

„In Liechtenstein wird man in eine Partei geboren“

Ein Vergleich zur Wirksamkeit politischer Bildung in Liechtenstein mit 37 anderen Ländern

**Horst Biedermann und Fritz Oser
unter Mitarbeit von Liana Konstantinidou und Dagmar Widorski**

2011

Auftragsprojekt
Regierung des Fürstentums Liechtenstein
(Ressort Familie und Chancengleichheit)



Inhaltsverzeichnis

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis.....	4
1 Politische Bildung und Demokratie. Ein Vergleich in 38 Ländern.....	8
1.1 Einführung: Zu den Aufgaben demokratischer Erziehung	8
1.2 Fragestellungen	10
1.3 Theoretische Konzeption – Framework	11
1.4 Teilnehmende Länder und Stichprobe	12
1.5 Datenerhebung und Erhebungsinstrumente	14
2 Politisches Wissen und Verstehen der Schülerinnen und Schüler.....	16
2.1 Erfassung und Modellierung politischen Wissens und Verstehens des internationalen Vergleichs.....	17
2.2 Ergebnisse zum politischen Wissen und Verstehen	24
2.3 Beziehungen zwischen Aspekten der Herkunftsfamilie und dem politischen Wissen und Verstehen	29
2.4 Fazit	38
3 Verständnis bzw. Konzept von Staatsbürgerschaft.....	41
3.1 Konventionelle Bürger- und Bürgerinnenschaft	41
3.2 Zivilgesellschaftliche Bürger- und Bürgerinnenschaft	43
3.3 Fazit	44
4 Vertrauen in staatliche und zivilgesellschaftlichen Institutionen sowie Einstellung gegenüber der eigenen Nation.....	46
4.1 Vertrauen in staatliche Institutionen	47
4.2 Einstellung zum eigenen Land	51
4.3 Fazit	53
5 Soziale und religiöse Einstellungen.....	55
5.1 Einstellung gegenüber der Gleichstellung von Frau und Mann	56
5.2 Einstellung gegenüber gleichen Rechten für Migrantinnen und Migranten.....	58
5.3 Einfluss der Religion auf die Gesellschaft und sich selbst	61
5.4 Fazit	63
6 Politisches und soziales Interesse.....	65
6.1 Ergebnisse zum Interesse an Politik und sozialen Themen.....	65
6.2 Ergebnisse zur Beteiligung an Gesprächen und Diskussionen über politische und soziale Themen.....	68
6.3 Fazit	73
7 Politisches Selbstvertrauen.....	75
7.1 Politisches Selbstkonzept	75
7.2 Politische Selbstwirksamkeit	78
7.3 Fazit	80

8	Engagement in der und für die Gesellschaft: Aktuell und in Zukunft.....	81
8.1	Aktuelles Engagement in Organisationen und Gruppen	82
8.2	Aktivitäten in der Schule.....	85
8.3	Erwartete Beteiligung an nationalen Wahlen	88
8.4	Erwartete Partizipation an formaler Politik	90
8.5	Fazit	92
9	Europa-Politik.....	94
9.1	Wissen in Bezug auf die Europäische Union	95
9.2	Europäische Identität	102
9.3	Lernmöglichkeiten über Europa in der Schule	110
9.4	Fazit	111
10	Zusammenfassung und Schlussgedanken.....	113
	Literaturverzeichnis.....	116
	Projektkoordination.....	121

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1.1:	Anzahl der in ICCS eingesetzten kognitiv und affektiv-verhaltensorientierten Items nach den Inhaltsbereichen	11
Tabelle 1.2:	Stichproben in ICCS – Liechtenstein (Vollerhebung) und International	13
Tabelle 2.1 (1):	Beschreibung des politischen Wissens und Verstehens auf den drei Leistungsniveaus	18
Tabelle 2.2:	Beispielitem für das Leistungsniveau 1 (Multiple-Choice-Item) – mit Prozentanteilen korrekter Antworten für die einzelnen Länder	21
Tabelle 2.3:	Beispielitem für die Leistungsniveaus 2 und 3 (Item mit offener Antwortkategorie) – mit Prozentanteilen korrekter Antworten für die einzelnen Länder	22
Tabelle 2.4:	Prozentanteile an Schülerinnen und Schülern nach Migrationshintergrund und Beziehungen zum Politischen Wissen und Verstehen – Liechtenstein im internationalen Ländervergleich	31
Tabelle 2.5:	Prozentanteile an Schülerinnen und Schülern nach beruflicher Stellung der Eltern und Beziehungen zum Politischen Wissen und Verstehen – Liechtenstein im internationalen Ländervergleich	33
Tabelle 2.6 (1):	Prozentanteile an Schülerinnen und Schülern nach Interesse der Eltern an sozialen und politischen Themen und Beziehungen zum Politischen Wissen und Verstehen – Liechtenstein im internationalen Ländervergleich	35
Tabelle 2.7:	Prozentanteile an Schülerinnen und Schülern nach beruflicher Stellung der Eltern und Beziehungen zum Politischen Wissen und Verstehen – Liechtenstein im internationalen Ländervergleich	38
Tabelle 3.1:	Skala "Bewertung der Wichtigkeit konventioneller Bürger- und Bürgerinnenschaft"	41
Tabelle 3.2:	Skala "Bewertung der Wichtigkeit zivilgesellschaftlicher Bürger- und Bürgerinnenschaft"	43
Tabelle 4.1:	Skala "Vertrauen in staatliche Institutionen"	47
Tabelle 4.2:	Vertrauen in staatliche Institutionen – Prozente auf Itemebene	49
Tabelle 4.3:	Skala "Einstellung zum eigenen Land"	52
Tabelle 5.1:	Skala "Einstellung zu gleichen Rechten für Frauen"	56
Tabelle 5.2:	Skala "Einstellung zu gleichen Rechten für Migrantinnen und Migranten"	58
Tabelle 5.3:	Skala "Einfluss der Religion auf die Gesellschaft und sich selbst"	61
Tabelle 6.1:	Skala "Interesse an Politik und sozialen Themen"	65
Tabelle 6.2:	Skala "Beteiligung an Gesprächen und Diskussionen über politische und soziale Themen"	68
Tabelle 7.1:	Skala "Politisches Selbstkonzept"	76
Tabelle 7.2:	Skala "Politische Selbstwirksamkeit"	78

Tabelle 8.1 (1): Prozentanteile der Schülerinnen und Schüler, die sich in Organisationen oder Gruppen engagierten – Liechtenstein im internationalen Ländervergleich	83
Tabelle 8.2 (1): Prozentanteile der Schülerinnen und Schüler, die Aktivitäten in der Schule wahrnahmen – Liechtenstein im internationalen Ländervergleich	86
Tabelle 8.3: Skala "Erwartete Partizipation an formaler Politik"	90
Tabelle 9.1: Prozentual richtige Antworten international und nach Ländern in Bezug auf die Testaufgaben zur EU und deren Institutionen (Frag. 1-8)	98
Tabelle 9.2: Prozentual richtige Antworten international und nach Ländern in Bezug auf die Testaufgaben zu Gesetze und Politik der EU (Fragen 9 u. 10).....	100
Tabelle 9.3: Prozentual richtige Antworten international und nach Ländern in Bezug auf die Testaufgaben zur Europäischen Währung (Fragen 11 u. 12)	101
Tabelle 9.4: Skala "Gefühl europäischer Identität"	102
Tabelle 9.5: Skala "Einstellung gegenüber der politischen Vereinigung europäischer Länder"	104
Tabelle 9.6: Skala "Teilnahme an Aktivitäten oder in Gruppen auf europäischer Ebene"	106
Tabelle 9.7: Skala "Einstellung gegenüber gleicher Möglichkeiten für Bürger/innen anderer europäischer Länder"	107
Tabelle 9.8: Skala "Einstellung gegenüber einer einheitlichen europäischen Währung"	109
Tabelle 9.9: Skala "Lernmöglichkeiten über Europa in der Schule"	111

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1.1: An ICCS 2009 teilnehmende Länder	13
Abbildung 2.1: Internationale Skalierung – Mittelwert, Standardabweichung und Leistungsniveaus mit	23
Abbildung 2.2: Politisches Wissen und Verstehen – Liechtenstein im internationalen Ländervergleich	25
Abbildung 2.3: Prozente auf den einzelnen Niveaus des politischen Wissens und Verstehens – Liechtenstein im internationalen Ländervergleich	27
Abbildung 2.4: Politisches Wissen und Verstehen nach Geschlecht – Liechtenstein im internationalen Ländervergleich	28
Abbildung 3.1: Bewertung der Wichtigkeit konventioneller Bürger- und Bürgerinnenschaft – Liechtenstein im internationalen Ländervergleich	42
Abbildung 3.2: Bewertung der Wichtigkeit zivilgesellschaftlicher Bürger- und Bürgerinnenschaft – Liechtenstein im internationalen Ländervergleich	44
Abbildung 4.1: Vertrauen in staatliche Institutionen – Liechtenstein im internationalen Ländervergleich	48
Abbildung 4.2: Vertrauen in das nationale Parlament – Liechtenstein im internationalen Ländervergleich	50
Abbildung 4.3: Vertrauen in die politischen Parteien – Liechtenstein im internationalen Ländervergleich	51
Abbildung 4.5: Einstellung zum eigenen Land – Liechtenstein im internationalen Ländervergleich	53
Abbildung 5.1: Einstellung zu gleichen Rechten von Frauen und Männern – Liechtenstein im internationalen Ländervergleich	58
Abbildung 5.2: Einstellung zu gleichen Rechten für Migrantinnen und Migranten – Liechtenstein im internationalen Ländervergleich	60
Abbildung 5.3: Einstellung gegenüber den Rechten von Migrantinnen und Migranten – unterschieden nach Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund	61
Abbildung 5.4: Einfluss der Religion auf die Gesellschaft und sich selbst – Liechtenstein im internationalen Ländervergleich	63
Abbildung 6.1: Interesse an Politik und sozialen Themen – Liechtenstein im internationalen Vergleich	67
Abbildung 6.2: Interesse an Politik und sozialen Themen – Itemprozente für Liechtenstein	68
Abbildung 6.3: Beteiligung an Gesprächen und Diskussionen über politische und soziale Themen – Liechtenstein im internationalen Ländervergleich ..	69
Abbildung 6.4: Gespräche mit deinen Eltern über politische und soziale Themen – Liechtenstein im internationalen Ländervergleich	71
Abbildung 6.5: Gespräche mit deinen Eltern über Ereignisse in anderen Ländern – Liechtenstein im internationalen Ländervergleich	72

Abbildung 6.6: Darstellung von Interesse an Politik und sozialen Themen und Beteiligung an Gesprächen und Diskussionen über politische und soziale Themen im internationalen Ländervergleich	73
Abbildung 7.1: Politisches Selbstkonzept – Liechtenstein im internationalen Ländervergleich	77
Abbildung 7.2: Politische Selbstwirksamkeit – Liechtenstein im internationalen Ländervergleich	80
Abbildung 8.1: Erwartete Partizipation bei nationalen Wahlen – Liechtenstein im internationalen Ländervergleich	89
Abbildung 8.2: Erwartete Partizipation an formaler Politik – Schweiz im internationalen Ländervergleich	91
Abbildung 9.1: Teilnehmende Länder am europäischen Modul.....	95
Abbildung 9.2: Europäisches Modul – Wissenstest: Europäische Union und deren Institutionen	97
Abbildung 9.3: Europäisches Modul – Wissenstest: Gesetze und Politik in der Europäischen Union	99
Abbildung 9.4: Europäisches Modul – Wissenstest: Europäische Währung (Euro) ..	101
Abbildung 9.5: Gefühl europäischer Identität – Liechtenstein im internationalen Ländervergleich	103
Abbildung 9.6: Einstellung gegenüber der politischen Vereinigung europäischer Länder – Liechtenstein im internationalen Ländervergleich	105
Abbildung 9.7: Teilnahme an Aktivitäten oder in Gruppen auf europäischer Ebene – Liechtenstein im internationalen Ländervergleich	107
Abbildung 9.8: Einstellung gegenüber der politischen Vereinigung europäischer Länder – Liechtenstein im internationalen Ländervergleich	108
Abbildung 9.9: Einstellung gegenüber einer einheitlichen europäischen Währung – Liechtenstein im internationalen Ländervergleich	110
Abbildung 9.10: Lernmöglichkeiten über Europa in der Schule – Liechtenstein im internationalen Ländervergleich.....	112

1 Politische Bildung und Demokratie. Ein Vergleich in 38 Ländern

1.1 Einführung: Zu den Aufgaben demokratischer Erziehung

Der Titel zu diesem Bericht weist darauf hin, dass es unterschiedliche demokratische Staatsformen gibt, und dass Liechtenstein eine eigene solche Form herausgebildet hat. In diesem Land ist die Zugehörigkeit zu einer politischen Partei nicht so sehr durch eine Ideologie (Sozialismus, Liberalismus, Naturalismus etc.) geprägt als vielmehr durch Tradition und Beständigkeit. Alle demokratischen Staatsformen, so auch die Liechtensteinische, gehen nach Meyer (2006, S. 164) auf die Idee eines in modernen Kulturen entwickelten Herrschaftsvertrags zurück, „dem alle Staatsbürger zustimmen können, weil ihre grundlegenden Rechte und Interessen durch ihn gesichert und gewahrt bleiben“. Es versteht sich von selbst, dass jede Generation dieses Konzept je neu legitimieren und ihm zustimmen muss. Die entscheidende Frage ist daher, welchen Beitrag die Schule als offizielles Organ eines demokratischen Staatswesens zur Erhaltung dieses Ideals leistet. Können wir sagen, dass an den Liechtensteinischen 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? Durch einen Vergleich mit andern Ländern soll die vorliegende Studie auf diese Fragen eine Antwort geben.

Politisch und bildungspolitisch Verantwortliche erwarten, dass die kommende Generation über Wissen, Einstellungen und Konzepte, aber auch über Handlungsbereitschaften verfügt, die dem Ideal der Staatsbürgerin und des Staatsbürgers entsprechen. Blickt man auf die Resultate schulischer Lernprozesse und -ergebnisse, so lässt sich leicht feststellen, dass alle unterrichtlichen und erzieherischen Bemühungen wenig systematisiert, wenig strukturiert und schwierig zu überprüfen sind (Biedermann, 2011). Zwar wissen wir, dass politische Bildung dann vor allem aktuell wird, wenn unmittelbare brennende Probleme die Bürgerinnen und Bürger in einer Weise beschäftigen, die die Notwendigkeit für politische Entscheidungen und Handeln unmittelbar sichtbar werden lässt. Geiselberger (2007) meint dazu: „Ab und an drängt das Politische also in den Vordergrund, doch das Fenster der medialen Aufmerksamkeit schliesst sich schnell wieder, in den Abendnachrichten dominieren in wechselnden Reihenfolgen die ewigen Krisen: im Nahen Osten, bei den Reformen in der Champions League. Selbst wenn es ein Thema länger als vier Wochen auf die Titelseiten schafft, verläuft die Diskussion ... auf eher niedrigem Niveau“ (S. 9). Es stellt sich die Frage, wie wichtige politische Themen – wie beispielsweise demokratische versus nichtdemokratische Staatsformen, Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit als politische und geschichtliche Verpflichtungsaspekte, das Grundgesetz und die Entstehung von Gesetzen, politische Entscheidungsabläufe und ihre Konsequenzen, Demokratiebewegungen (z.B. 1969 in der damaligen Tschechoslowakei, 1989 in der DDR und danach im vereinten Deutschland, 2011 in verschiedenen arabischen Ländern), das politische Regierungs- und Parteiensystem, die gesellschaftstragende Funktion der Judikative, die Anerkennung der Gegnerschaft (Haltungen der Toleranz), der gewaltfreie Umgang mit Dissens und Niederlagen (bei Wahlen und Sachentscheidungen), der Kampf um bessere Argumente für Entscheidungen, die Anerkennung harter politischer Setzungen repräsentativer Machttragender, das legitime versus nichtlegitime Lobbying der Parteien etc. –, wie all diese wichtigen Inhalte in der Erziehung bzw. im Unterricht Wirklichkeit werden können. Staatsbürgerinnen und Staatsbürger die über Themen wie stabile versus instabile politische Gegebenheiten, politische Rechte und Freiheiten, die Funktion des Sozial-, Gesundheits- und Erziehungswesens, die Rolle des Steuerwesens und der Polizei, das Verhältnis von Wirtschaft und Staat, die Arbeits-, Wohn- und Versicherungsrechte etc.,

nicht Bescheid wissen, müssen sich in der gegenwärtigen Lebenswelt verloren vorfinden, wie es uns scheint. Doch ist es interessant, dass viele Verantwortliche in der Bildungspolitik glauben, dass ohne Mathematik, Sprachunterricht, Frühenglisch, Naturwissenschaften und Informationstechnologien in der modernen Lebenswelt nicht bestehen werden könne, wohl aber ohne politische oder geschichtlich-staatsbürgerliche Erziehung. Die Grenzen des Staatsrechts sind unter bildungspolitischem Gesichtspunkt stark durchlässig. Und dass es nach Sander (2005) zum Prozess der Sozialisation gehöre, alles, was die politische Stabilität einer Gesellschaft stütze, erzieherisch zu begleiten und zu fördern, scheint kaum zu gelten. Zwar geschieht Sozialisation, aber der zweite Teil fehlt, nämlich die systematische unterrichtliche Unterstützung. Es ist kaum etwas zu finden, was über politische Sozialisation hinausgeht; es gibt keine politische Bildung mehr im eigentlichen Sinne, was denn auch zur Hypothese führt, dass die Schulabgängerinnen und -abgänger schlecht für das Leben in der Demokratie vorbereitet sind.

Demokratie allein genügt nicht. Auch kontingente Gegebenheiten, die in jeder Zeitphase andere Problemkerne aufweisen können, leisten nicht genug, wenn nicht zusätzliche unterrichtliche systematische Bildungsarbeit erfolgt. Ob die Vermutung richtig ist, 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, ist nur empirisch verifizierbar. Man kann sogar fragen, ob nicht befürchtet werden muss, 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? Erziehen wir zur Partizipation? Zeigen wir ihre Vorteile? Schaffen wir Situationen, wo junge Menschen partizipieren können? Im Sinne einer übergeordneten Antwort darauf beziehen wir uns nochmals auf Meyer (2006), 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 politischen Entscheidungsprozess. Es ist offenkundig, dass der Legitimationsanspruch der Demokratie selber gefährdet und im Zweifelsfalle 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.“ (S. 156)

Aufgrund der Analyse der politischen Bildungscurricula (Biedermann, 2011) und vorhergehender Untersuchungen in der Schweiz (Oser & Biedermann, 2003) lässt sich vermuten, dass Abgängerinnen und Abgänger der Liechtensteiner 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 Gladiatorinnen und Gladiatoren, Zuschauende, Apathische und Absente gibt, so sind angesichts des eingeräumten Stellenwerts politischer Bildung in der Pflichtschule wohl die Bedingungen gegeben, dass letztere Kategorien zunehmen. Obwohl dies hier erst Hypothesen sind, kann angenommen werden, dass durch die fehlende Verankerung verpflichtender politischer Bildung und der damit verbundenen Gefahr einer Willkür politischer Inhalte, 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 wird. Aber auch die Auseinandersetzung mit Pflichten und Rechten von Bürgerinnen und Bürgern, mit der Entstehung von Gesetzen, mit Zugehörigkeit, Demosorientierung, Ethno-

zentrismus, Diskriminierung sowie wirtschaftlichen und fiskalen Dimensionen eines Landes findet nicht statt, oder aber sie verliert eine idealistische Dimension und versinkt in purem Gewinndenken – soweit unsere Hypothesen.

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 (achte Klassenstufe) 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.

Für direkte Vergleiche von Liechtenstein mit anderen Staaten und besonders mit der Schweiz müssen also vertiefende Analysen vorgenommen werden. In diesem Bericht werden diesbezüglich ausgewählt zentrale Ergebnisse dargestellt, wobei auch erstmals Resultate aus ICCS z.B. zu politischen Konzepten, religiösen Einstellungen sowie zum Wissen und zu den Einstellungen gegenüber Europa beschrieben werden.

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 der jungen Menschen in den verschiedenen Ländern aus (Kapitel 2)?
- Was für ein Verständnis von Staatsbürgerschaft besitzen die jungen Menschen (Kapitel 3) und was für soziale und religiöse Einstellungen äussern sie (Kapitel 5)?
- Vertrauen die jungen Menschen in die Politik und ihre Institutionen (Kapitel 4)?
- Wie gross ist das Interesse der jungen Menschen an Politik (Kapitel 6)?
- Was für ein Selbstvertrauen (Kapitel 7) und was für eine Bereitschaft zeigen die jungen Menschen hinsichtlich eines Engagements im politischen und öffentlichen Leben (Kapitel 8)?
- Welchen Einfluss haben Aspekte des persönlichen und sozialen Hintergrunds der Schülerinnen und Schüler – wie beispielsweise Geschlecht, sozioökonomischer Status und Erstsprache – auf deren Leistungen im Bereich des politischen Verstehens (Kapitel 2)?
- Welches Wissen und welche Einstellungen gegenüber Europa und der europäischen Union liegen den jungen Menschen zugrunde (Kapitel 9)?

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:

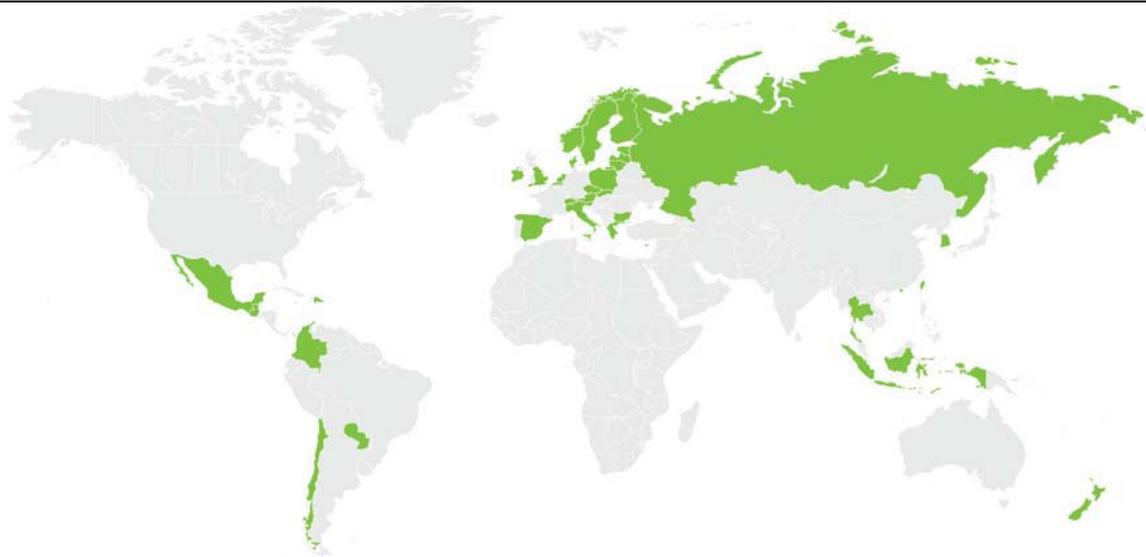
- Wissen, welches dermassen erfasst wird, als dass Gelerntes in komplexeren Situationen des politischen Lebens eingesetzt werden muss (so dass Wissen eine Orientierungshilfe im Verständnis alltäglichen zivil-politischen Lebens darstellt)
- Analyse und Schlussfolgerung, woraus erkannt werden soll, wie 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

ICCS-Studie

An der ICCS Studie haben 38 Länder teilgenommen, fünf aus Asien, 23 aus Europa. 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, so auch in Liechtenstein, 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 Liechtenstein betrug die Grundgesamtheit 357 Schüler und Schülerinnen (Alter 14.8; Partizipationsrate 98%) (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 – Liechtenstein (Vollerhebung) und International

	Stichprobengrösse	Durchschnittsalter	Kombinierte Partizipationsrate
Liechtenstein	357	14.8	98%
ICCS-International	140'650	14.4	89%

Die Stichproben wurden in allen ICCS-Ländern nach einem mehrstufigen und geschichteten Auswahlverfahren gewonnen (Data Processing Center 2009). Da in Liechtenstein eine Vollerhebung durchgeführt wurde – d.h. alle Schülerinnen und Schüler der 8. Klassenstufe wurden getestet und befragt –, musste keine Stichprobenziehung durchgeführt werden. Dennoch soll am Beispiel der Schweiz die Prozedur der Stichprobenziehung dargelegt werden, um so ein Bild des Bemühens um präzise Abbildung der Grundgesamtheit in der Stichprobe gewinnen zu können:

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 bzw. in Liechtenstein Oberschule] – erweiterte Ansprüche [z.B. Sekundarschulen bzw. in Liechtenstein Realschule] – hohe Ansprüche [z.B. Progymnasien] – Schulen ohne Selektion [z.B. Gesamtschulen]) sowie nach Sprachregion (Deutsch – Französisch – Italienisch) stratifiziert. Dieses Verfahren 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.

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 Liechtenstein 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 Informationen 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, um nationale Themen und Aspekte der politischen Bildung zu erfassen. Die Forschungsgruppe Schweiz/Liechtenstein entwickelte daher auch einen **nationalen Fragebogen**, dessen Beantwortung ca. 25 Minuten in Anspruch nahm und die internationale Erhebung mit für die Schweiz und für Liechtenstein relevanten Themen ergänzte.

Der hier vorgelegte Bericht fokussiert die wichtigsten Bereiche aus den Erhebungsinstrumenten.

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 Aufbau-logiken 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, Feltovich & 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. Da für Liechtenstein bezüglich derartigen Wissens und Verstehens von Schülerinnen und Schülern auf der achten Klassenstufe keine dokumentierten Erfahrungen vorliegen, fällt eine Vermutung des zu

erwartenden Ergebnisses schwierig. Es wird daher Bezug auf die Deutschschweiz genommen, in welcher die politische Bildung ähnliche curriculare Verankerung in der Schule wie in Liechtenstein erfährt. Zu erwarten ist somit, dass (auch) das Ergebnis von Liechtenstein im internationalen Vergleich nur mittelmässig ausfallen wird. Diese Erwartung gründet insbesondere auf bestehenden Resultaten, in welchen zum Ausdruck kommt, dass das politische Verständnis der Schweizer Schülerinnen und Schüler der achten Klassenstufe (nur) im Bereich des internationalen Mittelfelds liegt (z.B. Torney-Purta, Lehmann, Oswald & Schulz, 2001; Kersten, 2003).

2.1 Erfassung und Modellierung politischen Wissens und Verstehens des internationalen Vergleichs

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 Aufgaben in sieben unterschiedlichen Testheften zum Einsatz gebracht, wovon 74 in Form von Multiple-Choice und 6 mit offenen Antwortformaten verfasst wurden. Die Konzipierung der Aufgaben geschah 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). Basierend auf einem ausbalancierten rotierten Design wurden die Aufgaben in sieben Aufgaben-Cluster (mit einer Ausnahme zu 10 bis 11 Aufgaben¹) aufgeteilt, wovon wiederum – unter Verwendung von je drei Aufgaben-Cluster – sieben Testhefte erstellt wurden. Jede Schülerin und jeder Schüler bearbeitete eines dieser sieben unterschiedlichen Testhefte.

Interpretation der Skala bzw. der Ergebnisse

Die Rasch-modellierte Skala (Rasch, 1960) zum politischen Wissen und Verstehen basiert auf insgesamt 79 Aufgaben², wobei der internationale Mittelwert auf 500 Punkte und die Standardabweichung auf 100 Punkte gesetzt wurde (bei gleicher Gewichtung aller ICCS-Länder). Dies bedeutet, dass in etwa 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. Als Grundlage der Charakterisierung der Niveaus dienten die jeweiligen Aufgaben, die Schülerinnen und Schüler mit einem Leistungsvermögen in der Reichweite des Niveaus mehrheitlich richtig gelöst haben bzw. grundsätzlich mit hoher Wahrscheinlichkeit richtig lösen können.³ Die Niveaus folgen somit einer hierarchischen Grundstruktur, was bedeutet, dass die jeweils höher liegenden Niveaus auf dem Wissen und den Fähigkeiten der vorange-

¹ Das Ausnahmecluster beinhaltete 17 Aufgaben, die bereits in der Studie CIVED (1999) eingesetzt wurden. Damit wurde jenen Ländern, die an beiden Studien beteiligt waren die Möglichkeit eröffnet, einen Quervergleich vorzunehmen.

² Im Prozess des IRT-Verfahrens (eindimensionale bzw. Rasch-Modellierung) musste von den insgesamt 80 erhobenen Aufgaben eine Multiple-Choice-Aufgabe aufgrund ungenügender Kennwerte ausgeschlossen werden (Reliabilität der 79 Item-Lösung: $\alpha = .84$).

³ Konkret wurde die Antwortwahrscheinlichkeit für die Rasch-Modellierung auf 0.62 gelegt. Dies bedeutet, dass eine Schülerin oder ein Schüler mit einem bestimmten Leistungsvermögen (z.B. 521 Punkte) mit einer Wahrscheinlichkeit von 62 Prozent auch eine Aufgabe mit einem Schwierigkeitsgrad von 521 Punkten richtig lösen wird.

gangen 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, Verstehen und somit auch Denken verlangt. In übergeordneter Betrachtung widerspiegeln die Niveaus die Entwicklung (1) vom Umgang mit konkreten und geläufigen Elementen von Zivilgesellschaft und Staatsbürgerschaft unter primär sozial-moralischem Verständnis über (2) ein Verständnis demokratischer Politik im Dienste gemeinschaftlichen Zusammenlebens zu (3) einem differenzierten Verstehen politischer und institutioneller Prozesse in demokratischen 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.

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

Niveau 1 479 bis 562 Leistungspunkte	<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.
---	---

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

<p style="text-align: center;">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.
<p style="text-align: center;">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

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 71 Prozent und in Liechtenstein 83 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.

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 2.3 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 Liechtenstein konnten 32 Prozent der Schülerinnen und Schüler diese Aufgabe in diesem Sinne teilweise richtig lösen, international waren es 56 Prozent (Streuung zwischen den Ländern von 32 bis 81 Prozent). Liechtenstein liegt somit bezüglich dieser spezifischen Aufgabe zusammen mit den Niederlanden an letzter Position des Ländervergleichs. 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 Leistungsniveau 1 (Multiple-Choice-Item) – mit Prozentanteilen korrekter Antworten für die einzelnen Länder

Beispielaufgabe 1	LEISTUNGSNIVEAU 1	
	Anteil korrekter Antworten	
	Land	% SE
<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>	Finnland	92 (0.8)
	Dänemark	90 (0.8)
	Schweden	85 (1.0)
	Irland	84 (1.3)
	Italien	84 (1.0)
	Schweiz ◦	84 (1.4)
	Liechtenstein	83 (2.6)
	Norwegen ◦	82 (1.5)
	England ●	81 (1.3)
	Neuseeland ◦	81 (1.4)
	Spanien	81 (1.6)
	Belgien (Flandern)	80 (1.3)
	Österreich	78 (1.4)
	Südkorea	77 (1.1)
	Polen	76 (1.5)
	Russland	74 (1.1)
	Slowenien	74 (1.6)
	Lettland	73 (1.4)
	Litauen	73 (1.3)
	Luxemburg	73 (1.3)
	Griechenland	72 (1.4)
	Hong Kong !	72 (1.6)
	Chile	71 (1.5)
	Malta	71 (1.8)
	Niederlande !	71 (3.1)
	Bulgarien	70 (1.8)
	Estland	70 (1.7)
	Kolumbien	68 (1.4)
	Taiwan	67 (1.1)
	Tschechien	67 (1.2)
Slowakei ²	61 (2.0)	
Mexiko	58 (1.2)	
Thailand ◦	56 (1.5)	
Zypern	51 (1.5)	
Guatemala ¹	51 (2.0)	
Paraguay ¹	51 (1.8)	
Dominik. Republik ◦	42 (1.4)	
Indonesien	38 (1.5)	
ICCS Durchschnitt	71 (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 einer richtigen Möglichkeit		Beispielaufgabe 2	LEISTUNGSNIVEAU 3 Nennung von zwei richtigen Möglichkeiten (aus zwei Antwortkategorien)	
Land	% SE		Land	% SE
Südkorea	81 (1.0)	<p>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.</p> <p>Wie kann die öffentliche Debatte der Gesellschaft nützen?</p> <p>Nenne zwei verschiedene Möglichkeiten.</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>Codierung Richtige Antwortkategorien: 1. besseres Wissen oder Verstehen einer Thematik oder einer Situation 2. Erarbeitung von Problemlösungen ODER Forum, von welchem Lösungen abgeleitet werden können 3. Stärkung sozialer Zusammengehörigkeit, Akzeptanz von Differenz oder Abbau von Frustration 4. Stärkung der Motivation und Zuversicht bezüglich eines Engagements in der Gesellschaft 5. Repräsentation/Verordnung der freien Meinungsäusserung</p>	Südkorea	39 (1.2)
Dänemark	77 (1.5)		Dänemark	35 (1.5)
Irland	71 (1.8)		Slowakei ²	28 (1.6)
Polen	71 (1.8)		Polen	27 (1.4)
Taiwan	69 (0.9)		Taiwan	25 (1.0)
Slowakei ²	69 (1.9)		Irland	25 (1.3)
Hong Kong !	66 (2.5)		Neuseeland ○	22 (1.4)
Russland	65 (1.8)		Mexiko	21 (0.9)
Italien	63 (1.9)		Russland	21 (1.3)
Schweden	63 (1.5)		Italien	20 (1.3)
Neuseeland ○	62 (2.2)		Schweden	19 (1.1)
Norwegen ○	61 (1.7)		Belgien (Flandern)	17 (1.3)
Litauen	59 (1.5)		Bulgarien	17 (1.4)
Tschechien	58 (1.2)		Chile	16 (1.0)
Mexiko	58 (1.2)		Norwegen ○	16 (1.1)
Finnland	56 (1.4)		Österreich	15 (1.5)
Spanien	56 (1.8)		Tschechien	15 (0.9)
Belgien (Flandern)	55 (2.3)		Litauen	15 (1.1)
Chile	55 (1.8)		Malta	15 (1.6)
Slowenien	54 (1.4)		Slowenien	14 (1.0)
Thailand ○	54 (1.5)		Kolumbien	13 (1.0)
Guatemala ¹	53 (1.7)		England ●	13 (1.1)
England ●	52 (1.7)		Finnland	13 (1.0)
Bulgarien	51 (2.4)		Hong Kong !	13 (1.9)
Schweiz ○	47 (1.6)		Guatemala ¹	12 (0.9)
Kolumbien	46 (1.3)		Spanien	12 (1.1)
Malta	45 (2.8)		Griechenland	11 (1.1)
Österreich	43 (2.1)		Thailand ○	10 (0.8)
Zypern	43 (1.7)		Schweiz ○	8 (1.0)
Griechenland	40 (2.0)		Zypern	7 (0.9)
Paraguay ¹	34 (2.1)		Paraguay ¹	5 (0.8)
Liechtenstein	32 (3.8)		Liechtenstein	4 (1.7)
Niederlande !	32 (2.6)		Niederlande !	4 (0.7)
ICCS Durchschnitt	56 (0.3)		ICCS Durchschnitt	17 (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 17 Prozent der Schülerinnen und Schüler diese Aufgabe dermassen richtig beantworten, in Liechtenstein waren es 4 Prozent der Schülerinnen und Schüler, wodurch sich Liechtenstein wiederum zusammen mit den Niederlanden an letzter Stelle des Ländervergleichs findet (Streuung zwischen den Ländern von 4 bis 39 Prozent).

Mit Abbildung 2.1 werden die Kernwerte der internationalen Skala zum politischen Wissen und Verstehen nochmals zusammenfassend dargestellt. Neben dem internationalen Mittelwert (500 Punkte), der Standardabweichung (100 Punkte) und den drei Leistungsniveaus finden sich auch die oben aufgeführten drei Items in deren Zuordnung zur Skala gemäss des ihnen zugrunde liegenden Schwierigkeitsgrades.

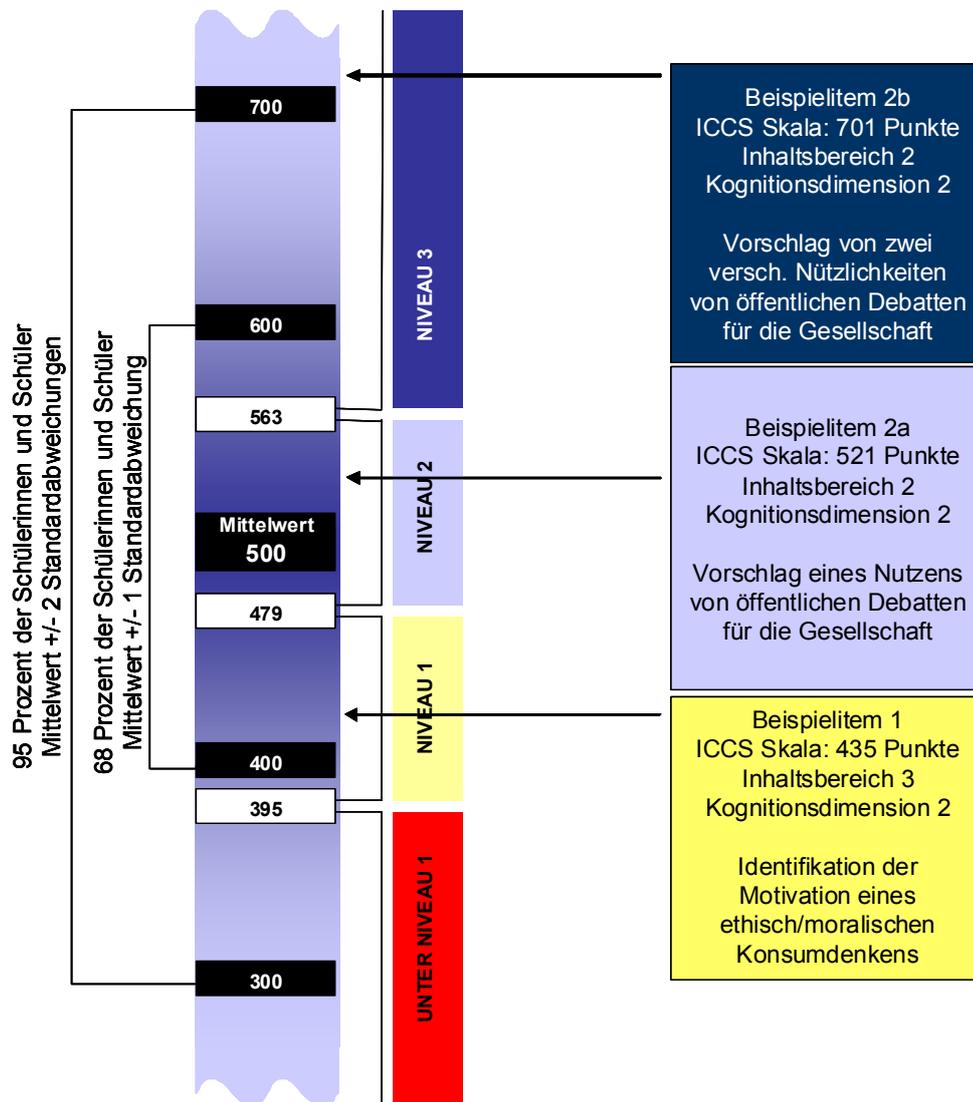


Abbildung 2.1: Internationale Skalierung – Mittelwert, Standardabweichung und Leistungsniveaus mit

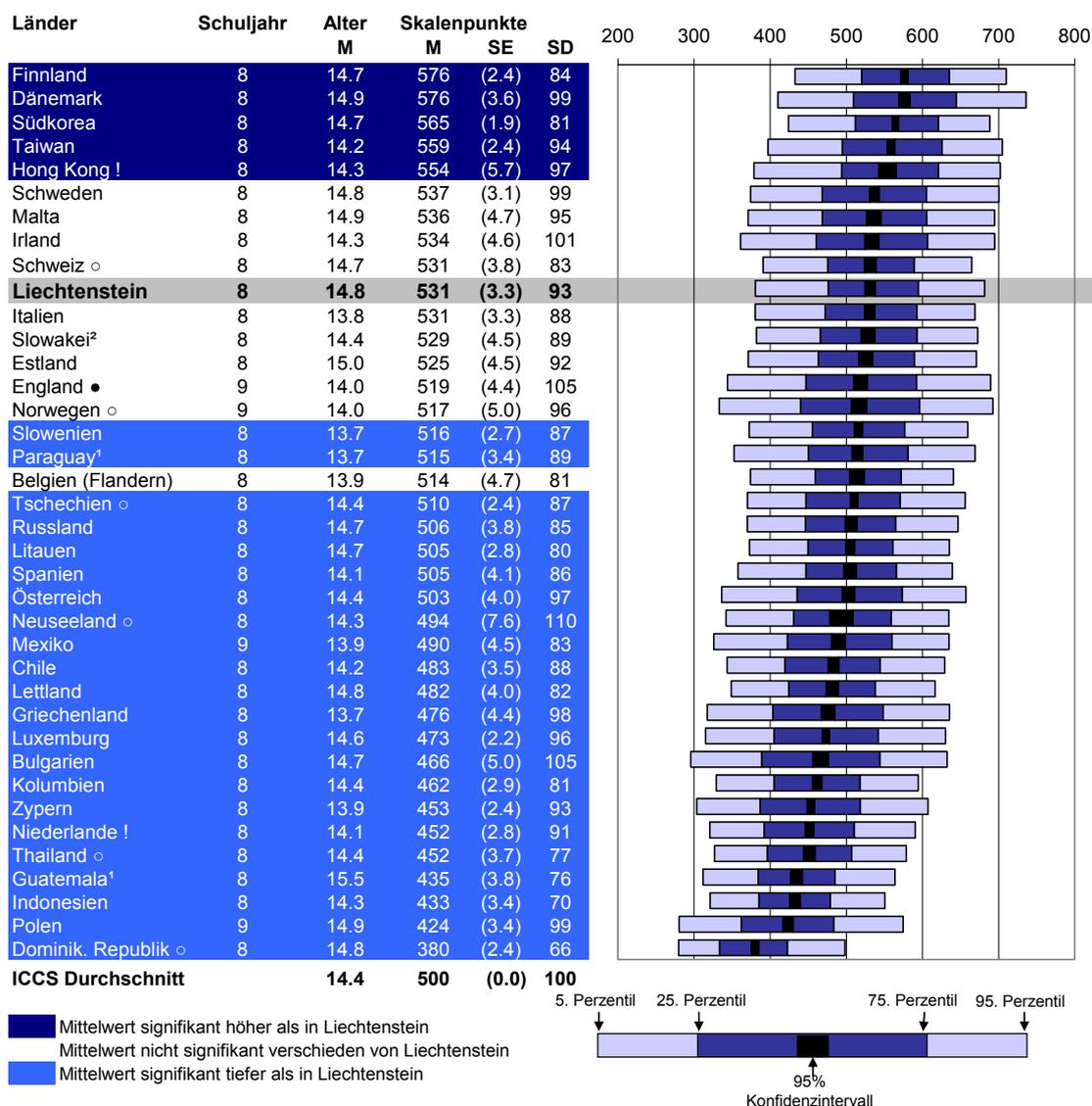
2.2 Ergebnisse zum politischen Wissen und Verstehen

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 in den besten Ländern des Ländervergleichs auch Schülerinnen und Schüler mit durchschnittlichen Leistungen noch ein Leistungsvermögen auf Niveau 3 ausweisen (in Finnland und Dänemark mit je 576 Punkten), zeigen durchschnittliche Schülerinnen und Schüler in der Dominikanischen Republik (380 Punkte), welche den Ländervergleich am unteren Ende abschliesst, nur Leistungen, welche sogar unter Niveau 1 liegen. Die durchschnittliche Leistung der Liechtensteiner Schülerinnen und Schüler liegt mit 531 Punkten im Bereich von Niveau 2. Damit liegt Liechtenstein nicht nur in der oberen Hälfte des Ländervergleichs, sondern auch deutlich 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 Liechtenstein auf. Im gleichen Bereich wie Liechtenstein liegen zehn Länder, darunter auch die westeuropäischen Länder Schweden, Irland, Schweiz, 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. Die Gründe für die Unterschiede zwischen den Ländern kann aufgrund der vorliegenden deskriptiven Daten nicht schliessend beantwortet werden. Mit Sicherheit kann 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 von Liechtenstein variieren in ihren Leistungen mit einer Standardabweichung von 93 Punkten in mittlerem Ausmass. So unterscheiden sich Leistungen auf dem 5. und 95. Perzentil in Liechtenstein um 301 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 von Liechtenstein liegenden Ländern 274 Punkte (Schweiz) 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 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 – Liechtenstein im internationalen Ländervergleich

Ergebnisse nach Leistungsniveaus

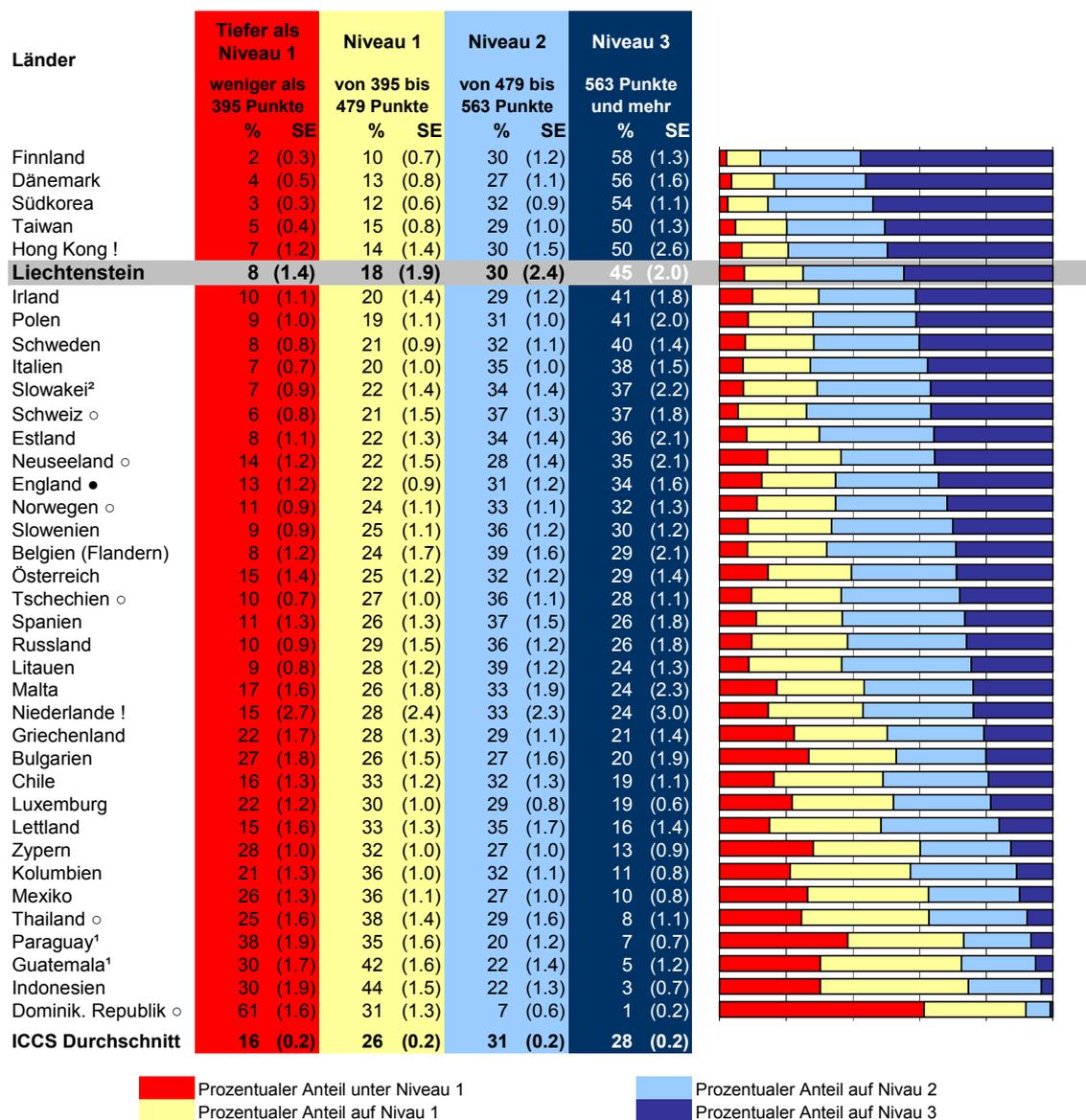
International weisen 16 Prozent der Schülerinnen und Schüler Leistungen aus, die unter Niveau 1 liegen, 26 Prozent befinden sich auf Leistungsniveau 1, 31 Prozent auf Leistungsniveau 2 und 28 Prozent auf Leistungsniveau 3 (Abbildung 2.3). Die Prozentwerte für Liechtenstein unterscheiden sich bedeutend von diesem internationalen Ergebnis, wobei insbesondere die Prozentunterschiede auf Niveau 3 markant ausfallen. So zeigen 45 Prozent der Liechtensteiner Schülerinnen und Schüler Leistungen auf Niveau 3. Grössere prozentuale Anteile an Schülerinnen und Schülern auf diesem Leistungsniveau zeigen sich nur noch für Finnland (58 Prozent), Dänemark (56 Prozent), Südkorea (54 Prozent), Taiwan (50 Prozent) und Hong Kong (50 Prozent). In diesen Ländern verfügen zumindest 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 Fähigkeiten ausweisen. Bemerkenswert gering fallen die Anteile an Leistungsniveau 3 auch in einigen westeuropäischen Ländern aus, so beispielsweise in Luxemburg mit 19 Prozent, in Griechenland mit 21 Prozent und in den Niederlanden mit 24 Prozent.

Auf der anderen Seite des Leistungsniveaus finden sich in Liechtenstein 8 Prozent der Schülerinnen und Schüler (tiefer als Niveau 1). Diese Schülerinnen und Schüler zeigten sich nicht fähig, auch nur elementarste Prinzipien und Konzepte demokratischen Zusammenlebens, wie beispielsweise Gleichheit, Freiheit und gesellschaftlicher Zusammenhalt zum Ausdruck zu bringen. Geringere prozentuale Anteile an Schülerinnen und Schülern unter Niveau 1 finden sich insgesamt in acht Ländern, so auch in Finnland (2 Prozent), Südkorea (3 Prozent), Dänemark (4 Prozent), Taiwan (5 Prozent), und der Schweiz (6 Prozent). 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.

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 Liechtenstein zeigen sich diese beiden Gruppen an Schülerinnen und Schülern im Verhältnis von 26 zu 75 Prozent⁴. 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 Liechtenstein geographisch nahe liegenden Länder Schweiz und Italien mit je 74 Prozent erreichen praktisch identische Ergebnisse wie Liechtenstein; Österreich mit 61 Prozent und insbesondere Luxemburg mit 48 Prozent fallen jedoch (im Falle von Luxemburg deutlich) ab – und auch das länderübergreifende Ergebnis liegt mit 59 Prozent deutlich unter dem Resultat von Liechtenstein.

⁴ Aufgrund von Rundungen auf ganze Prozentwerte ergeben die Summen für die einzelnen Länder nicht jeweils 100 Prozent.



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

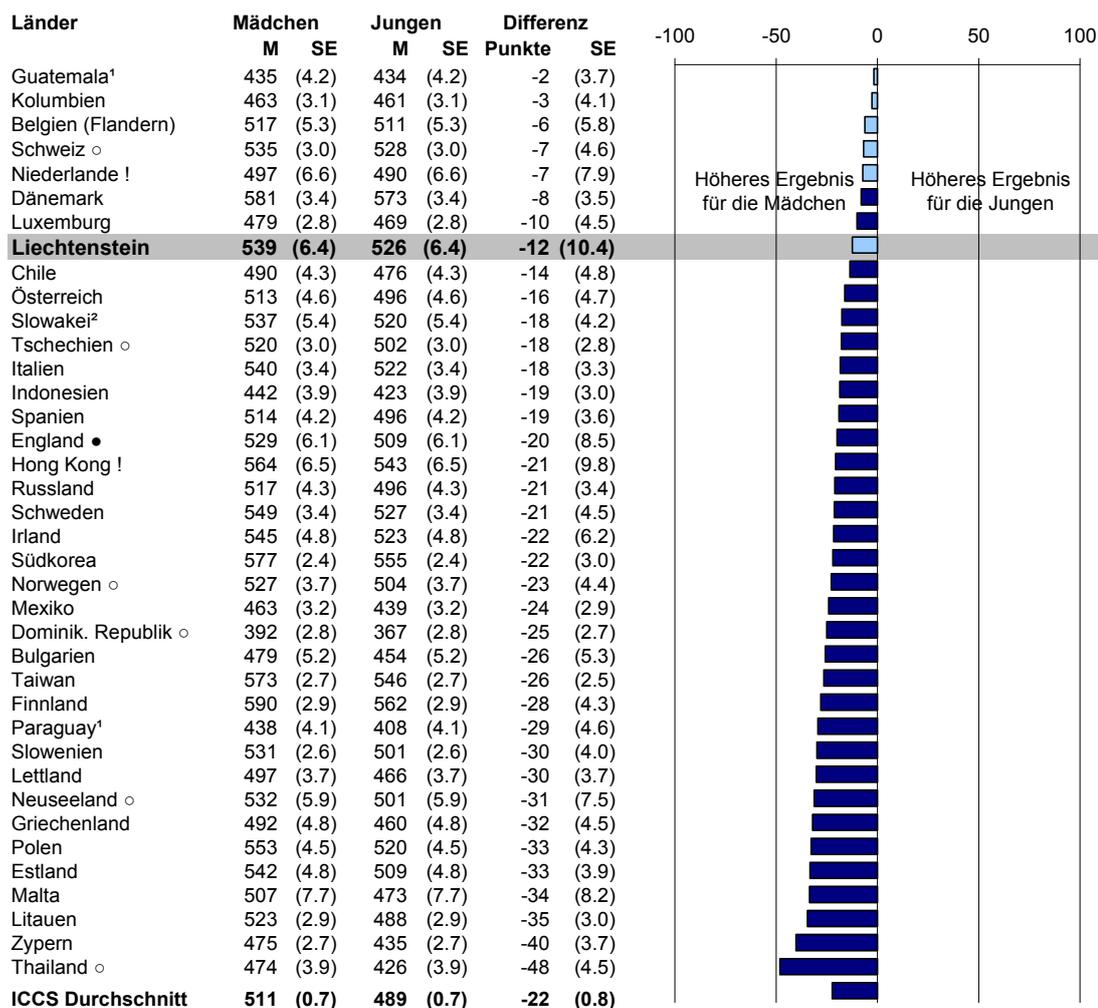
Abbildung 2.3: Prozente auf den einzelnen Niveaus des politischen Wissens und Verstehens – Liechtenstein im internationalen Ländervergleich

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 Liechtenstein fällt dieser Unterschied mit 12 Punkten jedoch moderat und auch nicht statistisch bedeutsam aus, was in gleicher Weise nur noch auf Guatemala, Kolumbien, Belgien (Flandern), die Schweiz und die Niederlande 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 offenbarten sich damals für die Mehrheit der Länder bedeutsam oder aber zumindest tendenziell höhere Leistungen für die jungen Männer – so auch für die Deutschschweiz (Amadeo et al., 2002).

Politisches Wissen und Verstehen nach Geschlecht



◻ Geschlechterunterschied statistisch nicht signifikant

■ Geschlechterunterschied 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 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 – Liechtenstein 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; Vollebergh, 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 Liechtenstein sind es 66 Prozent, wodurch Liechtenstein zusammen mit Hong Kong (64 Prozent) und Luxemburg (57 Prozent) im Vergleich der ICCS-Länder den geringsten prozentualen Anteil an Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund ausweist. In der Mehrheit der beteiligten Länder 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 dadurch keine verlässlichen Schätzungen der Mittelwerte dieser Kategorien 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 Liechtenstein sogar 47 Punkte auf der Wissensskala. Die grössten Differenzen ergeben sich dabei für Dänemark (67 Punkte), Finnland (63 Punkte) und Mexiko (62 Punkte) – wobei es sich dabei um drei Länder mit geringem (Dänemark) und sehr geringem (Finnland und Mexiko) Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund handelt. Für viele der betrachteten Länder zeigt sich 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 (z.B. für die Schweiz: 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). Das Ergebnis für Liechtenstein fällt hingegen nicht dermassen aus. Während Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund die höchste Punktzahl erreichen (552 Punkte), weisen Schülerinnen und Schüler der zweiten Generation die geringste Punktzahl aus (489 Punkte) und Schülerinnen und Schüler, die zusammen mit den Eltern im Ausland geboren sind, liegen mit 520 Punkten in der Mitte. Auch wenn dieses Ergebnis anhand der vorliegenden Daten nicht erklärt werden kann, so lässt es doch vermuten, dass in Liechtenstein die beiden Kategorien Migrationshintergrund und sozio-ökonomischer Status in schwächerer Beziehung als in vielen anderen Ländern stehen. Verstärkung erfährt diese Vermutung durch die Gegebenheit, dass im Kleinstaat Liechtenstein Kaderpersonal häufig aus dem Ausland rekrutiert wird, wobei deren Kinder wohl meist der dritten Kategorie bezüglich des Migrationshintergrundes zufallen. Insgesamt muss somit beachtet werden, dass die Unterschiede im politischen Wissen und Verstehen anhand der Differenzierung nach Migrationshintergrund nur eingeschränkt erklärt werden können: in internationaler Betrachtung zu 2 Prozent und auf Liechtenstein bezogen zu 6 Prozent.

Tabelle 2.4: Prozentanteile an Schülerinnen und Schüler nach Migrationshintergrund und Beziehungen zum Politischen Wissen und Verstehen – Liechtenstein 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 verfügen Eltern von 36 Prozent der Schülerinnen und Schüler über eine niedrige berufliche Stellung, von 40 Prozent über eine mittlere und von 23 Prozent über eine hohe berufliche Stellung (Tabelle 2.5). In Liechtenstein verschieben sich diese Prozentsätze in Richtung mittlere und hohe Stellung. Konkret verfügen die Eltern von 22 Prozent der Schülerinnen und Schüler über eine niedrige berufliche Stellung, von 47 Prozent über eine mittlere und von 31 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 Liechtenstein fällt diese Differenz mit 112 Punkten noch deutlich höher aus. Zusammen mit Liechtenstein zeigen sich die grössten Unterschiede für Bulgarien (116 Punkte), England (99 Punkte) und Luxemburg (99 Punkte). Die geringsten Differenzen weisen Hong Kong (16 Punkte), die Dominikanische Republik (25 Punkte) und Indonesien (34 Punkte) auf. In der Schweiz beträgt die Differenz 79 Punkte und in Österreich 75 Punkte. Die Unterschiede zwischen den drei Kategorien fallen in Liechtenstein mit 74 Punkten (niedrige vs. mittlere Stellung) und 38 Punkten (mittlere vs. hohe Stellung) sehr unterschiedlich aus, wohingegen sich die Differenzen beispielsweise der Schweiz mit 35 und 44 Punkten sowie in Österreich mit 40 und 35 Punkten ähnlich zeigen.

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 Liechtenstein beträgt dieser Effekt 42 Punkte, was zusammen mit Bulgarien (48 Punkte) und England (42 Punkte) die grösste Wirkung bedeutet. Die geringsten Effekte erweisen sich demgegenüber in Hong Kong (7 Punk-

te), der Dominikanischen Republik (10 Punkte) sowie in Indonesien und Lettland (je 16 Punkte). Die Schweiz (30 Punkte) und Österreich (31 Punkte) liegen auch diesbezüglich im internationalen Mittelbereich.

Die berufliche Stellung der Eltern vermag international 10 Prozent der Unterschiede im politischen Wissen und Verstehen der Schülerinnen und Schüler zu erklären. In Liechtenstein und Bulgarien beträgt diese Erklärungskraft sogar je 20 Prozent, in der Schweiz 13 und in Österreich 9 Prozent.

Tabelle 2.5: Prozentanteile an Schülerinnen und Schüler nach beruflicher Stellung der Eltern und Beziehungen zum Politischen Wissen und Verstehen – Liechtenstein 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, Ledema & 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 Liechtenstein fällt dieses Ergebnis prozentual etwas höher aus: 29 Prozent interessieren sich sehr, 50 Prozent ziemlich, 19 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 Liechtenstein (548 Punkte/ 541 Punkte/ 501 Punkte/ kein Ergebnis) 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 Liechtenstein 45 Punkte. Wiederum erweist sich der Unterschied für Liechtenstein auch im internationalen Vergleich als sehr gross, wobei nur Dänemark (51 Punkte), Griechenland (48 Punkte), Norwegen (47 Punkte) und Österreich (46 Punkte) noch grössere Wirkungsdifferenzen ausweisen –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) – Liechtenstein erreicht 4 Prozent.

Tabelle 2.6 (1): Prozentanteile an Schülerinnen und Schülern nach Interesse der Eltern an sozialen und politischen Themen und Beziehungen zum Politischen Wissen und Verstehen – Liechtenstein 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 – Lichtenstein 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 Liechtenstein beträgt die Erklärungskraft dieser Aspekte sogar 24 Prozent, was auch im internationalen Vergleich der grösste Wert darstellt. Ebenfalls hohe Varianzaufklärungen zeigen sich für 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). Die Varianzaufklärung für die Schweiz beträgt 16 Prozent und für Österreich 14 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.⁵ 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 Liechtenstein zeigt sich dieses Ergebnis fast durchgehend ausgeprägter: 16 Prozent durch die berufliche Stellung der Eltern, 3 Prozent durch den Migrationshintergrund, 0.5 Prozent durch das soziale und politische Interesse und 4.5 Prozent durch das Zusammenwirken dieser drei Aspekte. 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.

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

Varianzaufklärung durch Migrationshintergrund
 Varianzaufklärung durch berufliche Stellung der Eltern
 Varianzaufklärung durch alle drei Faktoren

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 Liechtensteiner Schülerinnen und Schüler bedeutsam bessere Leistungen als dies im internationalen Durchschnitt der Fall ist, wobei sie im oberen Drittel der Länderrangliste liegen. Konkret schneidet Liechtenstein 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 Liechtenstein im Gegensatz zur grossen Mehrheit der übrigen Länder, in welchen die Mädchen bedeutsam bessere Leistungen als die Jungen zeigen, kein statistisch bedeutsamer Geschlechterunterschied. All diese Kernergebnisse teilt sich Liechtenstein mit der Schweiz. Gegenüber Österreich fällt das Ergebnis von Liechtenstein (und der Schweiz) jedoch bedeutsam besser aus. Auch zeigen sich für Österreich bedeutsame Unterschiede zugunsten der Mädchen.

Relativierung findet das gute Abschneiden von Liechtenstein in Betrachtung der konkret erreichten Leistungsniveaus. 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 Liechtenstein vermögen 75 Prozent der Schülerinnen und Schüler in diesem Sinne politisches Denken und Verstehen aufzuzeigen. Dies bedeutet zugleich, dass jede und jeder Vierte das Leistungsniveau 2 nicht erreicht, was auf defizitäres politisches Denken und Verstehen hinweist.

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 Liechtenstein beachtliche 24 Prozent der Unterschiede im politischen Wissen und Verstehen zu erklären, was auch in internationaler Betrachtung die grösste Varianzaufklärung bedeutet.

Den Analysen vorausgehend wurde vermutet, dass das politische Wissen und Verstehen der Liechtensteiner Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich nur mittelmässig ausfallen wird. In Betrachtung der internationalen Mittelwerte der an ICCS beteiligten Länder fällt das Liechtensteiner Ergebnis somit bedeutend positiver aus als erwartet. Etwas beunruhigend muss dennoch festgehalten werden, dass 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.

3 Verständnis bzw. Konzept von Staatsbürgerschaft

Der Unterschied zwischen konventioneller und zivilgesellschaftlicher (Staats-)Bürger- und (Staats-)Bürgerinnenschaft besteht darin, dass das Erstere so etwas wie notwendige politische Pflichten beschreibt und das Zweite freiwillige, nicht notwendige Handlungsweisen. Man könnte diese beiden Konzepte auch so verstehen, dass das Erstere gleichsam Voraussetzung für das Zweite darstellt. Das auf die zivilgesellschaftliche Staatsbürgerschaft zielende Item „An friedlichen Demonstrationen gegen Gesetze teilnehmen, die er für ungerecht hält“ setzt beispielsweise voraus, dass man „Sich in der Zeitung, im Radio, im Fernsehen oder im Internet über Politik informieren“ kann, was wiederum ein Item zur Erfassung konventioneller Verpflichtungen darstellt. Wenn das Erstere als wichtig eingestuft wird, dann müsste auch das Zweite wichtig sein, der Umkehrschluss gilt jedoch 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.

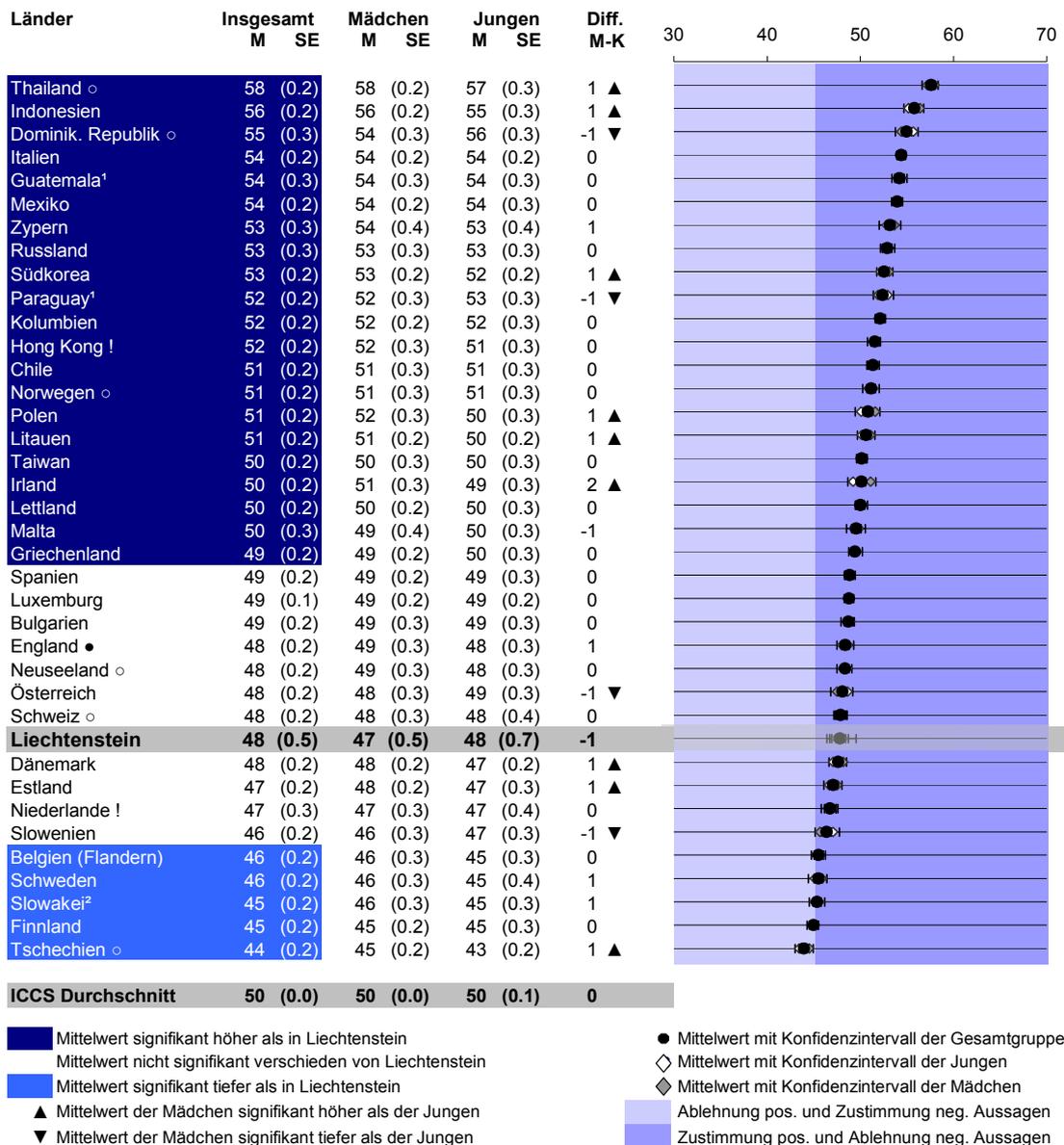
3.1 Konventionelle Bürger- und Bürgerinnenschaft

Tabelle 3.1 gibt die Skala mit den 6 Item für die Wichtigkeitseinschätzung konventioneller Bürger- und Bürgerinnenschaft wieder. Konventionell heisst hier, dass quasi die klassischen politischen Tätigkeiten gemeint sind, wie beispielsweise an Wahlen teilnehmen, einer Partei beitreten, sich informieren, über Politik diskutieren und gegenüber politischen Amtsträgerinnen und -trägern Respekt erweisen. Unsere Vermutung ist, dass Liechtenstein für diesen Bereich, die Einschätzung konventioneller Bürger- und Bürgerinnenschaft, im Vergleich zu den andern ICCS-Ländern moderat abschneidet. Als Begründung dieser Hypothese dient die Jugendstudie 2006 (Amt für soziale Dienste, 2007), in welcher die jungen Menschen aus Liechtenstein ebenfalls nur moderat ihr Vertrauen in staatliche Institutionen zum Ausdruck brachten.

Tabelle 3.1: Skala "Bewertung der Wichtigkeit konventioneller Bürger- und Bürgerinnenschaft"

Items (Cronbach Alpha: 0.79 für die kombinierten ICCS Daten)	Antwortmöglichkeiten
Wie wichtig sind folgende Aspekte, damit ein Erwachsener als guter Bürger angesehen werden kann?	
Bei jeden Wahlen wählen	Sehr wichtig Ziemlich wichtig Nicht sehr wichtig Überhaupt nicht wichtig
Einer politischen Partei beitreten	
Die Geschichte seines Landes kennen	
Sich in der Zeitung, im Radio, im Fernsehen oder im Internet über Politik informieren	
Die Regierungsvertreter respektieren	
An politischen Diskussionen teilnehmen	

Bewertung der Wichtigkeit konventioneller Bürger- und Bürgerinnenschaft



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: Bewertung der Wichtigkeit konventioneller Bürger- und Bürgerinnenschaft – Liechtenstein im internationalen Ländervergleich

Wie erwartet zeigt sich das Ergebnis bezüglich Wichtigkeitseinschätzung konventioneller Bürger- und Bürgerinnenschaft für Liechtenstein nur moderat (Abbildung 3.1). Liechtenstein liegt mit 48 Punkten nicht nur bedeutsam unter dem internationalen Mittelwert, sondern zugleich im letzten Drittel des Ländervergleichs. Dabei fällt das Ergebnis ziemlich genau im Mittelbereich von Zustimmung und Ablehnung aus. Vergleichbare Ergebnisse wie Liechtenstein weisen 11 Länder auf, darunter auch die Schweiz und Öster-

reich (ebenfalls je 48 Punkte) sowie Luxemburg (49 Punkte). Fünf Länder erreichen statistisch bedeutsam tiefere Werte als Liechtenstein, so auch Belgien (Flandern), Schweden (je 46 Punkte), Finnland (45 Punkte) und das Schlusslicht Tschechien (44 Punkte). Insgesamt 21 Länder heben sich schliesslich bedeutsam von Liechtenstein ab, wobei Indonesien (56 Punkte) und Thailand (58 Punkte) die Spitzenreiter darstellen. Dass vor allem nordeuropäische Länder am unteren Ende des Ländervergleichs rangieren und sogar eher ablehnende Bewertungen zum Ausdruck bringen, ist nicht leicht zu erklären. Es kann sein, dass konventionelle Pflichten der Bürgerinnen und Bürger aus Gründen übertriebener Verpflichtung eher kritisch betrachtet werden.

3.2 Zivilgesellschaftliche Bürger- und Bürgerinnenschaft

Die zivilgesellschaftliche Bürger- und Bürgerinnenschaft wird anhand von 4 Items erfasst, welche von der Teilnahme an friedlichen Demonstrationen, an wohltätigen Aktivitäten, an Aktivitäten zur Förderung der Menschenrechte bis zur Teilnahme an Umweltschutzaktivitäten reichen (Tabelle 3.2).

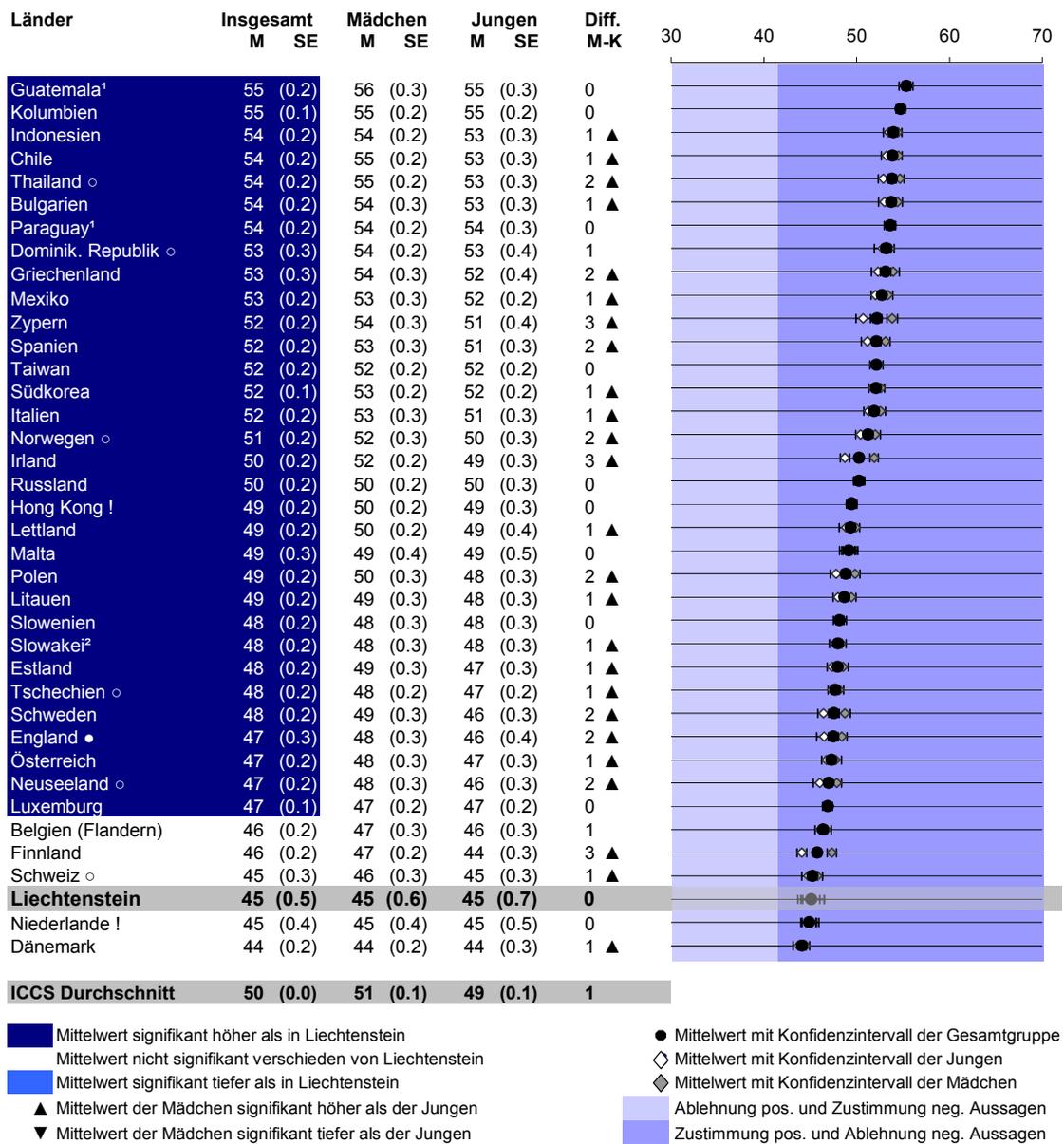
Tabelle 3.2: Skala "Bewertung der Wichtigkeit zivilgesellschaftlicher Bürger- und Bürgerinnenschaft"

Items (Cronbach Alpha: 0.74 für die kombinierten ICCS Daten)	Antwortmöglichkeiten
Wie wichtig sind folgende Aspekte, damit ein Erwachsener als guter Bürger angesehen werden kann?	<p>Sehr wichtig Ziemlich wichtig Nicht sehr wichtig Überhaupt nicht wichtig</p>
An friedlichen Demonstrationen gegen Gesetze teilnehmen, die er für ungerecht hält	
An Aktivitäten teilnehmen, die anderen Menschen in der Stadt, Gemeinde bzw. im Wohnquartier zugute kommen	
An Aktivitäten zur Förderung der Menschenrechte teilnehmen	
An Umweltschutzaktivitäten teilnehmen	

Der Analyse der Einschätzung der Wichtigkeit zivilgesellschaftlicher Bürgerinnen und Bürgerpflichten stellten wir die Vermutung voran, dass die Schülerinnen und Schüler in Liechtenstein diese als wichtiger als die konventionellen Pflichten einschätzen werden. Dies begründeten wir damit, dass der Aspekt der Freiwilligkeit die zivilgesellschaftlichen Tätigkeiten begleitet und damit attraktiv werden lässt.

Wie aus Abbildung 3.2 entnommen werden kann, trifft unsere Vermutung nicht zu. Das Ergebnis von Liechtenstein zeigt sich in Betrachtung der Zustimmung oder Ablehnung in ähnlich moderatem Rahmen an Zustimmung, wie es auch für die konventionelle Bürger- und Bürgerinnenschaft festgestellt werden konnte. Im Ländervergleich fällt das Ergebnis hier jedoch noch deutlich negativer aus. So befindet sich Liechtenstein (45 Punkte) zusammen mit den Niederlanden (45 Punkte) und Dänemark (44 Punkte) am Ende der Länderrangliste. Ebenfalls im Bereich von Liechtenstein befinden sich die Schweiz (45 Punkte) sowie Finnland und Belgien (Flandern) (je 46 Punkte). Die restlichen 32 Länder weisen bedeutsam bessere Bewertungen zivilgesellschaftlicher Bürger- und Bürgerinnenschaft aus als Liechtenstein. Trotz dieser Unterschiede muss jedoch nochmals festgehalten werden, dass alle Einschätzungen (noch) im Bereich der Zustimmung liegen und die Gesamtvarianz aller Länder nur eine Standardabweichung beträgt.

Bewertung der Wichtigkeit zivilgesellschaftlicher Bürger- und Bürgerinnenschaft



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 3.2: Bewertung der Wichtigkeit zivilgesellschaftlicher Bürger- und Bürgerinnenschaft – Liechtenstein im internationalen Ländervergleich

3.3 Fazit

Zusammenfassend gilt es festzuhalten, dass die konventionelle Bürger- und Bürgerinnenschaft in Liechtenstein ähnlich hoch wie die zivilgesellschaftliche eingeschätzt wird. Dabei fallen beide Einstufungen in relativer Betrachtung bezüglich Zustimmung oder Ablehnung lediglich moderat zustimmend und in internationaler Betrachtung äusserst

tief aus. Warum Liechtenstein beispielsweise international eine derart tiefe Einschätzung zivilgesellschaftlicher Verhaltensweisen ausweist ist nicht klar. Eine Begründung könnte sein, dass diese Verhaltensweisen im Gegensatz zu hohem Vertrauen stehen. Es ist plausibel, dass hohes Vertrauen nicht dazu führt, an „*friedlichen Demonstrationen gegen ungerechte Gesetze teilzunehmen*“ oder an „*Umweltschutzaktivitäten teilzunehmen*“, denn diese Dinge werden – und deshalb das Vertrauen – schon von der Regierung oder den Parteien angegangen. Ob die Schülerinnen und Schüler dieser Vermutung entsprechend tatsächlich hohes Vertrauen aufweisen, wird im folgenden Kapitel nachgegangen.

4 Vertrauen in staatliche und zivilgesellschaftlichen Institutionen sowie Einstellung gegenüber der eigenen Nation

Die neuen Demokratiebewegungen in den arabischen Ländern machen es deutlich: Ohne Vertrauen brechen die Machtstrukturen ein, oder sie werden nur mehr durch Gewalt und staatlichen Terror erhalten. Fox (2005) stellt dar, wie z. B. in Australien der Vertrauensschwund in den letzten Jahrzehnten immer grösser geworden ist und dies zu einem schnelleren Wechsel der Regierungsteams geführt hat. Die Absenz von Vertrauen führt zu Furcht in den Machtmissbrauch einerseits und die Auflösung von äusseren Sicherheiten bzw. die Zunahme von Verbrechen andererseits. Fleiner (1999) betont, dass sich staatliche Institutionen und Entscheidungstragende nur dann auf eine demokratische Legitimation ihres Handelns berufen können, wenn sie auch ein gewisses Mass an Vertrauen der Bürgerinnen und Bürger geniessen. Das ist ein entscheidender Punkt für die Stabilität eines Systems, wobei allerdings die Zielorientierung sehr divergent sein kann. Man kann sich z. B. vorstellen, dass das Vertrauen in die Polizeiorgane sehr ausgeprägt ist, der obersten Regierungsspitze hingegen, also den Staats- oder Regierungsräten, denen die Polizei untersteht, grösstes Misstrauen entgegengebracht wird. Für Schweer und Erlemeyer (2001) stellt das Vertrauen in die politische Stabilität eines Staates, und damit verbunden, in die dabei verantwortlichen Personen und Institutionen den Grundstein für die Entstehung und Aufrechterhaltung von gesellschaftlicher Zufriedenheit dar. 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). Da Liechtenstein ein besonders dynamisches Staatswesen ist und eine interessante Kombination zwischen einem Fürstentum und einer demokratisch gewählten Landesregierung, also der Fürst gleichsam der Staatspräsident darstellt, dürfte es von besonderem Interesse sein, welches Ausmass an Vertrauen die nächste Generation zum Ausdruck bringt. Allerdings muss darauf hingewiesen werden, dass, wenn diese Ergebnisse auf ein gut funktionierendes politisches System hinweisen, dennoch mitgedacht werden sollte, 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. Bei der CIVED-Studie (Oser & Bidermann, 2003) wurde deutlich, dass hohe Zufriedenheit mit den staatlichen Institutionen mit tiefem zivilgesellschaftlichem Engagement korreliert.

Basierend auf den bestehenden Kenntnissen über Wahlen und Abstimmungen der letzten Jahre in Liechtenstein kann 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 vor und während des Erhebungszeitpunktes 2009 spürbaren Wirtschaftskrise ist daher zu vermuten, dass sich das Vertrauen in staatliche Institutionen nur mittel stark ausgeprägt sein wird. Unterstützt wird diese eher skeptische Vermutung durch die Ergebnisse der Jugendstudie 2006, in welcher das Vertrauen der 12- bis 21Jährigen in die Institutionen nur moderat ausgefallen ist (Amt für soziale Dienste, 2007).

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 Liechtenstein 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.

Es gibt Länder oder Zeitsituationen, in denen junge Menschen eine eher „kühle“ Einstellung gegenüber der eigenen Nation zum Ausdruck bringen. So lag die Schweiz im internationalen Vergleich beinahe am untersten Ende des Ländervergleichs (Haenni Hoti, 2003). Für Liechtenstein stellen wir die Vermutung auf, dass aufgrund der übersichtlichen Staatsstrukturen und aufgrund der besonderen geschichtlichen Gewordenheit eine hohe Identifikation mit dem eigenen Land zum Ausdruck gebracht wird. Auch hier sprechen die Ergebnisse der Jugendstudie 2006 gesamthaft betrachtet für diese Vermutung (Amt für soziale Dienste, 2007).

4.1 Vertrauen in staatliche Institutionen

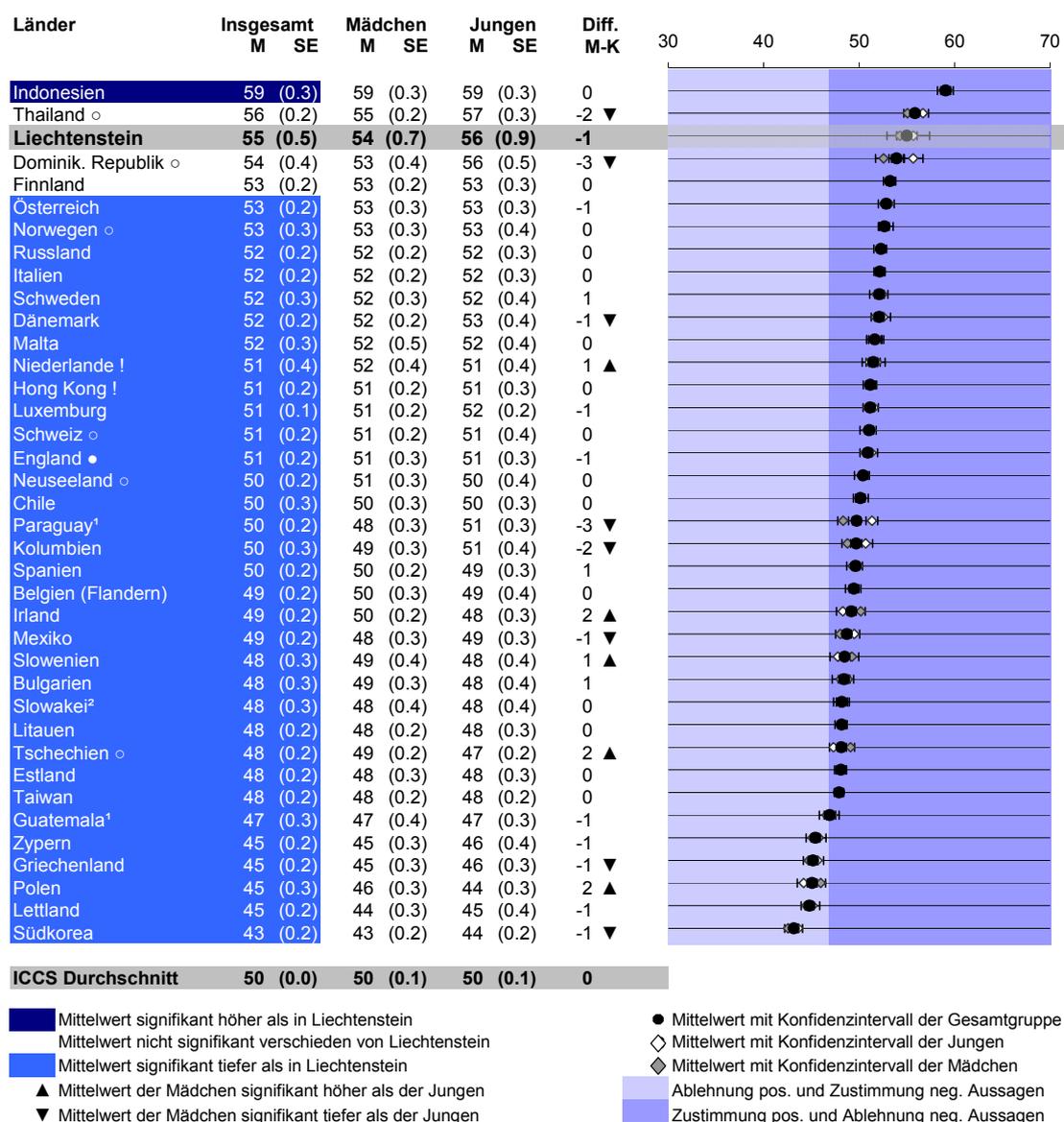
Zur Erfassung des Vertrauens in staatliche Institutionen wurden die Schülerinnen und Schüler in ICCS gefragt, inwieweit sie den zentralen Institutionen wie beispielsweise der nationalen Regierung, den politischen Parteien oder den Gerichten vertrauen. Tabelle 3.1 gibt den genauen Fragelaut wieder, wobei der etwas direkten Fragerichtung eine angenommene Differenz der Inhalte entspricht. Es ist in der Tat etwas Anderes, ob man den Gerichten oder den Parteien vertraut.

Tabelle 4.1: Skala "Vertrauen in staatliche Institutionen"

Items (Cronbach Alpha: 0.84 für die kombinierten ICCS Daten)	Antwortmöglichkeiten
Inwieweit vertraust du den folgenden Institutionen?	
Der Landes-Regierung	Voll und ganz Weitgehend Ein wenig Überhaupt nicht
Dem Gemeinderat oder Stadtrat deines Ortes	
Den Gerichten	
Der Polizei	
Den politischen Parteien	
Dem nationalen Parlament	

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 wenig vertrauen – wodurch sich diese Länder auch am unteren Ende des internationalen Vergleichs befinden (Abbildung 4.1). Liechtenstein rangiert mit 55 Punkten von 38 Staaten an drittoberster Stelle, nach Thailand und Indonesien und vor der Dominikanischen Republik und Finnland. Das ist ein hervorragendes Resultat, das unsere

Vertrauen in 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 4.1: Vertrauen in staatliche Institutionen – Liechtenstein im internationalen Ländervergleich

Hypothese nur teilweise bestätigt. Die Liechtensteiner vertrauen in internationaler Betrachtung in ihre staatstragenden Institutionen. Im Vergleich dazu reiht sich die Schweiz mit 51 Punkten zwar knapp über dem internationalen Mittelwert (50 Punkte), aber signifikant tiefer als Liechtenstein ein. Während insgesamt 35 Länder meist bedeutend tiefere Vertrauenswerte ihrer Schülerinnen und Schüler als Liechtenstein erfahren, liegt Liechtenstein bei einigen Teilbereichen sogar an erster Stelle. Das gesamthhaft grösste Vertrauen in staatliche Institutionen bringen die Schülerinnen und Schüler von Indonesien zum Ausdruck (59 Punkte). Nach Finnland, das auf der Höhe

von Liechtenstein liegt, folgen bereits mit bedeutsam tieferem Vertrauen Länder wie Österreich und Norwegen (je 53 Punkte) sowie Russland, Italien und Schweden (je 52 Punkte). Der Unterschied zwischen Jungen (56 Punkte) und Mädchen (54 Punkte) fällt in Liechtenstein wie auch in der Grosszahl der anderen Ländern in nicht bedeutsamer Grösse aus.

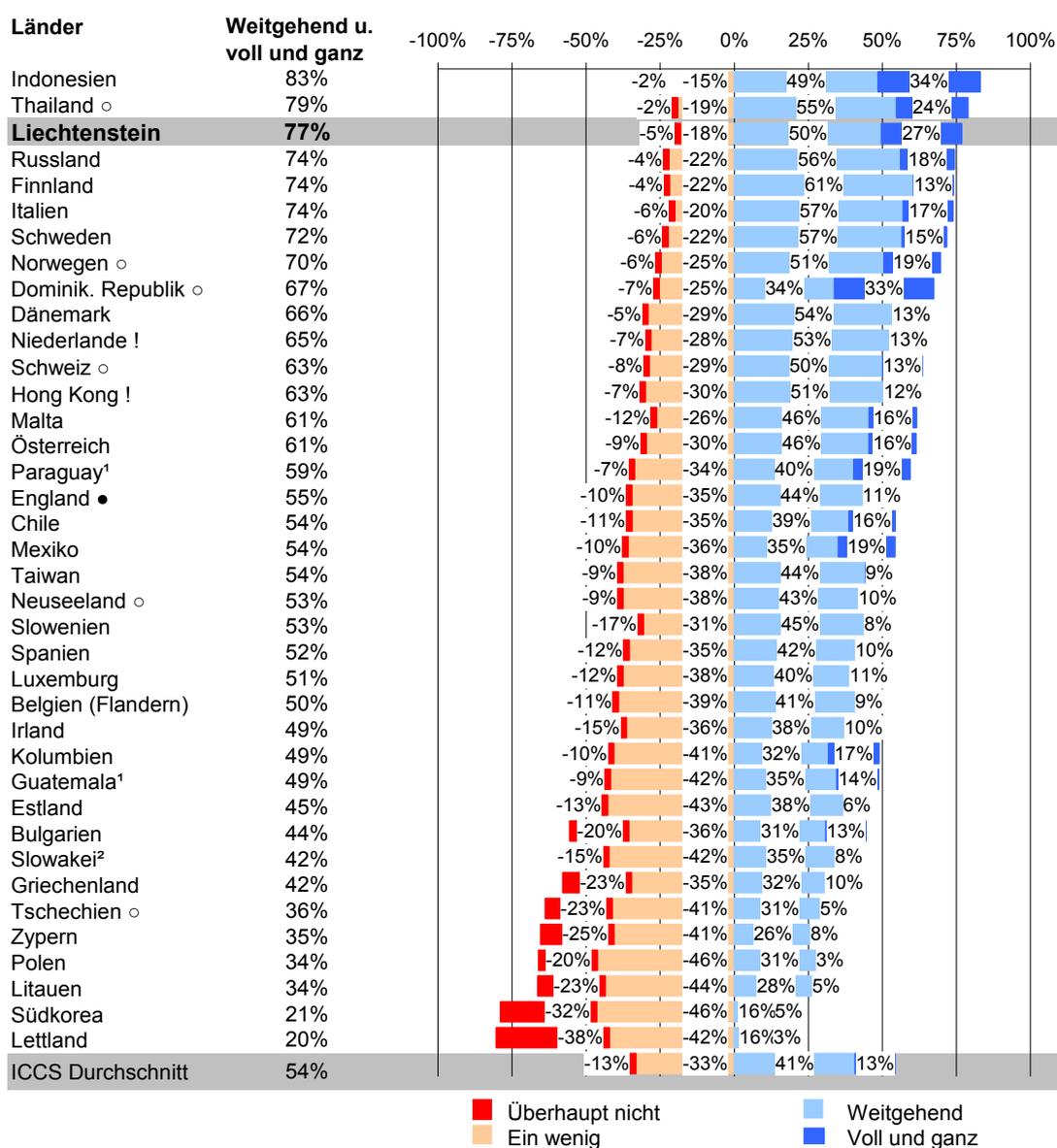
Betrachtet man die in der Skala *Vertrauen in staatliche Institutionen* verdichteten Items getrennt, so zeigen sich teilweise deutliche Unterschiede. Das grösste Vertrauen besitzen die Schülerinnen und Schüler in Liechtenstein in die Gerichte (83 Prozent), das geringste in die politischen Parteien (57 Prozent), welches sogar unter dem internationalen Mittelwert liegt (Tabelle 4.2). Bis hierher hat das Profil eine ähnliche Form wie das der Schweizer Schülerinnen und Schüler, nur liegt es signifikant höher. Anders sind die folgenden Institutionen eingeschätzt: Hohes Vertrauen wird ebenfalls in die nationale Regierung (82 Prozent) und den Gemeinderat oder Stadtrat (79 Prozent) zugesprochen. Etwas zurück liegen das nationale Parlament, der Landtag (77 Prozent) und die Polizei (72 Prozent). Im internationalen Durchschnitt wird ebenfalls den Gerichten das grösste Vertrauen zugesprochen (67 Prozent), jedoch am geringsten wird den nationalen Parlamenten vertraut (54 Prozent), tiefer noch als den politischen Parteien in Liechtenstein.

Tabelle 4.2: Vertrauen in staatliche Institutionen – Prozente auf Itemebene

Inwieweit vertraust du den folgenden Institutionen?	Weitgehend und voll und ganz	
	Liechtenstein	ICCS-Durchschnitt
	Prozent	Prozent
Der nationalen Regierung	82	62
Dem Gemeinderat oder Stadtrat deines Ortes	79	65
Den Gerichten	83	67
Der Polizei	72	66
Den politischen Parteien	57	60
Dem nationalen Parlament (Liechtenstein: Landtag)	77	54

Interessant erscheint ein gesonderter Blick auf den Landtag und die politischen Parteien. Die Ergebnisse für den Landtag sind 77 Prozent *voll und ganz* oder *weitgehend*, 18 Prozent *ein wenig* und nur 5 Prozent *überhaupt nicht*. Für die Parteien sieht es hingegen so aus, dass nur 57 Prozent *voll und ganz* oder *weitgehend* in sie Vertrauen haben; 36 Prozent haben *wenig* und 6 Prozent gar *kein Vertrauen* in die Parteien (Abbildung 3.2 und 3.3). Diese Unterschiede sind frappant, weil sie zum Ausdruck bringen, dass der Landtag als stabile und wichtige Institution gesehen wird, die Parteien hingegen je nach Zeitenlage als weniger vertrauenswürdig daher auch weniger stabil gelten. Es zeigt sich also, dass die Unterschiede im Vertrauen nicht auf den Extrempositionen beruhen, sondern auf allen drei Ausprägungen, welche sich zugunsten des Parlaments bzw. des Landtags verschieben. Die ist aus zwei Gründen interessant: Erstens haben wir angenommen, dass die Parteien das stabilste Instrument des Politischen in Liechtenstein sei. Dies kommt ja schon im Titel dieses Berichts zum Ausdruck. Zweitens basiert im internationalen Durchschnitt die gegenläufige Verschiebung jedoch auf den Extrempositionen. Was das Vertrauen anbelangt haben die Liechtensteinischen Jugendlichen Auffallend dabei ist, dass insbesondere Länder aus Mittel- und Südamerika den politischen Parteien in ganzer Stärke das Vertrauen aussprechen – nicht jedoch dem Parlament.

Vertrauen in das nationale Parlament (Liechtenstein: Landtag)

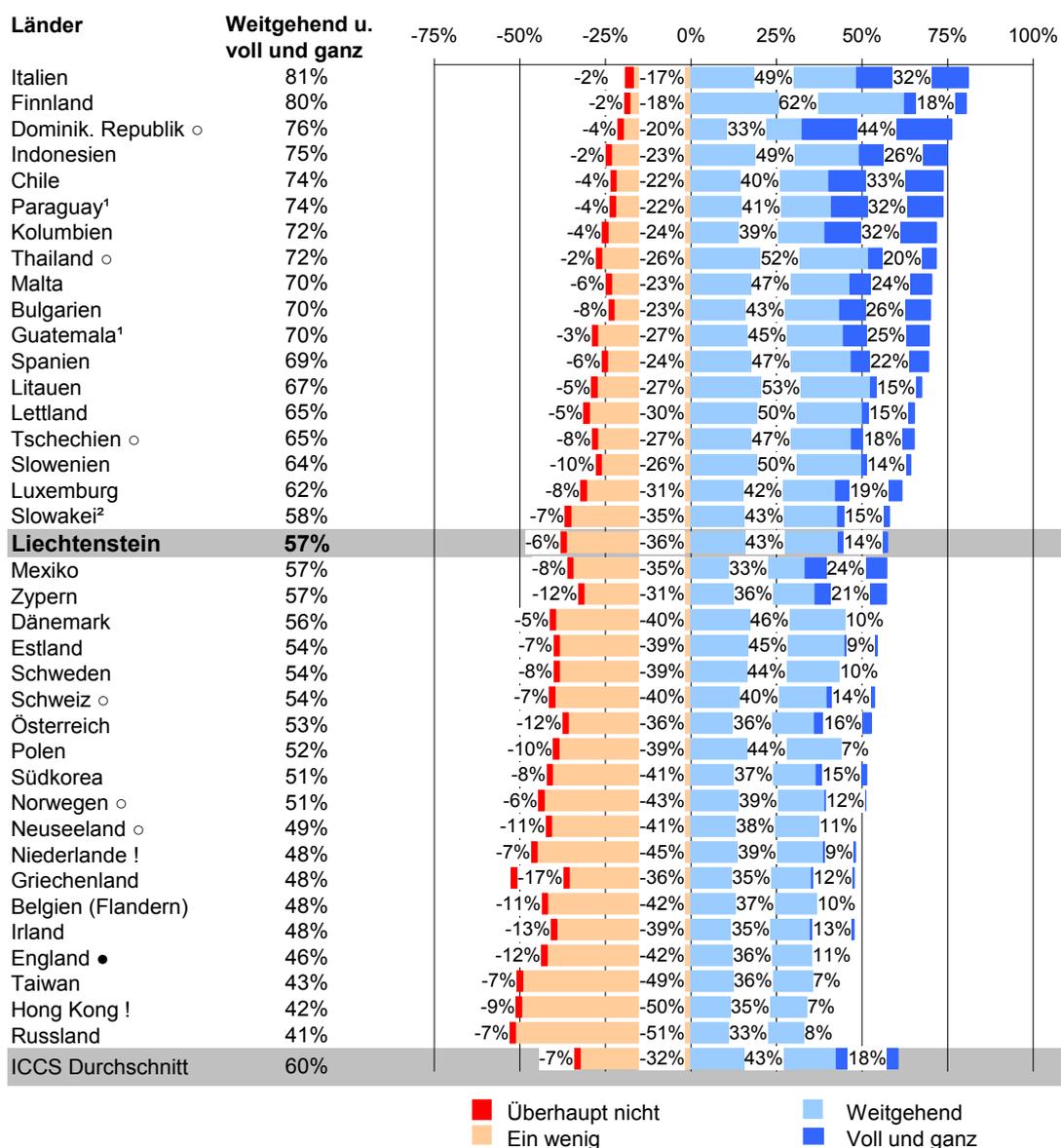


Anmerkungen: Prozente gerundet, wodurch die Summen für die einzelnen Länder nicht jeweils genau 100% ergeben

- = 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 4.2: Vertrauen in das nationale Parlament – Liechtenstein 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 4.3: Vertrauen in die politischen Parteien – Liechtenstein im internationalen Ländervergleich

4.2 Einstellung zum eigenen Land

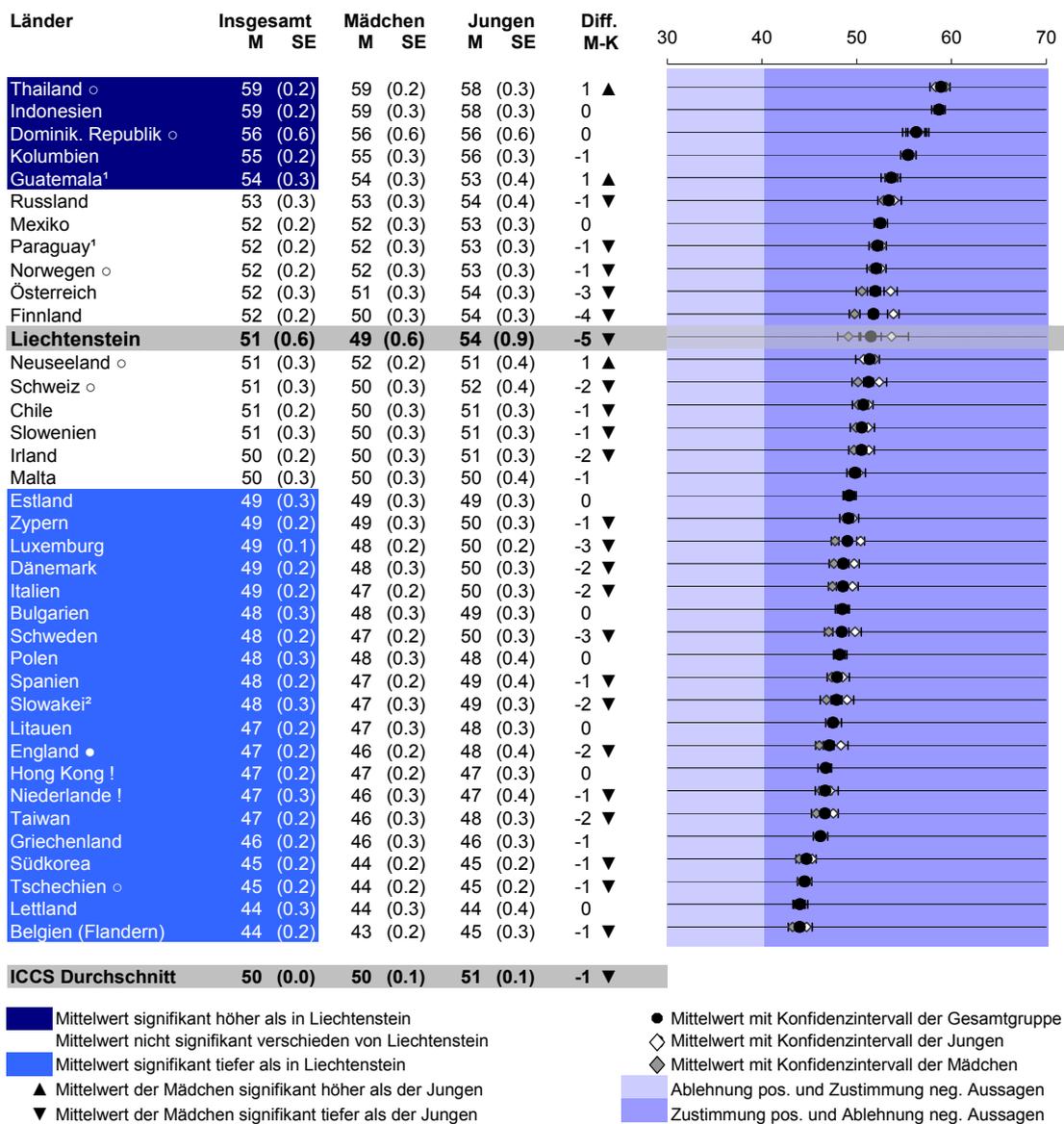
Die Messung der Einstellung zum eigenen Land stellt in ICCS eine Verdichtung von sieben Items dar, zu welchen die Schülerinnen und Schülern um den Grad ihrer Zustimmung gebeten wurden (Tabelle 4.3).

Tabelle 4.3: Skala "Einstellung zum eigenen Land"

Items (Cronbach Alpha: 0.82 für die kombinierten ICCS Daten)	Antwortmöglichkeiten
Inwiefern stimmst du den folgenden Aussagen über die Schweiz zu?	
Die Liechtensteiner Fahne ist für mich wichtig Das politische System von Liechtenstein funktioniert gut Ich habe grosse Achtung vor Liechtenstein In Liechtenstein sollten wir stolz auf das sein, was wir erreicht haben Ich bin stolz darauf, in Liechtenstein zu leben Liechtenstein achtet sehr auf die Umwelt Alles in allem lässt es sich in Liechtenstein besser leben als in den meisten anderen Ländern	Stimme voll und ganz zu Stimme zu Stimme nicht zu Stimme überhaupt nicht zu

Durch die abgestufte blaue Unterlegung der Graphik in Abbildung 4.4 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), in Kolumbien (55 Punkte) und in Guatemala (54) zum Ausdruck gebracht. Liechtenstein liegt mit 51 Punkten knapp über dem Mittelwert, wobei die Jungen (54) bedeutend mehr Identifikation mit dem eigenen Land zeigen als die Mädchen (49). Während die Mädchen mit diesem Wert unter den Mittelwert fallen, skoren die Jungen bei der Spitzengruppe (gleiche Punktezahl wie Guatemala). Auch wenn sich auch in einigen anderen Ländern ein Unterschied zwischen Jungen und Mädchen zeigt, so fällt die diesbezügliche Differenz im Liechtenstein doch am grössten aus. Wiederum in Betrachtung des Gesamtergebnisses liegen im Zufallsbereich von Liechtenstein 9 weitere Länder, so auch die westeuropäischen Länder Norwegen, Österreich, Finnland, die Schweiz und Irland. Bedeutend tiefere Werte weisen 21 Länder auf, wozu beispielsweise Luxemburg, Dänemark, Italien, Schweden, Spanien, England, die Niederlande und Belgien (Flandern) gehören. Das letztgenannte Land zusammen mit Lettland steht am Ende der Länderliste (je 44 Punkte).

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 4.5: Einstellung zum eigenen Land – Liechtenstein im internationalen Ländervergleich

4.3 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 Machttragenden durch die Bürgerinnen und Bürger nicht selten vernachlässigt wird. Wünschenswert für eine gut funktionierende Demokratie wäre da-

her 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 von Liechtenstein haben hohes Vertrauen in den Landtag und die Regierung, aber weniger Vertrauen in die Parteien. So zeigt sich sowohl in Betrachtung der zur Skala „Vertrauen in die staatlichen Institutionen“ verdichteten Items als auch in deren Einzelbetrachtung, dass zu meist Vertrauen ausgesprochen wird, dass dieses jedoch nur von einem Teil im Sinne von *voll und ganz* den Institutionen zugestanden wird. Jeweils deutliche Mehrheiten äussern, dass sie den Institutionen *weitgehend* oder *ein wenig* Vertrauen schenken. Trotzdem liegt Liechtenstein mit diesem Ergebnis im obersten Bereich im Ländervergleich.

Dieses Resultat kann auch anders interpretiert werden. Es ist möglich darauf zu schliessen, dass Liechtenstein eine hohe Parlaments- und Regierungsstabilität verzeichnet. Ebenfalls muss das hohe Vertrauen in die Ordnungskräfte, in die Gerichte und die Polizei hervorgehoben werden. Es scheint, dass die Sicherheit des Landes als festen Bestand dieser Institutionen gesehen wird; es scheint, dass es sich lohnt, ihnen zu vertrauen.

Mit Bezug auf die Bewertungen konventionellen und zivilgesellschaftlichen Bürgertums (Kapitel 3) fällt tatsächlich auf, dass diejenigen Länder, die tiefes Vertrauen in die staatlichen Institutionen haben, tendenziell zu den oberen Ländern bezüglich der konventionellen und zivilgesellschaftlichen Tätigkeitsformen gehören, was demzufolge auch umgekehrt zutrifft (z.B. auch auf Liechtenstein).

Auch die Einstellung zum eigenen Land fällt für Liechtenstein im internationalen Vergleich positiv aus, wobei es auch hier im Bereich des oberen Mittelfeldes liegt. Dies ist ein deutlich positives Ergebnis, und es kommt zum Ausdruck, dass die Achtung und der Stolz auf Liechtenstein der Liechtensteiner Schüler und Schülerinnen im internationalen Vergleich deutlich positiv ist. 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 Liechtenstein in absoluter Betrachtung eine Zustimmung im Mittelbereich zwischen *stimme zu* und *stimme nicht zu* zufällt.

5 Soziale und religiöse Einstellungen

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. 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 Jugendstudie 2006 (Amt für soziale Dienste, 2007) aufzuzeigen vermochte, stehen die jungen Menschen im Alter von 12 bis 21 Jahren in Liechtenstein dem Zusammenleben mit fremden Kulturen in Mehrheit positiv gegenüber. Auch erwähnen die Befragten mehrheitlich, dass sie ausländische Menschen für den Wohlstand in Liechtenstein als wichtig erachten und dass sie Flüchtlinge aufnehmen wollen. Diese Ergebnisse stehen im Einklang mit der früheren Liechtensteiner Jugendstudie von 1999 (Amt für soziale Dienste, 1999). Ausgehend von diesen Ergebnissen wird vermutet, dass die Einstellungen der Liechtensteiner Schülerinnen und Schüler gegenüber Migrantinnen und Migranten positiv ausfallen. Berücksichtigt man zusätzlich das aktuelle wirtschaftliche Geschehen bzw. jenes vom Erhebungszeitpunkt 2009, so kann eine gewisse Verunsicherung angenommen werden, wodurch das erwartete positive Ergebnis nur moderat ausfallen sollte.

Bezüglich der Einstellungen gegenüber den Rechten von Frauen gibt es im Rahmen der CIVED-Studie 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. Im Rahmen der Liechtensteiner Jugendstudie 2006 (Amt für soziale Dienste, 2007) wurde nicht direkt die Einstellung gegenüber den Rechten von Frauen befragt, es wurden jedoch soziale Haltungen in Bezug auf die Liechtensteiner Bevölkerung erfasst. Dabei äusserten die befragten jungen Menschen in deutlichen Mehrheiten, dass soziale Rechte in Liechtenstein weit entwickelt sind, und dass die Leute in Liechtenstein weltoffen und tolerant sind. Basierend auf diesen Ergebnissen ist in ICCS zu er-

warten, dass auch die Gleichberechtigung zwischen Männer und Frauen von den Liechtensteiner Schülerinnen und Schüler deutlich bejaht wird.

Der Einfluss des religiösen Glaubens und religiöser Haltungen auf das menschliche Verhalten allgemein ist für das Staatsgefüge von grösster Bedeutung (King & Furrow, 2004; Liu, 2010; Luhmann, 1977, 2000). Nicht bloss, dass Religion die staatlichen Gesetze beeinflussen kann, es ist entscheidend, dass die Religionsgemeinschaften nicht über den Staat gestellt werden und zivilreligiöse Machtstrukturen gerade durch die staatliche Gesetzesstruktur in Grenzen gehalten werden können. Überall dort, wo Religion über den Staat gestellt wird, besteht die Gefahr, dass Menschen zur Teilnahme an religiösen Gemeinschaften und zu ihren Glaubensgrundsätzen bzw. zur Annahme einer bestimmten Offenbarung gezwungen werden. Sofern religiöse Glaubensgemeinschaften quasi als moralische Instanz für die Einhaltung bestimmter Vorschriften gesehen werden, muss nochmals geprüft werden, ob diese den universellen moralischen Prinzipien entsprechen, oder ob sie der Partikularität einzelner Religionsgemeinschaften zu Gefallen stehen. Obwohl Liechtenstein zum Zeitpunkt der Erhebung und auch noch heute mit der römisch-katholischen Kirche eine Staatskirche hat, so wirkt sich diese dennoch nicht auf das alltägliche Leben der Bürgerinnen und Bürger aus. Dementsprechend leben junge Menschen in Liechtenstein ihre Religiosität oder auch ihre Nicht-Religiosität frei aus. Es ist daher zu erwarten, dass der Einfluss der Religion auf die Gesellschaft von den Liechtensteiner Schülerinnen und Schüler als wenig vorhanden bewertet wird.

5.1 Einstellung gegenüber der Gleichstellung von Frau und Mann

Im Rahmen der ICCS-Studie wurden die *Einstellungen der Schülerinnen und Schüler gegenüber gleichen Rechten von Mann und Frau* anhand von sechs Items erfasst, wobei sich die Aussagen auf Bereiche wie Politik, Arbeitsplatz, Lohn und Führungsposition beziehen (Tabelle 5.1).

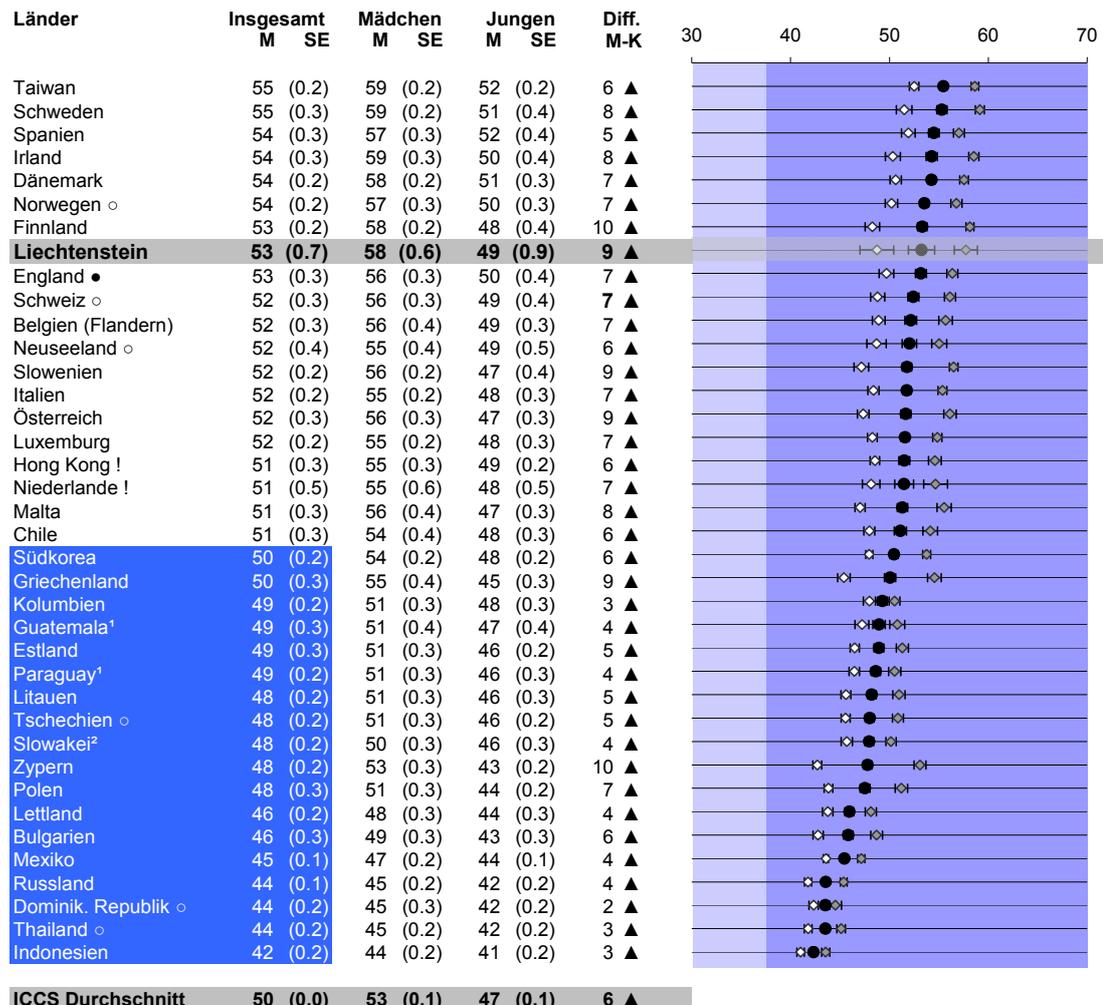
Tabelle 5.1: Skala "Einstellung zu gleichen Rechten für Frauen"

Items (Cronbach Alpha: 0.79 für die kombinierten ICCS Daten)	Antwortmöglichkeiten
Männer und Frauen sollten gleichberechtigt an der Regierung teilnehmen können.	<p style="text-align: center;">Stimme voll und ganz zu</p> <p style="text-align: center;">Stimme zu</p> <p style="text-align: center;">Stimme nicht zu</p> <p style="text-align: center;">Stimme überhaupt nicht zu</p>
Männer und Frauen sollten in jeder Hinsicht die gleichen Rechte haben.	
Frauen sollten sich aus der Politik heraushalten.	
Wenn nicht so viele Arbeitsplätze zur Verfügung stehen, sollten Männer ein grösseres Anrecht auf einen Arbeitsplatz haben als Frauen.	
Männer und Frauen sollten gleich bezahlt werden, wenn sie die gleiche Arbeit verrichten.	
Männer sind besser qualifiziert, politische Führungspositionen einzunehmen als Frauen.	

Wie aus Abbildung 5.1 entnommen werden kann, äussern sich die Schülerinnen und Schüler aller 38 teilnehmenden Länder generell positiv gegenüber gleichen Rechten von Mann und Frau – die Mittelwerte aller Länder liegen im zustimmenden dunkelblau-

en Bereich. In Liechtenstein erfährt die Gleichberechtigung der Geschlechter besonders deutliche Zustimmung (53 Punkte), wobei sich kein Land statistisch bedeutsam vom Liechtensteiner Ergebnis positiv abhebt. Während 18 Länder bedeutsam geringere Durchschnittswerte ausweisen, liegen im Bereich von Liechtenstein 19 andere Länder, so auch alle anderen westeuropäischen Länder. Auffallend dabei sind einerseits die durchwegs hohen Zustimmungen der skandinavischen Länder und andererseits die relativ tiefen Werte für die osteuropäischen Länder.

Einstellung gegenüber gleichen Rechten von Frauen und Männer



- Mittelwert signifikant höher als in Liechtenstein
- Mittelwert nicht signifikant verschieden von Liechtenstein
- Mittelwert signifikant tiefer als in Liechtenstein
- ▲ Mittelwert der Mädchen signifikant höher als der Jungen
- ▼ Mittelwert der Mädchen signifikant tiefer als der Jungen
- Mittelwert mit Konfidenzintervall der Gesamtgruppe
- ◇ Mittelwert mit Konfidenzintervall der Jungen
- ◆ Mittelwert mit Konfidenzintervall der Mädchen
- Ablehnung pos. und Zustimmung neg. Aussagen
- Zustimmung pos. und Ablehnung neg. Aussagen

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: Einstellung zu gleichen Rechten von Frauen und Männern – Liechtenstein im internationalen Ländervergleich

In Betrachtung der Geschlechter fällt auf, dass sich in allen Ländern die Mädchen gegenüber der Gleichstellung von Männern und Frauen positiver als die Jungen äussern. Die Mittelwertsunterschiede erwiesen sich durchwegs als signifikant (Abbildung 4.1). Besonders deutliche Mittelwertsunterschiede zeigen sich für Finnland und Zypern (10 Punkte), bereits gefolgt von Liechtenstein sowie von Slowenien, Österreich und Griechenland mit je 9 Punkten Differenz. Auffallend ist, dass sich für europäische Länder fast durchgehend grössere Unterschiede zeigen, als dies für die anderen Länder der Welt der Fall ist. Den tiefsten Mittelwertsunterschied weist die Dominikanische Republik mit zwei Punkten aus. Ebenfalls tiefe Unterschiede haben Kolumbien, Indonesien und Thailand mit je 3 Punkten Differenz. All diese Länder befinden sich in der unteren Hälfte des Ländervergleiches, was verdeutlicht, dass deutliche Zustimmungen primär auf hohen Werten der Mädchen basieren. So zeigt sich eine Spannweite zwischen den Ländern für die Mädchen von 15 Skalenpunkten (44 bis 59 Punkte). Bei den Jungen liegt diese Spannweite bei 11 Punkten (41 bis 52 Punkte).

5.2 Einstellung gegenüber gleichen Rechten für Migrantinnen und Migranten

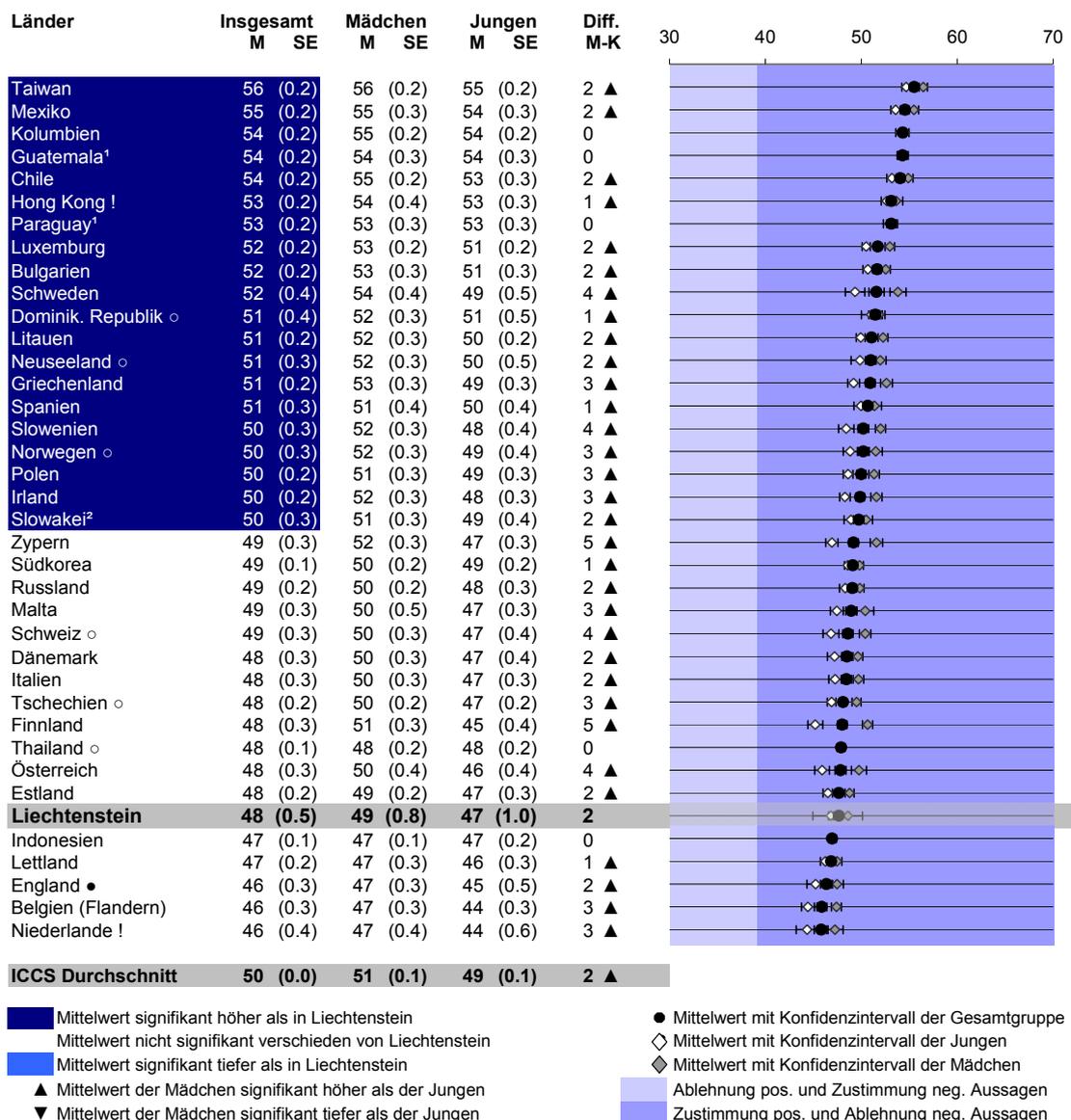
Die Skala zur Erfassung der *Einstellung der Schülerinnen und Schüler gegenüber den Rechten von Migrantinnen und Migranten* besteht aus fünf positiv formulierten Items, die Themen wie sprachliche und kulturelle Integration bzw. Assimilation, Wahlberechtigung von Migrantinnen und Migranten und Bildungsmöglichkeiten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

Tabelle 5.2: Skala "Einstellung zu gleichen Rechten für Migrantinnen und Migranten"

Items (Cronbach Alpha: 0.90 für die kombinierten ICCS Daten)	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

Im internationalen Vergleich liegt Liechtenstein bezüglich der Einstellung gegenüber gleichen Rechten von Migrantinnen und Migranten am unteren Ende der Länderauflistung und somit auch bedeutsam unter dem internationalen Mittelwert. Mit 48 Punkten unterscheidet sich Liechtenstein nicht bedeutsam von den Ländern mit den tiefsten Werten (England, Belgien [Flandern] und Niederlande mit je 46 Punkten). Im Bereich von Liechtenstein befinden sich aber auch Österreich mit ebenfalls 48 Punkten und die Schweiz mit 49 Punkten. Bedeutsam positivere Einstellungen als in Liechtenstein bringen Schülerinnen und Schülern aus 20 Ländern zum Ausdruck, worunter sich auch Luxemburg (52 Punkte), Schweden (52 Punkte) und Norwegen (50 Punkte) befinden. Die höchsten Werte zeigen sich jedoch für Taiwan (56 Punkte), Mexiko (55 Punkte) sowie Kolumbien, Guatemala und Chile mit je 54 Punkten. Trotz dieser deutlichen Unterschiede zwischen einzelnen Ländern gilt es zu beachten, dass in allen Ländern die Einstellung grundsätzlich positiv ausfällt – wie es sich bereits bezüglich der gleichen Rechte von Frauen und Männern gezeigt hat. Die Ergebnisse bewegen sich dementsprechend zwischen moderaten und starken Zustimmungen zu gleichen Rechten von Migrantinnen und Migranten.

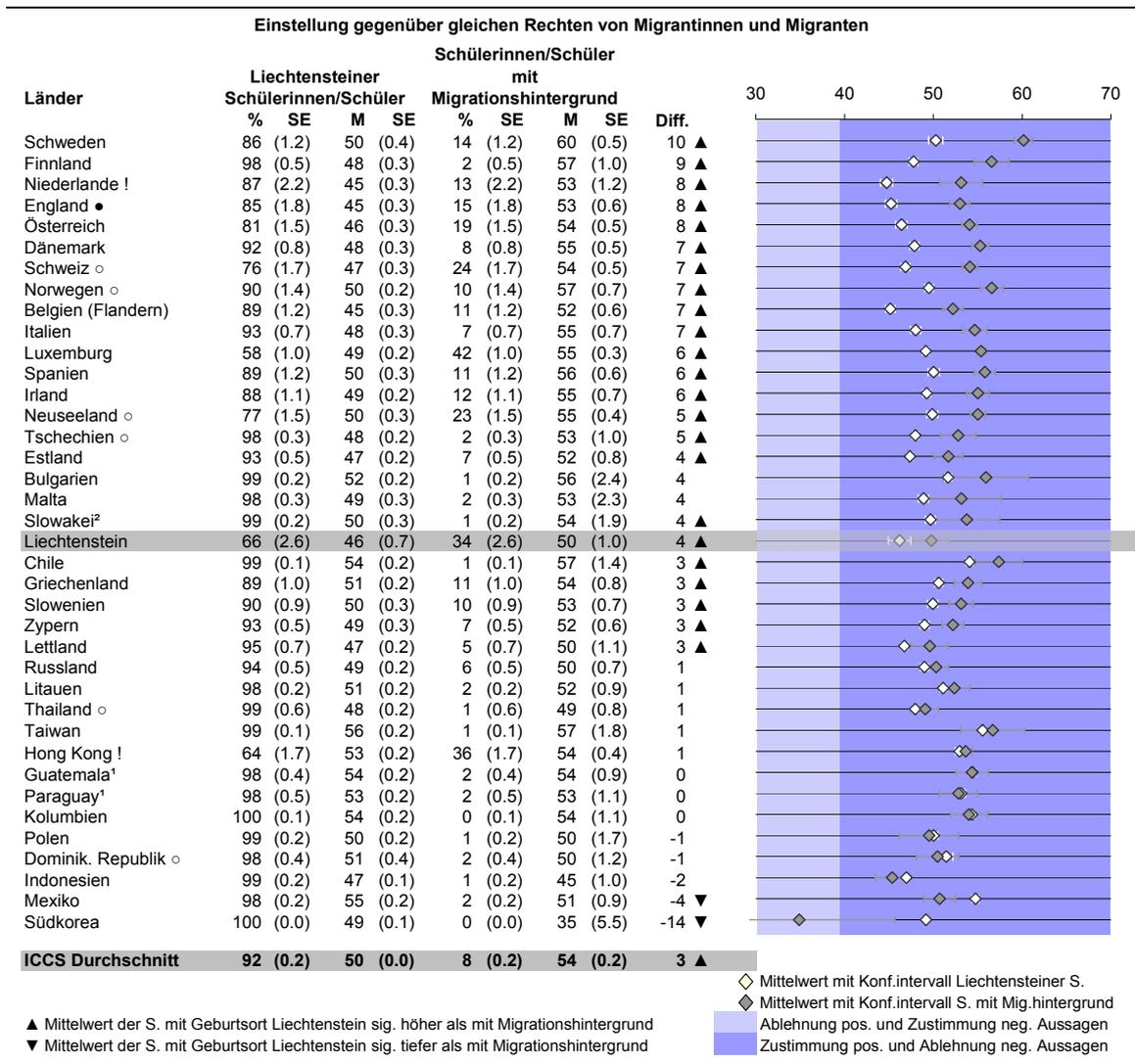
Einstellung gegenüber gleichen Rechten von Migrantinnen und Migranten



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 5.2: Einstellung zu gleichen Rechten für Migrantinnen und Migranten – Liechtenstein im internationalen Ländervergleich

In Betrachtung der Geschlechter zeigt sich, dass in der Mehrheit der Länder die Mädchen signifikant positiver gegenüber gleichen Rechten von Migrantinnen und Migranten als die Jungen eingestellt sind. Liechtenstein stellt eines von sechs Ländern dar, in welchen sich dieser Unterschied nicht in statistisch bedeutsamer Grösse zeigt. Wie bei der Einstellungen der Schülerinnen und Schüler gegenüber den Rechten der Frauen findet man die grössten Unterschiede in Zypern und in Finnland (je 5 Punkte). In der Schweiz, in Österreich, Schweden und Slowenien betragen die Differenzen 4 Punkte.



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

In Abbildung 5.3 werden die Differenzen bezüglich der gleichen Rechte von Migrantinnen und Migranten zwischen den Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund veranschaulicht. Als Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund wurden jene Jugendlichen definiert, deren Eltern und/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. Einzig Mexiko und Südkorea weichen in bedeutsamer Stärke von dieser Ergebnisrichtung ab, wobei es zu beachten gilt, dass gerade diese Länder sowie die Länder mit nicht unterschiedlichen Ergebnissen äusserst wenig Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund aufweisen. In Liechtenstein fällt die Differenz mit 4 Punkten bedeutsam aus, was in gleicher Weise auch für alle westeuropäischen Länder zutrifft. Die grössten Differenzen zeigen sich dabei für die nordeuropäischen Länder Schweden (10 Punkte), Finnland (9 Punkte) sowie für die Niederlande, England und Österreich mit je 8 Punkten.

5.3 Einfluss der Religion auf die Gesellschaft und sich selbst

Die Skala *Einfluss der Religion auf die Gesellschaft und sich selbst* enthält zwei unterschiedliche Dimensionen, die jedoch durch die spezifische Fragestellung zur politisch-religiösen Urteilsbildung in ein und dieselbe Skala fallen (Tabelle 5.3). Einmal wird nach der Bedeutung der Religion hinsichtlich staatlicher Institutionen gefragt „*Religion ist für mich wichtiger als die Politik in unserem Land*“, „*Lebensgrundsätze, die sich an der Religion orientieren, sind wichtiger als bürgerliche Gesetze*“ und „*Die religiösen Verantwortungsträger sollten in der Gesellschaft mehr Einfluss haben*“. Bei diesen Items geht es tatsächlich um den Stellenwert der Religionen innerhalb des politischen Systems; es geht eigentlich um ein Säkularitätsmass. Ganz anders verhält es sich bei folgenden Items: „*Die Religion hilft mir zu entscheiden, was richtig und falsch ist*“ und „*Die Religion sollte beeinflussen, wie die Menschen sich gegenüber ihren Mitmenschen benehmen*“. Hier geht es stärker um ethische Funktionen der Religion, also nicht um ihre Wichtigkeit angesichts des Staates, aber um ihre Wichtigkeit angesichts moralischer Erfordernisse. Allerdings, auch wenn ethische Ansprüche durch Religionen eingelöst werden können, müsste gesehen werden, dass das Religiöse nur ein Aspekt für einen positiven Garant für deren Wirken in der Gesellschaft gilt.

Tabelle 5.3: Skala "Einfluss der Religion auf die Gesellschaft und sich selbst"

Items (Cronbach Alpha: 0.89 für die kombinierten ICCS Daten)	Antwortmöglichkeiten
Inwiefern stimmst du den folgenden Aussagen über Religion zu?	Stimme voll und ganz zu
Religion ist für mich wichtiger als die Politik in unserem Land	Stimme zu
Die Religion hilft mir zu entscheiden, was richtig und was falsch ist	Stimme nicht zu
Die religiösen Verantwortungsträger sollten in der Gesellschaft mehr Einfluss haben	Stimme überhaupt

Die Religion sollte beeinflussen, wie die Menschen sich ihren Mitmenschen gegenüber benehmen

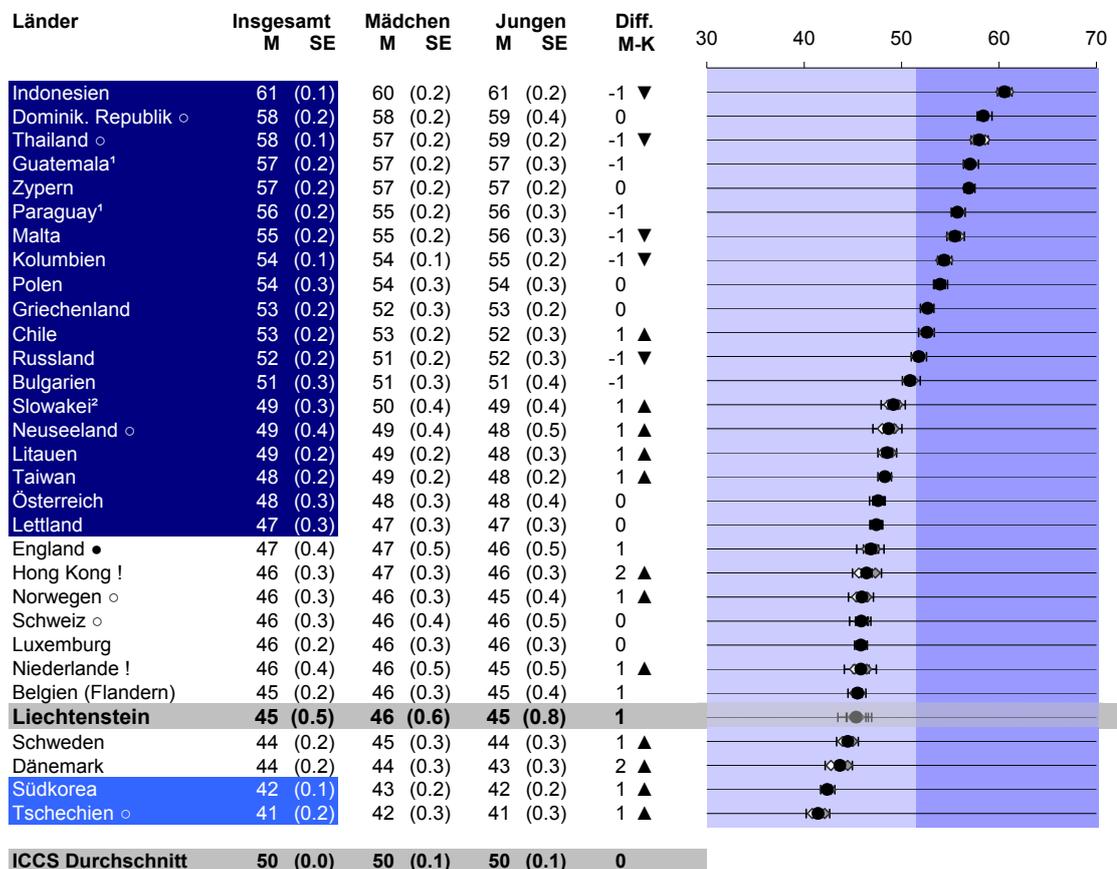
nicht zu

Lebensgrundsätze, die sich an der Religion orientieren, sind wichtiger als bürgerliche Gesetze

Gesamthaft gesehen wird mit der Skala der Einfluss der Religion auf die Gesellschaft, Gemeinschaft und das einzelne Individuum abgerufen, also der funktionale Aspekt der Religion analysiert. Insofern ist das vorliegende Mass in der Tat ein Säkularisierungsindikator und nicht ein Mass für Gläubigkeit oder Adhäsion zu einer Glaubensgemeinschaft oder religiöses Wissen u.ä. – dazu wären andere Skalen geeigneter (z.B. Maiello, 2005).

In Betrachtung des Ländervergleichs in Abbildung 5.4 kann festgehalten werden, dass Liechtenstein mit 45 Punkten im untersten Viertel des Ländervergleichs liegt und somit einen hohen Säkularisierungsgrad erreicht. Bedeutsam höhere Werte als Liechtenstein

Einfluss der Religion auf die Gesellschaft und sich selbst



- Mittelwert signifikant höher als in Liechtenstein
- Mittelwert nicht signifikant verschieden von Liechtenstein
- Mittelwert signifikant tiefer als in Liechtenstein
- ▲ Mittelwert der Mädchen signifikant höher als der Jungen
- ▼ Mittelwert der Mädchen signifikant tiefer als der Jungen
- Mittelwert mit Konfidenzintervall der Gesamtgruppe
- ◊ Mittelwert mit Konfidenzintervall der Jungen
- ◆ Mittelwert mit Konfidenzintervall der Mädchen
- Ablehnung pos. und Zustimmung neg. Aussagen
- Zustimmung pos. und Ablehnung neg. Aussagen

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 5.4: Einfluss der Religion auf die Gesellschaft und sich selbst – Liechtenstein im internationalen Ländervergleich

erreichen 19 Länder, worunter sich neben den Ländern mit den höchsten Ausprägungen (Indonesien mit 61 Punkten sowie die Dominikanische Republik und Thailand mit je 58 Punkten) auch Österreich mit 48 Punkten befindet. Bedeutsam tiefere Werte als Liechtenstein weisen nur Tschechien (41 Punkte) und Südkorea (42 Punkte) auf. Im Bereich von Liechtenstein befinden sich neun Länder, so auch die Schweiz (46 Punkte). Zu beachten gilt es zudem, dass in 19 Ländern der Einfluss der Religion auf die Gesellschaft und sich selbst (zumindest eher) abgelehnt wird, worunter sich alle westeuropäischen Länder befinden.

Interessant ist auch, dass zwischen dem Land mit dem höchsten (Indonesien mit 61 Punkten) und dem tiefsten religiösen Einfluss (Tschechien mit 41 Punkten) zwei volle Standardabweichungen liegen. Das lässt erkennen, dass global betrachtet grosse Unterschiede hinsichtlich des religiösen Einflusses auf den Staat bestehen. Bei den meisten Europäischen Ländern, so auch Liechtenstein, dürfte das Wirken der Aufklärung dazu geführt haben, dass Religionsneutralität gerade das Wirken unterschiedlicher Denominationen positiv beeinflusst. Die Unabhängigkeit staatlicher Entscheidungen von religiösem Glauben ist somit ein politisches Desideratum, das Liechtenstein trotz der gegebenen Staatskirche weitgehend erfüllt.

5.4 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. Liechtenstein befindet sich in diesem Ländervergleich mit an oberster Stelle. In 18 Ländern werden diesen Rechten bedeutsam weniger deutlich zugestimmt als in Liechtenstein. Wie in allen anderen befragten Ländern haben sich auch in Liechtenstein die Mädchen positiver als die Jungen der Gleichstellung von Mann und Frau zugestimmt. Der Mittelwertsunterschied beträgt in Liechtenstein beachtliche 9 Punkte.

Auch den Rechten von Migrantinnen und Migranten wird in allen Ländern (zumindest eher) zugestimmt. In Liechtenstein fällt diese Zustimmung jedoch nur moderat aus. So befindet sich Liechtenstein zusammen mit den Niederlanden, Belgien (Flandern), England, Lettland und Indonesien am Ende des Ländervergleichs. Insgesamt 20 Länder zeigen sich statistisch bedeutsam positiver als Liechtenstein gegenüber diesen Rechten eingestellt. Selbst wenn man den Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in die Berechnungen mit einbezieht, fallen die Werte der befragten Schülerinnen und Schüler in Liechtenstein vergleichsweise tief aus. Auch gegenüber den Rechten von Migrantinnen und Migranten sind die Mädchen in fast allen Ländern

positiver eingestellt als die Jungen – in Liechtenstein fällt dieser Unterschied jedoch nicht in statistisch bedeutsamer Stärke aus.

Den Einfluss der Religion auf die Gesellschaft und sich selbst bewerten die Schülerinnen und Schüler aus Liechtenstein ablehnend. Damit befinden sie sich in Gesellschaft von weiteren 18 Ländern. Aber auch bezüglich dieser Länder befindet sich Liechtenstein mit am unteren Ende der Rangliste. Es zeigt sich in den Augen der befragten jungen Menschen somit weitgehend eine Unabhängigkeit staatlicher Entscheidungen von religiösem Glauben. Interessant ist hier, dass die einzelnen Länderergebnisse stark streuen, was darauf hinweist, dass bezüglich dieser Abhängigkeit global betrachtet grosse Unterschiede bestehen.

Diese Resultate bestätigen die eingangs formulierte Vermutung weitgehend. Tatsächlich zeigen sich die Liechtensteiner Schülerinnen und Schüler positive Einstellungen gegenüber gleichen Rechten von Frauen und auch gegenüber gleichen Rechten von Migrantinnen und Migranten. Die Einstellungen gegenüber Migrantinnen und Migranten fallen jedoch nur moderat und im Ländervergleich sogar tief aus. Dabei zeigt sich grundsätzlich, dass die Schülerinnen und Schüler aus Europa im internationalen Vergleich eher tiefe Werte ausweisen. Obwohl die Menschenrechtskonvention aufgrund der Unrechtserfahrungen während des Zweiten Weltkriegs ihren Ursprung in den westlichen Ländern hatte, scheint gerade in jenen Ländern eine deutlich zustimmende Haltung gegenüber der Gleichberechtigung aller Gruppen in der Gesellschaft weniger vorhanden zu sein. Der Einfluss der Religion auf die Gesellschaft und sich selbst fällt wie erwartet negativ aus, wobei auch hier das ausgeprägt tiefe Abschneiden im Ländervergleich eher zu überraschen vermag.

Um die Anerkennung von Rechten von Minderheiten durch die Mehrheit der Gesellschaft muss in den meisten Fällen auf politischer Ebene gekämpft werden. Dass Individuen dazu befähigt werden, ihre Rechte verteidigen zu können, 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.

6 Politisches und soziales Interesse

Es ist davon auszugehen, dass sich Menschen ohne ein gewisses Mass an Interesse an sozialen und gemeinschaftlichen Themen auch nicht über politische Belange informieren. Entsprechend fehlt diesen Personen das notwendige Wissen, um sich selbstbestimmt und verantwortungsbewusst an den politischen Entscheidungsbildungsprozessen beteiligen zu können. In diesem Sinne überrascht es wenig, dass das Interesse bereits verschiedentlich als wichtiger Indikator für (zukünftige) politische Partizipation identifiziert werden konnte (Biedermann, 2006; Torney-Purta et al., 2003; Verba, Schlozman & Brady, 1995). Diesen Ergebnissen folgend stellt die Weckung des Interesses an politischen und sozialen Themen bei jungen Menschen ein zentrales Ziel politischer Bildung dar. Wie verschiedene Studien aus dem deutschsprachigen Raum nachweisen, interessieren sich Jugendliche jedoch nur wenig für politische Themen, so dass die Einlösung dieses Ziels noch (zu) wenig zu gelingen scheint (Fend, 1991, Klöti & Risi, 1991, Oser & Biedermann, 2003). Mit zunehmendem Alter nimmt das Interesse zwar zu, bleibt aber immer noch relativ gering. Da auch im Rahmen der Jugendstudie 2006 (Amt für soziale Dienste 2007) für Liechtenstein explizit nachgewiesen wird, dass sich 12- bis 21-jährige junge Menschen wenig für politische Themen interessieren, ist auch für die Studie ICCS zu vermuten, dass die Schülerinnen und Schüler aus Liechtenstein kaum Interesse an politischen und sozialen Themen äussern und höchstens im internationalen Durchschnitt liegen.

Wissenschaftliche Studien aus dem Gebiet der politischen Bildung weisen auch häufig einen Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und dem politischen Interesse nach. So zeigen Bernett und Bernett (1989), dass Jungen signifikant mehr Interesse für Politik angeben als Mädchen. Diese Unterschiede scheinen sich in den letzten Jahren zwar verringert zu haben, jedoch fallen sie noch immer meist in bedeutsamer Grösse aus (Hahn, 1998; Ingihart & Norris, 2003).

6.1 Ergebnisse zum Interesse an Politik und sozialen Themen

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 6.1). Mit den Items wurde das Interesse an Politik auf drei Ebenen abgefragt, nämlich auf Gemeinde- und Landesebene sowie auf der Ebene der internationalen Politik.

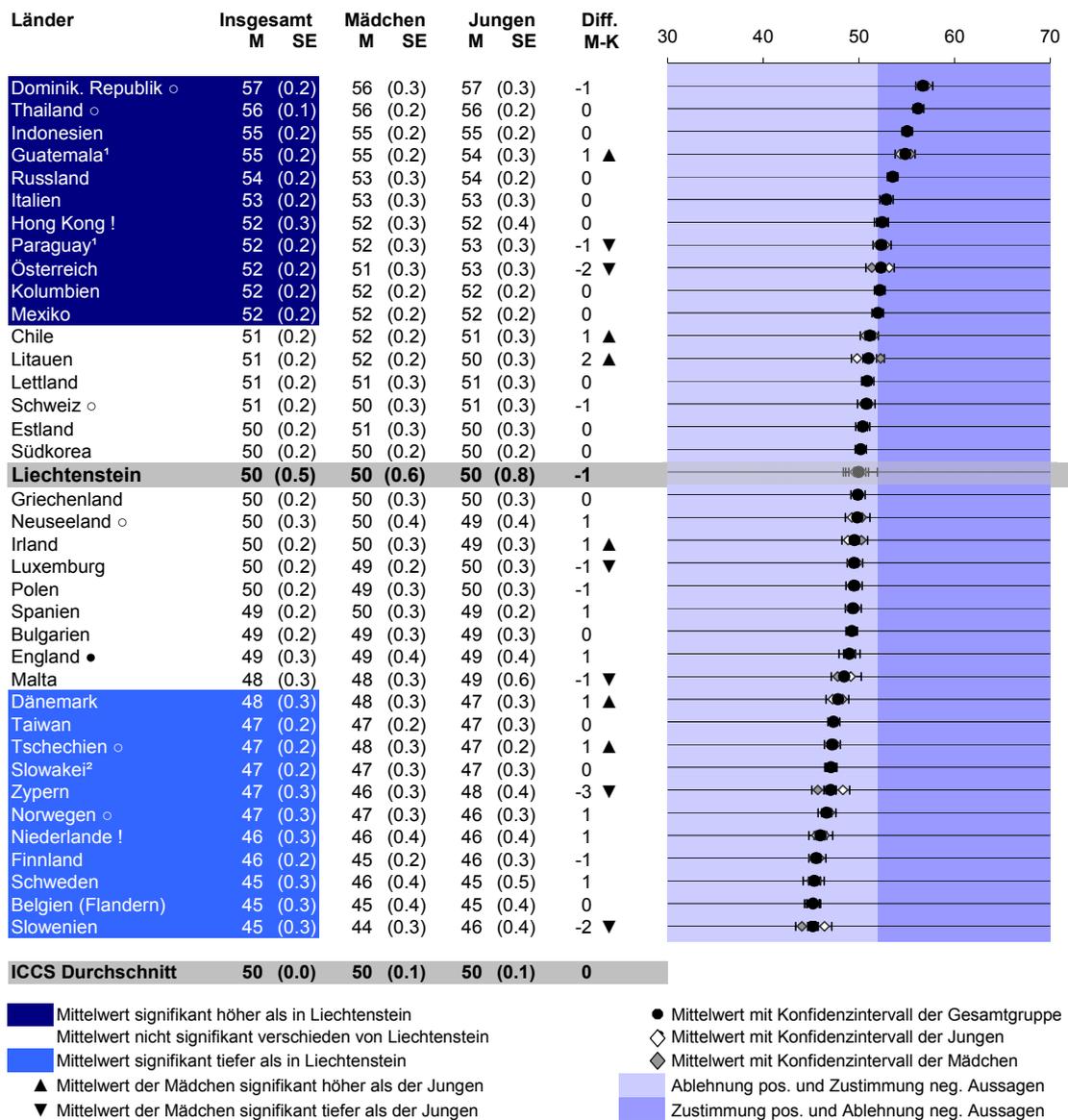
Tabelle 6.1: Skala "Interesse an Politik und sozialen Themen"

Items (Cronbach Alpha: 0.86 für die kombinierten ICCS Daten)	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	

Wie der Abbildung 6.1 entnommen werden kann, zeigen die Schülerinnen und Schüler einer deutlichen Mehrheit der ICCS-Länder wenig Interesse an Politik und sozialen Themen (Skalenbereich mit hellblauer Unterlegung). Liechtenstein befindet sich mit durchschnittlich 50 Punkten genau im Mittelbereich des internationalen Vergleichs. Ähnliche Interessensbekundungen wie in Liechtenstein finden sich für 15 weitere Länder, so auch für die Schweiz und Luxemburg. Bedeutend grösseres Interesse bekunden die Schülerinnen und Schüler aus 11 Ländern, worunter sich auch Österreich (52 Punkte) und Italien (53 Punkte) befinden. Das grösste Interesse zeigt sich für die Dominikanische Republik (57 Punkte), gefolgt von Thailand (56 Punkte). Diesen obersten Teil der Tabelle belegen mit Ausnahme von Russland, Italien und Österreich durchwegs Länder ausserhalb von Europa. Ein signifikant tieferes Interesse als in Liechtenstein äussern Schülerinnen und Schüler aus ebenfalls 11 Ländern, wobei diese fast durchwegs aus Europa stammen und worunter sich auch alle nordeuropäischen ICCS-Länder befinden. Das geringste Interesse findet sich für Schweden, Belgien (Flandern) und Slowenien mit je 45 Punkten.

Geschlechterunterschiede zeigen sich bezüglich des Interesses nur wenige, wobei diese auch noch uneinheitlich ausfallen. Während Zypern mit einem Mittelwertsunterschied von 3 Punkten zu Gunsten der Jungen die höchste Differenz aufweist, sind es beispielsweise in Litauen mit einer Differenz von 2 Punkten die Mädchen, die sich mehr für politische und soziale Themen interessieren. In Liechtenstein zeigt sich wie in der Mehrheit der Länder kein statistisch signifikanter Unterschied. Diese Ergebnisse bestätigen eingangs berichtete Befunde derart, als dass sie den zunehmenden Trend einer Auflösung eines Geschlechtereffekts stärken.

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 6.1: Interesse an Politik und sozialen Themen – Liechtenstein im internationalen Vergleich

Das grösste Interesse bekunden die Schülerinnen und Schüler aus Liechtenstein hinsichtlich sozialer und politischer Themen, die das eigene Land betreffen (Abbildung 6.2). 58 Prozent der Schülerinnen und Schüler geben an, für soziale Themen, die ihr Land betreffen, sehr oder ziemlich interessiert zu sein. Knapp die Hälfte (49 Prozent) zeigen Interesse an politischen Themen, die das Land betreffen. Interessanterweise sind hingegen nur 42 Prozent der Jugendlichen an politischen Themen auf Gemeinde-, Stadt oder auf der Ebene des Wohnquartiers interessiert. Das grösste Desinteresse

zeigt sich für die internationale Politik (37 Prozent) und für die Politik, die andere Länder betrifft (33 Prozent).

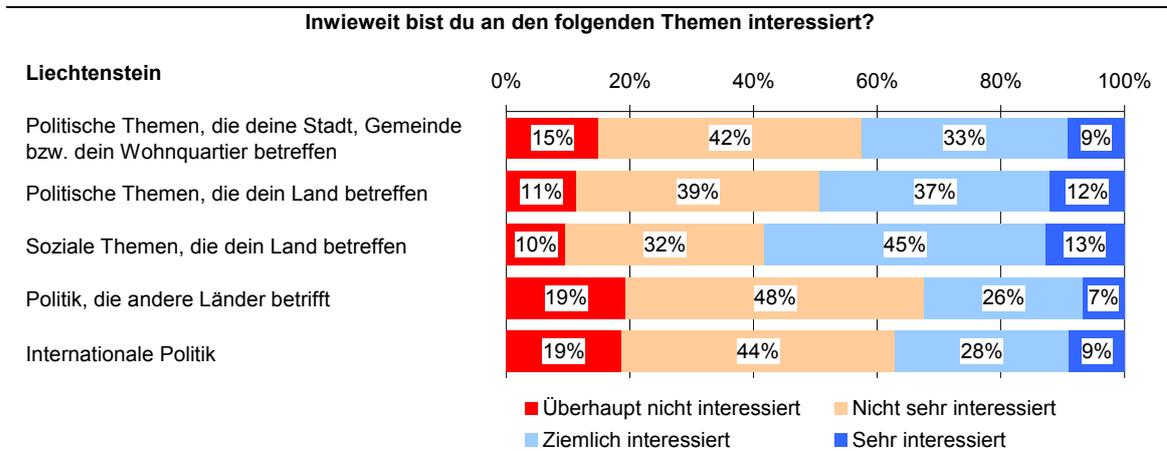


Abbildung 6.2: Interesse an Politik und sozialen Themen – Itemprozentage für Liechtenstein

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

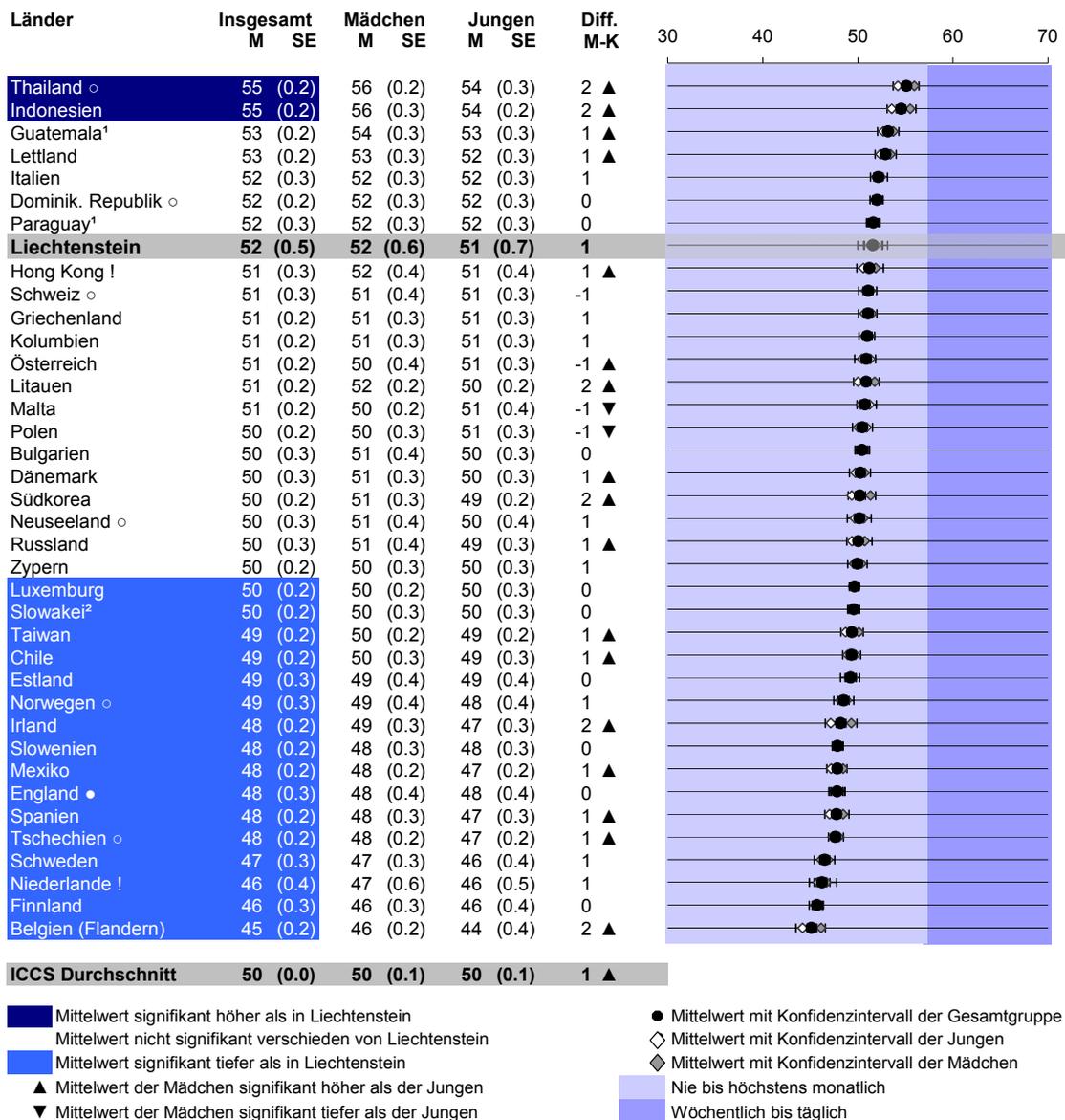
Die Vermutung, dass zwischen dem Interesse an Politik und sozialen Themen und der Beteiligung an Gesprächen und Diskussionen über politische und soziale Themen ein Zusammenhang besteht, liegt nahe. Zu dieser Überprüfung wurde in ICCS auch die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an Gesprächen über politische und soziale Themen erhoben. Die Schülerinnen und Schüler wurden gebeten, anzugeben, wie oft sie mit ihren Eltern oder mit ihren Freundinnen und Freunden über politischen Themen diskutieren (Tabelle 6.2 **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**).

Tabelle 6.2: 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	

Die Schülerinnen und Schüler auf der achten Klassenstufe diskutieren mit ihren Eltern und/oder mit ihren Freunden in allen Ländern wenig über politische und soziale Themen, wie anhand der hellblauen Unterlegung der Mittelwerte in Abbildung 6.3 erkannt werden kann. Auf diesem grundsätzlich tiefen Niveau liegt Liechtenstein mit 52 Punk-

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 6.3: Beteiligung an Gesprächen und Diskussionen über politische und soziale Themen – Liechtenstein im internationalen Ländervergleich

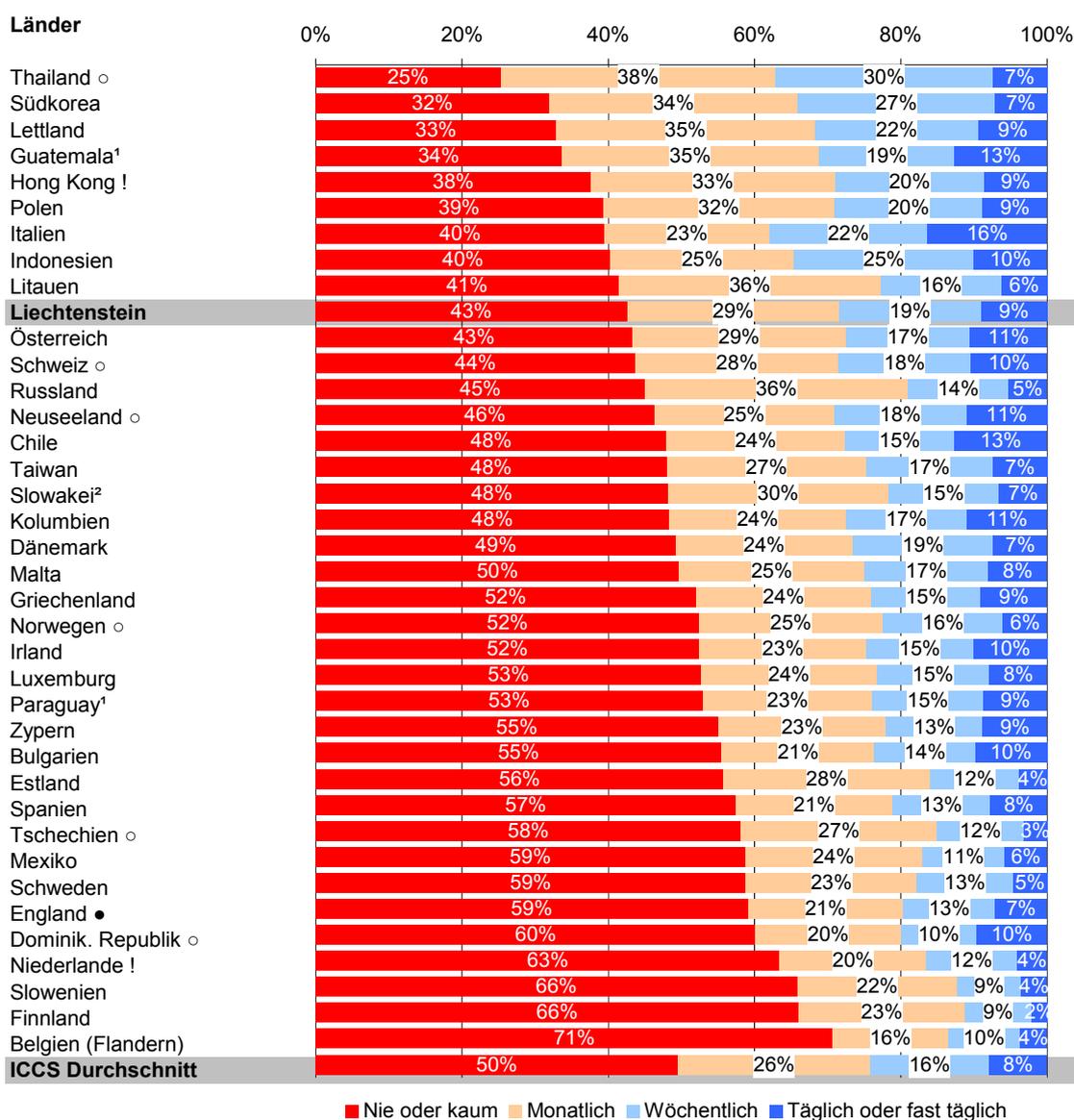
ten in der oberen Hälfte des Ländervergleichs, wobei sich nach oben nur gerade Thailand und Indonesien mit je 55 Punkten statistisch bedeutsam abheben. Im Bereich von Liechtenstein befinden sich 19 weitere Länder, darunter auch die Schweiz und Österreich (je 51 Punkte). Bedeutsam geringere Beteiligungen an Gesprächen und Diskussionen über politische und soziale Themen als in Liechtenstein äussern die Schülerinnen und Schüler aus 16 Ländern. Dabei handelt es sich weitgehend um europäische

Länder, so beispielsweise auch um fast alle nordeuropäischen Staaten. Das untere Ende des Vergleichs schliessen die Länder Schweden (47 Punkte), Niederlande und Finnland (je 46 Punkte) sowie Belgien (Flandern) (45 Punkte) ab.

Wie bei der Skala „Interesse an Politik und sozialen Themen“ fallen die Differenzen zwischen Mädchen und Jungen auch hier gering aus und sind in Liechtenstein (1 Punkt) wie in vielen anderen Ländern auch nicht signifikant. Dennoch kann tendenziell festgehalten werden, dass bei Differenzen eher die Mädchen öfter mit ihren Eltern und/oder ihren Freunden über politische und soziale Themen diskutieren.

In Betrachtung der Einzelitems der Skala *Beteiligung an Gesprächen und Diskussionen über politische und soziale Themen* zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler aus Liechtenstein bedeutend häufiger über Ereignisse in anderen Ländern als über politische oder soziale Themen diskutieren – und dies sowohl mit ihren Eltern als auch mit den Freunden. So erwähnen beispielsweise 43 Prozent der Liechtensteiner Schülerinnen und Schüler nie oder kaum mit den Eltern über politische oder soziale Themen zu sprechen, 29 Prozent sprechen monatlich, 19 Prozent wöchentlich und 9 Prozent täglich oder fast täglich über derartige Themen (Abbildung 6.4). Bezüglich der Gespräche mit Freunden zeigen sich diese Prozentwerte folgendermassen: 56 Prozent sprechen nie oder kaum, 29 Prozent monatlich, 10 Prozent wöchentlich und 5 Prozent täglich über politische und soziale Themen. Häufiger sprechen die Schülerinnen und Schüler über Ereignisse in andern Ländern. So berichten nur noch 25 Prozent, dass sie nie oder kaum mit ihren Eltern über derartige Themen sprechen, 30 Prozent führen monatlich, 32 Prozent wöchentlich und 12 Prozent täglich oder fast täglich solche Gespräche (Abbildung 6.5). Mit ihren Freunden sprechen 35 nie oder kaum, 35 Prozent monatlich, 25 Prozent wöchentlich und 6 Prozent täglich oder fast täglich über diese Themen.

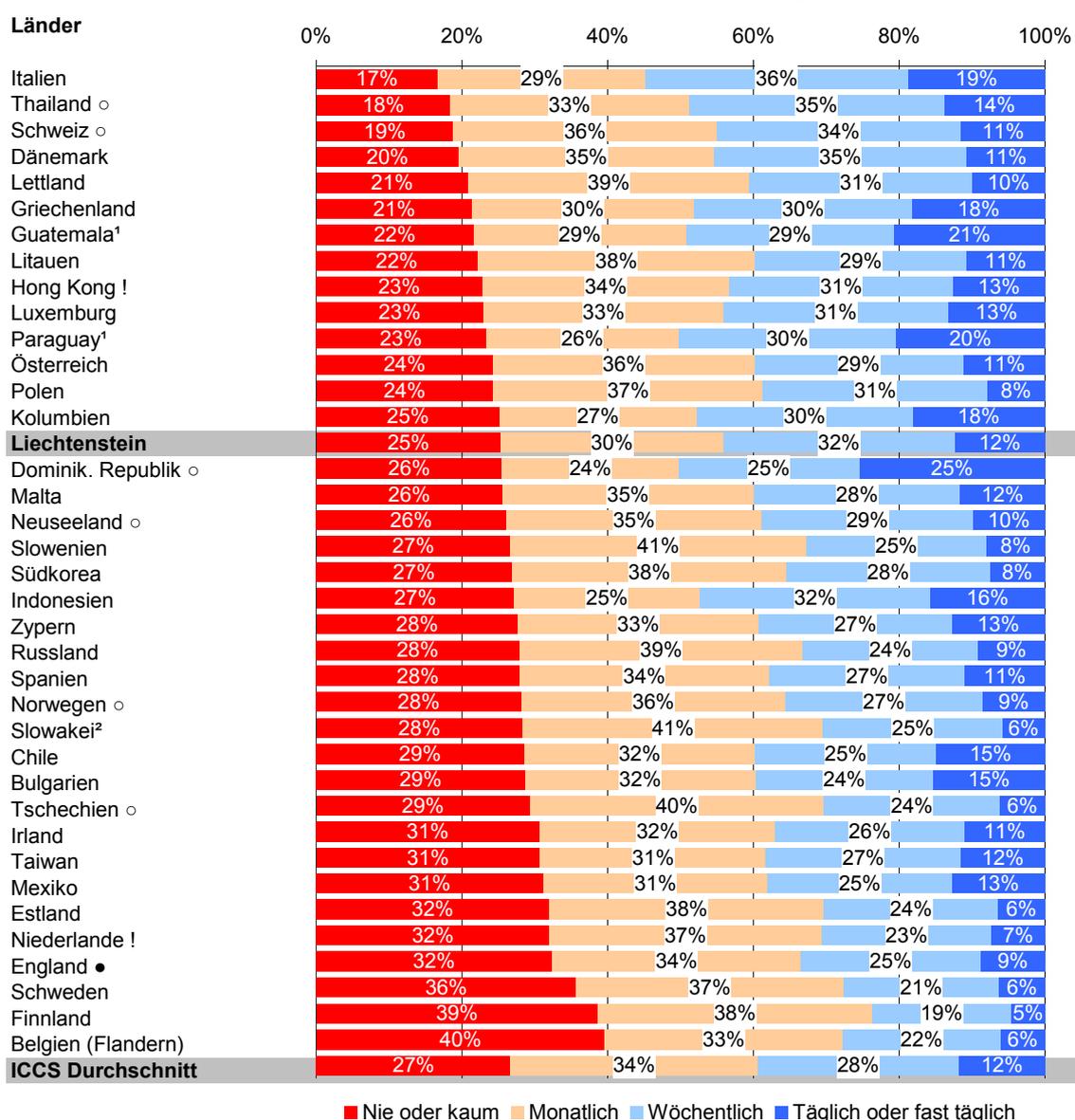
Gespräche mit deinen Eltern bzw. deiner Mutter oder deinem Vater über politische oder soziale Themen



Anmerkungen: ○ = 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
 Die Prozentwerte sind gerundet, wodurch deren Summen nicht immer 100 Prozent ergeben.

Abbildung 6.4: Gespräche mit deinen Eltern über politische und soziale Themen – Liechtenstein im internationalen Ländervergleich

Gespräche mit deinen Eltern bzw. deiner Mutter oder deinem Vater über Ereignisse in anderen Ländern



Anmerkungen: ○ = 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
 Die Prozentwerte sind gerundet, wodurch deren Summen nicht immer 100 Prozent ergeben.

Abbildung 6.5: Gespräche mit deinen Eltern über Ereignisse in anderen Ländern – Liechtenstein im internationalen Ländervergleich

Durch die Gegenüberstellung der Skalen „Interesse an Politik und sozialen Themen“ und „Beteiligung an Gesprächen und Diskussionen über politische und soziale Themen“ anhand eines Streudiagramms wird deren positive Beziehung ersichtlich – wie es in Abbildung 6.6. auf Länderebene veranschaulicht ist. Der Trend der Punktwolke wird mit Hilfe einer Geraden verdeutlicht, die von links unten nach rechts oben verläuft. Damit bestätigt sich die Hypothese, dass ein linearer positiver Zusammenhang zwischen dem Interesse an politischen und sozialen 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. Denn je öfter Schülerinnen und Schüler über politische und soziale Themen mit ihren Eltern und/oder Freunden diskutieren, desto mehr interessieren sie sich für Politik und sozialen Themen.

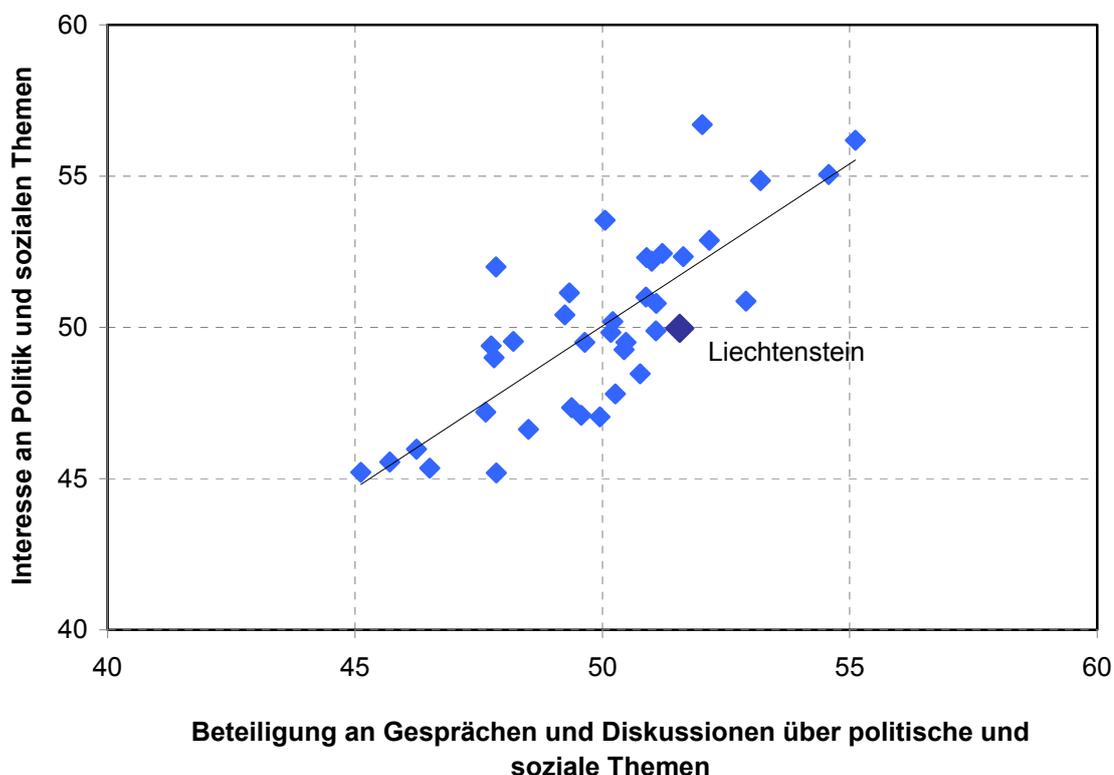


Abbildung 6.6: Darstellung von Interesse an Politik und sozialen Themen und Beteiligung an Gesprächen und Diskussionen über politische und soziale Themen im internationalen Ländervergleich

6.3 Fazit

Sowohl das Interesse an Politik und soziale Themen sowie die damit zusammenhängende Beteiligung an Diskussionen mit politischen und sozialen Inhalten sind wesentliche Voraussetzungen für eine aktive Staatsbürgerschaft und ein staatsbürgerliches Engagement. Die Ergebnisse der ICCS-Studie zeigen, dass sich die Jugendlichen der 38 teilnehmenden Länder generell nur wenig für Politik und soziale Themen interessieren und (wohl damit verbunden) nicht so oft an Diskussionen mit politischen und sozialen Inhalten teilnehmen. Die Liechtensteiner Schülerinnen und Schüler erzielen im internationalen Vergleich in beiden Bereichen durchschnittliche Werte, wobei die Tendenz gerade bezüglich der Beteiligung an Gesprächen und Diskussionen deutlich in den überdurchschnittlichen Bereich weist. Damit bestätigt sich die vorangestellte Hypothese weitgehend.

In Betrachtung der Einzelitems überrascht, dass die Gemeindepolitik nicht auf grösseres Interesse stösst. Denn obwohl diese dem Lebensraum der Jugendlichen am nächs-

ten stehen sollte, bekunden sie grösseres Interesse für politische und soziale Themen auf Landesebene. Gerade im Kleinstaat Liechtenstein wird die Landespolitik jedoch ebenfalls sehr nahe an den Bürgerinnen und Bürgern geführt, so dass auch die Politik auf Landesebene sehr nahe am eigenen Lebensraum wahrgenommen wird. Eine zusätzliche Erklärung kann aber auch im Unterricht politischer Bildung gesehen werden, welcher sich wohl viel stärker auf die Landesebene als auf kommunale Belange konzentriert.

Bezüglich der Gespräche über politische und soziale Themen zeigt sich, dass deutliche Mehrheiten der Schülerinnen und Schüler nie bis höchstens einmal pro Monat ein derartiges Thema ansprechen. Insbesondere mit Freunden werden kaum derartige Gespräche geführt. Etwas häufiger wird über Geschehnisse in anderen Ländern gesprochen, deren Häufigkeit sicherlich stark von Tagesaktualitäten abhängt, was hier jedoch nicht erfragt wurde.

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. Dieser Nachweis lässt jedoch noch keine Aussage über die Richtung des Zusammenhangs zu. Es ist jedoch zu vermuten, dass es sich dabei um eine Wechselwirkung handelt: einerseits wecken Gespräche das Interesse an Themen, andererseits geben Interessen Gesprächsthemen vor. Beide Aspekte sollten daher in der politischen 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.

7 Politisches Selbstvertrauen

Unter dem politischen Selbstvertrauen werden der Glaube und die Überzeugung in die eigenen Leistungsfähigkeiten in Bezug auf politische Aktivitäten verstanden. Im Rahmen von ICCS wird diesbezüglich zwischen politischem Selbstkonzept und politischer Selbstwirksamkeit unterschieden. Das politische Selbstkonzept bringt die Überzeugung einer Person zum Ausdruck, dass sie etwas von Politik versteht und sich demzufolge auch in politische Prozesse einzubringen wagt (Campbell et al. 1954). Dabei werden zumeist zwei Dimensionen unterschieden, einerseits das diesbezüglich individuelle Zutrauen und andererseits die Überzeugung persönlicher Verantwortung für das politische System (Balch, 1974; Converse, 1972). Mit der politischen Selbstwirksamkeit werden demgegenüber Überzeugungen bezüglich der Fähigkeit, spezifische politische Aktivitäten und Handlungen erfolgreich und somit wirksam ausführen zu können, erfragt. Es handelt sich also um eine subjektive Überzeugung, sich in verschiedenen Verhaltensbereichen kompetent zu verhalten und dabei auch neue oder schwierige Anforderungen und deren Situation aufgrund eigener Kompetenzen erfolgreich meistern zu können (Schwarzer, 2002). 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).

Die positive Auffassung der persönlichen Handlungskompetenz leistet einen wichtigen Beitrag zur Funktionsfähigkeit des Individuums. So beeinflussen das Selbstkonzept und die Selbstwirksamkeitsüberzeugung Verhaltensweisen und entscheiden 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 politischem Selbstvertrauen kann demnach zusammenfassend 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 politischem Selbstvertrauen 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 das politische Selbstkonzept und die politische Selbstwirksamkeit der Jugendlichen steht. In Anlehnung an die Jugendstudie 2006 (Amt für soziale Dienste, 2007), in welcher aufgedeckt wurde, dass junge Menschen in Liechtenstein nur geringes politisches Interesse zeigen und auch die politisch-soziale Partizipation nur moderat ausfällt, ist zu vermuten, dass sowohl das politische Selbstkonzept als auch die politische Selbstwirksamkeit für die Schülerinnen und Schüler aus Liechtenstein tief ausfallen werden.

7.1 Politisches Selbstkonzept

Das politische Selbstkonzept wurde in ICCS anhand von 6 Items erfasst, wobei die Antwortmöglichkeiten von *stimme überhaupt nicht zu* bis *stimme voll und ganz zu* reichten (Tabelle 7.1). Die Items reichten vom Wissen und Verstehen über Politik, über das Gefühl einer eigenen wichtigen politischen Meinung bis zur Absicht politischer Beschäftigung im Erwachsenenalter.

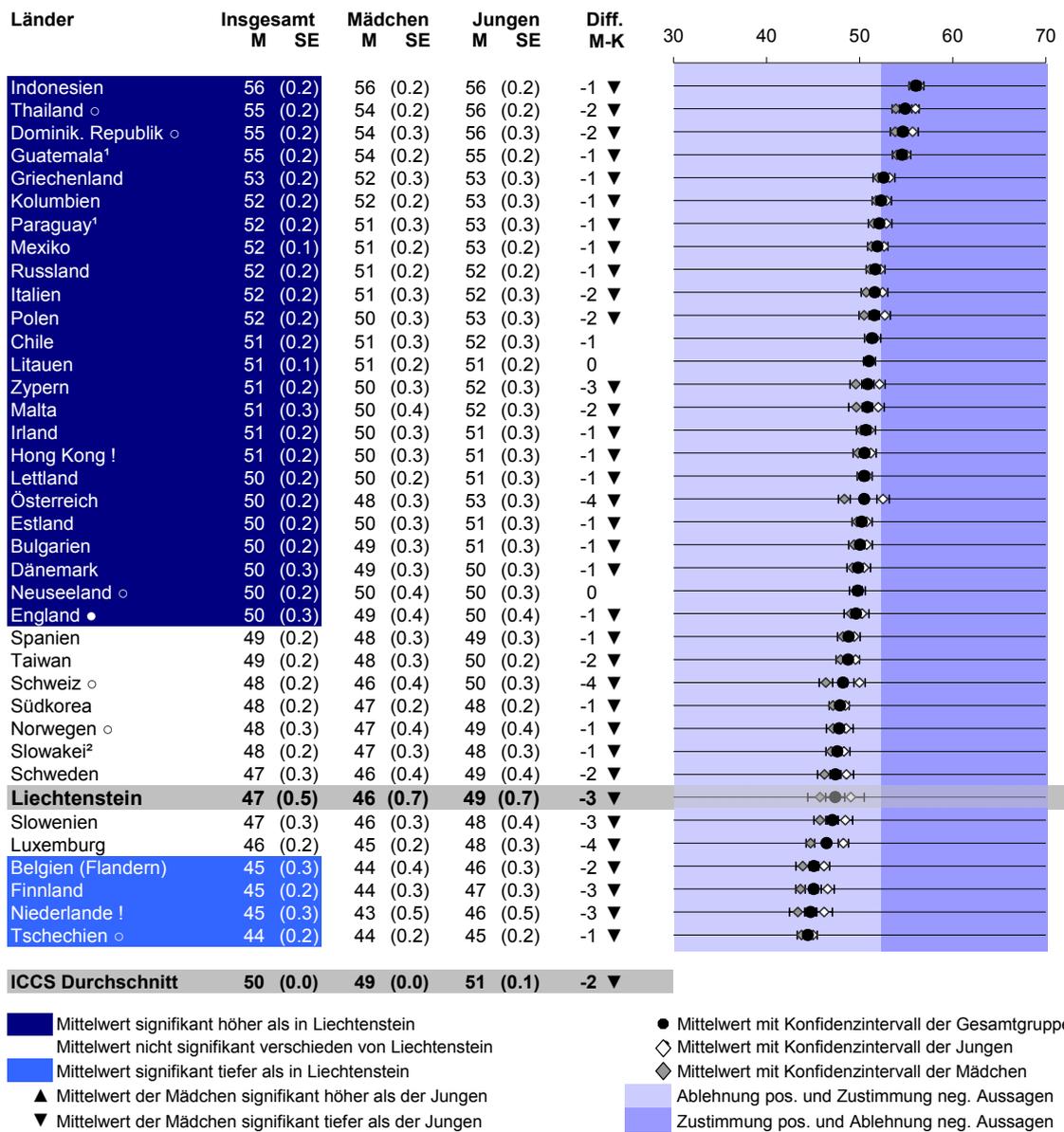
Tabelle 7.1: Skala "Politisches Selbstkonzept"

Items (Cronbach Alpha: 0.84 für die kombinierten ICCS Daten)	Antwortmöglichkeiten
<p>Inwiefern stimmst du den folgenden Aussagen über dich und deine Haltung zum Thema Politik zu?</p>	
<p>Ich weiss mehr über Politik als die meisten meiner Altersgenossen</p> <p>Wenn politische Themen oder Probleme diskutiert werden, habe ich gewöhnlich auch etwas zu sagen</p> <p>Ich verstehe die meisten politischen Fragen ohne Probleme</p> <p>Ich habe politische Meinungen, die gehört werden sollten</p> <p>Als Erwachsener werde ich mich mit Politik beschäftigen können</p> <p>Ich verstehe die politischen Probleme, denen unser Land gegenübersteht</p>	<p>Stimme voll und ganz zu</p> <p>Stimme zu</p> <p>Stimme nicht zu</p> <p>Stimme überhaupt nicht zu</p>

Wie aus Abbildung 7.1 entnommen werden kann, fällt das politische Selbstkonzept in der Mehrheit der ICCS-Länder negativ aus (hellblaue Unterlegung der Mittelwerte). Im Ländervergleich befindet sich Liechtenstein mit 47 Punkten nicht nur bedeutsam unter dem internationalen Mittelwert, sondern auch im unteren Drittel. Ähnliche Ergebnisse wie für Liechtenstein zeigen sich für 9 weitere Länder, worunter sich auch die Schweiz (48 Punkte) und Luxemburg (46 Punkte) befinden. Bedeutsam geringere politische Selbstkonzepte weisen die Schülerinnen und Schüler aus Belgien (Flandern), Finnland und den Niederlanden (je 45 Punkte) sowie aus Tschechien (44 Punkte) aus. Demgegenüber zeigen sich für 24 Länder bedeutsam höhere politische Selbstkonzepte als für Liechtenstein. Neben dem Nachbarland Österreich (50 Punkte) sind dies insbesondere Guatemala, die Dominikanische Republik und Thailand mit je 55 Punkten sowie der Spitzenreiter Indonesien mit 56 Punkten. Die letztgenannten vier Länder liegen auch im Unterschied zu allen anderen Ländern im positiven und somit dem Selbstkonzept zustimmenden Bereich der Skala. Auffallend ist einmal mehr, dass sich am unteren Ende des Ländervergleichs fast durchwegs nur europäische Länder finden, was womöglich auch auf einen kulturellen Effekt in der Bewertung der Aussagen hindeutet.

Im Vergleich der Geschlechter zeigt sich, dass in fast allen Ländern die Jungen dem politischen Selbstkonzept stärker als die Mädchen zustimmen. In Liechtenstein beträgt diese Differenz bedeutsame 3 Punkte, was nur von Österreich, der Schweiz und von Luxemburg mit je 4 Punkten übertroffen wird.

Politisches Selbstkonzept



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 7.1: Politisches Selbstkonzept – Liechtenstein im internationalen Ländervergleich

7.2 Politische Selbstwirksamkeit

Zur Erhebung der politischen Selbstwirksamkeit wurden im Rahmen von ICCS 2009 sieben Items verwendet (Tabelle 7.2). Die Jugendlichen mussten dabei einschätzen, wie gut sie ihrer Meinung nach im Stande sind, politisch konnotierte Aktivitäten wie über einen Zeitungsartikel diskutieren, den eigenen Standpunkt verteidigen oder einen Brief an die Zeitung schreiben auszuführen.

Tabelle 7.2: Skala "Politische Selbstwirksamkeit"

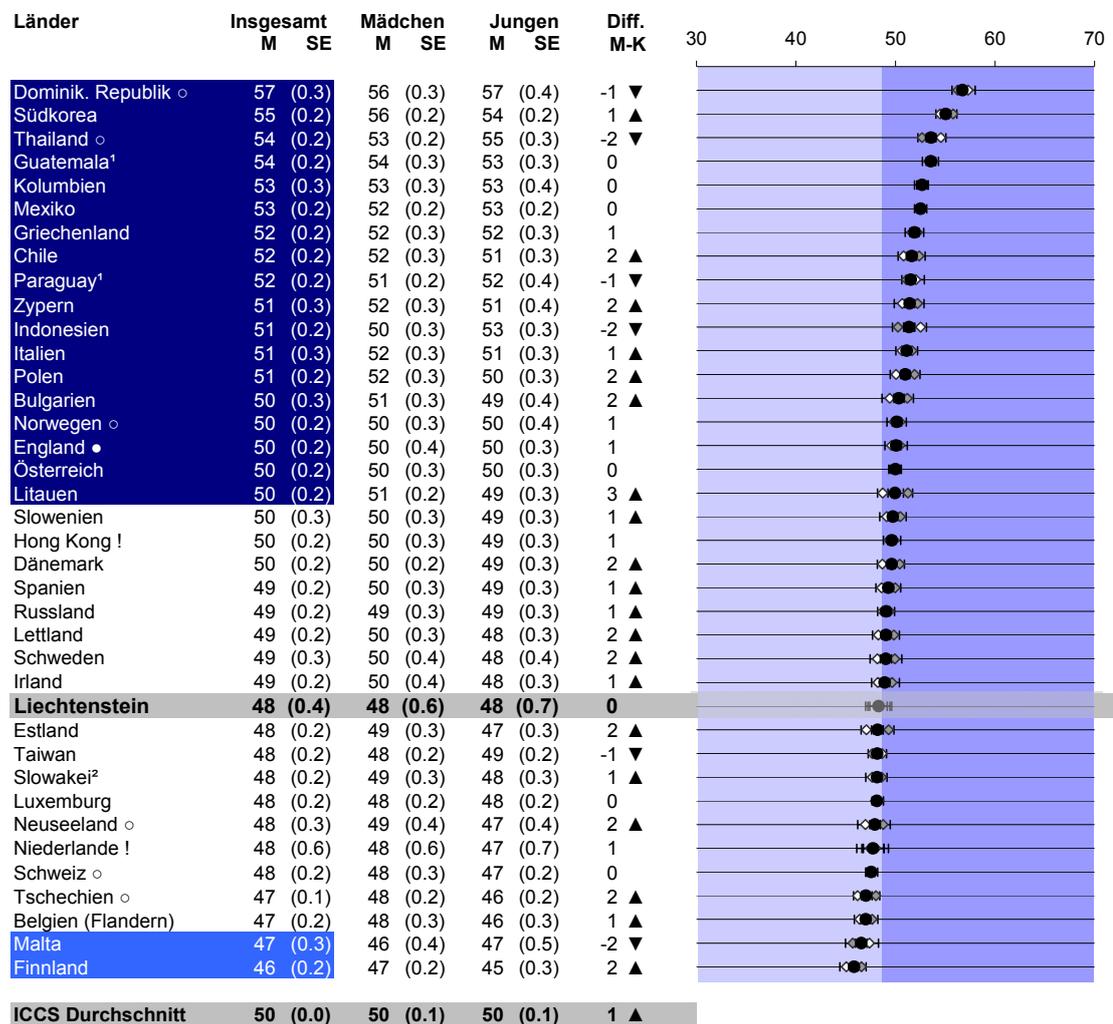
Items (Cronbach Alpha: 0.82 für die kombinierten ICCS Daten)	Antwortmöglichkeiten
Wie gut wärest du deiner Meinung nach bei folgenden Aktivitäten?	
Über einen Zeitungsartikel diskutieren, in dem es um einen Konflikt zwischen zwei Ländern geht.	
Deinen Standpunkt zu einem brisanten politischen oder sozialen Thema verteidigen.	Überhaupt nicht gut
Bei Schulwahlen kandidieren.	Nicht sehr gut
Eine Gruppe von Schülern organisieren, um Veränderungen an der Schule durchzusetzen.	Ziemlich gut
Ein Streitgespräch über ein brisantes Thema im Fernsehen mitverfolgen.	Sehr gut
Einen Brief an die Zeitung schreiben.	

In gesamthafter Betrachtung des Ländervergleichs zeigt sich, dass die politische Selbstwirksamkeit von den Schülerinnen und Schülern grundsätzlich positiver als das politische Selbstkonzept eingestuft wird. So finden sich insgesamt doch 26 Länder, in welchen die Schülerinnen und Schüler zumindest tendenziell eine positive mittlere Bewertung zum Ausdruck bringen (Abbildung 7.2). Liechtenstein liegt mit 48 Punkten genau im neutralen Mittelbereich zwischen positiver und negativer Bewertung und somit auch in der unteren Hälfte des Ländervergleichs. Dabei unterscheiden sich 17 Länder nicht bedeutsam von Liechtenstein, so beispielsweise auch Luxemburg und die Schweiz (je 48 Punkte). Signifikant geringere politische Selbstwirksamkeit bringen die Schülerinnen und Schüler aus Malta mit 47 Punkten und Finnland mit 46 Punkten zum Ausdruck. Insgesamt 18 Länder weisen bedeutsam höhere Werte als Liechtenstein auf. Darunter befinden sich neben den Staaten an der Spitze des Ländervergleichs – Guatemala, Thailand (je 54 Punkte), Südkorea (55 Punkte) und Dominikanische Republik (57 Punkte) – auch Österreich, England, Norwegen und Italien (mit 50 und 51 Punkten). Auch hier fällt auf, dass die höchsten Punktzahlen von aussereuropäischen Ländern erreicht wurden. Die europäischen Länder streuen nun stärker als in Bezug auf das politische Selbstkonzept, dennoch befinden sie sich kaum im obersten Drittel des Vergleichs.

Im Gegensatz zum politischen Selbstkonzept weisen hier in der Mehrheit der Länder die Mädchen signifikant grössere politische Selbstwirksamkeit als die Jungen aus. Die Unterschiede sind dabei jedoch etwas geringer (zumeist 1 oder 2 Punkte). Einzig in

Litauen zeigt sich die Differenz mit 3 Punkten etwas höher. In Liechtenstein unterscheiden sich die Werte der Mädchen und Jungen jedoch nicht.

Politische Selbstwirksamkeit



- Mittelwert signifikant höher als in Liechtenstein
- Mittelwert nicht signifikant verschieden von Liechtenstein
- ◇ Mittelwert signifikant tiefer als in Liechtenstein
- ▲ Mittelwert der Mädchen signifikant höher als der Jungen
- ▼ Mittelwert der Mädchen signifikant tiefer als der Jungen
- Mittelwert mit Konfidenzintervall der Gesamtgruppe
- ◇ Mittelwert mit Konfidenzintervall der Jungen
- ◇ Mittelwert mit Konfidenzintervall der Mädchen
- Light blue background: Ablehnung pos. und Zustimmung neg. Aussagen
- Dark blue background: Zustimmung pos. und Ablehnung neg. Aussagen

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: Politische Selbstwirksamkeit – Liechtenstein im internationalen Ländervergleich

7.3 Fazit

Wie vermutet fällt das politische Selbstvertrauen für die Schülerinnen und Schüler aus Liechtenstein tief aus. Insbesondere den Aussagen zum politischen Selbstkonzept stimmen die jungen Menschen kaum zu. Sie bringen damit zum Ausdruck, dass sie eher wenig über Politik wissen und von Politik verstehen und dementsprechend auch wenig in diesbezüglichen Diskussionen beizufügen haben. Dies trifft für die Mädchen noch viel deutlicher als für die Jungen so zu. Auch im Bereich der politischen Selbstwirksamkeit geben die Schülerinnen und Schüler an, dass sie sich in der Ausführung der politisch konnotierten Aktivitäten als eher nicht gut einschätzen. Sie trauen es sich beispielsweise eher nicht zu, den Standpunkt zu einem brisanten politischen oder sozialen Thema zu verteidigen, eine Gruppe von Schülerinnen und 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. Hier nun zeigt sich jedoch für Liechtenstein kein Unterschied zwischen Mädchen und Jungen mehr.

Das politische System in Liechtenstein bietet eine Vielzahl an Möglichkeiten zur politischen Teilhabe. Die befragten jungen Menschen fühlen sich aber (noch?) eher nicht in der Lage, politisch aktiv zu werden. In einem demokratischen Staat ist es jedoch wichtig, dass sich die Bürgerinnen und Bürger auch zutrauen, in einen politischen Diskurs einzutreten. Ziel der politischen Bildung muss es also nicht nur sein, bei den Schülerinnen und Schülern das nötige Rüstzeug zur politischen Partizipation auszubilden, sondern bei ihnen auch die Überzeugung und Zumutung politischer Diskurs- und Prozessfähigkeit zu wecken und stärken.

Diese Zielsetzung lässt sich nur durch vielfältiges, konkretes Handeln und Üben erarbeiten und in den politischen Alltag transferieren. Die vorliegenden Ergebnisse sollten daher verantwortliche in Bildung und Schule anregen zu überprüfen, ob Schülerinnen und Schüler genügend Gelegenheiten geboten werden, die politischen Aktivitäten zu üben und sich entsprechende Kompetenzen anzueignen.

8 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 ansatzweise in ersten Studien bereits empirisch nachgewiesen werden konnte (Grob, 2009; Verba et al., 1995). Schulz (2005) deckte des Weiteren auf, 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). Es ist zu vermuten, dass sich dieses Ergebnis für die Liechtensteiner 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 (Maiello, 2003). Dasselbe Ergebnis zeigte sich im Rahmen der Jugendstudie 2006 (Amt für soziale Dienste, 2007) auch für Liechtenstein, wobei insbesondere die Beteiligung in Sportvereinen oben aus schwang. Die Partizipation in der Schule dürfte demgegenüber positiver ausfallen; auch dies hat sich bereits in der CIVED-Studie gezeigt. Die Schülerinnen und Schüler der Schweiz 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).

Hinsichtlich des zukünftig beabsichtigten politischen Engagements wird erwartet, dass dieses im internationalen Vergleich für Liechtenstein hoch ausfällt. Diese Vermutung

gründet insbesondere auf den in Liechtenstein vorherrschenden hohen Wahl- und Abstimmungsbeteiligungen, welche beispielsweise deutlich höher als in der Schweiz ausfallen.

8.1 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 8.1 (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.

Die Beteiligungen der Liechtensteiner Schülerinnen und Schüler entsprechen in drei Bereichen den internationalen Mittelwerten: (1) 11 Prozent engagieren sich in einer Jugendorganisation, einer politischen Partei oder Gewerkschaft, (2) 14 Prozent arbeiten in einer Menschenrechtsorganisation mit und (3) 11 Prozent beteiligen sich in einer kulturellen Organisation einer bestimmten Volkszugehörigkeit. Bedeutsam geringeres Engagement zeigen Liechtensteiner Schülerinnen und Schüler in Umweltorganisationen (17 Prozent) und in Gruppen freiwilliger Helfer in und für die Gemeinschaft (26 Prozent). Und schliesslich prozentual höhere Mitarbeit zeigen sich in Organisationen, die für einen sozialen Zweck Geld sammeln (58 Prozent) sowie in Gruppen junger Menschen, die sich für eine bestimmte Sache einsetzen (35 Prozent).

Tabelle 8.1 (1): Prozentanteile der Schülerinnen und Schüler, die sich in Organisationen oder Gruppen engagierten – Liechtenstein 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	Menschenrechtsorganisation	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 8.1 (2): Prozentanteile der Schülerinnen und Schüler, die sich in Organisationen oder Gruppen engagierten – Liechtenstein 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	Menschenrechtsorganisation	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

8.2 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 8.2 (1 und 2) kann grundsätzlich festgehalten werden, dass Schülerinnen und Schüler bedeutend häufiger an Aktivitäten in der Schule teilnehmen, als sie sich in ausserschulischen 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 Liechtenstein zeigen sich wiederum derart, dass die Teilnahmen an den Aktivitäten für je zwei Bereiche nicht sowie nach oben und nach unten abweichen. Keine Unterschiede zum internationalen Mittelwert zeigen sich für Wahlen zum Klassenchef/zur Klassenchefin oder zum Schülerrat (74 Prozent) sowie für die Diskussion an einer Schülerversammlung (42 Prozent). Bedeutend weniger häufig als im internationalen Mittelwert nehmen Schülerinnen und Schüler aus Liechtenstein an einer Musik- oder Theatergruppe (48 Prozent) sowie an Entscheidungen, die die Führung der Schule betreffen teil (27 Prozent). Signifikant häufiger berichten Schülerinnen und Schüler aus Liechtenstein jedoch an Streitgesprächen aktiv teilzunehmen (54 Prozent) sowie sich als Klassenchef bzw. als Klassenchefin oder Vertretende für die Schülerversammlung zur Wahl gestellt zu haben (49 Prozent).

Tabelle 8.2 (1): Prozentanteile der Schülerinnen und Schüler, die Aktivitäten in der Schule wahrnahmen – Liechtenstein im internationalen Ländervergleich

Land	Prozent an Schülerinnen und Schüler, die in der Schule an Aktivitäten teilnehmen					
	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 – Liechtenstein im internationalen Ländervergleich
(Fortsetzung)

Land	Prozent an Schülerinnen und Schüler, die in der Schule an Aktivitäten teilnehmen					
	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

8.3 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 Liechtenstein direkt nach dem Wählen bei Landtagswahlen 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 8.1). Im internationalen Durchschnitt sind es 81 Prozent der jungen Menschen. 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). Liechtenstein liegt mit 81 Prozent genau im internationalen Durchschnitt. Die untere Hälfte des Ländervergleichs wird vor allem von europäischen Ländern abgedeckt, jedoch lässt sich innerhalb Europas keine regionale Differenzierung feststellen. In Liechtenstein geben konkret 38 Prozent der Schülerinnen und Schüler an, dass sie *mit Sicherheit* wählen werden, 43 Prozent sagen dass sie *wahrscheinlich* wählen werden, 15 Prozent äussern *wahrscheinlich nicht* an Wahlen teilzunehmen und 4 Prozent sind sich sicher, dass sie *mit Sicherheit nicht* wählen werden. Die Prozentzahl an zustimmenden Antworten liegt mit 81 eher tief im Vergleich mit der tatsächlich Wahlbeteiligungen an Landtagswahlen in Liechtenstein, welche bei den letzten Wahlen 2009 84.6 Prozent betrug.

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 Liechtenstein beträgt die Differenz 62 Punkte, wobei die Schülerinnen und Schüler mit beabsichtigter Wahlabstinentz durchschnittlich 482 Punkte im politischen Wissen und Verstehen erreichen, ihre Kolleginnen und Kollegen mit beabsichtigter Wahlbeteiligung jedoch 544 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), Italien (72 Punkte) und in Österreich (63 Punkte). Die geringsten Differenzen zeigen sich demgegenüber in der Dominikanischen Republik (10 Punkte), in Chile (16 Punkte) und in Guatemala (32 Punkte).

Erwartete Beteiligung an nationalen Wahlen					Erwartete Beteiligung an nationalen Wahlen und politisches Wissen		
Land	%	wahrscheinlich und mit Sicherheit			Ja	Nein	Differenz (Nein - Ja)*
		50%	0%	50%	M SE	M SE	Diff SE
Guatemala ¹	94 ▲		27%	66%	410 (5.3)	442 (3.8)	32 (4.5)
Indonesien	92 ▲		31%	61%	397 (3.8)	439 (3.3)	42 (4.0)
Kolumbien	90 △		34%	56%	436 (4.1)	476 (2.7)	40 (3.8)
Paraguay ¹	89 △		35%	54%	505 (5.4)	590 (3.5)	85 (5.7)
Dänemark	89 △		40%	49%	397 (5.8)	451 (3.5)	54 (6.5)
Italien	88 △		30%	58%	470 (5.6)	541 (3.1)	72 (4.8)
Thailand ○	88 △		33%	55%	415 (3.9)	458 (3.8)	43 (3.9)
Litauen	88 △		35%	52%	455 (4.3)	513 (2.7)	58 (4.2)
Südkorea	87 △		35%	52%	506 (3.1)	574 (1.9)	68 (3.3)
Irland	87 △		33%	54%	464 (5.9)	550 (4.2)	85 (5.8)
Dominik. Republik ○	86 △		36%	50%	381 (3.9)	390 (2.9)	10 (4.2)
Mexiko	86 △		34%	52%	419 (3.6)	463 (2.9)	44 (3.8)
Malta	86 △		31%	55%	428 (7.1)	506 (4.5)	78 (8.1)
Schweden	85 △		47%	38%	477 (4.4)	551 (3.2)	73 (5.2)
Spanien	85 △		36%	49%	456 (5.8)	516 (3.9)	60 (5.1)
Finnland	85 △		47%	37%	521 (4.4)	588 (2.4)	67 (4.5)
Russland	85 △		38%	47%	470 (4.4)	514 (4.0)	44 (4.8)
Neuseeland ○	84 △		40%	44%	452 (6.5)	535 (5.1)	83 (6.7)
Norwegen ○	83 △		31%	53%	451 (4.4)	535 (3.3)	84 (5.5)
Hong Kong !	83		49%	34%	501 (8.4)	564 (5.3)	63 (6.8)
Österreich	82		42%	39%	452 (5.2)	516 (3.9)	63 (5.0)
Taiwan	82		42%	40%	503 (3.0)	572 (2.4)	69 (3.0)
Liechtenstein	81		43%	38%	482 (13.0)	544 (4.5)	62 (15.1)
Slowenien	81		35%	46%	471 (4.4)	528 (2.9)	57 (4.4)
Lettland	77 ▽		36%	41%	455 (4.7)	490 (4.3)	36 (5.0)
Polen	77 ▽		34%	43%	491 (6.2)	550 (4.3)	59 (4.9)
Griechenland	77 ▽		36%	41%	446 (4.5)	491 (4.9)	45 (4.9)
Chile	76 ▽		28%	48%	473 (4.3)	490 (3.6)	16 (3.6)
Zypern	75 ▽		34%	41%	420 (4.3)	472 (2.7)	51 (4.9)
Slowakei ²	75 ▽		44%	31%	493 (4.7)	542 (4.7)	49 (4.8)
Niederlande !	74 ▽		42%	32%	451 (6.0)	509 (9.3)	58 (9.0)
Luxemburg	73 ▽		43%	31%	435 (3.4)	493 (2.4)	59 (3.0)
Estland	73 ▽		46%	27%	487 (6.3)	542 (4.4)	55 (5.4)
Belgien (Flandern)	72 ▽		43%	29%	476 (4.8)	530 (4.6)	54 (4.1)
England ●	72 ▽		41%	31%	470 (4.0)	544 (4.9)	74 (5.4)
Schweiz ○	70 ▽		42%	28%	500 (4.8)	547 (3.7)	47 (4.5)
Bulgarien	69 ▽		39%	30%	447 (5.5)	492 (5.5)	45 (5.5)
Tschechien ○	50 ▽		34%	16%	481 (2.1)	542 (3.0)	61 (3.3)
ICCS Durchschnitt	81		37%	44%	458 (0.9)	514 (0.6)	56 (0.9)

▲ mehr als 10 Prozent über dem ICCS Durchschnitt ▽ statistisch signifikant unter dem ICCS Durchschnitt
 △ statistisch signifikant über dem ICCS Durchschnitt ▽ mehr als 10 Prozent unter dem ICCS Durchschnitt
 ■ Mit Sicherheit nicht ■ Wahrscheinlich nicht ■ Wahrscheinlich ■ Mit Sicherheit

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
¹ = Die Datenerhebung erfolgte nicht gemäss internationaler Vorgabe
² = Die national ausgewählte Population entspricht nicht exakt der international vorgegeben Population

Abbildung 8.1: Erwartete Partizipation bei nationalen Wahlen – Liechtenstein im internationalen Ländervergleich

8.4 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 8.3).

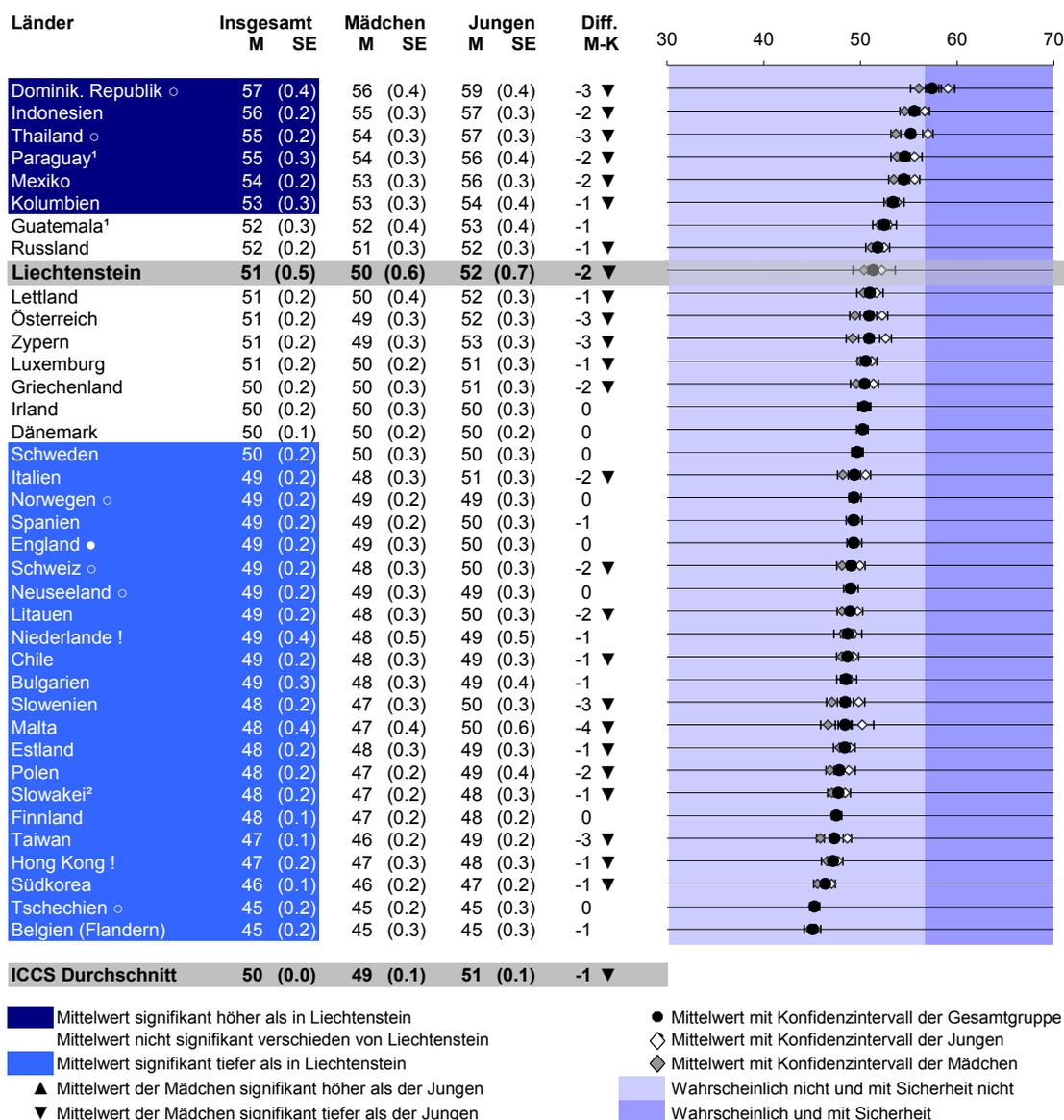
Tabelle 8.3: Skala "Erwartete Partizipation an formaler Politik"

Items (Cronbach Alpha: 0.81 für die kombinierten ICCS Daten)	Antwortmöglichkeiten
Einen Kandidaten oder eine Partei bei einer Wahlkampagne unterstützen Einer politischen Partei beitreten Einer Gewerkschaft beitreten Bei Kommunalwahlen (Stadtrat, Gemeinderat) kandidieren	Mit Sicherheit Wahrscheinlich Wahrscheinlich nicht Mit Sicherheit nicht

Wie aus Abbildung 8.2 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 (Flandern) (45 Punkte), Tschechien (45 Punkte) und Südkorea (46 Punkte). Zusammen mit 19 weiteren Ländern, darunter auch die Schweiz (49 Punkte), liegen diese Staaten bedeutsam unter dem Ergebnis von Liechtenstein (51 Punkte). Im Bereich von Liechtenstein befinden sich 9 weitere Länder, so auch Österreich und Luxemburg (ebenfalls je 51 Punkte). Bedeutend grössere Partizipationsabsichten äussern schliesslich die Schülerinnen und Schüler aus 6 Ländern, wobei die Dominikanische Republik (57 Punkte), Indonesien (56 Punkte) sowie Thailand und Paraguay (je 55 Punkte) die höchsten Punktzahlen erreichen.

Zwischen den Mädchen und Jungen aus Liechtenstein zeigt sich ein statistisch bedeutsamer Unterschied: die Mädchen (50 Punkte) lehnen eine zukünftige Partizipation an formaler Politik noch deutlicher ab als die Jungen (52 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 vielfach keine Geschlechterunterschiede festzustellen sind. Die diesbezüglich grössten Differenzen weisen Malta (4 Punkte) sowie die Dominikanische Republik, Thailand, Taiwan, Zypern, Slowenien und Österreich auf (je 3 Punkte).

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 8.2: Erwartete Partizipation an formaler Politik – Schweiz im internationalen Ländervergleich

8.5 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 von Liechtenstein derart aus, als dass für gewisse Aktivitäten grössere Partizipation zum Ausdruck gebracht wird, für andere hingegen geringere oder aber in etwa gleich grosse wie im internationalen Durchschnitt. Tendenziell kann festgehalten werden, dass sich die Schülerinnen und Schüler in Liechtenstein eher häufiger an Aktivitäten im Dienste sozialer Zwecke engagieren. Geringer fallen demgegenüber tendenziell Mitarbeiten in (grösseren) Organisationen aus. Obwohl die Teilnahme an Streitgesprächen in der Schule mit 54 Prozent überdurchschnittlich hoch ausfällt, so vermag es dennoch zu erstaunen, dass beinahe jede und jeder Zweite noch nie eine im Blicke der politischen Bildung derartig zentrale Erfahrung machen konnte.

Eine zukünftige Beteiligung an nationalen Wahlen beabsichtigen in allen Ländern – mit Ausnahme von Tschechien – deutliche Mehrheiten der Schülerinnen und Schüler. Liechtenstein liegt mit 81 Prozent im internationalen Mittelbereich, wobei es sich dabei angesichts der gegebenen Beteiligungen an Landtagswahlen durchaus um eine realistische Bekundung zu handeln scheint. 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 mit einer Ausnahme für alle Länder ablehnende Ergebnisse. Liechtenstein liegt in dieser Betrachtung in der oberen Hälfte des Ländervergleichs. Wie in weiteren 24 Ländern, so besteht auch in Liechtenstein ein bedeutsamer Geschlechterunterschied. Die Mädchen lehnen ein zukünftiges Engagement an formaler Politik noch deutlicher ab als die Jungen.

Zusammenfassend können die vorausgehend dargelegten Vermutungen weitgehend bestätigt werden. Die Beteiligungen finden innerhalb der Schule bedeutend häufiger als ausserhalb statt, wobei gerade ausserhalb der Schule die Beteiligungen teilweise sehr gering ausfallen. Auch zeigt sich, dass ein Engagement tendenziell in Bezug auf Aktivitäten im sozialen Bereich höher ausfällt. Das zukünftige beabsichtigte Engagement im Bereich der formalen Politik zeigt sich in Liechtenstein zwar wie in fast allen Ländern im ablehnenden Bereich, jedoch im Ländervergleich durchaus hoch. Bezüglich der Bereitschaft an Wahlen teilzunehmen liegt Liechtenstein im Ländervergleich zwar nur im Mittelbereich, mit 81 Prozent erscheint diese Bekundung im Vergleich mit tatsächli-

chen Wahlbeteiligungen aber durchaus realistisch – dies im Gegensatz zu einigen anderen Ländern.

9 Europa-Politik

Das Liechtensteiner Stimmvolk hat eine Woche nach dem Schweizer „Nein“ zum Europäischen Wirtschaftsraum (EWR) im Jahre 1992 den Beitritt Liechtensteins an der Urne genehmigt, wodurch 1995 der Beitritt vollzogen werden konnte. Liechtenstein ist somit nicht ein Staat der Europäischen Union, sondern durch Zoll- und Wirtschaftsverträge an diese gebunden. In diesem Zusammenhang ist von hohem Interesse, das Verhältnis der 14- bis 15-jährigen Schülerinnen und Schüler zum Vielstaatenkonstrukt Europa zu eruieren. Schon im Jahre 2000 hat der Concil of Europe deutlich auf das Zusammenwachsen und die Verflechtung europäischer Staaten und damit verbunden der darin lebenden Bürgerinnen und Bürger hingewiesen:

„Citizenship is less and less linked to a particular territory. ...citizenship designates a status and a role. The former refers to civil, political and social rights guaranteed by a state to its citizens. The latter aspect takes into account the identities and mental representations that each individual designs with respect to public life and politics. These subjective representations may be attached to a particular nation, as well to an organisation, a network or a supranational entity (Europe...)“ (Concil of Europe, 2000, S. 10).

Dies alles drückt sich nicht nur im Wissen über den Zusammenhang der Staaten der Europäischen Union (EU) und im Verstehen dieser Gemeinschaft und ihrer Rechte und Pflichten aus. Es gibt auch so etwas wie eine Europäische Identität, es gibt eine Einstellung gegenüber der EU, gegenüber einer gemeinsamen Währung, zur Akzeptanz europäischer Bürgerinnen und Bürger auf dem Arbeitsmarkt in Liechtenstein oder zur Teilnahme an Aktivitäten auf europäischer Ebene. Diesbezügliche Fragen und Aussagen wurden zur Beantwortung oder Bewertung natürlich nur Schülerinnen und Schülern von Ländern vorgelegt, die geographisch zu Europa gehören. Von den insgesamt 26 europäischen ICCS-Ländern haben 24 auch das europäische Modul eingesetzt – einzig Norwegen und Russland haben dies nicht getan. Im Vergleich enthalten sind somit Belgien (Flandern), Bulgarien, Dänemark, England, Estland, Finnland, Griechenland, Holland, Irland, Italien, Lettland, Liechtenstein, Litauen, Luxemburg, Malta, Österreich, Polen, Schweden, Schweiz, Slowakei, Slowenien, Spanien, Tschechien und Zypern (Abbildung 9.1). Die Stichproben für die einzelnen Länder entsprechen den Stichproben in der Studie ICCS 2009, so dass Liechtenstein darin wiederum durch die 357 Schülerinnen und Schüler der achten Klassenstufe aus dem Jahr 2009 vertreten wird (Tabelle 1.2).

Man kann sagen, dass durch die Lösung und Beantwortung der Aufgaben, Fragen und Aussagen so etwas wie eine europa-orientierte Gesamteinstellung zum Ausdruck gebracht wird. Es ist möglich, vorsichtig aus dem Ergebnis zu schliessen, wie europa-freundlich die nächste Generation in den teilnehmenden Ländern und somit auch in Liechtenstein sein wird. Die Erkundung dieser Gesamteinstellung zu Europa ist deshalb auch bedeutungsvoll, weil Liechtenstein einesteils an die Schweiz grenzt, die sich stets als europabeitritts-unfreundlich erweist, andererseits an Österreich, das zu Europa gehört, und drittens mit dem EWR einen eigenständigen Weg eingeschlagen hat, welcher sich zwischen den beiden Positionen der Nachbarländer befindet. Sowohl der wirtschaftliche Handel als auch die wissenschaftlichen und kulturellen Austausche laufen für Liechtenstein somit in einem weiten Range der „Europa-Freundlichkeit“ ab. Aufgrund dieser Gegebenheit, aber auch aufgrund der Angst um Verlust an staatlicher Autonomie ist zu vermuten, dass die Schülerinnen und Schüler in Liechtenstein eine eher zurückhaltende Stellung gegenüber Europa beziehen.

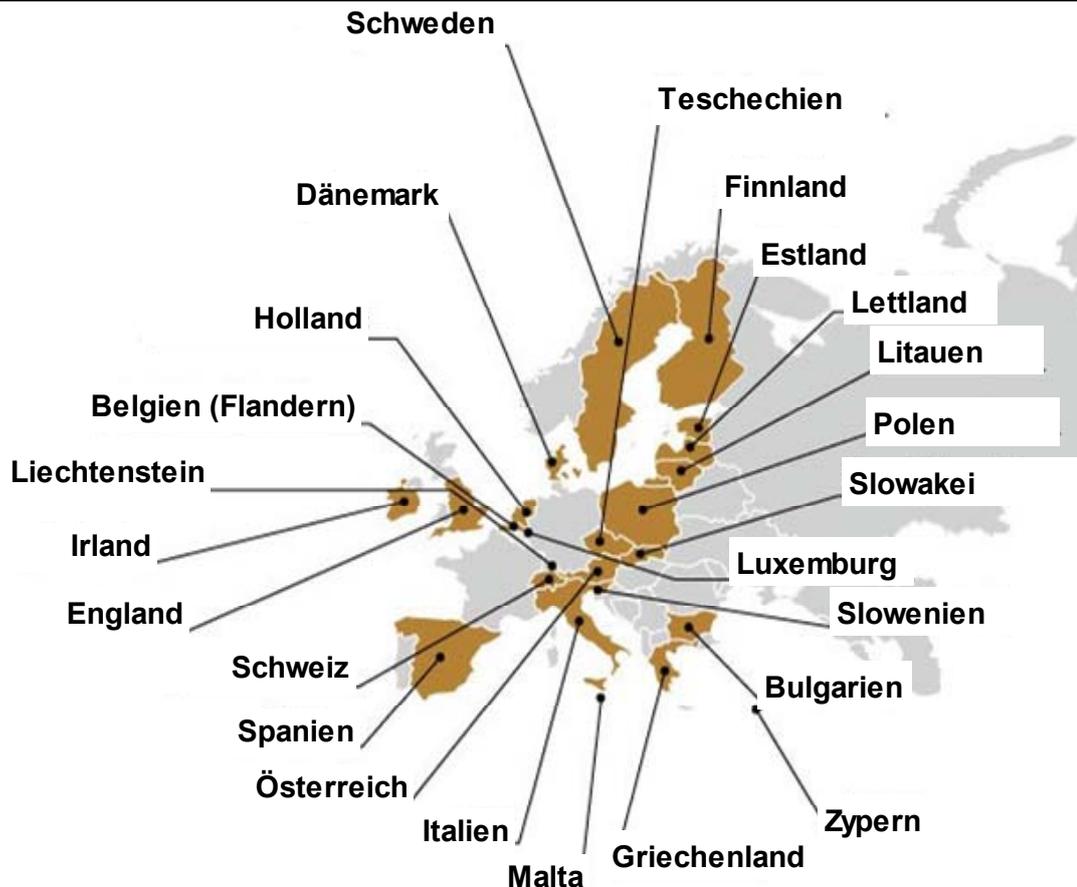


Abbildung 9.1: Teilnehmende Länder am europäischen Modul

Im Folgenden sollen Aspekte einer möglichen europäischen Identität untersucht werden. Dazu gehören Aspekte wie Wissen, Zugehörigkeitsgefühl, Verlust nationaler zugunsten europäischer Identität, Gefühl europäischer Eigenheit, Teilnahme an Aktivitäten, die Europa betreffen und sich in andern Ländern mit andern Gruppen abspielen, Personenfreizügigkeit und europäische Währung (Eurozone). All diese Themen rufen die Stellungnahme zu einem Vielvölkerkonglomerat ab, das nationale Freiheiten beschränkt, dafür aber einen grösseren Handels-, Personen-, Kultur- und Gesetzesraum bietet. Die grossen Themen, die hier angesprochen werden sind: (a) die Einbettung eines Landes in ein grösseres System, das nicht mehr gewisser Zufälligkeit überlassen ist, da alle Mitglieder stets mitdenken und mitbestimmen können; (b) die politische *Globalisierung*, wobei es um die Frage geht, wie sehr die jungen Menschen sehen, dass die Abhängigkeit von anderen Nationen bedeutungsvoll ist; und (c) die sogenannte *Überlappung*, womit angesprochen werden soll, was – bei aller Eigenständigkeit – das Gemeinsame der Vereinigung ist (an anderer Stelle sprechen wir von Ethnozentrismus). Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse können jedoch nur einen Teil dieser drei grossen Themen abdecken.

9.1 Wissen in Bezug auf die Europäische Union

Der Wissenstest (kognitive Ebene) bezüglich der Europäischen Union (EU) beinhaltet insgesamt 20 Items, wobei drei inhaltliche Bereiche anvisiert werden: (1) Fakten zur EU und deren Institutionen, (2) Wissen zu Gesetzen und Politik in der EU und (3) Wissen über den Euro.

Da die Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu den einzelnen Aufgaben zwischen den Ländern stark variieren – d.h. dass sich die relativen Schwierigkeiten der einzelnen Aufgaben für die einzelnen Länder immer wieder in anderer Reihenfolge zeigen –, konnte keine aufgabenübergreifende Skala erstellt werden, welche für alle Länder Gültigkeit besitzen würde. Daher können die Ergebnisse „nur“ in Bezug auf die je einzelnen Aufgaben als Prozentwerte betrachtet werden. Wenn damit das Wissen hier – im Gegensatz zum oben dargestellten allgemeinen politischen Wissen und Verstehen – zwar nicht als allgemeine Leistungsfähigkeit abgebildet werden kann, so bringt die Betrachtung der Antworthäufigkeiten für die einzelnen Items den Vorteil mit sich, dass ein differenzierteres Bild über das Wissen spezifischer Inhalte hergestellt werden kann.

In den Abbildungen 9.2 bis 9.4 sind die einzelnen Aufgaben, gegliedert nach den drei Inhaltsbereichen, abgebildet. Bei jeder Aufgabe ist die richtige Antwort anhand eines Sterns (*) gekennzeichnet. Einzig bei Aufgabe 1a variiert die richtige Antwort für die einzelnen Länder, je nachdem ob ein Land Mitglied der EU darstellt. Parallel zu den Aufgabendarstellungen finden sich deren Ergebnisse in den Tabellen 9.1 bis 9.3 dargestellt. In den Tabellen werden in einem ersten Bereich jeweils die Prozente richtiger Antworten auf die Aufgaben der europäischen Gesamtstichprobe sowie von Liechtenstein und den beiden Nachbarländern Schweiz und Österreich aufgeführt. Daran anschliessend finden sich in alphabetischer Reihenfolge der Teilnehmerstaaten die weiteren Ergebnisse.

In Betrachtung der Aufgaben zur EU und deren Institutionen zeigt sich, dass diese von den befragten Schülerinnen und Schülern mehrheitlich richtig beantwortet wurden (9.1). So wussten beispielsweise in den Ländern durchschnittlich 97 Prozent der Schülerinnen und Schüler, ob ihr Land Mitglied der EU ist (Frage 1a), 93 Prozent kannten die Fahne der EU (Frage 2), 85 Prozent konnten beantworten, ob die EU eine ökonomische und politische Vereinigung von Staaten ist (Frage 1b), 66 Prozent konnten die Städte der Europäischen Parlamente identifizieren (Frage 5) und 65 Prozent wussten, ob bei einem EU-Beitritt eines Landes die Menschen neue politische Rechte erhalten (Frage 1c). Von Mehrheiten in den einzelnen Ländern durchschnittlich nicht richtig beantwortet werden konnte wer die Abgeordneten des Europäischen Parlaments wählt (35 Prozent; Frage 6), unter welchen Bedingungen ein Land Mitglied der EU werden kann (40 Prozent; Frage 4) und welche Regel bezüglich der Besteuerung finanzieller Mittel an die EU gilt (44 Prozent; Frage 7). Die Schülerinnen und Schüler aus Liechtenstein hatten bei der Beantwortung der Fragen meist grössere Mühe als ihre Kolleginnen und Kollegen in den anderen Ländern. So liegt der Prozentwert an richtigen Antworten für Liechtenstein bei sechs der zehn Aufgaben statistisch bedeutsam unter dem internationalen Mittelwert. Besonders deutlich ist dies bezüglich der Fragen nach der Mitgliedschaft in der EU (75 vs. 97 Prozent), der Anzahl Mitgliedstaaten in der EU (46 vs. 57 Prozent), der Städte des Europäischen Parlaments (53 vs. 66 Prozent) und der Wahl der Abgeordneten des Europäischen Parlaments (23 vs. 35 Prozent). Einzig auf die Frage nach der EU als eine ökonomische und politische Vereinigung von Staaten erreichte Liechtenstein einen höheren Prozentwert an richtigen Antworten als dies die anderen Länder im Durchschnitt erreichten (88 vs. 85 Prozent). Betrachtet man das Ergebnis von Liechtenstein jedoch mit der Schweiz, dem zweiten Nicht-EU-Land in der Stichprobe, so zeigen sich kaum Unterschiede an prozentual richtigen Antworten. Das EU-Land Österreich demgegenüber erreicht fast durchwegs bedeutsam bessere Ergebnisse als Liechtenstein und die Schweiz.

Die Europäische Union (EU) und deren Institutionen

1. Sind diese Aussagen richtig oder falsch?

a) [Land des Tests] ist Mitglied der Europäischen Union.	Richtig	Falsch*
b) Die Europäische Union ist eine ökonomische und politische Vereinigung von Staaten.	Richtig*	Falsch
c) Menschen erhalten neue politische Rechte, wenn ihr Land der Europäischen Union beiträgt.	Richtig*	Falsch

2. Welche ist die Fahne der Europäischen Union?

<input type="checkbox"/>		
<input checked="" type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>		

3. Wie viele Mitgliedsstaaten hat die Europäische Union im Moment?

<input type="checkbox"/>	1 bis 10
<input type="checkbox"/>	11 bis 20
<input checked="" type="checkbox"/>	21 bis 30
<input type="checkbox"/>	31 bis 40

4. Welche Bedingung muss erfüllt sein, damit ein Land Mitglied der Europäischen Union werden kann?

<input type="checkbox"/>	Es muss von der EU als Republik anerkannt werden.
<input checked="" type="checkbox"/>	Es muss von der EU als demokratisch bezeichnet werden.
<input checked="" type="checkbox"/>	Es muss Mitglied der Vereinten Nationen (UNO) sein.
<input type="checkbox"/>	Es muss eine schriftliche Verfassung haben.

5. In welcher der nachfolgenden Städte trifft sich das Europäische Parlament?

<input type="checkbox"/>	Rom
<input type="checkbox"/>	Berlin
<input type="checkbox"/>	Paris
<input checked="" type="checkbox"/>	Brüssel

6. Wer wählt die Abgeordneten (MEP) des Europäischen Parlaments?

<input type="checkbox"/>	Die Regierungen der Mitgliedsstaaten der Europäischen Union
<input checked="" type="checkbox"/>	Die Bürger in jedem Mitgliedsland der Europäischen Union
<input type="checkbox"/>	Die Staatsoberhäupter der Mitgliedsstaaten der Europäischen Union (Staatspräsidenten, Könige, Königinnen)
<input type="checkbox"/>	Die Europäische Kommission

7. Die Europäische Union bekommt Geld von ihren Mitgliedsstaaten, um damit Projekte zu finanzieren. Nach welcher Regel wird bestimmt, wie viel Geld jedes Land der Europäischen Union dazu beiträgt?

<input type="checkbox"/>	Die fünf reichsten Länder bringen das gesamte Geld allein auf.
<input type="checkbox"/>	Alle Mitgliedsstaaten der Europäischen Union stellen den gleichen Betrag an Geld zur Verfügung.
<input checked="" type="checkbox"/>	Alle Mitgliedsstaaten der Europäischen Union geben Geld, aber der Beitrag richtet sich danach, wie reich jedes Land ist.
<input type="checkbox"/>	Jedes Land entscheidet selbst darüber, wie viel Geld der Europäischen Union gegeben wird und berücksichtigt dabei, ob das Geld sinnvoll eingesetzt wird.

8. Nachfolgend findest du einige Aussagen über mögliche Erweiterungen der Europäischen Union (also die Möglichkeit, dass noch weitere Länder Mitglied der Europäischen Union werden). Welche der Aussagen ist Richtig?

<input type="checkbox"/>	Die Europäische Union hat entschieden, keine weiteren Länder als neue Mitglieder aufzunehmen.
<input type="checkbox"/>	Es kann sein, dass die Europäische Union in der Zukunft weitere Länder als Mitglieder aufnehmen wird, aber im Moment gibt es keine Kandidatenländer.
<input checked="" type="checkbox"/>	Es kann sein, dass die Europäische Union in der Zukunft weitere Länder als Mitglieder aufnehmen wird und überlegt sich zurzeit spezifischen Ländern die Mitgliedschaft anzubieten.
<input type="checkbox"/>	Die Europäische Union hat entschieden, dass neue Mitglieder nur dann aufgenommen werden, wenn ein jetziges Mitgliedsland aus der Europäischen Union austritt.

Abbildung 9.2: Europäisches Modul – Wissenstest: Europäische Union und deren Institutionen

Tabelle 9.1 Prozentual richtige Antworten international und nach Ländern in Bezug auf die Testaufgaben zur EU und deren Institutionen (Frag. 1-8)

Land	F1a: [Land des Tests] ist Mitglied der Europäischen Union.	F1b: Die Europäische Union ist eine ökonomische und politische Vereinigung von Staaten.	F1c: Menschen erhalten neue politische Rechte, wenn ihr Land der Europäischen Union beiträgt.	F2: Welche ist die Fahne der Europäischen Union?	F3: Wie viele Mitgliedsstaaten hat die Europäische Union im Moment?	F4: Welche Bedingung muss erfüllt sein, damit ein Land Mitglied der EU werden kann?	F5: In welcher der nachfolgenden Städte trifft sich das Europäische Parlament?	F6: Wer wählt die Abgeordneten (MEP) des Europäischen Parlaments?	F7: ... Nach welcher Regel wird bestimmt, wie viel Geld jedes Land der EU beisteuert?	F8: Nachfolgend findest du einige Aussagen über mögliche Erweiterungen der EU. Welche ist richtig?
Europäischer ICCS Durchschnitt	97 (0.1)	85 (0.2)	65 (0.3)	93 (0.1)	57 (0.4)	40 (0.3)	66 (0.3)	35 (0.3)	44 (0.3)	57 (0.3)
Liechtenstein	75 (2.0) ▼	88 (1.8) △	60 (2.2) ▼	90 (1.4) ▼	46 (2.5) ▼	36 (2.5)	53 (2.2) ▼	23 (2.4) ▼	43 (2.6)	52 (2.6)
Schweiz ○	79 (1.3) ▼	89 (1.0) △	66 (1.2)	90 (0.8) ▼	47 (1.4) ▼	40 (1.4)	50 (2.7) ▼	23 (1.4) ▼	56 (1.9) ▲	58 (1.9)
Österreich	98 (0.3) △	74 (1.0) ▼	68 (1.1) △	96 (0.5) △	67 (1.6) △	37 (1.1) ▼	77 (1.2) ▲	39 (1.2) △	50 (1.5) △	60 (1.2) △
Belgien (Flandern) ○	100 (0.1) △	91 (0.7) △	59 (1.2) ▼	92 (0.7)	61 (1.3) △	47 (1.1) △	76 (1.0) △	37 (1.1) △	38 (1.6) ▼	57 (1.2)
Bulgarien	99 (0.2) △	91 (0.8) △	74 (0.9) △	98 (0.3) △	66 (2.4) △	28 (1.5) ▼	73 (1.3) △	41 (1.5) △	39 (1.5) ▼	46 (1.7) ▼
Dänemark	99 (0.2) △	93 (0.5) △	54 (1.0) ▼	85 (0.9) ▼	50 (1.2) ▼	60 (1.3) ▲	62 (1.5) ▼	26 (1.1) ▼	63 (1.1) ▲	55 (1.0)
England ●	96 (0.5)	86 (0.8)	56 (1.3) ▼	66 (1.7) ▼	35 (1.3) ▼	37 (1.0) ▼	22 (1.6) ▼	45 (1.0) ▲	35 (1.3) ▼	38 (1.0) ▼
Estland	99 (0.2) △	90 (0.7) △	72 (1.1) △	99 (0.3) △	50 (1.5) ▼	27 (1.0) ▼	68 (1.4)	33 (1.3) ▼	51 (1.3) △	58 (1.4)
Finnland	99 (0.1) △	89 (0.7) △	59 (0.9) ▼	97 (0.3) △	45 (1.3) ▼	30 (1.0) ▼	60 (1.1) ▼	33 (1.0) ▼	54 (1.3) △	65 (1.2) △
Griechenland	98 (0.3) △	76 (1.1) ▼	69 (1.0) △	95 (0.4) △	56 (1.7)	42 (1.3)	74 (1.1) △	28 (1.2) ▼	42 (1.2)	54 (1.4)
Irland	99 (0.2) △	88 (0.7) △	68 (1.0) △	87 (0.8) ▼	56 (1.3)	33 (1.1) ▼	59 (1.3) ▼	49 (1.0) ▲	33 (1.1) ▼	50 (1.1) ▼
Italien	99 (0.1) △	81 (1.0) ▼	60 (1.5) ▼	97 (0.4) △	62 (2.5) △	34 (1.7) ▼	75 (1.7) △	44 (2.1) △	46 (1.8)	68 (1.7) ▲
Lettland	97 (0.5)	86 (1.1)	66 (1.5)	98 (0.3) △	52 (2.2) ▼	36 (1.3) ▼	63 (1.9) ▼	29 (1.4) ▼	48 (1.4) △	52 (1.4) ▼
Litauen	99 (0.2) △	87 (0.7) △	71 (1.1) △	98 (0.3) △	60 (1.8)	39 (1.2)	69 (1.3)	27 (1.0) ▼	46 (1.3)	68 (1.3) ▲
Luxemburg	99 (0.2) △	71 (0.7) ▼	71 (0.7) △	96 (0.4) △	63 (1.1) △	39 (0.7)	64 (0.9) ▼	36 (1.0)	41 (0.7) ▼	50 (0.9) ▼
Malta	99 (0.2) △	79 (1.1) ▼	74 (1.0) △	97 (0.4) △	54 (1.6) ▼	50 (1.2) △	72 (1.6) △	44 (0.9) △	39 (1.6) ▼	51 (1.5) ▼
Niederlande !	99 (0.2)	88 (1.0)	67 (2.1)	92 (1.3)	44 (2.0)	42 (2.9)	63 (2.6)	40 (2.5)	49 (2.0)	57 (2.2)
Polen	99 (0.2) △	89 (0.8) △	65 (1.2)	99 (0.2) △	55 (1.8)	55 (1.4) ▲	87 (0.8) ▲	38 (1.1) △	49 (1.3) △	68 (1.3) ▲
Schweden	97 (0.3)	83 (0.8) ▼	68 (0.9) △	76 (0.9) ▼	50 (1.3) ▼	58 (1.1) ▲	51 (1.3) ▼	37 (1.1) △	43 (1.3)	42 (0.9) ▼
Slowakei ²	99 (0.2) △	90 (0.8) △	49 (2.1) ▼	99 (0.3) △	75 (2.5) ▲	42 (2.5)	88 (1.1) ▲	68 (1.8) ▲	42 (2.0)	64 (1.5) △
Slowenien	99 (0.1) △	85 (0.7)	63 (1.3)	99 (0.2) △	70 (1.7) ▲	33 (1.2) ▼	83 (1.0) ▲	26 (1.1) ▼	35 (1.3) ▼	74 (1.0) ▲
Spanien	99 (0.2) △	82 (0.8) ▼	60 (1.0) ▼	97 (0.5) △	49 (1.5) ▼	38 (1.0) ▼	48 (1.4) ▼	35 (0.9)	42 (1.0) ▼	47 (1.3) ▼
Tschechien ○	99 (0.1) △	86 (0.8)	64 (1.0)	97 (0.3) △	71 (1.9) ▲	32 (1.1) ▼	83 (0.9) ▲	25 (1.2) ▼	41 (1.0) ▼	59 (1.1) △
Zypern	98 (0.3) △	76 (1.0) ▼	85 (0.8) ▲	98 (0.3) △	71 (1.3) ▲	57 (1.1) ▲	74 (1.1) △	21 (0.8) ▼	40 (1.2) ▼	63 (1.2) △

Anmerkungen: ▲ = mehr als 10 Prozent über dem europ. ICCS-Mittelwert; ▼ = mehr als 10 Prozent unter dem europ. ICCS-Mittelwert; △ = statistisch signifikant über dem europ. ICCS-Mittelwert, ▽ = statistisch signifikant unter dem europ. ICCS-Mittelwert; ○ = Stichprobenvorgabe wurde unter Einbezug der Ersatzschulen erreicht; ● = Stichprobenvorgabe wurde unter Einbezug der Ersatzschulen annähernd erreicht; ! = Stichprobenvorgabe wurde nicht erreicht; ² = Die national ausgewählte Population entspricht nicht exakt der int. vorgegeben Population

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die beiden Nicht-EU-Länder Liechtenstein und Schweiz zumeist unter dem europäischen ICCS-Durchschnitt liegen. Es finden sich aber für alle Fragen auch EU-Länder, welche sich auf und gelegentlich auch unter dem Niveau von Liechtenstein und der Schweiz zeigen. Ein diesbezügliches Muster kann jedoch nicht erkannt werden.

Hinsichtlich des Wissens zu Gesetzen und Politik der EU zeigt sich das Liechtensteiner Ergebnis auch im internationalen Vergleich als (mehrheitlich) positiv (Tabelle 9.2). So wussten in Liechtenstein 83 Prozent der Schülerinnen und Schüler, ob die EU entscheidet, was in den Schulen geschieht (internationaler Durchschnitt 65 Prozent; Frage 9a), 85 Prozent wussten, ob die EU durch Frieden Wohlstand und Freiheit zu garantieren versucht (int. Durchschnitt 89 Prozent; Frage 9b), 86 Prozent konnten die Frage nach der Unterzeichnung der Menschenrechtskonvention durch EU-Staaten richtig beantworten (int. Durchschnitt 86 Prozent; Frage 9c) und 69 Prozent wussten bezüglich der Gesetzgebung gegen die Umweltverschmutzung Bescheid (int. Durchschnitt 70 Prozent; Frage 9d). Minderheiten an richtigen Antworten zeigten sich einzig hinsichtlich der Entrichtung finanzieller Mittel an Bauern mit 41 Prozent (int. Durchschnitt 52 Prozent; Aufgabe 9e) und bezüglich der Rechte von EU-Bürgerinnen und -Bürgern mit 33 Prozent (int. Durchschnitt 30 Prozent; Aufgabe 10). Sowohl gegenüber den Ergebnissen der Schweiz als auch von Österreich zeigen sich die Liechtensteiner Prozentwerte an richtigen Lösungen mehrheitlich grösser.

Die Europäische Union – Gesetze und Politik

9. Sind diese Aussagen richtig oder falsch?

a) Die Europäische Union entscheidet darüber, was in deiner Schule unterrichtet wird.	Richtig	Falsch*
b) Die Europäische Union vertritt die Ziele Frieden zu schaffen und Wohlstand und Freiheit in Europa zu garantieren.	Richtig*	Falsch
c) Alle Mitgliedsstaaten der Europäischen Union haben die Europäische Menschenrechtskonvention unterzeichnet.	Richtig*	Falsch
d) Die Europäische Union hat Gesetze erlassen, um die Umweltverschmutzung zu reduzieren.	Richtig*	Falsch
e) Die Europäische Union zahlt Geld an Bauern in ihren Mitgliedsstaaten, wenn diese umweltfreundliche landwirtschaftliche Methoden anwenden.	Richtig*	Falsch

10. Welche Rechte haben alle Bürger der Europäischen Union?

<input type="checkbox"/> *	Sie können in jedem Land der Europäischen Union studieren, ohne dass sie dafür eine besondere Erlaubnis benötigen.
<input type="checkbox"/>	Sie können in der Europäischen Union reisen, ohne dass sie einen Reisepass oder einen Ausweis bei sich tragen müssen.
<input type="checkbox"/>	Sie können in jedem Land der Europäischen Union arbeiten, ohne dass sie dafür eine besondere Erlaubnis benötigen.
<input type="checkbox"/>	Sie können bei den nationalen Wahlen in jedem Europäischen Land wählen.

Abbildung 9.3: Europäisches Modul – Wissenstest: Gesetze und Politik in der Europäischen Union

Tabelle 9.2 Prozentual richtige Antworten international und nach Ländern in Bezug auf die Testaufgaben zu Gesetze und Politik der EU (Fragen 9 u. 10)

Land	F9a: Die EU entscheidet darüber, was in deiner Schule unterrichtet wird.	F9b: Die EU vertritt die Ziele Frieden zu schaffen und Wohlstand und Freiheit in Europa zu garantieren.	F9c: Alle Mitg.staaten der EU haben die Europ. Menschenrechtskonvention unterzeichnet.	F9d: Die EU hat Gesetze erlassen, um die Umweltverschmutzung zu reduzieren.	F9e: Die EU zahlt Geld an Bauern in Mit.staaten, wenn diese umweltfreund. landwirt. Meth. anwenden.	F10: Welche Rechte haben alle Bürger der EU?
Europäischer ICCS Durchschnitt	65 (0.3)	89 (0.2)	86 (0.2)	70 (0.2)	52 (0.3)	30 (0.2)
Liechtenstein	83 (2.0) ▲	85 (1.9) ▼	86 (1.7)	69 (2.8)	41 (2.4) ▼	33 (2.3)
Schweiz ◦	81 (1.0) ▲	91 (0.6) △	86 (0.9)	65 (1.2) ▼	39 (1.6) ▼	26 (1.4) ▼
Österreich	71 (1.0) △	84 (0.9) ▼	79 (0.9) ▼	61 (1.1) ▼	51 (1.3)	30 (1.0)
Belgien (Flandern) ◦	76 (1.0) ▲	95 (0.5) △	91 (0.8) △	71 (0.9)	38 (1.1) ▼	27 (1.1) ▼
Bulgarien	53 (1.3) ▼	90 (0.8)	89 (0.8) △	81 (1.1) ▲	69 (0.9) ▲	31 (1.1)
Dänemark	80 (0.9) ▲	93 (0.5) △	91 (0.5) △	72 (0.9) △	47 (1.3) ▼	33 (1.0) △
England ●	57 (1.4) ▼	89 (0.9)	85 (0.8)	56 (1.0) ▼	50 (1.0)	20 (0.9) ▼
Estland	68 (1.1) △	92 (0.7) △	89 (0.8) △	79 (1.0) △	52 (1.2)	31 (1.0)
Finnland	72 (1.0) △	95 (0.4) △	93 (0.5) △	70 (0.9)	48 (1.2) ▼	42 (1.0) ▲
Griechenland	53 (1.2) ▼	80 (1.0) ▼	80 (1.0) ▼	67 (1.0) ▼	49 (1.1) ▼	33 (1.0) △
Irland	68 (1.1) △	91 (0.8) △	89 (0.7) △	70 (0.9)	53 (1.0)	21 (0.8) ▼
Italien	64 (1.5)	92 (0.7) △	86 (0.9)	67 (1.5)	35 (1.4) ▼	33 (1.7)
Lettland	49 (1.3) ▼	88 (1.0)	75 (1.1) ▼	64 (1.2) ▼	54 (1.3)	33 (1.3) △
Litauen	59 (1.2) ▼	95 (0.5) △	81 (1.0) ▼	82 (0.8) ▲	73 (0.8) ▲	29 (0.9)
Luxemburg	65 (1.0)	84 (0.6) ▼	79 (0.7) ▼	65 (0.8) ▼	43 (0.8) ▼	33 (0.8) △
Malta	56 (1.4) ▼	82 (1.2) ▼	84 (1.0) ▼	70 (0.9)	57 (1.1) △	23 (1.1) ▼
Niederlande !	75 (1.5)	91 (1.2)	88 (1.1)	73 (1.9)	41 (2.0)	19 (1.6)
Polen	67 (1.2) △	91 (0.6) △	88 (0.8) △	71 (0.9)	75 (1.0) ▲	30 (1.2)
Schweden	71 (1.1) △	92 (0.5) △	87 (0.6) △	72 (1.0) △	56 (1.0) △	30 (1.0)
Slowakei ²	62 (1.7)	94 (0.5) △	90 (1.0) △	63 (1.6) ▼	60 (1.4) △	39 (1.5) △
Slowenien	69 (1.4) △	89 (0.7)	87 (0.8) △	80 (1.2) ▲	40 (1.3) ▼	26 (1.3) ▼
Spanien	49 (1.2) ▼	83 (0.8) ▼	82 (0.9) ▼	70 (0.9)	44 (1.1) ▼	28 (0.8) ▼
Tschechien ◦	69 (0.9) △	92 (0.4) △	86 (0.7)	62 (0.9) ▼	56 (0.8) △	32 (0.9)
Zypern	45 (1.3) ▼	82 (0.9) ▼	84 (0.7) ▼	73 (1.1) △	60 (1.1) △	31 (1.2)

Anmerkungen: ▲ = mehr als 10 Prozent über dem europ. ICCS-Mittelwert; ▼ = mehr als 10 Prozent unter dem europ. ICCS-Mittelwert; △ = statistisch signifikant über dem europ. ICCS-Mittelwert, ▽ = statistisch signifikant unter dem europ. ICCS-Mittelwert; ◦ = Stichprobenvorgabe wurde unter Einbezug der Ersatzschulen erreicht; ● = Stichprobenvorgabe wurde unter Einbezug der Ersatzschulen annähernd erreicht; ! = Stichprobenvorgabe wurde nicht erreicht; 2 = Die national ausgewählte Population entspricht nicht exakt der int. vorgegeben Population

Während die Ergebnisse der beiden Nicht-EU-Länder Liechtenstein und Schweiz im Bereich EU und deren Institutionen gegenüber den international mittleren Prozentwerten noch etwas abfielen, so zeigen sich hier zum Inhaltsbereich Gesetze und Politik in der EU keine diesbezüglichen Auffälligkeiten. Gerade auch gegenüber Österreich fallen die Ergebnisse der beiden Nicht-EU-Länder mehrheitlich positiv aus.

Im letzten Teil des europäischen Wissenstests wurden den Schülerinnen und Schülern Aufgaben zur europäischen Währung, dem Euro, vorgelegt (Abbildung 9.4). Dabei zeigt sich das Ergebnis für Liechtenstein im internationalen Vergleich für zwei Aufgaben als überdurchschnittlich, für eine Aufgabe als durchschnittlich und für eine Aufgabe als unterdurchschnittlich gut (Tabelle 9.3). Den geringsten Prozentwert an richtigen Antworten erreicht Liechtenstein zusammen mit der Schweiz (je 29 Prozent) zur Frage nach dem Euro als offizielle Währung aller Staaten der Europäischen Union (int. Durchschnitt 49 Prozent; Frage 11b). Überdurchschnittliche Ergebnisse zeigen sich für Liechtenstein hinsichtlich der Fragen nach dem Euro als offizielle Währung aller europäischen Staaten (77 vs. 69 Prozent; Frage 11a) und nach den Vorteilen des Euro als offizielle Währung (71 vs. 65 Prozent).

Der Euro

11. Sind diese Aussagen richtig oder falsch?

a) Der Euro ist die offizielle Währung aller europäischen Staaten.	Richtig	Falsch*
b) Der Euro ist die offizielle Währung aller Staaten der Europäischen Union.	Richtig	Falsch*
c) Euro-Scheine haben in jedem Land, in dem er offizielle Währung ist, das gleiche Design.	Richtig*	Falsch

12. Welcher der nachfolgend aufgezählten Gründe beschreibt einen Vorteil für ein Land, wenn es den Euro als offizielle Währung hat?

<input type="checkbox"/>	Die Preise für Waren sind dieselben in jedem Land, das den Euro hat.
<input checked="" type="checkbox"/>	Das Kaufen und Verkaufen zwischen den Staaten die den Euro nutzen, ist einfacher
<input type="checkbox"/>	Die Löhne von Angestellten sind in allen Staaten, die den Euro haben, gleich.
<input type="checkbox"/>	Für Kriminelle ist es schwieriger Münzen und Banknoten zu fälschen.

Abbildung 9.4: Europäisches Modul – Wissenstest: Europäische Währung (Euro)

Tabelle 9.3 Prozentual richtige Antworten international und nach Ländern in Bezug auf die Testaufgaben zur Europäischen Währung (Fragen 11 u. 12)

Land	F11a: Der Euro ist die offizielle Währung aller europäischen Staaten.	F11b: Der Euro ist die offizielle Währung aller Staaten der Europäischen Union.	F11c: Euro-Scheine haben in jedem Land, in dem er offizielle Währung ist, das gleiche Design.	F12: Welcher der Gründe beschreibt einen Vorteil für ein Land, wenn es den Euro als offizielle Währung hat?
Europäischer ICCS Durchschnitt	69 (0.3)	49 (0.3)	67 (0.3)	65 (0.3)
Liechtenstein	77 (1.9) Δ	29 (2.5) ▼	63 (2.4)	71 (2.3) Δ
Schweiz ◦	77 (1.1) Δ	29 (0.8) ▼	66 (1.5)	65 (1.1)
Österreich	60 (1.2) ▽	40 (1.2) ▽	72 (0.9) Δ	63 (1.1) ▽
Belgien (Flandern) ◦	53 (1.6) ▼	31 (1.2) ▼	73 (1.1) Δ	74 (1.3) Δ
Bulgarien	64 (1.8) ▽	52 (1.6) Δ	71 (1.1) Δ	58 (1.5) ▽
Dänemark	80 (0.8) ▲	77 (0.8) ▲	76 (1.0) Δ	73 (0.9) Δ
England ●	72 (1.2) Δ	73 (1.1) ▲	62 (1.1) ▽	50 (1.3) ▼
Estland	80 (1.1) ▲	62 (1.1) ▲	64 (1.1) ▽	63 (1.2)
Finnland	83 (0.8) ▲	36 (1.0) ▼	84 (0.7) ▲	73 (1.0) Δ
Griechenland	66 (1.1) ▽	36 (1.2) ▼	58 (1.0) ▽	63 (1.3) ▽
Irland	69 (1.2)	51 (1.1) Δ	67 (1.0)	66 (1.3)
Italien	71 (1.7)	52 (1.8)	55 (1.6) ▼	74 (1.3) Δ
Lettland	70 (1.2)	58 (1.6) Δ	69 (1.3)	56 (1.2) ▽
Litauen	68 (1.3)	49 (1.1)	72 (1.2) Δ	69 (1.3) Δ
Luxemburg	51 (0.7) ▼	31 (0.7) ▼	70 (0.8) Δ	62 (0.8) ▽
Malta	57 (1.6) ▼	36 (1.8) ▼	62 (1.5) ▽	60 (1.6) ▽
Niederlande !	57 (2.9)	31 (1.5)	63 (1.8)	80 (1.8)
Polen	86 (1.0) ▲	80 (0.9) ▲	73 (1.3) Δ	69 (1.2) Δ
Schweden	71 (0.9)	69 (0.9) ▲	77 (1.0) ▲	57 (1.0) ▽
Slowakei?	84 (1.1) ▲	48 (2.0)	68 (1.6)	72 (1.5) Δ
Slowenien	62 (1.2) ▽	37 (1.5) ▼	54 (1.4) ▼	75 (1.0) Δ
Spanien	53 (1.3) ▼	35 (1.0) ▼	61 (1.1) ▽	64 (1.1)
Tschechien ◦	86 (0.6) ▲	68 (0.9) ▲	74 (1.1) Δ	74 (0.8) Δ
Zypern	56 (1.3) ▼	39 (1.1) ▽	45 (1.1) ▼	57 (1.0) ▽

Anmerkungen: ▲ = mehr als 10 Prozent über dem europ. ICCS-Mittelwert; ▼ = mehr als 10 Prozent unter dem europ. ICCS-Mittelwert; Δ = statistisch signifikant über dem europ. ICCS-Mittelwert, ▽ = statistisch signifikant unter dem europ. ICCS-Mittelwert; ◦ = Stichprobenvorgabe wurde unter Einbezug der Ersatzschulen erreicht; ● = Stichprobenvorgabe wurde unter Einbezug der Ersatzschulen annähernd erreicht; ! = Stichprobenvorgabe wurde nicht erreicht; 2 = Die national ausgewählte Population entspricht nicht exakt der int. vorgegeben Population

Auch hier kann zusammenfassend festgehalten werden, dass sich die Ergebnisse der Nicht-EU-Länder Liechtenstein und Schweiz gesamthaft nicht negativ von den EU-Ländern unterscheiden. Im Vergleich mit Österreich erreichen bei zwei Aufgaben Liechtenstein und die Schweiz bessere Ergebnisse, bei zwei Aufgaben erzielen die Schülerinnen und Schüler aus Österreich bessere Ergebnisse.

9.2 Europäische Identität

Die europäische Identität wird anhand von verschiedenen Skalen abzubilden versucht. So wurden den Schülerinnen und Schülern Aussagen zu den Bereichen *Gefühl europäischer Identität, Einstellung gegenüber der politischen Vereinigung europäischer Länder, Teilnahme an Aktivitäten oder in Gruppen auf europäischer Ebene, Einstellung gegenüber der einheitlichen europäischen Währung und Einstellung gegenüber gleicher Möglichkeiten für Bürgerinnen und Bürger anderer europäischer Länder* zur Bewertung vorgelegt. Im Folgenden wird auf diese einzelnen Skalen eingegangen.

Die Skala *Gefühl europäischer Identität* ruft das Zugehörigkeitsgefühl zu Europa ab. Dabei zielen die fünf darin enthaltenen Items auf Aspekte wie das Gefühl Europäerin bzw. Europäer zu sein, den Stolz auf Europa, den Gemeinsinn hinsichtlich anderer junger Europäerinnen und Europäer und die Teilhabe an der europäischen Kultur (Tabelle 9.4).

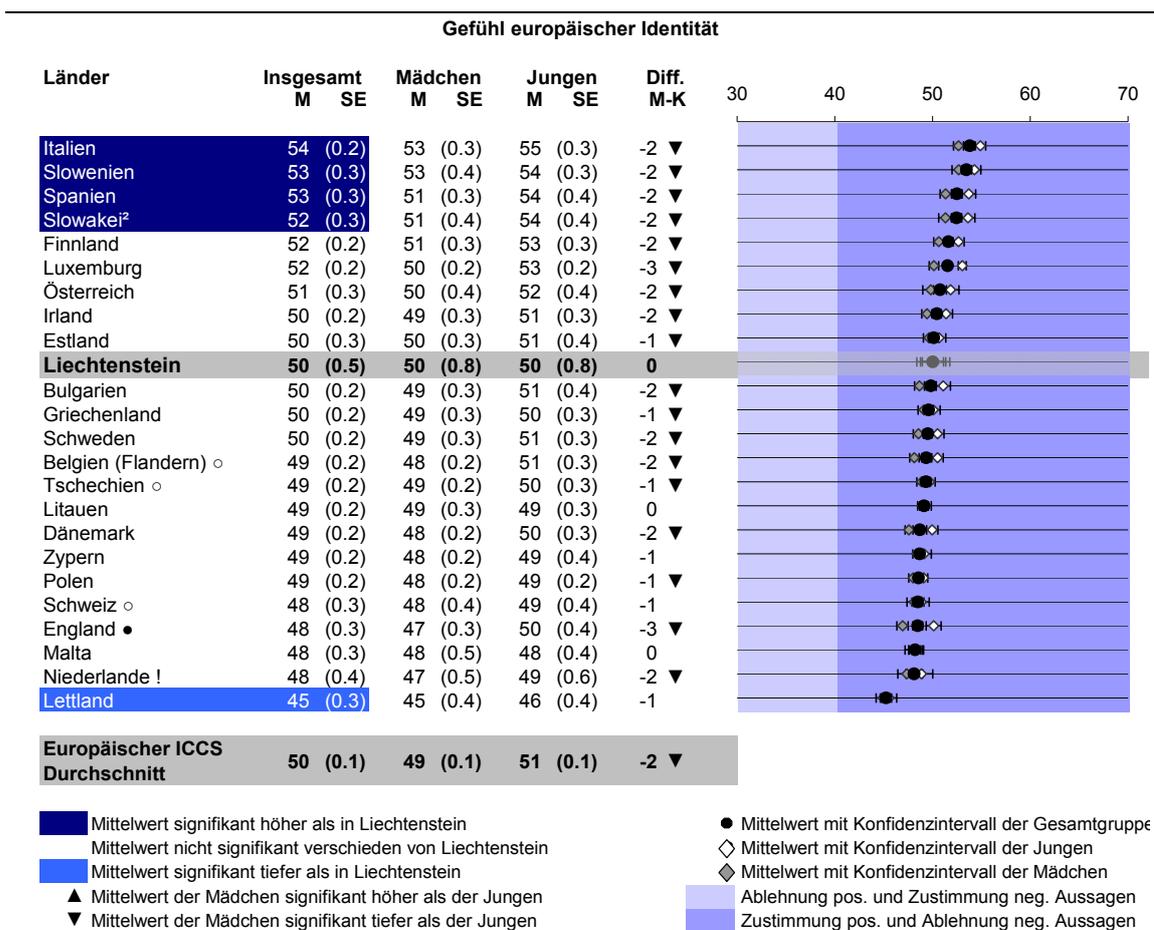
Tabelle 9.4: Skala "Gefühl europäischer Identität"

Items	Antwortmöglichkeiten
Wir würden gern erfahren, wie du dich selbst siehst und wahrnimmst, Stimmst du folgenden Aussagen sehr, eher, eher nicht oder gar nicht zu?	Stimme voll und ganz zu Stimme zu Stimme nicht zu Stimme überhaupt nicht zu
Ich sehe mich selbst als EuropäerIn.	
Ich bin stolz darauf in Europa zu leben	
Ich fühle mich als Teil Europas.	
Ich sehe mich selbst zunächst als BürgerIn Europas und erst danach als BürgerIn der Welt.	
Ich habe mehr mit jungen Menschen aus anderen Europäischen Staaten gemeinsam, als mit jenen, aus anderen Ländern ausserhalb Europas.	

Den Analysen vorangestellt hatten wir die Hypothese, dass Liechtenstein, ähnlich wie die Schweiz, wenig Europäische Identität zeigt. Diese Vermutung basiert auf den Gründen der Nichtzugehörigkeit zur EU, der finanziellen Situation Europas, der politischen Querelen der EU-Länder untereinander und der grossen Immigrationsfluktuation in der EU.

Wie aus Abbildung 9.5 entnommen werden kann, zeigt sich ein anderes Bild als vermutet. Liechtenstein liegt mit 50 Punkten genau im Mittelbereich der internationalen Stichprobe. Im Zufallsbereich von Liechtenstein befinden sich zudem fast alle anderen Länder, so auch die Schweiz (48 Punkte) und Österreich (51 Punkte). Einzig die vier Länder Slowakei (52 Punkte), Spanien und Slowenien (je 53 Punkte) sowie Italien (54 Punkte) weisen signifikant höhere Werte als Liechtenstein auf. Und ein bedeutsam negativeres Gefühl europäischer Identität wird einzig von den Schülerinnen und Schülern aus Lettland zum Ausdruck gebracht (45 Punkte). Aus Abbildung können aber auch noch drei weitere Aspekte entnommen werden. Nämlich erstens dass die Streu-

ung über alle Länder hinweg sehr klein ist (unter Ausschluss von Lettland kaum eine halbe Standardabweichung), zweitens dass kein Land – auch nicht Lettland – ein grundsätzlich negatives Gefühl europäischer Identität zum Ausdruck bringt, und drittens dass in fast allen Ländern die Jungen ein bedeutsam höheres Gefühl europäischer Identität als die Mädchen zum Ausdruck bringen – nicht jedoch in Liechtenstein und auch nicht in der Schweiz. Überraschend am Ergebnis von Liechtenstein erscheint, (a) dass dieses – wenn auch nicht signifikant, so doch in Betrachtung der mittleren Punktzahlen – bezüglich der europäischen Identität noch vor Mitgliedstaaten der EU liegt (z.B. vor Belgien [Flandern], Dänemark, Polen und England). (b) Zudem mag zu überraschen, dass die Einstellung zu Europa in etwa gleich hoch zu liegen scheint wie jene zum eigenen Land (Abbildung 4.5) nicht höher als diejenige zu Europa liegt.



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 9.5: Gefühl europäischer Identität – Liechtenstein im internationalen Ländervergleich

Ein etwas anderer Fokus wird in Bezug auf die Skala *Einstellung gegenüber der politischen Vereinigung europäischer Länder* eingenommen, welche sich im Kern auf den „Verlust“ nationaler zugunsten europäischer Identität richtet. Die fünf darin enthaltenen Aussagen beziehen sich alle auf eine Anpassung oder „Gleichmacherei“ von Aspekten

wie der Ausrichtung der Politik, der Umweltgesetze, der Bildungssysteme oder der Gesetzeslage (Tabelle 9.5).

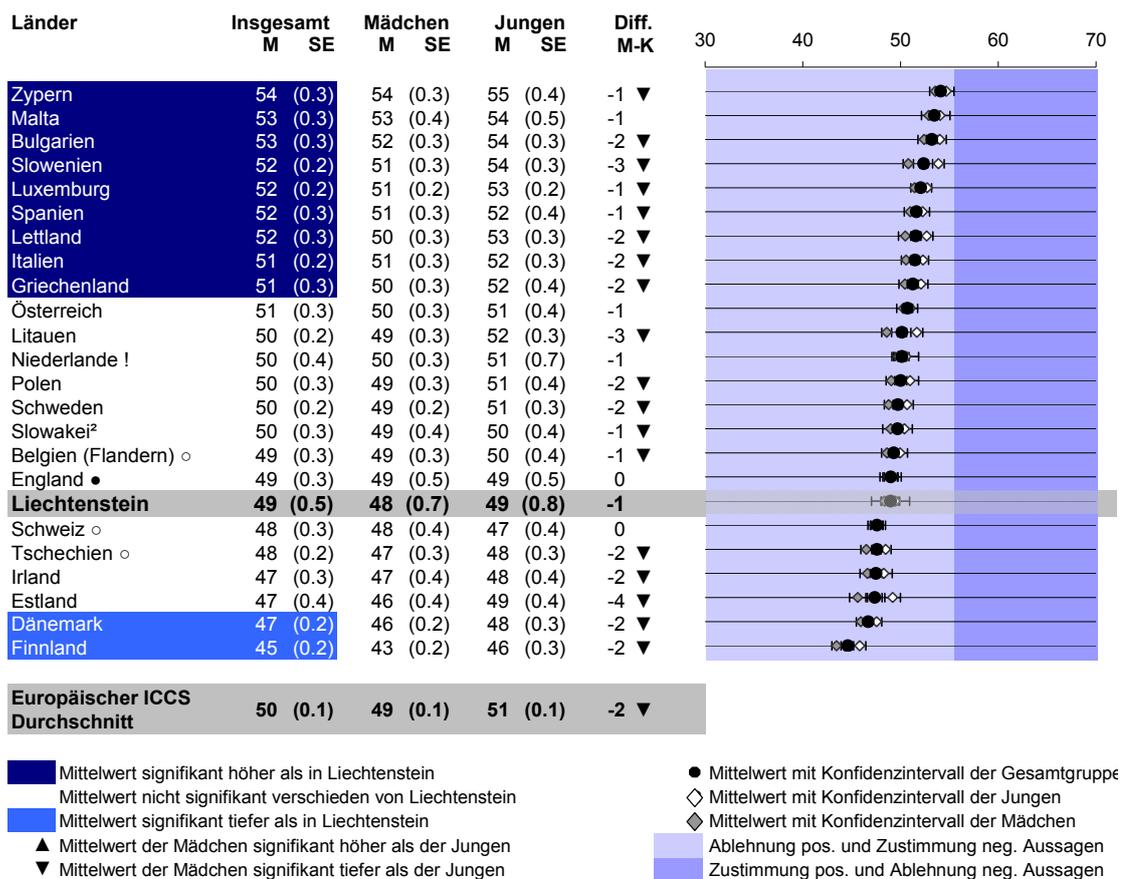
Tabelle 9.5: Skala "Einstellung gegenüber der politischen Vereinigung europäischer Länder"

Items	Antwortmöglichkeiten
<p>Nachfolgend einige Aussagen über die europäischen Länder und wie sie organisiert sein sollten.</p> <p>Inwiefern stimmst du den folgenden Aussagen zu?</p>	<p>Stimme voll und ganz zu</p> <p>Stimme zu</p> <p>Stimme nicht zu</p> <p>Stimme überhaupt nicht zu</p>
<p>Alle europäischen Länder sollten eine vergleichbare Politik verfolgen, was ihre Beziehungen mit Ländern ausserhalb Europas anbelangt.</p>	
<p>Alle europäischen Länder sollten versuchen vergleichbare Umweltgesetze zu haben.</p>	
<p>Die europäischen Länder sollten versuchen, ihre Bildungssysteme einander anzupassen.</p>	
<p>Es wäre besser, wenn alle europäischen Länder ähnliche Regeln und Gesetze hätten.</p>	
<p>Es wäre besser, wenn alle europäischen Länder ähnliche Regeln und Gesetze hätten.</p>	

Man kann annehmen, dass bei einer tiefen Ausprägung auf dieser Skala eher der Wunsch nach Vielfältigkeit in Europa und nationalen Differenzierungen vorherrscht, und dass bei hoher Ausprägung eher Annäherung hinsichtlich aller wichtigen Länderindikatoren bzw. sogar diesbezügliche Gleichheit angestrebt wird. Bei tiefer Bewertung schwebt einem somit eher das vom deutschen Altbundeskanzler Kohl geprägte Bild eines Europa als Einheit von „Vaterländern“ vor, bei hoher Ausprägung stärker ein Konzept nach dem Vorbild der Vereinigten Staaten von Amerika.

Das mit Abbildung 9.6 visualisierte Ergebnis vermag insofern zu überraschen, als dass Liechtenstein mit 49 Punkten im Bereich des europäischen Mittelwertes liegt. Nicht bedeutsam unterschiedlich von Liechtenstein zeigen sich die Ergebnisse weiterer 12 Länder, so auch von langjährigen EU-Ländern wie Österreich (51 Punkte), Niederlande und Schweden (je 50 Punkte) sowie Belgien (Flandern) und England (je 49 Punkte), aber auch von dem neben Liechtenstein einzigen Nicht-EU-Land in der Stichprobe, der Schweiz (48 Punkte). Sogar signifikant tiefer als in Liechtenstein schätzen die Schülerinnen und Schüler aus Dänemark und Finnland die Lage ein. Bedeutsam positivere Einstellungen gegenüber der politischen Vereinigung bringen demgegenüber die jungen Menschen in neun Ländern zum Ausdruck, darunter befinden sich Luxemburg (52 Punkte) und die Spitzenreiter Bulgarien und Malta (je 53 Punkte) sowie Zypern (54 Punkte). Auffallend ist, dass sich zuoberst im Ländervergleich Staaten befinden, die eher Hilfe von Europa erwarten, wie beispielsweise Griechenland, Spanien, Italien, Zypern und Malta. Aber auch diese Länder bewerten die politische Vereinigung zumindest tendenziell auch eher negativ, was somit hier für alle Länder zutrifft – das im Gegensatz zum generell positiven Gefühl europäischer Identität (Abbildung 9.5). Das somit doch stärker zum Ausdruck gebrachte Europa der „Vaterländer“ würde – so unsere weitere Annahme – Brüssel viel weniger Macht, „Beamtentum“ und „Regulierungswut“ zugestehen; aber diese These müsste anhand weiterer Befragungen erst erfasst werden. In Bezug auf die Geschlechter zeigen sich auch hier fast durchgehend höhere Zustimmungen zur politischen Vereinigung durch die Jungen, wiederum jedoch nicht für Liechtenstein und die Schweiz.

Einstellung gegenüber der politischen Vereinigung europäischer Länder



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 9.6: Einstellung gegenüber der politischen Vereinigung europäischer Länder – Liechtenstein im internationalen Ländervergleich

In Kombination der beiden Skalen *Gefühl europäischer Identität* und *Einstellung gegenüber der politischen Vereinigung europäischer Länder* kann man somit zumindest ansatzweise schlussfolgern, dass die jungen Menschen in Liechtenstein für eine Zugehörigkeit zu Europa „votieren“, sofern diese die Individualität und Entscheidungsmacht der einzelnen Länder, besonders aber ihres eigenen Landes, nicht einschränkt.

Dieser Eindruck verstärkt sich, wenn wir der Frage nachgehen, wie oft junge Menschen aus Liechtenstein *an Aktivitäten oder in Gruppen auf europäischer Ebene teilgenommen* haben. Dabei werden in einer Skala acht Items zu Aktivitäten wie beispielsweise Treffen mit anderen europäischen Mitbürgerinnen und -bürgern auf lokaler Ebene, europäische Partnerschaften, musische und sportliche Veranstaltungen auf europäischer Ebene, Austauschprogramme oder Schulausflüge vereinigt (Tabelle 9.6).

Aus Abbildung 9.7 kann entnommen werden, dass sich Liechtenstein mit 55 Punkten in dieser Betrachtung im Ländervergleich an erster Stelle befindet. Zusammen mit Luxemburg liegt Liechtenstein auch knapp im zustimmenden Bereich. In allen anderen Ländern, welche sich auch bedeutsam von Liechtenstein und Luxemburg unterscheiden, liegen die Durchschnittswerte im verneinenden Bereich.

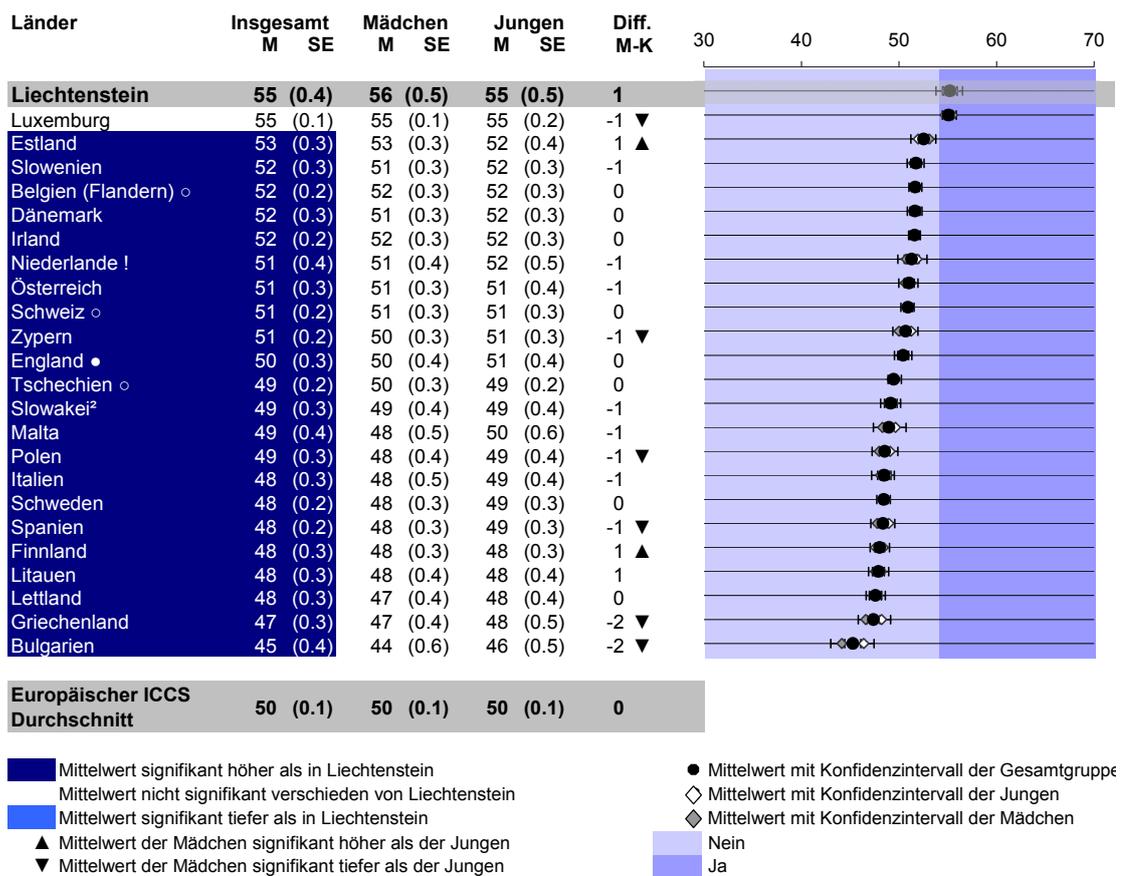
Tabelle 9.6: Skala "Teilnahme an Aktivitäten oder in Gruppen auf europäischer Ebene"

Items	Antwortmöglichkeiten
<p>Hast du bereits an einer der folgenden Aktivitäten teilgenommen?</p> <p>Aktivitäten auf lokaler Ebene, die das Treffen mit anderen europäischen Mitbürgern beinhalten.</p> <p>Aktivitäten im Rahmen einer europäischen Städtepartnerschaft in meinem Wohnort.</p> <p>Musik-, Tanz- oder Filmfestival(s) in einem anderen europäischen Land.</p> <p>Sportveranstaltung(en) in einem anderen europäischen Land.</p> <p>Austauschprogramme mit Schülern aus anderen europäischen Ländern (selber ins andere Ausland fahren oder Austauschschüler aufnehmen).</p> <p>Schulausflüge in ein anderes europäisches Land.</p> <p>Ich habe in meiner Freizeit/ meinen Ferien andere europäische Länder besucht.</p> <p>Ich habe Ausstellungen, Festivals oder andere Veranstaltungen zum Thema Kunst/ Kultur anderer europäischer Länder besucht (z.B. Musik, Filme).</p>	<p>Ja, während der letzten 12 Monate</p> <p>Ja, vor mehr als einem Jahr</p> <p>Nein, noch nie</p>

Dieses Ergebnis signalisiert nicht so stark, dass beispielsweise in Liechtenstein mehr Gelegenheiten zu solchen Aktivitäten angeboten werden und die Schülerinnen und Schüler auch mehrheitlich diese annehmen, sondern primär dass die jungen Menschen über ihr eigenes Land hinaussehen möchten und ihnen dazu Europa eine gute Möglichkeit bietet. Die Ergebnisse geben somit insgesamt zu erkennen, dass einerseits durchaus eine Verbundenheit mit Europa besteht, dass aber andererseits doch die Zugehörigkeit zu Liechtenstein und Eigenständigkeit von Liechtenstein gross geschrieben wird. Man könnte überspitzt zum Ausdruck bringen, dass die Achtklässlerinnen und -klässer sowohl mehr Liechtensteinerinnen/Liechtensteiner als auch Europäerinnen/Europäer sind, als die Schweizer Schülerinnen und Schüler Schweizerinnen/Schweizer sind.

Zwei weitere Resultate bestärken diesen Eindruck, nämlich die Fragen nach den gleichen Möglichkeiten anderer Europäerinnen und Europäer im eigenen Land und nach der gemeinsamen Währung. Die Skala *Einstellung gegenüber gleichen Möglichkeiten für Bürgerinnen und Bürger anderer europäischer Länder* basiert auf fünf Items. Im Kern wird dabei erfasst, ob zugewanderten Bürgerinnen und Bürger aus anderen europäischen Ländern – unabhängig von der Sprache, des ethnischen Hintergrunds, der Religion und der Weltanschauung, des Wohlstandes und des Ausbildungsabschlusses – die gleichen Rechte wie Liechtensteiner Bürgerinnen und Bürgern eingestanden werden sollten (Tabelle 9.7).

Teilnahme an Aktivitäten oder in Gruppen auf europäischer Ebene



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

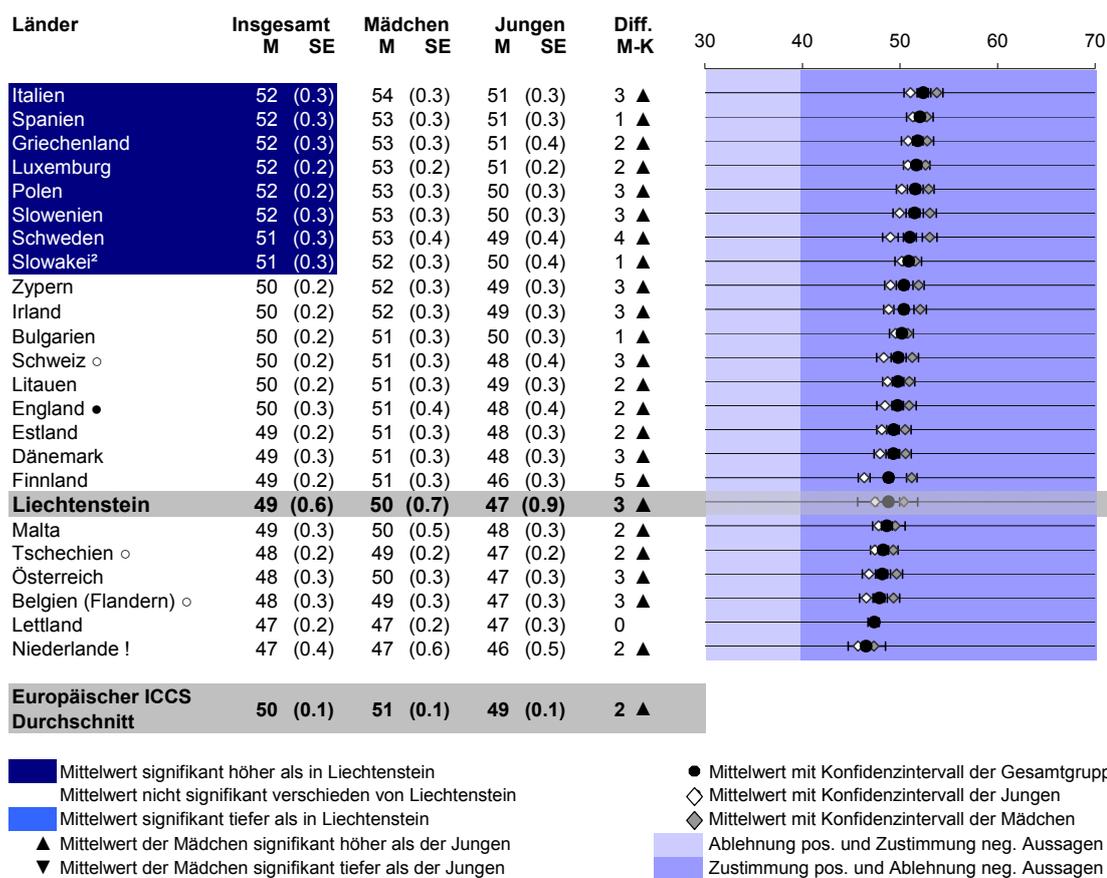
Sowohl die Mittelwerte als auch die Differenzpunkte zwischen den Geschlechtern sind gerundet, wodurch die ausgewiesenen Differenzen nicht immer mit den dargestellten Mittelwerten übereinstimmen bzw. die Unterschiede anhand der Mittelwerte gelegentlich nicht ersichtlich werden.

Abbildung 9.7: Teilnahme an Aktivitäten oder in Gruppen auf europäischer Ebene – Liechtenstein im internationalen Ländervergleich

Tabelle 9.7: Skala "Einstellung gegenüber gleicher Möglichkeiten für Bürger/innen anderer europäischer Länder"

Items	Antwortmöglichkeiten
Bürger aus europäischen Ländern, die nach Liechtenstein kommen, sollten die gleichen Möglichkeiten haben wie Bürger aus Liechtenstein, ...	Stimme voll und ganz zu Stimme zu Stimme nicht zu Stimme überhaupt nicht zu
egal, welchen ethnischen Hintergrund sie haben oder welcher Rasse sie sind.	
egal, welchen Glauben oder welche Weltanschauung sie haben.	
egal, welche Sprache sie sprechen.	
egal, ob sie aus einem reichen oder aus einem armen Land kommen.	
egal, was für einen Ausbildungsabschluss sie haben.	

Einstellung gegenüber gleicher Möglichkeiten für Bürger/innen anderer europäischer Länder



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 9.8: Einstellung gegenüber der politischen Vereinigung europäischer Länder – Liechtenstein im internationalen Ländervergleich

Interessant ist, dass die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler gegenüber gleicher Möglichkeiten für Bürgerinnen und Bürger anderer europäischer Länder in allen Staaten im positiven Bereich liegen, wie aus Abbildung 9.8 entnommen werden kann. Liechtenstein liegt mit 49 Punkten im Ländervergleich im unteren Mittelbereich, wobei sich 15 weitere Länder nicht bedeutsam vom Ergebnis von Liechtenstein unterscheiden. Bedeutsam höhere Einstellungen zeigen Schülerinnen und Schüler aus nur gerade 6 Ländern, so beispielsweise aus Luxemburg, Griechenland, Spanien und Italien (je 52 Punkte). Die Unterschiede zwischen den verschiedenen europäischen Ländern fallen sehr gering aus, so dass allgemein angenommen werden kann, dass die Personenfreizügigkeit von den Achtklässlerinnen und -klässlern positiv angenommen wird. Dies lässt wiederum vermuten, dass bei den jungen Menschen das Modell einer Beteiligung am „vereinten“ Europa dann Unterstützung erfährt, wenn sich die Menschen frei bewegen können, und wenn die Länder ihre Eigenheiten, ihre Gesetze und Regeln, ihre Form des demokratischen Entscheidens, ihr Steuersystem und ihre ethischen und moralischen Prinzipien nicht aufgeben müssen.

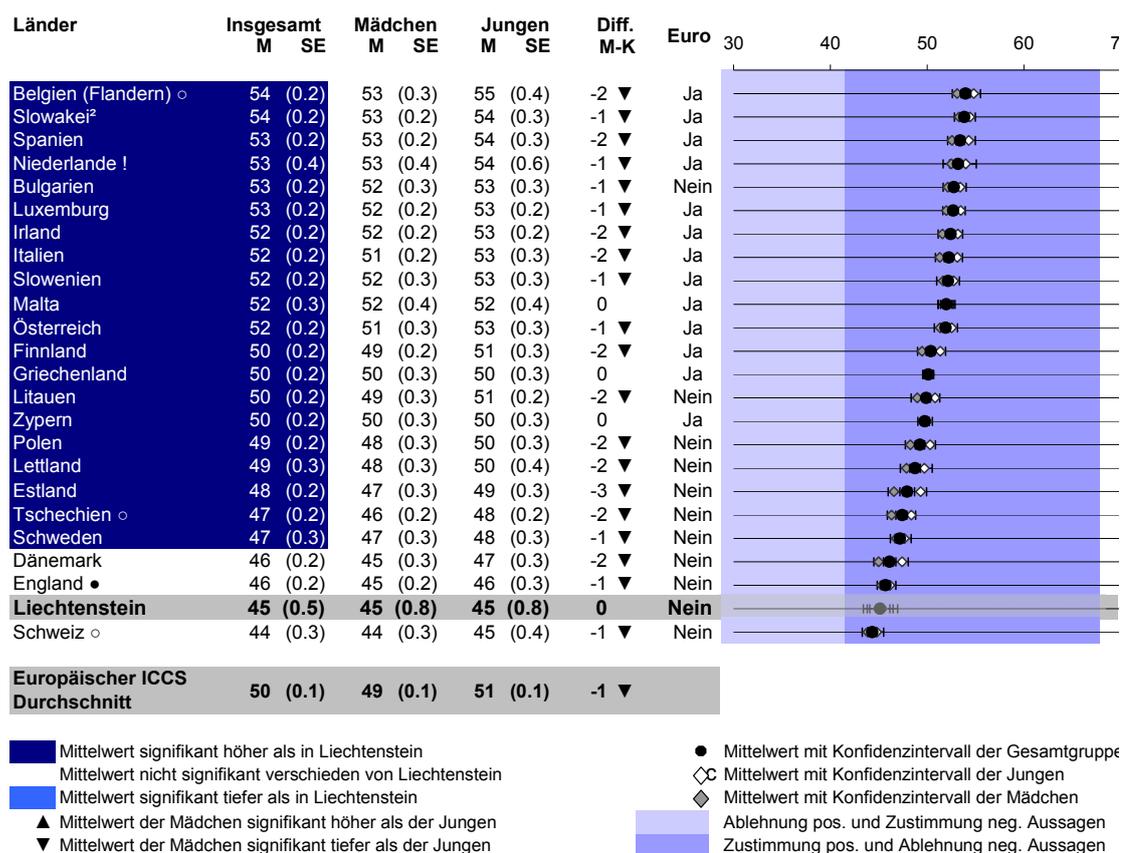
Schliesslich wurden die Schülerinnen und Schüler auch noch zur europäischen Einheitswährung – dem Euro – befragt. Die Skala basiert auf drei Items, die sich auf den Erfolg, die Vorteile sowie die Normativitäten bezüglich einer Eurozone beziehen (Tabelle 9.8). Dabei ist davon auszugehen, dass Liechtenstein, das ja zum schweizerischen Währungssystem gehört und die Stabilität des Schweizer Frankens kennt, die Freiheit der „eigenen“ Währung bewahren möchte. Darauf basierend wurde den Analysen die Vermutung vorangestellt, dass Liechtenstein wenig Interesse an einer einheitlichen europäischen Währung besitzt und somit auch die Einstellung gegenüber einer einheitlichen europäischen Währung tief ausfallen wird – und dies bereits zu einer Zeit (2009), als Länder wie Griechenland, Portugal, Spanien und Italien erst Anzeichen bezüglich einer europäischen Unterstützungsnotwendigkeit erkennen liessen.

Tabelle 9.8: Skala "Einstellung gegenüber einer einheitlichen europäischen Währung"

Items	Antwortmöglichkeiten
Inwieweit stimmst du den folgenden Aussagen zu?	Stimme voll und ganz zu
Wenn alle europäischen Länder dieselbe Währung hätten, wären sie wirtschaftlich gesehen stärker.	Stimme zu
Es gibt mehr Vorteile als Nachteile, wenn man einer gemeinsamen Währung wie dem Euro beiträgt.	Stimme nicht zu
Alle Länder Europas sollten dem Euro beitreten.	Stimme überhaupt nicht zu

In Betrachtung des Ländervergleichs in Abbildung 9.9 kann festgehalten werden, dass unsere Hypothese zutrifft: jene Länder, die ihre nationale Freiheit grundsätzlich oder durch ihre eigene Währung verteidigen, liegen bezüglich der Einstellung gegenüber einer einheitlichen europäischen Währung fast geschlossen am Ende der Rangliste. Dazu gehören neben den Schlusslichtern Schweiz (44 Punkte) und Liechtenstein (45 Punkte) sowie England und Dänemark (je 46 Punkte) auch Schweden, Tschechien, Estland, Lettland, Polen und Litauen (47-50 Punkte), welche zwar bedeutsam positivere Einstellungen als Liechtenstein aufweisen, aber ebenfalls in der unteren Hälfte des Vergleichs liegen. Einzig Bulgarien (53 Punkte) weicht von diesem Ergebnis ab, welches trotz eigener Währung in den obersten Rangplätzen fungiert. Die stärksten Zustimmungen zur einheitlichen europäischen Währung finden sich in Belgien (Flandern) und der Slowakei (je 54 Punkte) sowie in Luxemburg, Bulgarien, Spanien und den Niederlanden (je 53 Punkte). Auch wenn absolut betrachtet in allen Ländern – und somit auch in Liechtenstein und der Schweiz – zumindest eine tendenziell positive mittlere Einstellung zum Ausdruck gebracht wird, so macht das Ergebnis doch deutlich, dass die „eigene“ Währung ein Aspekt von Freiheit darstellt, die trotz möglicher Zugehörigkeit zur EU nicht aufgegeben werden soll. Sie ist ein Ausdruck nationaler Unabhängigkeit bei hoher Zugehörigkeitsintensität. Ein Land bzw. dessen Bürgerinnen und Bürger müssen lernen, mit solchen Ambiguitäten umzugehen; und Liechtenstein – so könnte eine Interpretation der Ergebnisse sein – hat dies getan. In Fig. Z sind die Länder Belgien, Slowakei, Spanien und die Niederlande am europäischsten.

Einstellung gegenüber einer einheitlichen europäischen Währung



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 9.9: Einstellung gegenüber einer einheitlichen europäischen Währung – Liechtenstein im internationalen Ländervergleich

9.3 Lernmöglichkeiten über Europa in der Schule

Der letzte Teil zum Europa-Modul liegt etwas abseits der inhaltlichen Fragestellung. Es geht darum zu erkunden, ob die Schülerinnen und Schüler in den beteiligten Ländern Gelegenheit haben, über ihre Schule etwas über die europäischen Länder zu erfahren, sie zu besuchen, Kontakte zu schliessen u. ä. Die *Skala Lernmöglichkeiten über Europa in der Schule* basiert auf 9 Items, durch welche ein substantieller Wirkungsfaktor abgefragt wird. Es sind Kunst, Kultur, Sport, Medien und Lebensweisen, die gleichsam Berührungsfelder für eine Kontaktnahme und damit eine Öffnung für Europa bilden könnten (Tabelle 9.9).

Die Ergebnisse lassen erkennen, dass Liechtenstein mit 47 Punkten in dieser Hinsicht im unteren Drittel des Ländervergleichs liegt (Abbildung 9.10). Während kein Land bedeutsam geringere Lernmöglichkeiten über Europa zum Ausdruck bringt, so befinden sich doch 7 weitere Staaten im Zufallsbereich von Liechtenstein. Dabei handelt es sich unter anderem auch um die drei Länder am Ende der Rangliste, Belgien (Flandern) und die Schweiz (je 47 Punkte) sowie Schweden (46 Punkte). In den restlichen 16 Ländern wird den Lernmöglichkeiten bedeutsam stärker zugestimmt, wobei die zu-

oberst liegenden Länder Österreich und Italien (je 53 Punkte) sowie Bulgarien (54 Punkte) und Malta (55 Punkte) eine halbe bis beinahe eine Standardabweichung höher liegende Mittelwerte aufweisen. Gesamthaft gesehen äussern die Schülerinnen und Schüler aller Länder, dass Lernmöglichkeiten zumindest tendenziell vorhanden sind, auch wenn dies insbesondere in der Schweiz und in Liechtenstein nur knapp positiv ausfällt.

Es scheint, dass die Schule in Liechtenstein keinen substantiellen Beitrag zu einer Akzeptanz der EU leistet. Ob dies gut ist, kann nicht so leicht entschieden werden. Man kann etwa meinen, dass die Schule ja nicht die Aufgabe habe, für Europa zu werben. Man könnte aber auch umgekehrt argumentieren, nämlich dass gerade weil Liechtenstein nicht ein Land der EU ist, die drei Aspekte *Einbettung*, *Globalisierung* und *Überlappung* nur über ein grösseres Verstehen der Andersartigkeit der europäischen Länder möglich wird. Die Schule könnte hierzu einen besonderen Beitrag leisten.

Tabelle 9.9: Skala "Lernmöglichkeiten über Europa in der Schule"

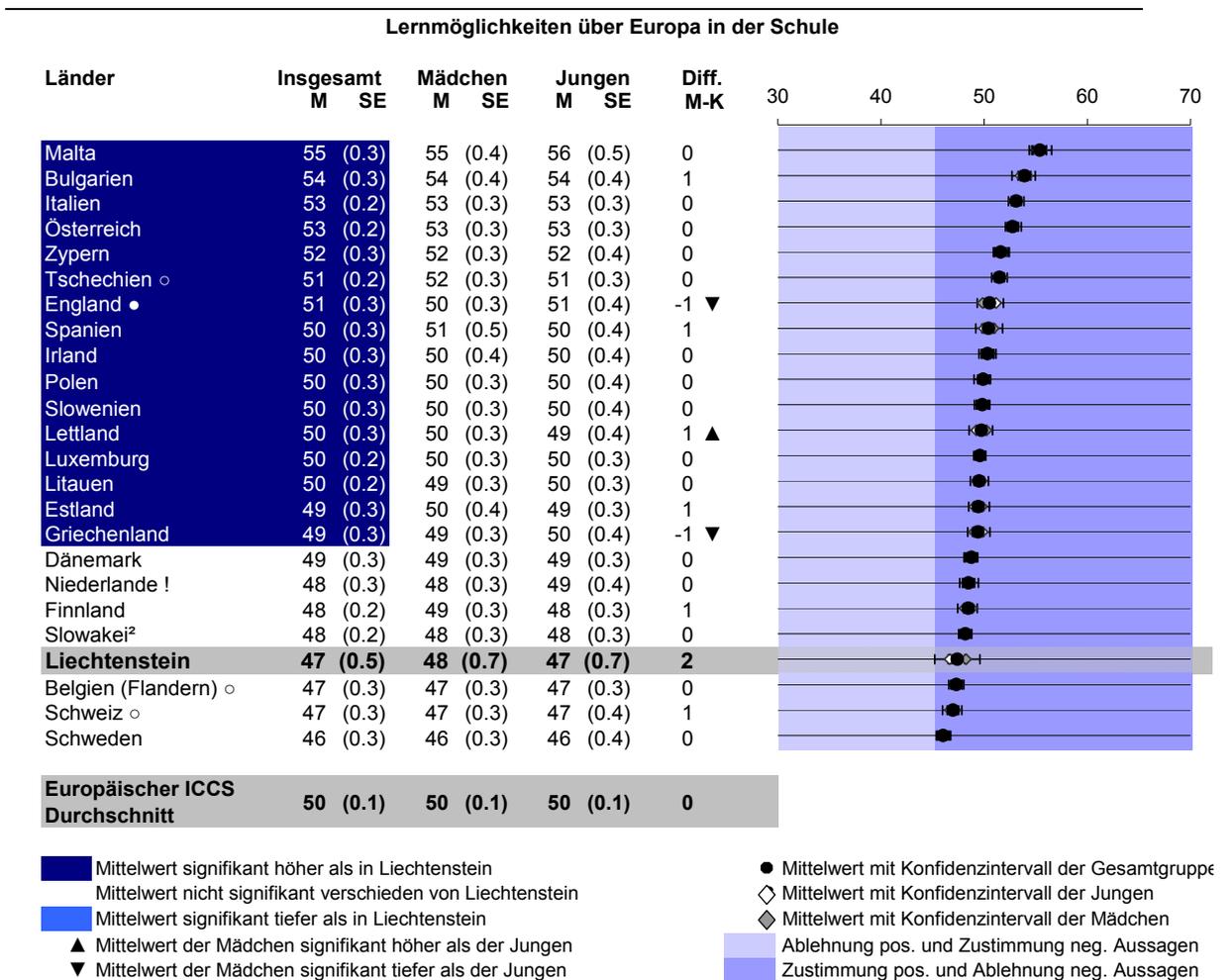
Items	Antwortmöglichkeiten
<p>Inwiefern stimmst du den folgenden Aussagen zu?</p> <p>Meine Schule bietet mir die Möglichkeiten an...</p> <p>andere europäische Länder zu besuchen.</p> <p>junge Leute aus anderen europäischen Ländern zu treffen.</p> <p>etwas über politische und wirtschaftliche Themen zu erfahren, die europäische Länder betreffen.</p> <p>herauszufinden, was in anderen europäischen Ländern geschieht.</p> <p>mich über andere europäische Länder durch das Internet oder die Medien (Presse, Fernsehen, Radio) zu informieren.</p> <p>über Kunst und Kultur (z.B. Musik, Filme) in anderen europäischen Ländern zu erfahren.</p> <p>über Sport in anderen europäischen Ländern zu erfahren.</p> <p>herauszufinden, wie es ist, in anderen europäischen Ländern zu leben.</p> <p>zu erfahren, wie ich in anderen europäischen Ländern arbeiten könnte.</p>	<p>Stimme voll und ganz zu</p> <p>Stimme zu</p> <p>Stimme nicht zu</p> <p>Stimme überhaupt nicht zu</p>

9.4 Fazit

Die Liechtensteiner Schülerinnen und Schüler der achten Klassenstufe sind in einer zwiespältigen und doch gesunden Weise mit Europa verbunden. Auf der einen Seite wollen sie die Eigenständigkeit bewahren (siehe etwa in Bezug auf die eigene Währung), andererseits zeigen sie die höchsten Bewertungen aller Länder, wenn es um die Teilnahme an europäischen Ermöglichtungen für einen Austausch mit anderen Menschen aus Europa geht. Auch zeigen sie im Vergleich mit den anderen Ländern weitgehend durchschnittliches Wissen über die EU, welches jedoch im Bereich „EU und deren Institutionen“ etwas abfällt. Womöglich hängt dieses Abfallen auch mit den Lernmöglichkeiten zur EU in der Schule zusammen, welche von den Schülerinnen und Schülern als nicht sehr ausgeprägt bewertet werden.

Zusammenfassend kann somit festgehalten werden, dass die erste Dimension, die *Einbettung*, in Liechtenstein mit Skepsis und Zurückhaltung angestrebt wird. Die zweite, die *Globalisierung*, wird voll angestrebt (siehe etwa die Resultate zur Personenfreizügigkeit). Die dritte Dimension schliesslich, die *Überlappung*, ist noch wenig bewusst.

Allgemein aber wird deutlich, dass eher ein Europa der „Vaterländer“ als eines der „Vereinigten Europäischen Staaten“ angestrebt wird.



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 9.10: Lernmöglichkeiten über Europa in der Schule – Liechtenstein im internationalen Ländervergleich

10 Zusammenfassung und Schlussgedanken

Die Auseinandersetzung mit politischer Bildung geschieht aus dem Bewusstsein und aus der Sorge heraus, dass Demokratien und Staatsverträge zerbrechen können, wenn beispielsweise Notsituationen ausbrechen und sich Unbehagen in breiten Bevölkerungsgruppen breit macht. Gerade dann, so könnte man argumentieren, wäre es für das Überleben demokratischer Grundsätze äusserst wichtig, wenn bei Bürgerinnen und Bürger eines Landes oder einer Region resilient-demokratische Einstellungen und Verhaltensweisen stark ausgeprägt wären und ihr Handeln leiten würden – wenn also Erziehung und Unterricht die Bürgerinnen und Bürger derart geprägt hätten. Es gibt eine Liebe zu diesem äusserst zerbrechlichen System, das Poper (1945) einmal als das Beste aller Schlechten genannt hatte und das Tocqueville (1959) als „goût de la liberté“ bezeichnet hatte. Man kann sich mit Koch (1995, S. 21) zurecht fragen, „ob politische Bildung sowie Bildung überhaupt im blossen Wissen aufgehe oder nicht vielmehr noch eine davon unterschiedene andere Sphäre anspreche, die Sphäre der Gesinnung, des Engagements und der Gewöhnung ans Handeln, wozu auch er Bürgermut zählt, den man in anderer Ausdrucksweise als Zivilcourage bezeichnen kann“. Denn in der Tat sind die hier abgefragten Dimensionen etwas ganz anderem verpflichtet als dem blossen Wissen und Verstehen, nämlich auch der Einstellung zur Nation, dem Vertrauen in politische Instanzen, der politischen Identität, der Handlungsbereitschaft und der politischen Selbstwirksamkeit, auch der Akzeptanz einer bestimmten Form der Einbettung einzelner Länder in ein offenes Europa. Es geht hier also nicht bloss um die Einforderung der Pflicht des Gehorsams gegen die Staatsgewalt, sondern um ein Nachvollziehen der politischen Abläufe, um ein Entwickeln einer intensiven kritischen Anteilnahme und ein Sich-Beteiligen auch in den Grenzen der staatlichen Bürgerrechte.

Zusammenfassend zeigen sich diesbezüglich für Liechtenstein in ICCS folgende Befunde: Mit Wissen und Verstehen gehen Aspekte des politischen „Aufgeklärtseins“ einher, und hier zeigen die Liechtensteiner Jugendlichen ein gutes bis sehr gutes Resultat. Die Abhängigkeit dieser Resultate von der Ausbildung der Eltern und von der Familienherkunft ist jedoch sehr gross. Unter Interesse an politischen Fragen versteht man ein gewisses „Zugewendetsein“ zu politischen Problemen. Das Interesse an Politik, Demokratie und Staatszugehörigkeit ist bei den Liechtensteiner Schülerinnen und Schülern mittelmässig ausgeprägt. Die Vorstellung darüber, wie sich das Bürgersein gestaltet, gehört zu der Frage, ob eher traditionelles oder ein aktiv zivilgesellschaftliches Bürgertum hoch bewertet wird. Dabei geht die Vorstellung von konventionellem Bürgertum dem zivilgesellschaftlichen voran; beide Konzepte sind in Liechtenstein eher bescheiden ausgeprägt. Das Vertrauen in die staatlichen Instanzen sagt etwas über die Stabilität einer Nation und ihres politischen Systems aus. Hier ergibt sich für Liechtenstein ein ausserordentlich positives Ergebnis. Einzig in die Parteien haben die jungen Menschen eher wenig Vertrauen. Gerade in kleinen, eher kommunitaristischen Gesellschaften, wie sie Liechtenstein darstellt, wird man stark in die Parteien hineingeboren; deshalb ist es vermutlich zweifelhaft, ob eine neue Idee durch eine Partei überhaupt lanciert wird. Beide grossen Parteien behandeln die Probleme des Landes ähnlich, aber eben nicht ideologisch gestärkt. Die Einstellung gegenüber Rechten sagt etwas über die Gleichheit der Bürgerinnen und Bürger im Rechtsstaat aus. Die Gleichstellung von Männer und Frauen befürworten die Schülerinnen und Schüler aus Liechtenstein in grosser Mehrheit. Die Gleichheit von Migrantinnen und Migranten gegenüber Liechtensteiner Bürgerinnen und Bürger sehen die jungen Menschen hingegen kritisch und einen Einfluss der Religion auf die Politik nehmen die Achtklässlerinnen und -klässler nicht wahr, wobei sie sich diesen auch nicht wünschen. Das Interesse an sozialen Themen ist mittelmässig ausgeprägt, die Beteiligung an Diskussionen darüber wird hingegen eher als wichtig eingestuft. Dies widerspricht in eigenartiger Weise der

erwähnten tiefen Gewichtung zivilgesellschaftlichen Bürgertums. Das politische Selbstkonzept sagt aus, wie man sich mit Politik zurechtfindet. Die jungen Liechtensteinerinnen und Liechtensteiner haben ein tiefes Selbstkonzept, sie glauben eher wenig politisch bewirken zu können. Sich an Gruppen von Menschen wenden, die besondere Bedürfnisse haben (z.B. Alte, Kranke, Behinderte), wird im eigentlichen Sinne als zivilgesellschaftliches Handeln betrachtet. Diesbezüglich liegen die Liechtensteiner Jugendlichen etwa in der Mitte des Ländervergleichs, im Engagement für die Umwelt aber sind sie signifikant unter dem internationalen Mittelwert; demgegenüber fällt ihr Handeln für einen sozialen Zweck tendenziell überdurchschnittlich aus. Schulaktivitäten schätzen die Jugendlichen aus Liechtenstein derart ein, dass sie etwa im Mittelbereich des Ländervergleichs liegen. Dagegen fällt die erwartete Partizipation in formale Politik eher hoch aus. Und bezüglich der Einstellung gegenüber Europa und der Europäischen Union fällt auf, dass die Liechtensteiner Jugendlichen – wie auch die Liechtensteiner Politik und ihre Vertretenden – einen Weg zwischen Teilnahme am europäischen Austausch und der nationalen Unabhängigkeit finden und dadurch auch zu vertreten scheinen.

All das ergibt ein hoch interessantes Bild über das politischen Denken, Fühlen und die politische und quasi-politische Handlungsbereitschaft der Liechtensteiner Schülerinnen und Schüler. Die diesbezügliche Struktur erscheint komplex, teilweise extrem negativ und teilweise äusserst positiv daherkommend. Von diesem auf Deskriptionen beruhenden Bild sind kaum direkte Ableitungen möglich, da keine Wirksamkeiten erhellt werden können – was dermassen auf alle Large-Scale Studien zutrifft (z.B. auch PISA, TALIS, IGLU, TEDS-M usw.). Wir können aber Desiderata formulieren, die hypothetisch eine wirksamere Zivil- und Bürgergesellschaft unter dem Aspekt von Politik und Demokratie hervorbringen könnten. Unter diesem Fokus sprechen wir folgende Empfehlungen aus:

1. Erziehung und Unterricht zur Demokratie und zum politischen Handeln dürfen nicht (mehr) dem Zufall überlassen werden. Es sind Zeitfenster einzurichten, in denen derartiges Lernen hoch strukturiert und hoch fokussiert umgesetzt wird. Zeitfenster, die dieses Lernen ermöglichen, sind spiralcurricular anzulegen, sodass die wichtigsten Themata in je anderer Weise mit 12, mit 15 und mit 18 Jahren zur Geltung gebracht werden können.
2. Inhaltlich muss politische Bildung als eigenes Fach konzipiert werden, so dass derartiges Lernen nicht einfach in der Sozialkunde oder im themenübergreifenden Unterricht „versteckt“ wird und somit bezüglich der Umsetzung einer gewissen „Willkür“ ausgesetzt ist. Die Sachstruktur hat mit grundlegenden menschlichen Lebensformen zu tun und muss auf Wirksamkeit angelegt sein (Erhöhung politischer Selbstwirksamkeit). Es ist selbstverständlich, dass dieses Fach dem Geschichtsunterricht angebunden wird.
3. Die Themen dieses Faches sollen die Spezifität des Politischen betreffen. Einerseits sollten allgemeine Themen wie Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit, Gerechtigkeit, Macht, Entscheidungskammern etc. angesprochen werden. Andererseits sind zeitliche Schlüsselthemen wie Immigration, Geschlechtergleichheit, Religion und Staat, Stimmrechtsalter 16 etc. zu behandeln.
4. Der Unterricht in diesem Fach soll reich an Übungen und Erfahrungen sein (nicht bloss Wissensvermittlung). Die Schülerinnen und Schüler sollen Politikerinnen und Politikern begegnen und ihren Alltag kennen lernen. Sie sollen prä-demokratisches Entscheiden lernen (z.B. Mitbestimmung an Just Community Schulen), sie sollen kritische politische Situationen analysieren. Aber sie sollen auch Basiswissen des politischen Lebens gesamthaft erwerben. Der Unterricht sollte inhaltlich zwei sich abwechselnde Richtungen beinhalten. Einmal sollte von oben, vom Anspruch des

theoretischen Wissens ausgegangen werden; dann wieder sollten Schlüsselprobleme des Landes und der Gemeinden zu praktischem Wissen überführt werden.

5. Für den politischen Unterricht sollten Lehrwerke und Arbeitsbücher erstellt werden, die diesen Unterricht gut zu strukturieren und Wiederholungen zu vermeiden helfen. Das vermittelte Wissen sollte auch prüfungsrelevant sein. Liechtenstein besitzt mit „Fürst und Volk“ diesbezüglich ein neues, aktuelles Lehrmittel, das den aufgeführten Ansprüchen weitgehend zu entsprechen scheint. Inwieweit diese Vermutung zutrifft, sollte jedoch evaluiert werden.
6. Politik ist weder etwas Schlechtes, noch besteht die Gefahr, dass Lehrpersonen diesen Unterricht für Werbezwecke einer Partei, der sie selber angehören, missbrauchen. Es gehört zur Professionalität der Lehrperson in politischer Bildung, dass sie themenzentriert immer das Dafür und das Wider in Form politischer Alternativen aufzeigen. Politische Kompetenz heisst, politische Entscheidungssituationen unter dem Aspekt verschiedener Entscheidungs- und Begründungsmöglichkeiten erfahren zu lernen. Zur politischen Kompetenz gehören Partizipations- und Interpretationsfähigkeit.
7. Im politischen Unterricht sollen auch Identifikationsdimensionen eine Rolle spielen. Wenn junge Menschen stolz sind auf ihr Land, so ist dies noch kein Ethnozentrismus. Erst die untolerante Ablehnung anderer Staaten, Rassen und Lebensformen hat ein ethnozentrisches Gesicht. Themen wie Ethnozentrismus, Holocaust, Rassismus, Verbrechen gegen die Menschlichkeit, Links- oder Rechtsradikalismus sind Aspekt der politischen Bildung. Sie gehören wie Recht und Rechtsprechung, Steuersystem, Verkehr und Ökonomie, Bildung und Erziehung usw. dazu.
8. Psychologisch gesehen sind folgende Aspekte wichtig: Es gibt eine politische Sensibilität, die insbesondere gegenüber Minderheiten entwickelt werden muss. Es gibt ein politisches Urteil, das geschärft werden muss. Es gibt politisches Wissen, das reich ausgestattet werden muss, damit es vor Vorurteilen schützen und Orientierungshilfe leisten kann. Es gibt eine politische Identität, die Zugehörigkeit markiert. Es gibt politische Selbstwirksamkeit, die dem politischen Nihilismus entgegenwirkt. – Das alles sollte aufgeklärten jungen Menschen zum Schulabschluss mitgegeben werden, damit sie die Rolle der politisch kritischen Zuschauenden annehmen werden. Jene jungen Menschen aber, die gar in die Politik eintreten wollen, werden sich darauf basierend dann in alle diesen Bereichen selbst weiter entwickeln können und können so politisch Professionelle werden.
9. Im politischen Unterricht ist auch Narration bedeutungsvoll. Biographien grosser Politikerinnen und Politiker sollen den Horizont für gesellschaftlich bedeutungsvolle Entscheidungen öffnen.
10. Ob es auch möglich ist, die oben erwähnte politische Zivilcourage zu entwickeln? Wir glauben, dass die Schule dies im Kleinen leisten kann, nämlich dort, wo Schülerinnen und Schüler lernen, für einen andern Menschen oder für eine Sache, ohne Rücksicht auf eigene Nachteile, einzustehen.

Diese 10 Punkte stellen ein Minimum an konsensfähigen Vorschlägen einer Überprüfung und allfälligen Weiterentwicklung der bestehenden politischen Bildung in Liechtenstein dar. Das Bestehende soll keinesfalls weggelegt werden. Auf ihm sollte aufgebaut 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.
- Amt für Soziale Dienste, ASD (1999). *Liechtensteinische Jugendstudie 1999. Ergebnisse, Analysen und Kommentare*. Schaan: Amt für Soziale Dienste.
- Amt für Soziale Dienste, ASD (2006). *Jugendstudie 2006. Lebensbedingungen und Einstellungen von 12- bis 21-jährigen jungen Menschen in Liechtenstein*. Schaan: Amt für soziale Dienste.
- Armington, K. & Freitag, M. (1997). *Deutschland, Österreich und die Schweiz. Die politischen Systeme im Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Balch, G. I. (1974). Multiple Indicators in Survey Research: The Concept "Sense of Political Efficacy." *Political Methodology*, 1(2), 1-43.
- 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. (2011). ICCS Encyclopaedia: Civic Education in Liechtenstein. Fribourg: Departement Erziehungswissenschaften
- 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.

- Campbell, A., Gurin, G. & Miller, W. E. (1954). *The voter decides*. Evanston, IL: Row, Peterson and Company.
- Converse, P. E. (1972). Change in the American Electorate. In: A. Campbell & P. E. Converse (Eds.). *The Human Meaning of Social Change*. New York: Russell Sage Foundation, S. 263-337.
- Concil of Europe (2000). *Education for democratic citizenship: a lifelong learning perspective*. Strasbourg: DGIV, 21.
- 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.
- Geiselberger, H. (2007). Einleitung. In H. Geiselberger (Hrsg.). *Und jetzt? Politik, Protest und Propaganda*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 7-18.
- 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. Irle (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.
- Koch, L. (1995). Demokratie und Erziehung in Europa. In: L. Koch, W. Marotzki & H. Peukert (Hrsg.) *Erziehung und Demokratie*. Weinheim: Beltz, S. 9-25.
- King, P.E. & Furrow, J.L. (2004). Religion as a Resource for Positive Youth Development: Religion, Social Capital, and Moral Outcomes. In: *Developmental Psychology*, 40, 703-713.
- 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.
- Liu, E.Y. (2010). Are Risk-Taking Persons Less Religious? Risk Preference, Religious Affiliation, and Religious Participation in Taiwan In: *Journal for the scientific study of religion*, 49(1), 172-178.
- Luhmann (1977). *Funktionen der Religion*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Luhmann (2000). *Die Religion der Gesellschaft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- 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.
- Maiello, C. (2005). Degrees of Belief in God: A Measure of Belief for Use in Cross Culture. *Mental Health, Religion & Culture*, 8(2), 87-95.
- 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.
- Poper, K. (1945). *Die offene Gesellschaft und ihre Feinde*. Tübingen: UTP.
- 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.
- Rasch, G. (1960). Probabilistic models for some intelligence and attainment tests. Copenhagen, Denmark: Nielsen & Lydiche.
- 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.
- Sander, W. (2005). Theorie der politischen Bildung: Geschichte – didaktische Konzeptionen – aktuelle Tendenzen und Probleme. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung*. Schwalbach. Wochenschau Verlag, S. 13-47.
- 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.
- Tocqueville A. de (1959). *De la démocratie en Amérique*. 2 Bde. Paris 1835/1840 (dt.: Über die Demokratie in Amerika. Stuttgart 1959)
- 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

PD 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