bezüglich der Stärke dieser Ablehnungen zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Ländern. Die deutlichsten Absagen finden sich für Belgien (45 Punkte), Tschechien (45 Punkte) und Südkorea (46 Punkte). Zusammen mit Hong Kong, Taiwan, Finnland, Slowakei und Polen liegen diese Länder auch bedeutsam unter dem Ergebnis der Schweiz. Dieses fällt mit 49 Punkten ebenfalls deutlich ablehnend und etwas geringer als der ICCS-Durchschnitt aus – wobei die Differenz dennoch statistisch bedeutend ist. Von der Schweiz nicht signifikant abweichend finden sich 13 Länder, so auch die westeuropäischen Länder Schweden, Italien, Norwegen, Spanien, England und Niederlande. Statistisch bedeutsam höhere Werte als die Schweiz weisen 16 Länder auf, worunter sich auch Dänemark, Irland, Luxemburg, Österreich und Liechtenstein befinden. Die höchsten Ausprägungen zeigen sich für die Dominikanische Republik (57 Punkte), Indonesien (56 Punkte) sowie Thailand und Paraguay (je 55 Punkte).

Zwischen den Mädchen und Jungen der Schweiz zeigt sich ein statistisch bedeutsamer Unterschied: die Mädchen (48 Punkte) lehnen eine zukünftige Partizipation an formaler Politik noch deutlicher ab als die Jungen (50 Punkte). Differenzen derselben Richtung zeigen sich auch für 24 weitere Länder, für die restlichen 13 Länder offenbaren sich hingegen keine Unterschiede. Dabei sind es insbesondere europäische Länder, in welchen keine Geschlechterunterschiede festzustellen sind. Die diesbezüglich grössten Differenzen weisen Malta (4 Punkte) sowie die Dominikanische Republik, Thailand, Taiwan, Zypern, Slowenien und Österreich (je 3 Punkte) auf.

Erwartete Partizipation an formaler Politik



Anmerkungen: M = Mittelwert; SE = Standardfehler des Mittelwerts
 ◦ = Stichprobenvorgabe wurde unter Einbezug der Ersatzschulen erreicht
 ● = Stichprobenvorgabe wurde unter Einbezug der Ersatzschulen annähernd erreicht
 ! = Stichprobenvorgabe wurde nicht erreicht
¹ = Die Datenerhebung erfolgte nicht gemäss internationaler Vorgabe
² = Die national ausgewählte Population entspricht nicht exakt der international vorgegeben Population
 Sowohl die Mittelwerte als auch die Differenzpunkte zwischen den Geschlechtern sind gerundet, wodurch die ausgewiesenen Differenzen nicht immer mit den dargestellten Mittelwerten übereinstimmen bzw. die Unterschiede anhand der Mittelwerte gelegentlich nicht ersichtlich werden.

Abbildung 7.2: Erwartete Partizipation an formaler Politik – Schweiz im internationalen Ländervergleich

7.5 Fazit

Demokratisch organisierte Gesellschaften können nur überleben, wenn sich Bürgerinnen und Bürger in der und für die Gesellschaft engagieren – weshalb Verba et al. (1995, S. 1) festhalten: „Citizen participation is at the heart of democracy“. Da davon ausgegangen werden kann, dass sich gemeinnütziges Engagement im Jugendalter positiv auf ein gesellschaftliches und politisches Engagement im Erwachsenenalter auswirken wird (Grob, 2009; Verba et al., 1995), interessierte in ICCS, ob sich die befragten Schülerinnen und Schüler einerseits innerhalb und ausserhalb der Schule für die Gemeinschaft engagieren und andererseits, ob sie Bereitschaft zeigen, sich in Zukunft auch an formaler Politik zu beteiligen.

Junge Menschen im Alter von 14-15 Jahren (8. Klassenstufe) nehmen viel häufiger Angebote freiwilligen Engagements in der Schule als ausserhalb der Schule wahr. Während sich international das durchschnittliche Engagement in Organisationen und Gruppen ausserhalb der Schule von 10 Prozent (in Jugendorganisationen einer politischen Partei oder Gewerkschaft) bis 39 Prozent (in Organisationen, die für soziale Zwecke Geld sammeln) reicht, bewegt sich die Beteiligung innerhalb der Schule von 40 Prozent (Teilnahme an Entscheidungen, die die Führung der Schule betrifft) bis 76 Prozent (Wahlen zum Klassenchef/zur Klassenchefin). In beiden Bereichen fallen die Ergebnisse der Schweiz mit jeweils einer Ausnahme bedeutend tiefer aus. So sind Teilnahmen in formalen Organisationen und Gruppen ausserhalb der Schule bei Schweizer Schülerinnen und Schülern selten, häufiger sind Aktivitäten im Dienste sozialer Zwecke. Die Ausnahme stellt daher auch ein Engagement in einer Organisation dar, die für soziale Zwecke Geld sammelt, was beinahe jede und jeder Zweite bereits einmal getan hat (49 Prozent). In der Schule stellt die Ausnahme eine aktive Teilnahme an Streitgesprächen dar, was 56 Prozent der Schülerinnen und Schüler als gegeben berichten. Umgekehrt mag es dennoch zu erstaunen, dass 44 Prozent noch nie eine derartige Erfahrung machen konnten oder dass 40 Prozent noch nie an Wahlen einer Klassenchefin/eines Klassenchefs teilgenommen haben.

Eine zukünftige Beteiligung an nationalen Wahlen beabsichtigen in allen Ländern – mit Ausnahme von Tschechien – deutliche Mehrheiten der Schülerinnen und Schüler. Die Schweiz liegt dabei mit 70 Prozent im untersten Bereich des Ländervergleichs. Trotz dieses im internationalen Vergleich tief ausfallenden Ergebnisses gilt es festzuhalten, dass es noch immer bedeutend höher ausfällt als die tatsächlichen Wahlbeteiligungen an Nationalratswahlen in den letzten 30 Jahren. Bemerkenswert ist, dass Schülerinnen und Schüler, welche sich in Zukunft an nationalen Wahlen beteiligen wollen, in allen Ländern über bedeutsam höheres politisches Wissen und Verstehen verfügen, als ihre Kolleginnen und Kollegen, die nicht beabsichtigen, an Wahlen teilzunehmen.

Wird der Blick auf ein zukünftiges Engagement an intensiveren Formen formaler Politik gerichtet, so zeigen sich nun für alle Länder, mit wiederum einer Ausnahme, ablehnende Ergebnisse. Die Schweiz liegt auch in dieser Betrachtung bedeutend unter dem internationalen Mittelwert. Wie in weiteren 24 Ländern, so besteht auch in der Schweiz ein bedeutsamer Geschlechterunterschied. Die Mädchen lehnen ein zukünftiges Engagement an formaler Politik noch deutlicher ab als die Jungen.

Zusammenfassend können die vorausgehend dargelegten Vermutungen bestätigt werden. Sowohl das Engagement ausserhalb als auch innerhalb der Schule fällt in der Schweiz fast durchgehend tiefer aus als im internationalen Durchschnitt. Ebenfalls wie vermutet finden die Beteiligungen dabei innerhalb der Schule bedeutend häufiger als ausserhalb statt, wobei gerade ausserhalb der Schule die Beteiligungen sehr gering sind – mit Ausnahme von Aktivitäten im sozialen Bereich, welche national die höchsten Prozentwerte erreichen. Das zukünftige beabsichtigte Engagement im Bereich der formalen Politik zeigt sich in der Schweiz ebenfalls durchwegs unter dem internationalen

Durchschnitt. Dennoch kann positiv festgehalten werden, dass beinahe 15 Prozent mehr Schülerinnen und Schülern als 1999 anlässlich der CivEd-Studie eine zukünftige Teilnahme an nationalen Wahlen befürworten.

8 Zusammenfassung und Schlussgedanken

Den abschliessenden Gedanken vorausgehend werden nochmals die Ergebnisse für die Schweiz in ICCS zusammenfassend dargestellt:

Politisches Wissen und Verstehen: ein gutes Ergebnis im internationalen Ländervergleich ...

Die Schülerinnen und Schüler der Schweiz liegen im politischen Wissen und Verstehen mit 531 Punkten bedeutsam über dem internationalen Mittelwert von 500 Punkten. Über höhere Punkte verfügen einzig fünf Länder, wozu auch die beiden nordeuropäischen Länder Finnland und Dänemark gehören. Dabei zeigen sich in der Schweiz keine Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen, dies im Gegensatz zu fast allen anderen Ländern, in welchen die Mädchen bedeutend besser abschneiden.

... und dennoch eine beachtlich grosse Gruppe mit ungenügenden Leistungen

Relativierung findet das gute Abschneiden der Schweiz einerseits in Betrachtung des konkret gezeigten Leistungsniveaus und andererseits im Vergleich der Leistungen mit jenen von 1999. In ICCS werden drei Leistungsniveaus unterschieden. Leistungsniveau 1 zeichnet sich durch ein sozial-moralisches Grundverständnis von Demokratie und Politik aus. Die Argumentation der Schülerinnen und Schüler folgt dabei den demokratischen Prinzipien Gleichheit, Freiheit und sozialer Zusammenhalt. Die Schülerinnen und Schüler sind fähig, faires von unfairm Verhalten zu unterscheiden und zu bewerten. Erst auf Leistungsniveau 2 können die Schülerinnen und Schüler die Grundzüge von politischen Institutionen, Systemen und Konzepten darlegen sowie politische Praktiken bewerten. Sie sind fähig, Verhalten nicht nur nach der Kategorie der Fairness zu bewerten, sondern auch die Rollen staatlicher und ziviler Instanzen mit zu berücksichtigen. Schülerinnen und Schüler auf Leistungsniveau 3 sind schliesslich fähig, die Bedeutung politischer Prinzipien und deren Umsetzungen für die alltägliche Lebenswelt nachzuvollziehen. Eine explizite Differenzierung zwischen sozial-moralischem und politischem Reflektieren und Bewerten kann somit erst ab Leistungsniveau 2 vollzogen werden. In der Schweiz erreichen 27 Prozent der Schülerinnen und Schüler dieses Leistungsniveau nicht. Dies bedeutet, dass ca. jede und jeder Vierte über ungenügendes politisches Verstehen verfügt.

Im Vergleich jener Länder, welche bereits 1999 an der internationalen Vergleichsstudie zur politischen Bildung teilgenommen haben, schneidet die Deutschschweiz wiederum nur unterdurchschnittlich gut ab (aufgrund von Stichprobenproblemen in der Studie von 1999 kann ein verlässlicher Vergleich nur für die Deutschschweiz durchgeführt werden). Nicht das Ergebnis hat sich somit zehn Jahre später verbessert, sondern die Vergleichsgruppe gestaltet sich anders (wobei insbesondere Länder aus Osteuropa, Asien sowie Mittel- und Südamerika neu in der Studie enthalten sind).

Familie: entscheidende Wirkung auf politisches Wissen und Verstehen

Sowohl der Migrationshintergrund, die berufliche Stellung der Eltern als auch das Interesse der Eltern an sozialen und politischen Themen wirken sich auf die Leistung im politischen Wissen und Verstehen aus. Höhere Leistungen haben Schülerinnen und Schüler ohne Migrationgeschichte, von Eltern mit hoher beruflicher Stellung, sowie von Eltern mit Interesse an sozialen und politischen Themen. Als deutlich stärkster Faktor erweist sich dabei die berufliche Stellung der Eltern.

Hohes Vertrauen in Gerichte und Polizei, eher geringes in politische Parteien und durchschnittliche Einstellung zum eigenen Land

Während das Vertrauen in Gerichte und Polizei, aber auch in die nationale Regierung und den Gemeinde- oder Stadtrat mit Zustimmungen von 69 und 74 Prozent über-

durchschnittlich hoch ausfällt, liegt dieses in Bezug auf die politischen Parteien mit einer Zustimmung von nur knapp über 50 Prozent bedeutend unter dem ICCS-Durchschnitt. In der Nähe des internationalen Mittelwerts liegt die Einstellung zum eigenen Land. Dabei stimmen die Schülerinnen und Schüler zwar nicht voll und ganz, aber in ihrer Mehrheit doch zu, dass sie beispielsweise Achtung vor der Schweiz haben und stolz sind, in der Schweiz zu leben.

Hohe Einstellung gegenüber gleichen Rechten von Frauen und Männern ... geringe jedoch gegenüber gleichen Rechten von Migrantinnen und Migranten

Wie in allen Ländern, so zeigt sich auch in der Schweiz die Einstellung gegenüber gleichen Rechten von Frauen und Männern positiv. Das Ergebnis der Schweiz liegt auch auf diesem hoch ausgeprägten Niveau noch bedeutend über dem ICCS-Durchschnitt. Ebenfalls wie in allen anderen Ländern auch, so zeigt sich jedoch auch in der Schweiz ein deutlichen Geschlechterunterschied: die Mädchen bringen diese Einstellung bedeutend stärker als die Jungen zum Ausdruck.

Umgekehrt zeigt sich die Einstellung gegenüber gleichen Rechten von Migrantinnen und Migranten als tief; sie wird zwar in fast allen Ländern deutlich abgelehnt, die Schweiz befindet sich aber im untersten Bereich des Ländervergleichs, bedeutend unter dem internationalen Mittelwert. Auch hier zeigt sich ein bedeutsamer Geschlechterunterschied, wie in fast allen Ländern: die Jungen lehnen derartig gleiche Rechte noch deutlicher als die Mädchen ab.

Im Ländervergleich durchschnittliches Interesse an Politik und sozialen Themen ... auf tiefem Niveau

Sowohl das Interesse an Politik und sozialen Themen als auch die Beteiligung an Gesprächen und Diskussionen über politische und soziale Themen fällt in beinahe allen Ländern mehrheitlich ablehnend aus. Auf diesem tiefen Niveau zeigen sich für die Schweiz Ergebnisse zwar signifikant, aber dennoch nur knapp über dem internationalen Mittelwert. Dabei interessieren Themen auf Landesebene noch etwas eher als solche auf Gemeindeebene.

Geringes Zutrauen in die eigenen politischen Fähigkeiten

Bezüglich der politischen Selbstwirksamkeit liegen die Schweizer Schülerinnen und Schüler nicht nur im untersten Teil des internationalen Ländervergleichs, diese fällt auch im Gegensatz zur grossen Mehrheit der Länder eher negativ aus. Die Schweizer Schülerinnen und Schüler trauen sich beispielsweise eher nicht zu, den eigenen Standpunkt zu einem brisanten politischen oder sozialen Thema zu verteidigen, ein Streitgespräch über ein brisantes Thema im Fernsehen mitzuverfolgen oder vor der Klasse über ein soziales oder politisches Thema offen zu sprechen.

Geringes Engagement – aktuell und als Zukunftsabsicht

Sowohl innerhalb als auch ausserhalb der Schule zeigen die Schweizer Schülerinnen und Schüler im Vergleich mit dem ICCS-Durchschnitt geringeres Engagement hinsichtlich der Mitarbeit in Organisationen, Gruppen und Aktivitäten. Die prozentual noch grössten Beteiligungen erfahren Aktivitäten im Dienste sozialer Zwecke (z.B. für einen guten Zweck Geld sammeln). Hinsichtlich einer zukünftigen Beteiligung an nationalen Wahlen liegt die Schweiz mit 70 Prozent Zustimmung beinahe am Ende des Ländervergleichs. Positiv kann diesbezüglich hervorgehoben werden, dass die Schweizer Schülerinnen und Schüler damit noch immer die tatsächlichen Wahlbeteiligungen an National- und Ständeratswahlen deutlich übertreffen. Aber auch hinsichtlich eines zukünftigen Engagements an intensiveren Formen formaler Politik (so z.B. einer Partei beitreten, eine Kandidatin/einen Kandidaten aktiv unterstützen) liegt die Schweiz unter dem internationalen Mittelwert und deutlich im ablehnenden Bereich.

Aus diesen Resultaten lassen sich zumindest vier Empfehlungen formulieren, die wir teilweise schon anlässlich der Vorgängerstudie CivEd von 1999 (Oser & Biedermann, 2003) angedeutet haben:

- Es muss verhindert werden, dass die Schule den Lernenden die Politik als etwas Schlechtes darstellt. Anhand von Skandalen kann man nicht verstehen, was der Kern des politischen Kampfes ist. Wir müssen heute akzeptieren, dass politisches Denken, Fühlen und Handeln nicht bloss Demokratie als Lebenswelt, sondern auch Demokratie als Kampfforum von gebündelten Interessen begriffen werden muss. Das Kämpferische im Politischen ist das eigentlich Interessante. Es geht um die Darlegung und das Sichtbarmachen von besseren Argumenten und somit um den Kampf um Anerkennung. Es geht um die Setzung von Randbedingungen des Zusammenlebens und um die Entstehung von Regelungen, die anschliessend Geltung haben sollen.
- Wenn politischer Unterricht dem Zufall überlassen wird, so ist das ein unverantwortliches Erziehungshandeln. Denn die Gestaltung des Gemeinwesens ist heute hoch ausdifferenziert. Rechtliche, ökonomische und politische Gegebenheiten sind miteinander verknüpft. Es wäre deshalb falsch, wenn Pädagoginnen und Pädagogen behaupten würden, Wissen sei in diesem Zusammenhang unwichtig, es käme nur auf die Diskussion von Schlüsselproblemen an. Sicher ist, dass man durch einseitigen Bezug auf Skandale keine wirksame politische Bildung realisieren kann.
- Wichtig sind aber auch die Stärkung politisch gefärbter Kompetenzen, die junge Menschen erwerben müssen, das Vermitteln von Wissen über das Funktionieren der Politik, die Stimulierung politischer Sensibilitäten, das Erlernen des Blickwinkels demokratischer Willensbildung, die Teilhabe an politischen Diskursen und Entscheidungsprozessen in geschützten Räumen einer parlamentarisch orientierten Schulfwelt, ein damit verbundenes Simulations-Lernen politischer Entscheidungsverläufe sowie das Lernen einer Gestaltung und eines Ertragens eines diskursiven Kampfes, der anstrengend aber fair sein soll.
- Für eine derartig wirkungsvolle politische Bildung muss die Schule Raum schaffen und Möglichkeiten bieten. Derartige Zeitfenster können Blockkurse, Kurswochen oder Blocktage sein; es braucht aber auch politische Bildung als prüfungsrelevantes und somit leistungsorientiertes Fach – evtl. in Zusammenhang mit dem Geschichtsunterricht. Da die Demokratie kein Sandkastenspiel ist, muss die Bildungspolitik lernen, das Fach politische Bildung einzubinden, und es müssen Wege gefunden werden, es zum Blühen zu bringen

Als Abschluss sei vermerkt, dass diesem ersten Bericht weitere Schriften folgen werden, so beispielsweise zu Zusammenhängen zwischen Wissen und Einstellung, Beteiligung und Wissen sowie politischer Identität und Partizipation. Ebenso werden die Schweizer Ergebnisse zu einem späteren Zeitpunkt differenziert nach Sprachregionen und Klassenstufen sowie Merkmalen der Lehrpersonen und Schulen dargestellt werden.

Literaturverzeichnis

- Altermatt, U. (1996). *Das Fanal von Sarajevo. Ethnonationalismus in Europa*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Amadeo, J.-A., Torney-Purta, J., Lehmann, R., Husfeldt, V. & Nikolova, R. (2002). *Civic Knowledge and Engagement: An IEA Study of Upper Secondary Students in Sixteen Countries*. Amsterdam: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Armingeon, K. & Freitag, M. (1997). *Deutschland, Österreich und die Schweiz. Die politischen Systeme im Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bandura, Albert (1977). Self-efficacy. Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *The Psychological Review*. 84 (2), 191-215.
- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: N. Kilius, J. Kluge & L. Reisch (Hrsg.). *Die Zukunft der Bildung*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 100-150.
- Bengston, V. L., Biblarz, T. J. & Roberts, R. L. (2002). *How Families Still Matter: A Longitudinal Study of Youth in Two Generations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bennett, L. & Bennett, S. (1989). Enduring Gender Differences in Political Interest. *American Politics Quarterly*, 17 (1), 105-122.
- Berliner, D. C. (1994). Expertise: The Wonders of Exemplary Performance. In J. N. Mangieri & C. Collins Block (Eds.), *Creating Powerful Thinking in Teachers and Students*. Ft. Worth, TX: Holt, Rinehart and Winston.
- Biedermann, H. (2003). Partizipation und Diskursorientierung in Schule und Jugendorganisation. In F. Oser & H. Biedermann (Eds.), *Jugend ohne Politik: Ergebnisse der IEA Studie zu politischem Wissen, Demokratieverständnis und gesellschaftlichem Engagement von Jugendlichen in der Schweiz im Vergleich mit 27 anderen Ländern*. Zürich: Rüegger, S. 155-174.
- Biedermann, H. (2006). *Junge Menschen an der Schwelle politischer Mündigkeit. Partizipation: Patentrezept politischer Identitätsfindung?* Münster: Waxmann.
- Biedermann, H. & Oser, F. (2010). Politische Mündigkeit durch schulische Partizipation? Zur Notwendigkeit der Entmythologisierung des Wirksamkeitsglaubens von Partizipation. *kursiv – Journal für politische Bildung, Themenschwerpunkt „Fachlichkeit und Interdisziplinarität in der politischen Bildung“*(1), 28-44.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert (Ed.), *Enzyklopädie der Psychologie: Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen: Hogrefe, S. 177-212.
- Bundesamt für Statistik. (2010). *Wahlbeteiligung bei Nationalratswahlen*. Online unter www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/17/02/blank/key/national_rat/wahlbeteiligung.html (03.07.10).
- Bühner, Markus (2006): *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. 2. Aktualisierte Auflage. München: Pearson Studium.
- Data Processing Center (2009). ICCS 2009. Sampling Manual, Main Survey Version. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Ericsson, K. A., Charness, N., Feltovich, P. J. & Hoffman, R. R. (Eds.). (2006). *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. New York: Cambridge University Press.
- Fend, H. (1991). *Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne*, Band II. Bern: Huber.
- Fend, H. (2003). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Opladen: Leske+Budrich.

- Fleiner, T. (1999). *Les Droits de l'Homme. Un Point de Vue Suisse*. Basel: Helbing & Lichtenhahn.
- Ganzeboom, H. B. G., de Graaf, P. M. & Treiman, D. J. (1992). A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status. *Social Science Research*, 21, 1-56.
- Gille, M., Krüger, W., de Rijke, J. & Willems, H. (1998). Politische Orientierungen, Werthaltungen und die Partizipation Jugendlicher: Veränderungen und Trends in den 90er Jahren? In C. Palentien & K. Hurrelmann (Eds.), *Jugend und Politik: ein Handbuch für Forschung, Lehre und Praxis*. Neuwied: Luchterhand, S. 148-177.
- Gollob, R., Graf-Zumsteg, C., Bachmann, B., Gattiker, S. & Ziegler, B. (2007). *Politik und Demokratie – leben und lernen'. Politische Bildung in der Schule: Grundlagen für die Aus- und Weiterbildung*. Bern: Schulverlag (interkantonale Lehrmittelzentrale ilz).
- 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 (Eds.), *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück: Ergebnisse der LifE-Studie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 329-372.
- Habermas, J. (1996). *Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Haenni Hoti, A. (2003). Vertrauen in staatliche Institutionen und Medien sowie Einstellung gegenüber der Nation. In F. Oser & H. Biedermann (Eds.), *Jugend ohne Politik: Ergebnisse der IEA Studie zu politischem Wissen, Demokratieverständnis und gesellschaftlichem Engagement von Jugendlichen in der Schweiz im Vergleich mit 27 anderen Ländern*. Zürich: Rüegger, S. 77-100.
- Haenni Hoti, A. (2003). Chancengleichheit und Gleichstellung von Migrantinnen und Migranten – Chancengleichheit und Gleichstellung von Frauen. In: F. Oser & H. Biedermann (Hrsg.): *Jugend ohne Politik. Ergebnisse der IEA Studie zu politischem Wissen, Demokratieverständnis und gesellschaftlichem Engagement von Jugendlichen in der Schweiz im Vergleich mit 27 anderen Ländern*. Zürich: Rüegger, S. 101-127.
- Hahn, C. (1998). *Becoming Political: Comparative Perspectives on Citizenship Education*. Albany: State University of New York Press.
- Hauser, R. M. (1994). Measuring Socioeconomic Status in Studies of Child Development. *Child Development*, 65, 541-545.
- Heitmeyer, W. H. (2009). *Deutsche Zustände. Folge 7*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Inglehart, R. (1997). *Modernization and Postmodernization: Cultural, Economic and Political Change in 43 Societies*. Princeton: Princeton University Press.
- Inglehart, R. & Norris, P. (2003). *Rising Tide: Gender Equality and Cultural Change Around the World*. Cambridge: Cambridge University Press.
- International Labour Organisation (ILO). (1990). *International Standard Classification of Occupations: ISCO-88*. Geneva: Author.
- Jonas, K. & Brömer, P. (2002). Die sozial-kognitive Theorie von Bandura. In: D. Frey, M. Irlé (Hrsg.). *Theorien der Sozialpsychologie. Gruppen-, Interaktions- und Lerntheorien*. Bd. 2. Bern: Verlag Hans Huber, S. 277-299.
- Kersten, B. (2003). Politisches Verstehen der Schweizer Schülerinnen und Schüler. In F. Oser & H. Biedermann (Eds.), *Jugend ohne Politik: Ergebnisse der IEA Studie zu politischem Wissen, Demokratieverständnis und gesellschaftlichem Engagement von Jugendlichen in der Schweiz im Vergleich mit 27 anderen Ländern*. Zürich: Rüegger, S. 39-54.
- Klöti, U. & Risi, F.-X. (1991). *Politische Bildung Jugendlicher. Ergebnisse der Rekrutenbefragung 1988*. Frankfurt a. M.: Sauerländer.
- Kriesi, H. (1999). Introduction: State Formation and Nation Building in the Swiss Case. In H. Kriesi, K. Armingeon, H. Siegrist & A. Wimmer (Eds.), *The European Experience in Perspective*. Chur: Rüegger, S. 13-25.

- Linder, W. (2000). Voraussetzung zeitgemässer politischer Bildung. In R. Reichenbach & F. Oser (Eds.), *Zwischen Pathos und Ernüchterung: zur Lage der politischen Bildung in der Schweiz*. Freiburg, Schweiz: Univ.-Verlag, S. 79-87.
- Maiello, C. (2003). Politisches Engagement und politische Aktivitäten. In F. Oser & H. Biedermann (Eds.), *Jugend ohne Politik: Ergebnisse der IEA Studie zu politischem Wissen, Demokratieverständnis und gesellschaftlichem Engagement von Jugendlichen in der Schweiz im Vergleich mit 27 anderen Ländern*. Zürich: Rüegger, S. 127-151.
- Mazza, E. (1998). Ein Ausländer ist ein Ausländer ist ein Ausländer – Die sprachlichen (Fehl-)Schritte in Richtung Interkulturalität: Deutsche Bezeichnungen für Nicht-Inländer. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht – Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, 2 (3), S. 11. Online unter http://spz1.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-02-3/beitrag/mazza.htm (06/07/2010).
- Meyer, T. (1994). *Die Transformation des Politischen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Meyer, T. (2006). *Was ist Politik*. Stuttgart: UTB.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzales, E. J. & Chrostowski, S. J. (2004). *TIMSS 2003 International Mathematics Report - Findings From IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J. & Kennedy, A. M. (2003). *PIRLS 2001 International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary School*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Newton, K. & Norris, P. (2000). Confidence in Public Institutions: Faith, Culture or Performance? In S. J. Pharr & R. D. Putnam (Eds.), *Disaffecting Democracies: What's Troubling the Trilateral Countries?* Princeton: Princeton University Press.
- OECD. (2004). *Lernen für die Welt von morgen. Erste Ergebnisse von PISA 2003*. Paris: OECD Publications.
- OECD. (2007). *PISA 2006 - Schulleistungen im internationalen Vergleich: Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Oser, F. & Biedermann, H. (2003). *Jugend ohne Politik: Ergebnisse der IEA Studie zu politischem Wissen, Demokratieverständnis und gesellschaftlichem Engagement von Jugendlichen in der Schweiz im Vergleich mit 27 anderen Ländern*. Zürich: Rüegger.
- Pasek, J., Feldman, L., Romer, D. & Jamieson, K. (2008). Schools as Incubators of Democratic Participation: Building Long-Term Political Efficacy With Civic Education. *Applied Developmental Science*, 12(1), 26-37.
- Ramseier, E. & Brühwiler, C. (2003). Herkunft, Leistung und Bildungschancen im gegliederten Bildungssystem: Vertiefte PISA-Analyse unter Einbezug der kognitiven Grundfähigkeiten. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 25(1), 23-58.
- Rawls, J. & Kelly, E. (2003). *Gerechtigkeit als Fairness ein Neuentwurf*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Reichenbach, R. (2000). Die Ironie der politischen Bildung - Ironie als Ziel politischer Bildung. In R. Reichenbach & F. Oser (Eds.), *Zwischen Pathos und Ernüchterung: zur Lage der politischen Bildung in der Schweiz*. Freiburg, Schweiz: Univ.-Verlag, S. 118-130.
- Reichenbach, R. (2001). *Demokratisches Selbst - dilettantisches Subjekt: zur Bedeutung demokratischer Bildung und Erziehung in der Spätmoderne*. Münster: Waxmann-Verlag.
- Reichenbach, R. (2006). Diskurse zwischen Ungleichen. Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik. In C. Quesel & F. Oser (Eds.), *Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen*. Zürich: Rüegger, S. 39-62.
- Richardson, W. (2003). *Connecting Political Discussion to Civic Engagement: The Role of Civic Knowledge, Efficacy and Context for Adolescents*. Maryland: Unpublished Doctoral Dissertation, University of Maryland, College Park.

- Rösch, H. (1991). Migrationsliteratur und ihre Bedeutung für die interkulturelle Kommunikation. In: H. Marburger (Hrsg.), *Schule in der multikulturellen Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Schulz, W. (2005). *Political Efficacy and Expected Participation Among Lower and Upper Secondary Students: A Comparative Analysis with Data From the IEA Civic Education Study*. Paper presented at the Paper presented at the ECPR General Conference in Budapest, Hungary, 8-10 September.
- Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B. & Kerr, D. (2008). *International Civic and Citizenship Education Study. Assessment Framework*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W. & Sibberns, H. (2004). *IEA Civic Education Study Technical Report*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schwarzer, R. (2002). Selbstwirksamkeitserwartung. In: R. Schwarzer, M. Jerusalem & H. Weber (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie von A bis Z. Ein Handwörterbuch*. Göttingen: Hogrefe Verlag, S. 521-524.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik. Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*. Beiheft 44. Weinheim: Beltz Verlag, S. 28-53.
- Schweer, M. K. W. & Erlemeyer, A. (2001). Jugend, Politik und Vertrauen: Ein Beitrag zur Bedeutung von Vertrauen für das politische Handeln Jugendlicher. *gruppensdynamik und organisationsberatung*, 32(2), 61-70.
- Sherrod, L., Torney-Purta, J. & Flanagan, C. (Eds.). (2010). *Handbook on Civic Engagement in Youth*. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453.
- Stanat, P. & Christensen, G. (2006). *Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*. Paris: OECD Publications.
- Taylor, C. (2002). *Wieviel Gemeinschaft braucht die Demokratie? Aufsätze zur politischen Philosophie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Torney, J., Oppenheim, A. N. & Farnen, R. F. (1975). *Civic Education in Ten Countries: An Empirical Study*. New York: John Wiley and Sons.
- Verba, S., Schlozman, K. & Lehman-Brady, H. E. (1995). *Voice and Equality. Civic Voluntarism in American Politics*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vollebergh, M. A. M., Iedema, J. & Raaijmakers, Q. A. W. (2001). Intergenerational Transmission and the Formation of Cultural Orientations in Adolescence and Young Adulthood. *Journal of Marriage and Family*, 63(4), 1185-1198.
- Weinert, F. E. (1999). *Concepts of Competence: Definition and Selection of Competencies*. Munich: Max Planck Institute for Psychological Research.
- Weisseno, G., Detjen, J., Juchler, I., Massing, P. & Richter, D. (2010). *Konzepte der Politik - ein Kompetenzmodell*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (bpb).

Projektkoordination

Nationales Projektteam

Universität Fribourg, Departement Erziehungswissenschaften

Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Fritz Oser, em. (National Research Coordinator [NRC] Schweiz;
Co-NRC Liechtenstein), fritz.oser@unifr.ch

Dr. Horst Biedermann (NRC Liechtenstein; Co-NRC Schweiz);
horst.biedermann@unifr.ch

MA Liana Konstantinidou (Projektleiterin); liana.konstantinidou@unifr.ch

MA Dagmar Widorski (Projektmitarbeiterin); dagmar.widorski@unifr.ch

Internationale Koordination



Australian Council for Educational Research

John Ainley – ICCS Project Coordinator
Wolfram Schulz – ICCS Research Director
Julian Fraillon – Senior Research Fellow
Naoko Tabitha – Research Officer



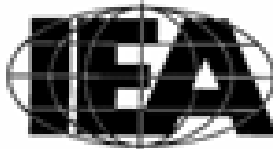
David Kerr – ICCS Associate Research Director
Joana Lopes – Senior Research Officer



Bruno Losito – ICCS Associate Research Director
Gabriella Agrusti – Project Researcher



Heiko Sibberns – Co-director
Dirk Hastedt – Co-director
Falk Brese – ICCS Coordinator
Michael Jung – Researcher
Olaf Zuehlke – Researcher (Sampling)
Sabine Meinck – Researcher (Sampling)



Hans Wagemaker – Executive Director
Barbara Malak – Manager Membership Relations