

### Politisches Wissen von Schüler/-innen mit und ohne Migrationshintergrund (POWIS-Studie)

Weißeno, Georg; Goll, Thomas; Richter, Dagmar; Eck, Valentin

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Weißeno, G., Goll, T., Richter, D., & Eck, V. (2010). Politisches Wissen von Schüler/-innen mit und ohne Migrationshintergrund (POWIS-Studie). In G. Weißeno (Hrsg.), *Bürgerrolle heute: Migrationshintergrund und politisches Lernen* (S. 21-48). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-53461-8>

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-ND Lizenz (Namensnennung-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/3.0/deed.de>

#### Terms of use:

This document is made available under a CC BY-ND Licence (Attribution-NoDerivatives). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/3.0>

Georg Weißeno (Hrsg.)

# Bürgerrolle heute

Migrationshintergrund und politisches Lernen

Zum Titelfoto:

Zum 40. Geburtstag des Rhein-Sieg-Kreises am 1. Juli 2009 wurde in einem feierlichen Rahmen 40 Personen aus 40 Nationen im Wege der Einbürgerung im Siegburger Kreishaus die deutsche Staatsangehörigkeit verliehen. Die Urkunden wurden durch Landrat Frithjof Kühn ausgehändigt.

Das Bekenntnis der Neubürgerinnen und Neubürger (»Ich erkläre feierlich, dass ich das Grundgesetz und die Gesetze der Bundesrepublik Deutschland achten und alles unterlassen werde, was ihr schaden könnte.«) wurde zum Schluss der Einbürgerungsfeier mit der Nationalhymne bekräftigt.

Bonn 2010

© Bundeszentrale für politische Bildung  
Adenauerallee 86, 53113 Bonn

Redaktion: Franz Kiefer (verantw.), Georg Weißeno

Eine Buchhandelsausgabe besorgt der Verlag Barbara Budrich, Opladen.

Diese Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung der Bundeszentrale für politische Bildung dar. Für die inhaltlichen Aussagen tragen die Autor/-innen die Verantwortung.

Hinweis: Die Inhalte der im Text und Anhang zitierten Internet-Links unterliegen der Verantwortung der jeweiligen Anbieter/-innen. Für eventuelle Schäden und Forderungen können Herausgeberin und Autor/-innen keine Haftung übernehmen.

Umschlaggestaltung: M. Rechl, Kassel  
Umschlagfoto: Pressestelle des Rhein-Sieg-Kreises, Siegburg  
Satzherstellung: Naumilkat, Düsseldorf  
Druck: CPI books GmbH, Leck

ISBN 978-3-8389-0050-6

[www.bpb.de](http://www.bpb.de)

# Politisches Wissen zur Demokratie von Schüler/-innen mit und ohne Migrationshintergrund (POWIS-Studie)

## 1. Theoretischer Bezugsrahmen und Stand der Forschung

»Die Bevölkerung mit Migrationshintergrund unterscheidet sich deutlich von der ohne Migrationshintergrund« (Datenreport, 2008, S. 18). Der Datenreport hat für diese Aussage u. a. sozioökonomische Merkmale sowie Risiken der fehlenden schulischen Qualifikation betrachtet. Schulleistungsstudien wie PISA 2003 und 2006 zeigen für Deutschland hohe soziale Disparitäten von Indikatoren der schulischen Bildung, zu denen auch der Migrationshintergrund der Schüler/-innen beiträgt (Esser, 2006; Walter, 2008). Die Schulleistungsstudien betrachten jedoch primär mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen. Die Datenlage zur politischen Bildung von Migrant/-innen ist unzureichend (Reiter & Wolf, 2006, S. 6). Empirisch belastbare Vergleiche von politischen Kompetenzen zwischen Schüler/-innen mit und ohne Migrationshintergrund fehlen bislang. Da fast ein Drittel aller Neugeborenen im Jahr 2006 einen Migrationshintergrund hat (Datenreport 2008, S. 18), ist die Frage nach möglichen Unterschieden jedoch für didaktische Reflexionen zum Politikunterricht der nächsten Jahre relevant.

Fachwissen trägt als eine Kompetenzdimension zum Erwerb einer *Civic Literacy* bei (Weißeno, Eck & Götzmann, 2008), die wiederum eine Voraussetzung für ein aktives Leben in der Gesellschaft und damit für eine Integration darstellt. Unterscheidet sich das politische Wissen von Schüler/-innen mit und ohne Migrationshintergrund? Diese Frage lässt sich zurzeit nicht beantworten. Während es zahlreiche Studien zu politischen Einstellungen von Jugendlichen (z. B. Gille & Krüger, 2002; Abold & Juhász, 2006), zum Wahlverhalten (Schoen, 2006) oder zum politischen Interesse (Diehl & Urban, 1999; Kroh, 2006; Westle, 2006) gibt, sind Studien zum politischen Wissen seltener. Hier sind insbesondere die internationalen *Civic Education* Studien zu nennen, die das politische Wis-

sen von 14-Jährigen untersuchen. Die bislang vorletzte Studie Ende der 1990er Jahre, an der sich auch Deutschland beteiligte, stellt für Deutschland durchschnittliche Leistungen fest (Torney-Purta u. a., 2001, S. 62; Oesterreich, 2002). In dieser Studie wird erstmals der Versuch unternommen, nicht Faktenwissen abzufragen, sondern konzeptuelles Wissen, also »ein adäquates Begreifen politischer Zusammenhänge« (Oesterreich, 2002, S. 34). Der Schwerpunkt liegt auf Fragen zur Demokratie. Stärken zeigen die 14-Jährigen in den Bereichen Grundrechte, Wahlen und Wahlwerbung; Schwächen in den Kenntnissen zur Interessenvertretung (ebd., S. 53). Es wird differenziert nach Geschlecht sowie neuen und alten Bundesländern analysiert, nicht aber bezogen auf den Migrationshintergrund.

Eine methodisch wenig aufwändige Studie zum Wissen prüft eher Faktenwissen (Rothe, 1993) und als weitere Faktoren nur Geschlecht und Alter. So gibt es zum einen politikwissenschaftliche Studien, die jedoch wenig valide Ergebnisse liefern (Glaston, 2001). Auch Westle erhebt Faktenwissen lediglich als einen Bereich neben weiteren mit nur 13 Items (Westle, 2006). Zum anderen existiert insbesondere in den USA eine lange Tradition des Testens (Delli Carpini & Keeter, 1996). Das *National Assessment of Educational Progress* (NAEP) oder das *Council of Chief State School Officers* (CCSSO) testen teilweise regelmäßig seit den 1970er Jahren die Kompetenzen von Schüler/-innen verschiedener Jahrgangsstufen. Das Wissen wird differenziert in Skalen zu *Democracy and Government Structure* und *Citizenship*. Doch finden sich auch hier vorwiegend Fragen nach einzelnen Fakten (siehe dazu: [www.ecs.org/qna](http://www.ecs.org/qna)). Des Weiteren existieren ältere große Studien zum politischen Wissen von ausgewählten Gruppen von Schüler/-innen, so beispielsweise zu Primarschüler/-innen (Easton & Dennis, 1969; Connell, 1971; Moore, Lare & Wagner, 1985) sowie neuere kleine Studien für diese Lerngruppe (Berti & Andriolo, 2001; Götzmann, 2008). Vereinzelt finden sich aufwändigere Studien, die im Zusammenhang mit Interventionen im Unterricht Wissenstests durchführen (Manzel, 2007; Eck & Weißeno, 2009) oder ältere Pilotstudien zur Konzeption von Testaufgaben für konzeptuelles Wissen (Massing & Schattschneider, 2005; Weißeno, 2005). In Deutschland liegen mehrfach normierte Testhefte in der IEA-Studie (Oesterreich, 2002) und mit dem Einbürgerungstest (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, IQB, 2009) vor sowie ein einfach normiertes zur Europäischen Union in der TEESAEC-Studie (Eck & Weisseno, 2009). Sie alle bieten hilfreiche Anknüpfungspunkte für die Konstruktion von politischen Wissenstests. Nur die Begleitforschung zum Einbürgerungstest (vgl. den Beitrag von Wilhelm u. a. in diesem Band) und die TEESAEC-Studie haben bisher den Migrationshintergrund er-

hoben. Obwohl immer wieder auf die Bedeutung von Schülerkonzepten für Unterricht und fachdidaktische Forschungen hingewiesen wurde (z.B. Grammes & Wicke, 1991), gilt generell auch international noch immer: »One particular area of research where civic education lags far behind science and math, for example, is in developing a body of work about students' prior knowledge of ideas and concepts important to citizenship. [...] To be effective, civic education programs have to be developed with some attention to the conceptions students already have of important civic ideas« (Chareka & Sears, 2006, S. 523).

Nur ein aktueller valider Wissenstest kann als Vergleichsmaßstab für verschiedene Lerngruppen und Fragestellungen herangezogen werden. Damit der hier vorzustellende Test Rückschlüsse auf die Kompetenzdimension Fachwissen ermöglicht, muss er konzeptuelles Wissen erheben. Konzeptuelles Wissen ist von konkreten Phänomenen abstrahiertes Wissen und vielfach anwendbar, so dass unterrichtliche Vermittlungsprozesse dieses Wissen sowohl für die Lernausgangslage (Vorwissen) als auch für den Lernerfolg im Blick haben. Im Fokus stehen hier also die erworbenen Begriffe (Konzepte) und ihre Vernetzungen (konzeptuelles Wissen) (Byrnes & Wasik, 1991, S. 777; Rittle-Johnson, Siegler & Alibali, 2001). Als weitere bietet sich als Testform auch die Methode des *Mappings* an. Im Bereich des politischen Lernens gibt es jedoch auch hierzu bislang nur Pilotstudien zu einzelnen Konzepten (Richter, 2009). Daher wird hier zur Erhebung des konzeptuellen Wissens die Methode der Mehrfachwahl-Antworten mit genügend vielen Items für statistische Analysen gewählt. Inhaltlich orientiert sich die Fragenformulierung für den Wissenstest am theoretisch hergeleiteten Kompetenzmodell von Weißeno, Detjen, Juchler, Massing & Richter (2010), das die Basis- und Fachkonzepte für den Politikunterricht als Maximal- und Mindeststandards beschreibt.

## 2. Bedingungen des politischen Wissens von Schüler/-innen

Zur Testkonstruktion werden Einflussfaktoren (Prädiktoren und Kriteriumsvariablen) auf das Wissen theoretisch hergeleitet. Ziel ist es zu untersuchen, ob es Faktoren gibt, mit denen sich vorhersagen lässt, in welchem Umfang die Schüler/-innen konzeptuelles Wissen besitzen. Hinweise finden sich verstreut in der oben genannten Literatur. So zeigen internationale Studien zum politischen Wissen Zusammenhänge zwischen Wissen und Geschlecht, sozioökonomischen Milieu und Herkunft (Delli Carpini & Keeter, 1996). Aber auch Interesse, Erwartungen u. v. m. beeinflussen

die subjektiven Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen (Stern, 2004). Jedoch bedürfen letztere umfangreiche eigene Erhebungen, so dass sich hier auf die Faktoren Geschlecht, kulturelles Kapital, Herkunft und gesprochene Sprache zu Hause konzentriert wird.

Generell zeigen sich in der empirischen Bildungsforschung oftmals Leistungsunterschiede zwischen den Geschlechtern, wobei sie für verschiedene Inhaltsbereiche auch innerhalb eines Schulfachs variieren können (Johnson, 1996). Für Deutschland wurde mehrfach festgestellt, dass Frauen sich weniger für Politik interessieren (u. a. Westle, 2006) und sich weniger beteiligen als Männer, wobei sich die Zahlen deutlich verschieben, wenn die Politikfelder und Formen der Partizipation variiert werden (Geißel & Penrose, 2003). Die Ursachen für unterschiedliche Formen der Partizipation werden in institutionellen und sozioökonomischen Faktoren sowie Faktoren der politischen Kultur und Sozialisation gesehen (Westle & Schoen 2002). Sie führen, so ein nicht unumstrittener Erklärungsansatz zu unterschiedlichem Politikverständnis (Uehlinger, 1988, S. 165; Gabriel, 1997, S. 472). Es ist also unklar, ob Frauen und Männer quantitativ und qualitativ über »anderes« politisches Wissen verfügen. Da Studien zum Primarschulbereich bislang keine Zusammenhänge zum Geschlecht zeigen, könnte das Alter eine relevante Rolle spielen und Geschlechterdifferenzen im Verlauf der Schulzeit variieren. Des Weiteren scheint die Ausprägung der Differenzen kulturabhängig zu sein (Stanat & Bergann, 2009; Blossfeld et al., 2009).

Zusammenhänge zwischen sozialen Herkunftsmerkmalen und Schulleistungen werden seit langem festgestellt (z. B. Peisert, 1967). Auch in den internationalen Schulleistungsstudien der letzten Jahre (PISA, IGLU, IEA) zeigt sich, dass das sozioökonomische und kulturelle Milieu einen Einfluss auf die Kompetenzentwicklung der Schüler/-innen hat (Baumert & Maaz, 2006; Bonsen, Frey & Bos, 2008). Insbesondere für Deutschland zeigt sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und den Fachleistungen (OECD, 2004; Ehmke & Baumert, 2007), die zudem durch die Zusammensetzung der Schülerschaft in den verschiedenen Klassen zu einer »kumulativen Privilegierung oder Benachteiligung« (Baumert, Stanat & Watermann, 2006, S. 97) führen. Daher ist die soziale Herkunft zum einen auf der Individualebene, zum anderen auf der Ebene der Klassenzusammensetzung zu beachten. Es gibt eingeführte Variablen zur Erhebung des sozialen, ökonomischen und kulturellen Kapitals, die jedoch zum Teil die Befragung der Eltern oder der Schule erfordern. Als Indikator für das kulturelle Kapital dient in den Schulleistungsstudien die Frage nach der Anzahl der Bücher zuhause. Sie hat sich – trotz aller Kritik – in Schulleistungsstudien bewährt (Rössl & Beckert-Zieglschmid, 2002)

und geht zurück auf den Ansatz von Bourdieu, wonach sich das kulturelle Kapital in Form von Gütern materialisiert, also u. a. in der Anzahl der Bücher (Bourdieu, 1983). In den genannten Studien zeigt sich, dass je mehr Bücher zu Hause vorhanden sind, desto besser ist die Fachleistung der Schüler/-innen. Da oftmals das kulturelle Kapital mit dem sozioökonomischen Milieu zusammenhängen (Bonsen, Frey & Bos, 2008, S. 150), wird sich in dieser Studie auf die Erhebung des kulturellen Kapitals beschränkt.

Schüler/-innen mit Migrationshintergrund werden im deutschen Bildungswesen benachteiligt (Ramm, Prenzel, Heidemeier & Walter, 2004). In den internationalen Schulleistungstudien wurde für Deutschland festgestellt, dass Schüler/-innen mit Migrationshintergrund über geringere Kompetenzen in Mathematik, Naturwissenschaften und Lesen verfügen als Schüler/-innen ohne Migrationshintergrund (Baumert, Stanat & Watermann, 2006; Walter, 2008). Bei einer stärkeren Differenzierung der Gruppe mit Migrationshintergrund variieren diese Ergebnisse jedoch. In den großen Vergleichsstudien haben sich entsprechende Fragen nach Nationalität, Geburtsland und Sprachgebrauch bewährt. So sind die Migrant/-innen nach Herkunftsland und nach Einwanderungsgenerationen zu unterscheiden (Glick & Hohmann-Marriott, 2007), indem Geburtsorte der Eltern abgefragt werden. Der Migrationsstatus der Schüler/-innen wird in dieser Studie ebenfalls über das Geburtsland der Eltern ermittelt: Beide Eltern wurden in Deutschland geboren; ein Elternteil wurde in Deutschland und das andere im Ausland geboren; beide Eltern wurden im Ausland geboren. Des Weiteren wird das Geburtsland der Schüler/-innen abgefragt. Ob die zu Hause gesprochene Sprache und die damit oftmals zusammenhängenden Deutschkenntnisse der Schüler/-innen einen wichtigen Faktor im Zusammenhang mit den Schulleistungen darstellen, wird zwar kontrovers diskutiert (Diefenbach, 2007, S. 139ff; Hopf, 2005; Christensen & Stanat, 2006; Eckhardt, 2008), ist aber als möglicher Einflussfaktor zu kontrollieren. Die Schüler/-innen werden in dieser Studie gefragt, welche Sprache sie zu Hause sprechen: nur deutsch, deutsch und andere, nur andere Sprachen. Zusätzlich zu dieser Angabe werden zwei Auszüge aus einem vom Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) entwickelten Sprachtest eingesetzt.

Werden die abgefragten Daten nach Geschlecht, dem kulturellen Kapital, dem Migrationsstatus und der zu Hause gesprochenen Sprache mit dem Deutschtest kombiniert, ergeben sich Differenzierungen der Lebenswelten und Sozialisationsprozesse der Schüler/-innen (Wippermann & Flaig, 2009), die bei der Auswertung unterschieden und modelliert werden können. Nicht zuletzt scheint die Klassenzusammensetzung eine Rolle bei der



Kompetenzentwicklung der Schüler/-innen zu spielen (Stanat, 2006), so dass sämtliche Auswertungen auf Individual- und Klassenebene zu erfolgen haben. Ähnlich wie bei den internationalen Leistungstests wird dieser Wissenstest gleichfalls für 9. Klassen konzipiert, so dass die Vorlagen aus anderen Tests genutzt werden können. Zudem soll er an Realschulen durchgeführt werden, die aufgrund der Schulform ein mehr oder weniger mittleres Leistungsniveau und eine ausreichende Anzahl an Schüler/-innen mit Migrationshintergrund versprechen.

### 3. Anlage der POWIS Studie

Im Zusammenhang mit dem Projekt »Politisches Wissen von Schüler/-innen (POWIS)« wurden Daten zum Wissen der Schüler/-innen erhoben, die in Lehr-/Lerngruppen multiethnischer Zusammensetzung unterrichtet werden. Die Befragung war beschränkt auf Schüler/-innen der 9. Klasse in Realschulen. Realisiert wurde das Projekt in der Zusammenarbeit der TU Braunschweig, der PH Karlsruhe und der TU Dortmund. Die Studie wurde gefördert von der Bundeszentrale für politische Bildung. Die Autor/-innen danken in erster Linie den vielen Schüler/-innen, die an der Untersuchung teilgenommen haben. Der Dank gilt auch Holger Föllmer, Patrick Krug, Katrin Hahn-Laudenberg, Peter Massing und Monika Oberle für die Unterstützung bei der Itemformulierung. Dank gebührt ebenfalls Olaf Köller und Oliver Wilhelm für ihre wertvolle Unterstützung. Ein großes Team von studentischen Hilfskräften hat mit großem Engagement und Gewissenhaftigkeit dafür gesorgt, dass die Datenerhebung und -erfassung zügig und erfolgreich umgesetzt werden konnte. Mögliche Fehler in der Datenanalyse gehen zu Lasten des Standortes Karlsruhe.

Für die Datenerhebung wurde ein standardisierter Fragebogen entwickelt. Mit dem Fragebogen wurden drei Bereiche abgefragt: sozialstatistische Daten, politisches Wissen und Sprachfähigkeit. Bei den sozialstatistischen Daten wurde das Alter, das Geschlecht, das Geburtsland des/r Befragten/Vater/Mutter, die zu Hause gesprochenen Sprachen und der Bücherbestand (ohne Zeitschriften, Schulbücher o. ä.) zu Hause erfragt.

Die drei zentralen Fragestellungen waren:

1. Welchen Wissenstand haben Schüler/-innen der Realschule in der Jahrgangsstufe 9 in der Domäne Politik?
2. Wie wirken sich die individuellen und klassenspezifischen Lernumgebungen auf die Leistungsstände aus?

3. Welchen Einfluss hat die Sprachfähigkeit in Deutsch auf das politische Wissen?

Der sukzessive Fragebogenaufbau sah folgendermaßen aus:

- Einleitung
- Geschlecht, Bücherfrage, Migrationshintergrund
- (sprachlicher) Lückentest
- Bürgerrechte – Fachkonzepte Freiheit, Gleichheit, Menschenwürde, Grundrechte
- Wahlen – Fachkonzept Wahlen
- Parlamentarische Demokratie – Fachkonzept Demokratie
- Verhältnis von Bund und Ländern – Fachkonzept Regierung
- (sprachlicher) Verstehenstest

Die Schüler/-innen erhielten Mehrfachwahlaufgaben mit vier Antwortalternativen, darunter eine Richtigerantwort. Die Fragen des politischen Wissenstests lagen in einem einheitlichen Format vor. Er enthielt Items zu den vier verschiedenen inhaltlichen Aspekten des politischen Systems der Bundesrepublik (Module) und mit unterschiedlicher Schwierigkeit (Politikkompetenz). Drei Fragen wurden aus der IEA-Studie übernommen. Die Verständlichkeit und Lösbarkeit der Items wurden in drei vorangestellten Pilotierungswellen untersucht. Für die Bearbeitung dieser 43 Fragen waren 25 Minuten vorgesehen.

Hinzu kamen zwei normierte Tests zur Sprachbeherrschung, die das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (Humboldt-Universität Berlin) zur Verfügung gestellt hatte. Die Deutschtests sollten klären, ob das Abschneiden im politischen Wissenstest entscheidend von der Sprachbeherrschung abhängt. Zum Einsatz kamen Tests mit 20 zu vervollständigenden Lücken und ein Leseverstehenstest mit 10 Items zur Erfassung sprachlicher Fähigkeiten.

Im Frühjahr 2008 wurden von Studierenden der drei beteiligten Universitäten Schulleitungen und später Lehrer/-innen in den drei Bundesländern für eine Mitarbeit gewonnen. Die Studierenden gaben ein Anschreiben der jeweiligen Universität/Hochschule weiter, das über die Ziele, den Umfang, die Inhalte, die zeitliche Inanspruchnahme (45 Minuten) und den zu erwartenden Organisationsaufwand informierte. Etwa die Hälfte der angesprochenen Schulen war bereit mitzuwirken und holte das Einverständnis der Erziehungsberechtigten ein. An der Durchführung waren 18 speziell geschulte Testleiter/-innen beteiligt. Sie führten die Testungen durch und hatten die Aufgabe, eine kontrollierte Testsituation herzustellen. Die Testungen erfolgten unter genauer Beachtung des Testleiterskripts, in

dem u. a. genaue Zeitangaben für die beiden Testteile (25 Minuten Wissenstest und 15 Minuten Sprachtests) beschrieben waren. Sie erstellten für jede Testsituation ein Protokoll, in dem ggf. Auffälligkeiten oder besondere Vorkommnisse notiert wurden.

Insgesamt wurden die Testungen in 82 Realschulklassen durchgeführt, um das Niveau einer mittleren Schulbildung zu erfassen und Decken- bzw. Basiseffekte zu vermeiden. Teilgenommen haben 2028 Schüler/-innen.

**Tab. 1: Zusammensetzung der Stichprobe nach Standorten, Schulen, Klassen und Schüler/-innen**

	Schulen	Klassen	Schüler/-innen	Pro Klasse
Braunschweig	11	30	696	23.2
Dortmund	12	33	890	26.9
Karlsruhe	7	19	442	23.2
Gesamt	30	82	2028	

Es nahmen 51,0% männliche und 49,0% weibliche Probanden teil (zum Vergleich Bundesrepublik: 51,6% / 48,4%). 68,4% der Teilnehmer/-innen war ohne Migrationshintergrund, 31,6% mit Migrationshintergrund (zum Vergleich Bundesrepublik: 29,7%). Der relative Anteil der Schüler/-innen an der Studie entsprach in etwa den relativen Anteilen, den der Bundesdurchschnitt an Schüler/-innen für die Schulkassen der Sekundarstufe I aufwies. Darüber hinaus wurden als weitere Merkmale die zu Hause gesprochene Sprache, die Geburtsländer der Eltern und das kulturelle Kapital erfasst.

#### 4. Messung des politischen Wissens zur Demokratie

Vorrangiges Ziel der folgenden Analysen ist die Erstellung einer Skala, auf der das politische Wissen der Schüler/-innen angeordnet werden kann. Sie sollte im Zusammenhang mit der Sprachbeherrschung entstehen, da der besondere Fokus neben der Erstellung eines Testheftes auf der Betrachtung der Schüler/-innen mit Migrationshintergrund liegt. Die Skala soll bestimmte Güteanforderungen an Reliabilität und Validität erfüllen. Die Skalierung der Items erfolgte anhand des Raschmodells (Rasch, 1960), ein strenges probabilistisches Messmodell (*Item Response Theorie*). Probabilistische Messmodelle trennen zwischen beobachtbaren manifesten und nicht beob-

achtbaren, so genannten latenten Variablen. Die latente Personenfähigkeit »politisches Wissen« erschließt sich über die Betrachtung des Antwortverhaltens auf alle Fragen. Danach ist die Wahrscheinlichkeit einer richtigen Antwort abhängig von der Fähigkeit der antwortenden Person (Personenparameter) sowie der Schwierigkeit der Frage (Itemparameter). Die Lösungswahrscheinlichkeit ist somit eine Funktion aus Item- und Personenparameter.

Bei der Konstruktion der Testfragen wurde von der Grundannahme ausgegangen, dass alle Fragen politisches Wissen messen und somit auf einen gemeinsamen Faktor zurückzuführen sind. Diese Eindimensionalität der Skala muss jedoch zunächst geprüft werden, da die Antworten der Probanden auch von anderen Faktoren wie Einstellungen oder dem kulturellen Hintergrund beeinflusst werden können, die mit Wissen konfundieren. Eine weitere Anforderung an die Skala besteht darin, dass die Antworten unabhängig von relevanten »Gruppenmitgliedschaften« sein sollen. Es ist zu prüfen, ob die Schüler/-innen mit Sprachschwierigkeiten in Deutsch bestimmte Fragen zur Politik kognitiv anders erfassen und verarbeiten als ihre Klassenkamerad/-innen ohne diese Schwierigkeiten und allein dadurch ein anderes Antwortverhalten zeigen. Gleichermaßen sind Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen möglich, die unterschiedlichen Sozialisationen im Bereich von Politik und Öffentlichkeit geschuldet sind. Die Frage, ob zwischen diesen Gruppen eine kognitiv einheitliche Wahrnehmung der Testitems besteht, ist somit der Frage nach unterschiedlichen Testergebnissen vorgelagert.

Um die Annahme der Eindimensionalität zu prüfen, nach der alle verwendeten Items auf einen einzigen Faktor zurückgehen, wurde mit dem Statistikpaket ConQuest 2.0 (Wu, Adams, Wilson & Haldane, 2007) ein Generalfaktorenmodell gerechnet. Der Generalfaktor wird so geschätzt, dass er die Korrelation zwischen den verwendeten Items möglichst vollständig erklärt. Dies geschieht mit Hilfe des *Maximum-Likelihood*-Schätzverfahren. Für die Bestimmung der Personenparameter wurden *weighted Maximum-Likelihood-Estimates* (WLE) verwendet. Für jedes Item werden Infit-Werte (standardisierter *Mean Square*) ausgegeben, die anzeigen, wie sehr eine Itemfunktion in ihrem tatsächlichen Verlauf von dem durch das Modell vorhergesagten Verlauf abweicht. Als Grenzwert wurde ein *Infit* von 1.15 gesetzt. Items, die diesen Wert überschritten, wurden ausgeschlossen. In diesem Fall gab es aber nur ein Testitem, das über dem *Cutoff*-Wert lag.

Die zweite Annahme, dass das Messmodell unabhängig von Gruppen ist, wurde mithilfe von differentiellen Itemfunktionen geprüft. Die

Parameter werden für Jungen und Mädchen sowie für Jugendliche überdurchschnittlicher und unterdurchschnittlicher Sprachfähigkeit getrennt berechnet und die Abweichungen bewertet, um festzustellen, ob ein signifikanter Interaktionseffekt zwischen Gruppenmitgliedschaft und Testparameter vorliegt. Inhaltlich möchte man bspw. feststellen, ob ein Junge und ein Mädchen mit gleicher Personenfähigkeit eine bestimmte Frage mit der gleichen Wahrscheinlichkeit richtig beantworten können. Ist dies nicht der Fall, erfüllt die Frage das Gütekriterium nicht. Ein Item wurde ausgeschlossen, wenn der Itemparameterabstand zwischen den Gruppen mehr als 20 Prozent einer Standardabweichung betrug.

**Tab. 2: Anpassungsgüte des Messmodells zur Erklärung der fachbezogenen Testleistung aus kognitiver Perspektive**

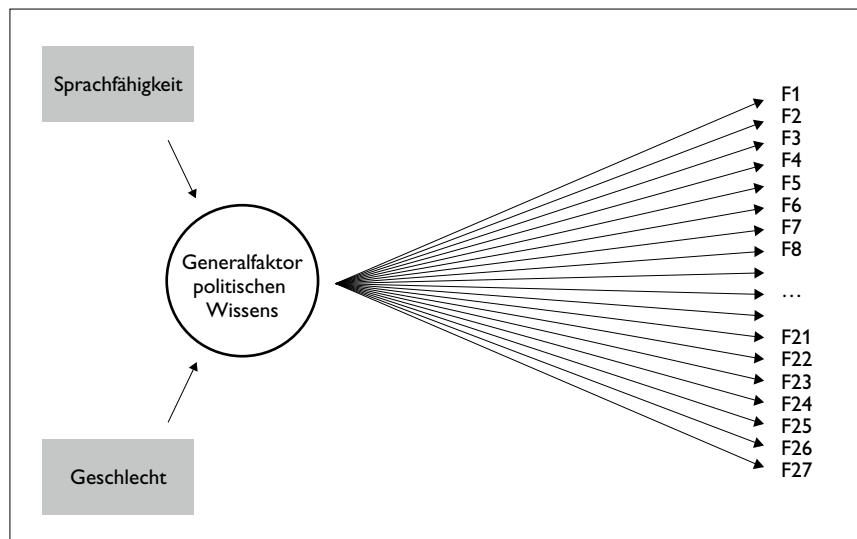
eindimensionales Modell	
Final deviance	64255.16809
df	26
WLE/EAP Reliabilität	.760

Verglichen wurden zunächst Jugendliche, deren Punktzahl in beiden Deutschaufgaben über dem Mittelwert lag, mit solchen, die in beiden Aufgaben unterdurchschnittlich abschnitten. Es zeigte sich, dass bei vielen Fragen zum politischen Wissen ein großer Unterschied in den Itemparametern zwischen den Gruppen besteht. Das deutet darauf hin, dass manche Items bei geringer Sprachfähigkeit nicht bzw. anders verstanden wurden. Zwischen Jungen und Mädchen waren dagegen nur bei wenigen Fragen größere Abweichungen zu erkennen. Insgesamt mussten 17 Fragen ausgeschlossen werden, sodass das verwendete Messmodell aus 27 Fragen besteht (Cronbachs- $\alpha = .7613$ ). Inhaltlich standen hinter diesen Ausfällen uneindeutige sprachliche Formulierungen.

Im endgültigen Messmodell wurde ein Generalfaktor mit 27 Indikatoren gebildet, der zusätzlich die Sprachfähigkeit und das Geschlecht als binär kodierte Hintergrundvariablen mit berücksichtigt. Das Modell enthält lediglich die Haupteffekte dieser Hintergrundvariablen. Es verfügt über eine hinreichende Anzahl an Items, um die Fähigkeiten der Schüler/-innen festzustellen. Interaktionen zwischen diesen Variablen (z. B. der Effekt von Jungen mit unterdurchschnittlicher Sprachfähigkeit) hatten keinen Einfluss. Das entsprechende konkurrierende Modell zeigte einen größeren Devianzwert und unterschied sich nicht signifikant von dem hier ver-

wendeten. Das psychometrische Kriterium der Konstruktvalidität ist für das Testheft gegeben. Ein einziges Fähigkeitssyndrom bestimmt das Muster der Antworten. Das Fachwissen der Schüler/-innen weist somit in seinen kognitiven Anforderungen spezifische Aspekte auf.

*Schaubild 1: Messmodell mit Hintergrundvariablen*



Zur Prüfung der Inhaltsvalidität des Politiktests wurde ein Expertenreview durchgeführt. Die Fragen sollten curricular sensitiv und somit in allen Bundesländern replizierbar sein. Deshalb wurden die Testfragen 16 Expert/-innen zur Einschätzung der curricularen Validität vorgelegt. Es wurde bei jeder Frage um zwei Einschätzungen gebeten:

1. Anteil der Probanden, die die Frage richtig lösen. Die durchschnittliche Abweichung der Experteneinschätzung vom tatsächlichen Anteil richtiger Antworten beträgt 9 Prozentpunkte.
2. Wichtigkeit der Frage für die politische Grundbildung am Ende der Sekundarstufe I: Die Expert/-innen hielten 72% der Fragen für wichtig oder sehr wichtig für die politische Grundbildung am Ende der Sekundarstufe I.

Aufgrund der hohen Übereinstimmung kann der Test als curricular valide angesehen werden. Die Fragen betreffen schulische Inhalte. Zusammen-

fassend kann man festhalten, dass eine theoriegeleitet entwickelte und empirisch realisierbare Erfassung der Politikkompetenz von Schüler/-innen gelungen ist.

## 5. Empirische Analysen

Im vorhergehenden Kapitel wurden die Befunde zur psychometrischen Qualität der Items und zur Inhaltsvalidität referiert. Dabei ist die Erstellung eines Itempools von 27 Fragen mit guter Modellpassung gelungen.

*Tab. 3: Histogramm der Skalenwerte*

Item	Skalenpunkte
Hafenstraße	705
Reporterin (IEA)	130
Diskriminierung (IEA)	303
Freiheitsverletzung (IEA)	556
Polizeirecht	077
Moschee	380
Gemeinderat	253
Wahlfunktion	649
Wahlprogramme	283
Bundestagswahlen	533
Wahlkreiskandidat	750
imperatives Mandat	511
vorgezogene Neuwahl	890
Stimmen bei der Bundestagswahl	451
Ziel des Wahlkampfes	308
Hauptaufgabe Parlament	420
Gefahr für die Demokratie	721
Kennzeichen Diktatur	400
Demokratieverständnis	423
Onlinedurchsuchung	592
Undemokratisches Land	428
Bundestaatlichkeit	637
Kulturhoheit der Länder	594
Mitglieder Bundesrat	837
konkurrierende Gesetzgebung	595
Fahrradwege	504
Polizeihoheit	570

Messmodelle beschreiben die interne Struktur eines Fragensets. In diesem Kapitel sollen die Ergebnisse der Analysen referiert werden. Hierzu werden die Aufgabenschwierigkeiten analysiert und Regressionsmodelle gerechnet.

In einem ersten Analyseschritt wurde die Aufgabenschwierigkeit bestimmt. Hierzu wird über das Messmodell jeder Person über das WLE-Schätzverfahren ein bestimmter Skalenwert zugeordnet, der das politische Wissen beschreibt. Die Skala wird durch Standardisierung so angepasst, dass sie einen Mittelwert von 500 und eine Standardabweichung von 200 Skalenpunkten besitzt. Die Testergebnisse sind annähernd normalverteilt.

Die Tab. 3 mit ausgewählten Beispielfragen verdeutlicht ihre Anordnung mit unterschiedlicher Schwierigkeit. Eine Aufgabenschwierigkeit von 500 bedeutet, dass Personen mit einer Fähigkeit von 500 diese Aufgabe mit einer Wahrscheinlichkeit von  $p > .50$  lösen. Die Itemschwierigkeit stellt im Messmodell zugleich den Mindestpunktwert dar, den eine Person zur richtigen Beantwortung besitzen muss. Die Werte an der Skala geben an, welche Fähigkeit eine Person mindestens besitzen muss, um eine Frage mit über 50% Wahrscheinlichkeit richtig zu beantworten.

Vergleicht man die Mittelwerte an den drei Standorten, so kommt Karlsruhe auf 523 Punkte, Braunschweig auf 499 und Dortmund auf 490. Der Unterschied zwischen Karlsruhe und Dortmund ist schwach signifikant. Einschränkend ist darauf hinzuweisen, dass mit diesen Daten keine Rückschlüsse auf die jeweiligen Länder möglich sind und dass die Auswahl der Schulen und Klassen an den drei Standorten nicht zufällig war.

In den folgenden Analysen soll der Frage nachgegangen werden, welchen Beitrag die im Fragebogen erhobenen Variablen zur Erklärung des politischen Wissens beitragen. Dazu werden mit dem Statistikpaket HLM6 (Raudenbusch, Byrk, Cheong, Congdon & du Toit, 2004) hierarchische Regressionsmodelle gerechnet, die es erlauben, den Einfluss mehrerer unabhängiger Variablen auf verschiedenen Hierarchieebenen zu bestimmen. Solche Mehrebenenanalysen gehen nicht von einer Stichprobe mit unabhängigen Individuen aus, sondern berücksichtigen Aggregateinheiten. Im vorliegenden Fall wurde der Wissenstest in verschiedenen Klassen durchgeführt. Ein Individuum ist somit auch als Bestandteil einer Schulklasse zu betrachten. Bestimmte denkbare Einflussfaktoren sind auf Klassenebene angesiedelt (z.B. Merkmale der Lehrenden, des Unterrichts, der Zusammensetzung der Klasse). Einfache lineare Modelle können daher zu Verzerrungen bei der Schätzung der individuellen Schülerleistung führen.



Schaubild 3: Skala der Itemschwierigkeiten mit 4 Beispielfragen

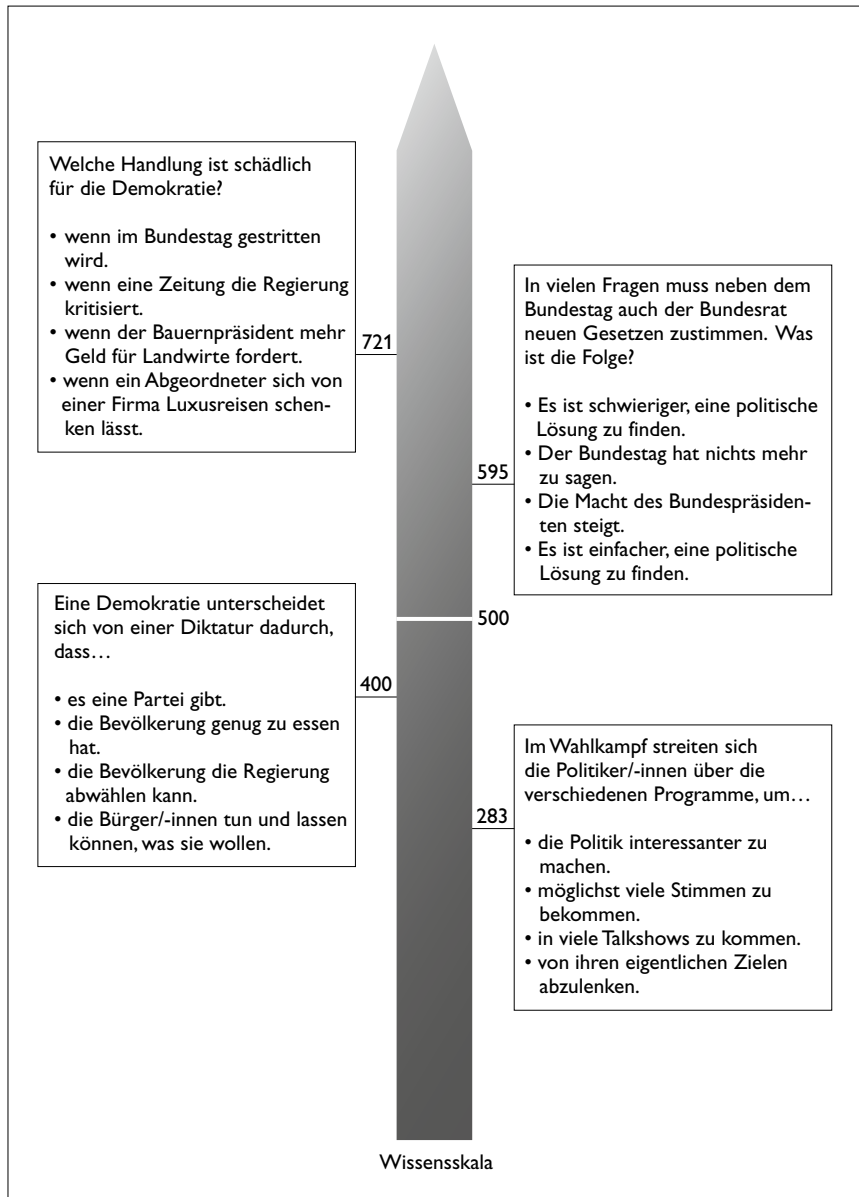
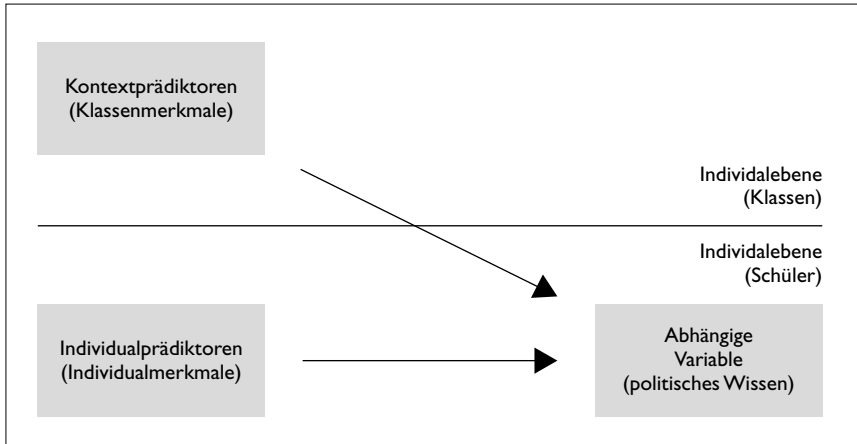


Schaubild 4: Klassen- und Individualmerkmale



Bei der Berechnung der Modelle wurden alle Variablen z-standardisiert und um den Gesamtmittelwert zentriert. Der Grund für diese Zentrierung liegt darin, dass besonders Kontexteffekte interessieren, d. h. es wird gefragt, ob die Zusammensetzung der Klasse (der Kontext) noch einen eigenen Effekt entwickelt, wenn man die persönlichen Eigenschaften der Schüler/-innen kontrolliert (Lüdtke et al., 2009). Auf Klassenebene könnte das individuelle Wissen z. B. durch die deutsche Herkunftssprache beeinflusst werden, aber darüber hinaus noch durch den Anteil derjenigen, für die Deutsch Zweitsprache ist.

Einflussfaktoren auf das Wissen auf Individualebene:

- Geschlecht
- Kulturelles Kapital der Eltern gemessen über die Zahl der Bücher zuhause (PISA 2006)
- Migrationsherkunft der Eltern: beide in Deutschland geboren; ein Elternteil im Ausland geboren; beide im Ausland geboren
- Sprache(n) im Elternhaus: türkisch, italienisch, osteuropäische Sprache, andere Sprache
- Deutscher Sprachtest (IQB: »Tiger-Mensch« und »Bewerbung«) gemessen über zwei metrische Skalen, die hier als zwei binäre Variablen »in beiden Deutschaufgaben unter Durchschnitt« vs. »in beiden Deutschaufgaben über dem Durchschnitt« kategorisiert wurden.

Einflussfaktoren auf das Wissen auf Klassenebene:

- Klassenstärke
- Aggregate der Individualebene zentriert um das Gesamtmittel
- Geschlechteranteil
- Bücherzahl
- Herkunft der Eltern
- gesprochene Sprachen zu Hause

Bevor die Regressionsmodelle geschätzt werden, soll zunächst geprüft werden, ob die Kennzahlen der verwendeten Variablen bestimmten Gütekriterien entsprechen. In Tab. 4 gibt der Intraklassenkoeffizient ICC(1) an, welcher Anteil der Gesamtvarianz auf Klassenebene liegt. Dieser ist zwischen den Variablen recht unterschiedlich, aber insgesamt eher als niedrig zu bewerten. Der ICC(2) gibt die Reliabilität der Mittelwerte auf Klassenebene an und sollte mindestens .70 betragen (Lüdtke et al., 2009). Es zeigt sich, dass einige der binär kodierten Variablen diesen Grenzwert nicht erreichen. Da sie aber zu einer Batterie von Kategorien gehören, können sie nicht sinnvoll aus dem Modell entfernt werden, ohne die Batterie als Ganzes herauszunehmen.

Tab. 4: Ergebnisse der Varianzanalysen

	Intraklassen- koeffizient ICC (1)	Reliabilität auf Klassenebene ICC(2)
<b>Geschlecht</b>	.057	.597
<b>Geburtsland der Eltern</b>		
• ein Elternteil im Ausland	.031	.441
• beide Elternteile im Ausland	.102	.738
<b>Zuhause gesprochene Sprachen</b>		
• türkisch	.077	.673
• italienisch	.242	.888
• osteuropäische Sprachen	.084	.694
• andere Sprachen	.056	.596
<b>Sprachfähigkeit in Deutsch</b>		
• in beiden Tests überdurchschnittlich	.182	.847
• in beiden Tests unterdurchschnittlich	.187	.851
<b>Zahl der Bücher zuhause</b>	.160	.825

Tab. 5: Ergebnisse der Regressionsanalysen auf Individual- und Klassenebene

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4
<b>Individualebene (n = 2 028)</b>				
Konstante	504,06	504,00	504,82	504,00
<b>Geschlecht:</b> weiblich	-4,33	-3,88	<b>-10,68*</b>	<b>-10,35*</b>
<b>Geburtsland der Eltern</b> (Referenzkategorie: beide Deutschland)				
• ein Elternteil im Ausland	<b>-12,64**</b>	-7,02	-6,08	-5,56
• beide Elternteile im Ausland	<b>-34,43***</b>	<b>-21,11**</b>	<b>-16,69*</b>	<b>-13,94*</b>
<b>Zuhause gesprochene Sprachen</b> (Referenzkategorie: nur deutsch)				
• türkisch		<b>-15,59**</b>	<b>-13,25**</b>	<b>-12,55**</b>
• italienisch		<b>-17,34***</b>	<b>-15,37***</b>	<b>-12,05***</b>
• osteuropäische Sprachen		-7,85	-5,74	-4,62
• andere Sprachen		-4,39	-2,48	-2,06
<b>Sprachfähigkeit in Deutsch</b>				
• in beiden Tests überdurchschnittlich			<b>38,53***</b>	<b>38,23***</b>
• in beiden Tests unterdurchschnittlich			<b>-24,40***</b>	<b>-21,88***</b>
<b>Zahl der Bücher zuhause</b>				<b>29,22***</b>
<b>Klassenebene (n = 82)</b>				
<b>Klassenstärke</b>	<b>-4,17*</b>	-3,51	<b>-5,85*</b>	-1,63
<b>Geschlecht:</b> weiblich	<b>95,77**</b>	<b>93,64*</b>	42,62	23,77
<b>Geburtsland der Eltern</b> (Referenzkategorie: beide Deutschland)				
• ein Elternteil im Ausland	-57,89	-0,94	26,91	45,87
• beide Elternteile im Ausland	<b>-103,47**</b>	59,20	84,30	<b>151,20**</b>
<b>Zuhause gesprochene Sprachen</b> (Referenzkategorie: nur deutsch)				
• türkisch		<b>-139,42*</b>	<b>-94,97*</b>	<b>-95,78*</b>
• italienisch		<b>-47,40*</b>	-27,86	<b>-41,03*</b>
• osteuropäische Sprachen		-108,88	-91,30	<b>-108,66*</b>
• andere Sprachen		-64,78	<b>-89,82*</b>	<b>-104,53**</b>
<b>Sprachfähigkeit in Deutsch</b>				
• in beiden Tests überdurchschnittlich			1,48	-12,35
• in beiden Tests unterdurchschnittlich			<b>-75,55**</b>	<b>-50,17*</b>
<b>Zahl der Bücher zuhause</b>				<b>92,39***</b>
<b>ICC</b>	0,178	0,168	0,121	0,077
Pseudo-R <sup>2</sup> (Snijders & Bosker, 1999)	0,109	0,115	0,226	0,282

## Modell 1

In den nachfolgenden hierarchischen Regressionsmodellen werden die unabhängigen Variablen schrittweise in das Modell eingefügt. Modell 1 enthält lediglich das Geschlecht sowie die Herkunft der Eltern auf beiden Hierarchieebenen und auf Klassenebene zusätzlich die Klassenstärke. Schüler/-innen, von denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren ist, schneiden im Wissenstest signifikant schlechter ab, als Mitschüler/-innen, deren Eltern beide in Deutschland geboren sind. Sind beide Eltern im Ausland geboren, ist der Abstand fast dreimal so groß. Zusätzlich entfaltet die Herkunft auch auf Klassenebene einen negativen Effekt: Schüler/-innen in Klassen mit einem stark überdurchschnittlichen Anteil an Eltern ausländischer Herkunft zeigen eine geringere Testleistung. Schwach negativ wirkt sich ebenfalls eine überdurchschnittliche Klassenstärke aus. Interessanterweise sind auch Personen in Klassen mit besonders hohem Mädchenanteil beim Wissenstest leicht begünstigt. Auf der Individualebene hat das Geschlecht jedoch keinen signifikanten Einfluss: Mädchen erzielten im Tests keine geringere Punktzahl als Jungen.

## Modell 2

In Modell 2 wurden zusätzlich die zuhause gesprochenen Sprachen in das Modell aufgenommen, die unterteilt sind in Türkisch, Italienisch, osteuropäische Sprachen sowie andere Sprachen. Die Variablen fassen Haushalte zusammen, wo entweder neben deutsch noch die jeweilige Herkunftssprache gesprochen wird, oder wo ausschließlich die jeweilige Herkunftssprache benutzt wird. (Eine Mischung von verschiedenen Sprachkategorien lag in der Stichprobe nicht vor.) Es fällt auf, dass sich der Effekt der Elternherkunft auf beiden Ebenen abschwächt, während die Sprachvariablen signifikante Einflüsse zeigen. Lediglich auf Individualebene behält die Variable »beide Elternteile im Ausland geboren« einen schwachen Effekt. Somit ist für die Leistung im Wissenstest weniger die Herkunft der Eltern, sondern die zuhause gesprochene Sprache maßgeblich. Schüler/-innen, die zuhause türkisch oder italienisch sprechen, sind im Test benachteiligt, auch nachdem kognitiv problematische Fragen aus der Messskala entfernt wurden. Für Schüler/-innen, die eine osteuropäische Sprache sprechen, gilt dies dagegen nicht. Unter Kontrolle des individuellen Effekts zeigen sich auch Kontexteffekte auf Klassenebene: Schüler/-innen in Klassen mit überdurchschnittlich vielen italienisch oder türkisch sprechenden Mitglie-

dern schneiden im Test leicht schlechter ab, unabhängig von ihrer eigenen Sprache. Osteuropäische Sprachen sowie die Kategorie »andere Sprachen« haben dagegen keinen bedeutsamen Einfluss.

### Modell 3

Modell 3 enthält zwei binär kodierte Variablen, die sich auf die Leistung im Deutschtest beziehen. Dabei soll die Leistung von Personen untersucht werden, die in beiden Deutschtestaufgaben entweder unterdurchschnittliche oder in beiden Aufgaben überdurchschnittliche Punktzahlen erreichten. Ziel ist es zu klären, ob die Benachteiligung von fremdsprachigen Schüler/-innen in Modell 2 auf eine allgemein niedrige Sprachfähigkeit zurückzuführen ist, die auch bei rein deutschsprachigen Probanden hoch oder niedrig ausgeprägt sein kann. Die Ergebnisse deuten jedoch eher in die andere Richtung: Die allgemeine Sprachfähigkeit in Deutsch hat einen starken positiven Effekt auf die Leistung im Wissenstest, die geringere Sprachfähigkeit einen entsprechend negativen, obgleich viele sprachlich missverständliche Fragen vorher aussortiert wurden. Aber auch unter Kontrolle der Sprachfähigkeit bleibt das schlechtere Abschneiden von türkisch oder italienisch sprechenden Jugendlichen bestehen.

Kontrolliert man die Sprachfähigkeit in Deutsch wird der Einfluss des Geschlechts in den Modellen 3 und 4 schwach signifikant. Im Durchschnitt schneiden Mädchen im Wissenstest etwas schlechter ab als Jungen, wenn man die Sprachfähigkeit konstant hält. Dies kann als Indiz dafür gewertet werden, dass Mädchen ihre leichte Benachteiligung in Bezug auf das politische Wissen möglicherweise mit einer höheren Sprachfähigkeit kompensieren können. Auf Klassenebene schwächt sich der Effekt des Zweitsprachenanteils dabei ab. Hier zeigt sich ein größerer negativer Einfluss durch geringe allgemeine Sprachfähigkeit in der Klasse: Eine Person ist gegenüber einer anderen Person mit gleicher Sprachfähigkeit im politischen Wissenstest benachteiligt, wenn sie eine Klasse besucht, in der die Sprachfähigkeit der Schüler/-innen unterdurchschnittlich ausgeprägt ist.

### Modell 4

Als letzter Schritt wird in Modell 4 die Zahl der Bücher im Haushalt berücksichtigt, die als Proxy für das kulturelle Kapital der Eltern dient. Die Variable ist dabei eine zentrale Bestimmungsgröße bei der Erklärung

des politischen Wissens. Je mehr Bücher die Eltern besitzen, desto besser schneiden die Kinder im Wissenstest ab. Dabei profitieren die Schüler/-innen nicht nur von den eigenen Eltern, sondern auch von der Klassenzusammensetzung: Wenn in der Klasse bei besonders vielen Eltern eine große Bücherzahl vorhanden ist, begünstigt dieser Umstand die Leistung einer einzelnen Person unabhängig von deren eigener Bücherausstattung. Der Einfluss der Zweitsprachen Türkisch und Italienisch bleibt auf beiden Ebenen signifikant. Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass die Benachteiligung fremdsprachiger Schüler/-innen auch zu einem gewissen Teil durch das geringere, in Deutschland »verwertbare« kulturelle Kapital der Eltern vermittelt wird.

Der ICC gibt hier den Anteil der Gesamtvarianz an, der auf Klassenebene liegt. Dieser wird hier umso geringer, je mehr Variablen in das Modell eingefügt werden. Pseudo- $R^2$  dient als Ersatz für das in einfachen linearen OLS-Regressionen übliche Maß für den Anteil der durch das Modell erklärten Varianz. Es berechnet sich, indem die Fehler eines unrestringierten »Nullmodells«, das lediglich eine Konstante enthält, mit den Fehlern des Analysemodells ins Verhältnis gesetzt werden.

## 6. Diskussion der Ergebnisse

Mit der Diskussion um Bildungsstandards für die Kernfächer und die Naturwissenschaften und mit der stärkeren Betonung erreichter Kompetenzstände ist auch die Untersuchung der Politikkompetenz in das Blickfeld der Politikdidaktik gerückt. Bisher gibt es aber wenige Informationen über das »Schulwissen Politik«. Die *IEA-Civic-Education*-Studien werden in Deutschland von den Kultusminister/-innen nicht mehr fortgeführt. Die Testhefte des Einbürgerungstests, die das IQB erstellt hat, sind für Erwachsene gedacht und setzen auf einer niedrigeren Stufe der *Civic Literacy* (politischer Grundbildung) und der Sprachkompetenz an. Gleichwohl können die Ergebnisse dieser größeren Studien zur Interpretation herangezogen werden. Dies gilt insbesondere für die Begleitforschung des IQB mit Schulklassen (vgl. den Beitrag von Wilhelm, Hülür, Köller & Radalewski in diesem Band).

Mit der vorliegenden Studie konnte nur ein kleiner Beitrag zur Erforschung der Politikkompetenz im Bereich Wissen geleistet werden. Ein in einigen Punkten reliabler und valider Wissenstest zeigt den mittleren Leistungsstand der Schüler/-innen in Klasse 9. Dabei zeigt sich in der Auswertung von POWIS insgesamt eine positive Bilanz. Die Schüler/-innen

verfügen im Durchschnitt über Wissen, das im Schulunterricht vermittelt wird. Wegen einer fehlenden Kontrollgruppe ist hier einschränkend darauf hinzuweisen, dass das Wissen auch aus den Medien oder dem Elternhaus kommen kann. Zwar können mit dieser Studie keine Aussagen über den Wissenszuwachs durch Politikunterricht oder über den Vergleich zwischen Jahrgangsstufen und Schulformen gemacht werden, so ist doch festzuhalten, dass diese Momentaufnahme entweder ein beachtliches »Schulwissen Politik« zeigt, das in dieser Form nicht von den Medien und Büchern vermittelt sein dürfte, oder für das schnelle Lernen der Schüler/ -innen spricht. Der Politiktest umfasst ein breites Spektrum an Items zu den o. g. Fachkonzepten, deren empirische Evidenz erstmals geprüft wurde. Hier können notwendige Replikationsstudien ansetzen.

In den beiden erhobenen Leistungsbereichen zeigen sich zudem Ergebnisse, wie sie bereits aus größeren Studien in anderen Domänen bekannt sind. Das Geschlecht hat in der vorliegenden Untersuchung auf der Individualebene keinen großen Effekt auf das Wissen über Politik. Mädchen und Jungen haben im Durchschnitt annähernd den gleichen Wissensstand in der Domäne Politik. Das schwach signifikante, geringere Wissen bei Mädchen in 2 von 4 Modellen ist nicht eindeutig interpretierbar. Im Prinzip gilt das auch für den Einfluss der Klassenebene. Die Befundlage zum Einfluss des Geschlechts ist auch in anderen Domänen nicht einheitlich. Mal profitieren die Jungen mehr, mal die Mädchen. Man kann deshalb fragen, ob das Geschlecht überhaupt einen Einfluss auf den Wissensstand hat.

Ein Effekt kleiner oder großer Klassen auf den Wissensstand ist in dieser Studie nicht interpretierbar gegeben. Diesen Befund zeigen auch Ergebnisse der PISA-Studien. Zumindest der Wissensstand scheint nicht unbedingt von der Klassengröße beeinflusst zu sein. Den Leistungsstand beeinflusst aber die Zusammensetzung der Klasse. Hier käme es darauf an, unterschiedliche Leistungsstände in der Sprachfähigkeit auszugleichen. Auch ist eine hohe Zahl von Schüler/-innen mit Migrationshintergrund nicht förderlich. Die zumindest teilweise vorhandenen Fördermöglichkeiten der Schulen allein scheinen wenig zu bewirken.

Die von Baumert & Schümer (2001) geäußerte Vermutung, dass sich sprachliche Defizite kumulativ auf die Testleitung in Sachfächern auswirken, scheint sich für den Politikunterricht zu bestätigen. Zunächst tragen geringere Sprachfähigkeiten zur Erklärung der Leistungsunterschiede bei. Dies mag mit den linguistischen Merkmalen schulischer Kommunikation in der Verkehrssprache Deutsch zusammenhängen. Eine gute oder geringere Sprachfähigkeit in Deutsch hat einen entsprechenden Effekt. Dies gilt aber in der vorliegenden Studie für Schüler/-innen mit und ohne Migra-



tionshintergrund gleichermaßen. Textproduktion und –rezeption sind wichtig für den Politikunterricht. Politik wird über Sprache kommuniziert und erfordert ein entsprechendes Auffassungsvermögen.

Für Schüler/-innen nicht deutscher Herkunftssprache scheinen sich diese Effekte unterschiedlich zu kumulieren. Insbesondere Schüler/-innen aus türkisch und italienisch sprechenden Familien erreichen schlechtere Testleistungen. Für Schüler/-innen aus Familien mit einer osteuropäischen Sprache gilt dies aber nicht. Dieser Befund findet sich auch in anderen Studien. Allerdings kann die vorliegende Studie keine Aussagen dazu machen, worin die besonderen Hürden für die Politikkompetenz bestehen. Hier muss es bei dem Befund bleiben, da die POWIS-Studie nur einen Messzeitpunkt hat. Denkbar wären die Bildungsbeteiligung der Eltern, schulische Faktoren, kulturelle Einflüsse oder andere Einflüsse wie das Selbstkonzept, die Motivation, das Interesse an Politik usw. Hierzu sind aber sehr viel umfangreichere Tests und/oder viel mehr Einzelstudien nötig. Die TEESAEC-Studie zum Wissen über die Europäische Union hat den Einfluss der zu Hause gesprochenen Sprachen nicht bestätigt und wies lediglich bei einer türkischen Herkunft der Eltern einen negativen Effekt aus. Allerdings zeigte sich kein Einfluss des Migrationshintergrunds mehr auf den Wissenszuwachs im Bereich Europäische Union. Studien aus anderen Domänen wiederum stellen bei türkischem und italienischem Migrationshintergrund negative Effekte fest. In den PISA-Studien unterschieden sich Schüler/-innen ohne und mit einem im Ausland geborenen Elternteil nicht in der Leseleistung. Die zahlreichen, z. T. widersprüchlichen Einzelbefunde ergeben kein einheitliches Bild über die Zusammenhänge zwischen der Sprachfähigkeit und dem Kompetenzerwerb in unterschiedlichen Domänen.

Der Einfluss des kulturellen Kapitals des Elternhauses ist auch in der vorliegenden Studie auf allen Ebenen sehr hoch. Die schulische Leistung wird vom Bildungsstand beeinflusst. Diesen Befund zeigen auch die großen Schulleistungsstudien. Es gelingt dem Politikunterricht möglicherweise nicht, die Einflüsse von Elternhäusern mit weniger kulturellem Kapital auszugleichen, oder die Schüler/-innen profitieren mehr von den Eltern als vom Politikunterricht.

Fazit: Die Ergebnisse der vorliegenden Studie deuten auf Handlungsbedarf hin. Erfolgreiches Lernen im Politikunterricht hängt auch von den Rahmenbedingungen ab. Dies kann die Klassenzusammensetzung sein; es gibt aber auch erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Klassen. Es wurde kein Faktenwissen untersucht, sondern die Fachkompetenz im Sinne einer politischen Grundbildung. Hier gibt es im Durchschnitt einen

positiven Befund, was die bei den Schüler/-innen vorhandene Politikkompetenz angeht. Dies kann ein Hinweis dafür sein, dass es dem Politikunterricht gelingt, die individuelle Wissensbasis zu beeinflussen. Auch wenn die vorliegende Studie nur sehr wenige Hintergrundvariablen untersucht, so fällt doch auf, dass der Politikunterricht mehr an der Sprachfähigkeit (z. B. durch schriftliche Aufgaben) arbeiten muss und das Augenmerk auf die Schüler/-innen mit türkischem oder italienischen Migrationshintergrund zu lenken hat. Hier können die Ergebnisse nicht befriedigen. Über die Ursachen können nur Vermutungen angestellt werden. Der Einfluss des Politikunterrichts dürfte ein Faktor sein, wenn auch die Wirkrichtungen und Korrelationen mit anderen Variablen in Folgestudien zu klären sind.

## Literatur

- ABOLD, R. & JUHÁSZ, Z. (2006). Rückkehr in den Mainstream? Einstellungswandel der Jugend zu Demokratie und Parteiensystem. In E. Roller, F. Brettschneider & J. W. van Deth (Hrsg.), *Jugend und Politik: »Völl normal!« Der Beitrag der politischen Soziologie zur Jugendforschung* (S. 77–97). Wiesbaden: VS-Verlag.
- BAUMERT, J. & SCHÜMER, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In J. Baumert et al. (Hrsg.), *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 323–407). Opladen: Leske u. Budrich.
- BAUMERT, J. & MAAZ, K. (2006). Das theoretische und methodische Konzept von PISA zur Erfassung sozialer und kultureller Ressourcen der Herkunftsfamilie: Internationale und nationale Rahmenkonzeption. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen* (S. 11–29). Wiesbaden: VS-Verlag.
- BAUMERT, J., STANAT, P. & WATERMANN, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In Dies. (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen* (S. 95–188). Wiesbaden: VS-Verlag.
- BLOSSFELD, H.-P. ET AL (2009). Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem – Die Bundesländer im Vergleich. Verein der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.), *Daten und Fakten zum Jahresgutachten 2009 des Aktionsrats Bildung*. Wiesbaden: VS-Verlag.

- BERTI, A.E. & ANDRIOLO, A. (2001). Third Graders' Understanding of Core Political Concepts (Law, Nation-State, Government) Before and After Teaching. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, (127), No. 4, 346–377.
- BONSEN, M., FREY, K.A. & BOS, W. (2008). Soziale Herkunft. In W. Bos, M. Bensen, J. Baumert, M. Prenzel, C. Selter & G. Walther (Hrsg.), *Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 141–156). Münster: Waxmann.
- BOURDIEU, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Göttingen: Schwartz.
- BYRNES, J.P. & WASIK, B.A. (1991). Role of conceptual knowledge in mathematical procedural learning. *Developmental Psychology*, 27 (5), 777–786.
- CHAREKA, O. & SEARS, A. (2006). Civic Duty: Young People's Conceptions of Voting as a Means of Political Participation. *Canadian Journal of Education* 29, 2, 512–540.
- CONNELL, R.W. (1971). *The Child's Construction of Politics*. Melbourne: University Press.
- DELLI CARPINI, M.X. & KEETER, S. (1996). *What Americans Know About Politics and Why It Matters*. New Haven: Yale Univ. Press.
- DIEFENBACH, H. (2007). *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem*. Erklärungen und empirische Befunde. Wiesbaden: VS-Verlag.
- EASTON, D. & DENNIS, J. (1969). *Children in the Political System. Origins of Political Legitimacy*. New York et al.: McGraw-Hill Book Company.
- ECK, V. & WEISENO, G. (2009). Political knowledge of 14- to 15-year-old students – Results of the TEESAEC intervention study in Germany. In Dies. (Hrsg.), *Teaching European Citizens. A quasi-experimental study in six countries* (S. 19–30). Münster/New York: Waxmann.
- EHMKE, T. & BAUMERT, J. (2007). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb: Vergleiche zwischen PISA 2000, 2003 und 2006. In M. Prenzel, C. Artelt, J. Baumert, W. Blum, M. Hammann, E. Klieme & R. Pekrun (Hrsg.), *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie* (S. 310–335). Münster: Waxmann
- ESSER, H. (2006). *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt: Campus.
- GABRIEL, O.W. (1997). Politische Einstellungen und politisches Verhalten. In O.W. Gabriel & E. Holtmann (Hrsg.), *Handbuch politisches System der Bundesrepublik Deutschland* (S. 381–498). München & Wien: Oldenbourg Verlag.
- GABRIEL, O.W., KUNZ, V., ROSSTEUTSCHER, S. & VAN DETH, J.W. (2002). *Sozialkapital und Demokratie. Zivilgesellschaftliche Ressourcen im Vergleich*. Wien: WUV Univ.-Verl.

- GALSTON, W.A. (2001). Political knowledge, political engagement, and civic education. *Annual Review of Political Science*, 4, 217–234.
- GEISSEL, B. & PENROSE, V. (2003). Dynamiken der politischen Partizipation und Partizipationsforschung – Politische Partizipation von Frauen und Männern. *Gender-Politik-online.de* URL: [http://web.fu-berlin.de/gpo/geissel\\_penrose.htm](http://web.fu-berlin.de/gpo/geissel_penrose.htm) (31.05.09)
- GILLE, M. & KRÜGER, W. (2002). Die Bedeutung des Politischen bei jungen Migranten und jungen Deutschen. In M. Gille & W. Krüger (Hrsg.), *Unzufriedene Demokraten. Politische Orientierungen der 16–29jährigen im vereinigten Deutschland* (S. 399–422). Opladen: Leske + Budrich.
- GLICK, J.E. & HOHMANN-MARRIOTT, B. (2007). Academic performance of young children in immigrant families: the significance of race, ethnicity, and national origin. *International Migration Review*, Vol. 41, 371–402.
- GÖTZMANN, A. (2008). Politische Konzepte von Grundschüler/-innen zu Öffentlichkeit. In G. Weißeno (Hrsg.), *Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat* (S. 293–308). Wiesbaden: VS-Verlag.
- GRAMMES, T. & WICKE, K. (1991). Schülerkonzepte – Leistungen und Grenzen eines Paradigmas in den sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken. In Dies. (Hrsg.), *Die Gesellschaft aus der Schülerperspektive. Schwedische Beiträge zu einer didaktischen Phänomenographie* (S. 1–27). Hamburg: Krämer.
- HELMKE, A. & WEINERT, F.E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F.E. Weinert (Ed.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie*. Themenbereich D, Serie I, Bd. 3. Göttingen: Hogrefe.
- HOPF, D. (2005). Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2, 236–251.
- JOHNSON, S. (1996). The contribution of large-scale assessment programmes to research on gender differences. *Educational Research and Evaluation*. 2 (1), 25–49.
- KÖLLER, O. & BAUMERT, J. (2001). Leistungsgruppierungen in der Sekundarstufe I. Ihre Konsequenzen für die Mathematikleistung und das mathematische Selbstkonzept der Begabung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15, 99–110.
- KROH, M. (2006). Das politische Interesse Jugendlicher: Stabilität oder Wandel? In E. Roller, F. Brettschneider & J. W. van Deth (Hrsg.), *Jugend und Politik: »Voll normal!« Der Beitrag der politischen Soziologie zur Jugendforschung* (S. 185–208). Wiesbaden: VS-Verlag.
- KULIK, J.A., KULIK, C.L. & BANGERT-DROWNS, R.L. (1985). The importance of Outcome Studies: A reply to Clark. *Journal of Educational Computing Research*, 1, 381–387.

- LÜDTKE, O., ROBITZSCH, A., TRAUTWEIN, U. & KUNTER, M. (2009). Assessing the impact of learning environments: How to use student ratings of classroom or school characteristics in multilevel modeling. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 120–131.
- MANZEL, S. (2007). *Kompetenzzuwachs im Politikunterricht: Ergebnisse einer Interventionsstudie zum Kernkonzept Europa*. Muenster: Waxmann.
- MASSING, P. & SCHATTSCHEIDER, S. (2005). Aufgaben zu den Standards der Politischen Bildung. Ergebnisse einer Pilotstudie. In GPJE (Hrsg.), *Testaufgaben und Evaluationen in der politischen Bildung* (S. 23–40). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- MCDEVITT, M. & KIOUSIS, S. (2006). Deliberative learning. An evaluative approach to interactive civic education. *Communication Education*, 55 (3), 247–264.
- MOORE, S. W., LARE, J. & WAGNER, K. A. (1985). *The Child's Political World. A Longitudinal Perspective*. New York et al.: Praeger Publishers.
- OECD (2004). *Messages from PISA 2000*. Paris: OECD Publishing.
- OESTERREICH, D. (2002). *Politische Bildung von 14-jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education*. Opladen: Leske + Budrich.
- PEISERT, H. (1967). *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. München: Piper.
- POPKIN, S. L. & DIMOCK, M. A. (1999). Political knowledge and citizen competence. In S. K. Elkin & K. E. Soltan (Eds.), *Citizen competence and democratic institutions* (pp. 117–146). University Park: Penn. State Univ. Press.
- PRENZEL, M., CARSTENSEN, C. H., SCHÖPS, K. & MAURISCHAT, C. (2006). Die Anlage des Längsschnitts bei PISA 2003. In PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), *PISA 2003: Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres* (S. 29–62). Münster: Waxmann.
- PUTNAM, R. D. (1994). *Making democracy work. Civic traditions in modern Italy*. Princeton NJ: Princeton Univ. Press.
- PUTNAM, R. D. (2000). *Bowling Alone. The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
- RAMM, G., PRENZEL, M., HEIDEMEIER, H. & WALTER, O. (2004). Soziokulturelle Herkunft: Migration. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, H.-G. Rolff, J. Rost & U. Schiefele (Hrsg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 254–272). Münster: Waxmann.
- REITER, S. & WOLF, R. (2006). *Maßnahmen zur politischen Bildung für Migranten und Migrantinnen. Expertise für die Bundeszentrale für politische Bildung*. Download: [www.efms.de](http://www.efms.de) (13.04.2007).

- RICHTER, D. (2009). Politisches Lernen mit und ohne Concept Maps. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 1, 91–103.
- RITTLE-JOHNSON, B., SIEGLER, R. S. & ALIBALI, M. W. (2001). Developing conceptual understanding and procedural skill in mathematics. An iterative process. *Journal of Educational Psychology*, 93, 346–362.
- RÖSSEL, J. & BECKERT-ZIEGLSCHMID, C. (2002). Die Reproduktion kulturellen Kapitals. *Zeitschrift für Soziologie*, 31, 497–513.
- ROTHE, K. (1993). *Schüler und Politik. Eine vergleichende Untersuchung bayrischer und hessischer Gymnasialschüler*. Opladen: Budrich.
- SCHIEFELE, U. (1996). *Motivation und Lernen mit Texten*. Göttingen: Hogrefe.
- SCHOEN, H. (2006). Junge Wilde und alte Milde? Jugend und Wahlentscheidung in Deutschland. In E. Roller, F. Brettschneider & J. W. van Deth (Hrsg.), *Jugend und Politik: »Voll normal!« Der Beitrag der politischen Soziologie zur Jugendforschung* (S. 379–406). Wiesbaden: VS-Verlag.
- SNIJEDERS, T. A. B. & BOSKER, R. J. (1999). *Multilevel Analysis: An Introduction to Basic and Advanced Multilevel Modeling*. London etc.: Sage Publishers.
- STANAT, P. & CHRISTENSEN, G. (2006). *Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. Eine Analyse von Voraussetzungen und Erträgen schulischen Lernens im Rahmen von PISA 2003*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- STANAT, P. (2006). Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 189–219). Wiesbaden: VS-Verlag.
- STANAT, P. & BERGANN, S. (2009). Geschlechtsbezogene Disparitäten in der Bildung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 513–527). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- STANAT, P. (2009). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule* (S. 478–481). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- STERN, E. (2004). Schubladendenken, Intelligenz und Lerntypen. Zum Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen. In G. Becker (Hrsg.), *Heterogenität: Unterschiede nützen – Gemeinsamkeiten stärken* (S. 36–39). Friedrich Jahresheft 22. Seelze: Friedrich.
- TORNEY-PURTA, J., LEHMANN, R., OSWALD, H. & SCHULZ, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Delft: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

- UEHLINGER, H.-M. (1988). *Politische Partizipation in der Bundesrepublik*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- VOSNIADOU, S. & BREWER, W.F. (1992). Mental models of the earth: A study of conceptual change in childhood. *Cognitive Psychology*, 24, 535–585
- WALTER, O. (2008). Herkunftsassoziierte Disparitäten im Lesen, der Mathematik und den Naturwissenschaften: ein Vergleich zwischen PISA 2000, PISA 2003 und PISA 2006. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft 10, 149–167.
- WALTER, O., SENKBEIL, M., ROST, J., CARSTENSEN, C.H. & PRENZEL, M. (2006). Die Entwicklung der naturwissenschaftlichen Kompetenz von der neunten zur zehnten Klassenstufe: Deskriptive Befunde. In PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), *Pisa 2003. Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres* (S.87–118). Münster: Waxmann.
- WEISSENO, G. (2005). Testaufgaben für die politische Bildung – Ergebnisse einer Pilotstudie. In GPJE (Hrsg.), *Testaufgaben und Evaluationen in der politischen Bildung* (S.41–60). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- WEISSENO, G., GÖTZMANN, A. & ECK, V. (2008). Parteien – empirische Untersuchungen eines Fachkonzepts für den Politikunterricht. In GPJE (Hrsg.), *Diversity Studies und politische Bildung* (S.136–149). Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- WEISSENO, G., DETJEN, J., JUCHLER, I., MASSING, P. & RICHTER, D. (2010). *Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- WESTLE, B. & SCHOEN, H. (2001). Ein neues Argument in einer alten Diskussion. Politikverdrossenheit als Ursache des gender-gap im politischen Interesse. In F. Brettschneider, J. van Deth & E. Roller (Hrsg.), *Ende der politisierten Sozialstruktur?* (S.215–244) Opladen: Leske & Budrich.
- WESTLE, B. (2006). Politisches Interesse, subjektive politische Kompetenz und politisches Wissen – Eine Fallstudie mit Jugendlichen im Nürnberger Raum. In E. Roller, F. Brettschneider & J. W. van Deth (Hrsg.), *Jugend und Politik: »Voll normal!« Der Beitrag der politischen Soziologie zur Jugendforschung* (S.209–240). Wiesbaden: VS-Verlag.
- WIPPERMANN, C. & FLAIG, B.B. (2009). Lebenswelten von Migrantinnen und Migranten. *APuZ* 5 (26.01.2009), 3–11.
- WU, M.L., ADAMS, R.J., WILSON, M.R. & HALDANE, S.A. (2007). *ACERConQuest Version 2: Generalised item response modelling software*. Camberwell: Australian Council for Educational Research.

# Empirische Grundlagen zum Einbürgerungstest

## 1. Ausgangslage

In vielen modernen Industrienationen ist das Recht zum Aufenthalt von Personen anderer Nationalität sowie Modalitäten der Einbürgerung, teilweise an den Nachweis staatsbürgerlichen Kenntnisse gekoppelt. Personen anderer Nationalität, die sich in solchen Staaten aufhalten oder dort einbürgert werden möchten, müssen in der Regel ihre ökonomische Unabhängigkeit – über nachgewiesenes Vermögen oder ein Beschäftigungsverhältnis, das bestimmten Kriterien genügt – nachweisen. Darüber hinaus verlangen viele Staaten insbesondere bei der Einbürgerung den Nachweis staatsbürgerlicher Kenntnisse. Zu diesen Kenntnissen zählen in der Regel Wissen über die Geschichte, Politik und Kultur des aufnehmenden Landes. Verschiedentlich werden von den Bewerberinnen und Bewerbern um eine Staatsbürgerschaft auch lebenspraktische Fertigkeiten, die im aufnehmenden Land von Relevanz sind, verlangt. Hier möchten wir über einen Baustein der Prozedur berichten, die den Aufenthalt und die Einbürgerung von Personen anderer Nationalität in Deutschland regeln soll. Wir wollen im Folgenden die Entwicklung und Erprobung einer Testprozedur diskutieren, die staatsbürgerliche Kenntnisse über die Bundesrepublik Deutschland und ihre Länder prüft.

Eine an der Humboldt-Universität zu Berlin verortete Wissenschaftlergruppe unter der Leitung von Olaf Köller und unter Mitwirkung von Rainer Lehmann und Oliver Wilhelm ist im Frühjahr 2007 vom Bundesministerium des Innern (BMI) beauftragt worden, eine Aufgabensammlung für den Orientierungskurstest (OKT) sowie den Einbürgerungstest (EBT) zu entwickeln, zu erproben und zu normieren. Die Items dieser Aufgabensammlung waren in Paralleltests zu kompilieren. Die zu entwickelnden Aufgaben sollten eindeutig lösbare Mehrfachwahlaufgaben mit vier Antwortalternativen und einer Richtigerantwort sein. Im Juni 2008 lieferte die Gruppe 10 Paralleltests zu je 33 Fragen (3 davon jeweils länderspezifisch) für den EBT. Im November 2008 wurden dann 10 Paralleltests zu je 25 Items für den OKT bereitgestellt. Mit dem Projektabschluss