



CHAMBRE DES DÉPUTÉS

Session ordinaire 2010-2011

CH/AF

Commission de l'Education nationale, de la Formation professionnelle et des Sports

Procès-verbal de la réunion du 25 novembre 2010

ORDRE DU JOUR :

1. Présentation des résultats de l'étude ICCS (*International Civic and Citizenship Education Study*) et de l'étude « *Nachhaltige Entwicklung aus der Sicht von Jugendlichen. Ergebnisse einer Studie in den Abschlussklassen der Luxemburger Sekundarschulen* » réalisée par l'Université du Luxembourg
2. Divers

*

Présents : Mme Anne Brasseur remplaçant M. André Bauler, M. Fernand Diederich, M. Ben Fayot, M. Norbert Hauptert remplaçant M. Jean-Paul Schaaf, M. Fernand Kartheiser, M. Marcel Oberweis remplaçant Mme Sylvie Andrich-Duval

Mme Mady Delvaux-Stehres, Ministre de l'Education nationale et de la Formation professionnelle

M. Michel Lanners, Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle

M. Thomas Boll, M. Réginald Burton, M. Théid Faber et M. Romain Martin, Université du Luxembourg

Mme Christiane Huberty, Administration parlementaire

Excusés : M. Claude Adam, Mme Sylvie Andrich-Duval, M. André Bauler, M. Eugène Berger, M. Emile Eicher, M. Claude Haagen, M. Mill Majerus, M. Gilles Roth, M. Jean-Paul Schaaf

*

Présidence : M. Ben Fayot, Président de la Commission

1. Présentation des résultats de l'étude ICCS (*International Civic and Citizenship Education Study*) et de l'étude « *Nachhaltige Entwicklung aus der Sicht von Jugendlichen. Ergebnisse einer Studie in den Abschlussklassen der Luxemburger Sekundarschulen* » réalisée par l'Université du Luxembourg

- **Présentation de l'étude « *Nachhaltige Entwicklung aus der Sicht von Jugendlichen. Ergebnisse einer Studie in den Abschlussklassen der Luxemburger Sekundarschulen* »**

Les auteurs de l'étude sous rubrique présentent leur projet et ses résultats à l'aide d'un document *PowerPoint*. A cet effet, il est renvoyé aux annexes 1 à 3 du présent procès-verbal qui reprennent, outre la présentation *Power Point* afférente (annexe 3), le texte intégral (annexe 1) et un résumé (annexe 2) de cette étude.

Notons que l'étude a été réalisée en 2008 dans le cadre du projet de recherche « L'éducation au développement soutenable à l'école luxembourgeoise » de l'Université du Luxembourg. Elle se veut un apport à la décennie pour l'éducation au développement durable que les Nations Unies ont proclamée pour la période de 2005 à 2014. Dans le contexte de cette décennie, tous les Etats membres de l'ONU, donc aussi le Luxembourg, sont appelés à élaborer une stratégie nationale pour l'éducation au développement durable.

Le but de la présente étude consiste à analyser les attitudes, les connaissances, les compétences et les comportements des jeunes des classes terminales des lycées et lycées techniques, afin de disposer d'éléments objectifs en vue d'une intégration plus poussée de l'éducation au développement durable dans le système éducatif. L'échantillon comprenant 827 élèves correspond à environ un quart de tous les élèves qui fréquentaient à ce moment une classe terminale.

- **Présentation des résultats de l'étude ICCS (*International Civic and Citizenship Education Study*)**

Les responsables présentent les résultats nationaux de l'étude sous rubrique à l'aide d'un document *PowerPoint*. Il est renvoyé à cet effet aux annexes 4 à 6 du présent procès-verbal qui reprennent la présentation *PowerPoint* (annexe 6), ainsi que le texte intégral du Rapport national pour le Luxembourg (annexe 4) et le dossier de presse afférent (annexe 5).

Signalons brièvement que cette étude internationale a été réalisée en 2009 dans 38 pays à travers le monde. Elle a pour objet d'évaluer les connaissances et les compétences des élèves en deuxième année de l'enseignement postprimaire dans le domaine de l'éducation politique et citoyenne. Elle examine les attitudes des jeunes face à des questions liées à la citoyenneté et la manière dont ils sont préparés à assumer leur rôle de citoyen au XXI^e siècle. Au Luxembourg, 5.019 élèves des classes de 6^e et de 8^e de 31 lycées et lycées techniques ont participé à l'étude en juin 2009.

- **Echange de vues**

Suite à ces présentations, les membres de la Commission procèdent à un échange de vues dont il y a lieu de retenir succinctement les éléments suivants :

- *Résultats nationaux de l'étude ICCS*

Il est constaté qu'en matière de connaissances et de compréhension de concepts civiques, les élèves luxembourgeois testés présentent des déficits indéniables. En effet, le taux d'élèves se situant au niveau de performance le plus faible (niveau 1) ou se situant même en dessous de ce niveau est assez élevé. D'un autre côté, la proportion d'élèves qui atteignent le niveau le plus élevé (niveau 3) est assez réduite au Luxembourg. C'est surtout ce déficit d'élèves très performants qui explique le faible score du pays.

En réponse à une intervention afférente, il est confirmé que les déficits constatés s'expliquent en partie par le fait que, selon les programmes officiels, l'enseignement de l'instruction civique est abordé plus tard au Luxembourg que dans d'autres pays participants. Néanmoins, même dans les plans d'études de l'enseignement fondamental, l'instruction civique est déjà présente en tant qu'élément transversal.

S'y ajoutent pourtant d'autres éléments d'explication. Tout comme dans les études PISA, on constate que le contexte familial (statut migrant, niveau d'études des parents, langue parlée à la maison, statut socioéconomique etc.) a des effets importants sur les performances des élèves. Au Luxembourg, l'influence du contexte familial, et notamment des facteurs socioéconomiques et du statut migrant, est plus prononcée que dans la moyenne internationale.

Enfin, il faut savoir que bon nombre de questions invitaient les élèves à développer une argumentation par rapport à de petits textes qui leur étaient proposés. Ce genre de questions requiert évidemment des compétences assez poussées en matière de *reading literacy*, d'établissement de connexions, d'argumentation et de justification. Les résultats nationaux révèlent que les élèves ont des déficits au niveau de ces compétences transversales.

Pour ce qui est des valeurs et attitudes personnelles par rapport à la citoyenneté, signalons que les élèves luxembourgeois sont légèrement plus favorables à l'égalité des sexes en comparaison avec la moyenne internationale. Il convient de relever en outre que le Luxembourg fait partie des pays où les attitudes des élèves envers l'égalité des droits des immigrés sont les plus favorables.

Sur le plan méthodologique, il y a lieu de noter dans ce contexte que les données statistiques figurant aux diapositives 11 et 12 de la présentation *PowerPoint* afférente (annexe 6) n'expriment pas de pourcentages, mais se situent par rapport à la moyenne de tous les pays participants qui correspond à 50 (écart-type 10).

Quant aux connaissances et attitudes civiques par rapport à l'Europe, les performances des élèves luxembourgeois se situent dans la moyenne internationale et même plutôt légèrement au-dessus de la moyenne dans le domaine des attitudes civiques.

- *Question parlementaire relative à l'étude ICCS*

La représentante du groupe politique DP rappelle qu'en date du 2 octobre 2009, M. André Bauler a posé une question parlementaire à Mme la Ministre de l'Education nationale et de la Formation professionnelle au sujet de la protection des données nominatives et du coût de l'étude ICCS¹. La Commission est invitée à prendre connaissance de la réponse *ad hoc* datant du 20 octobre 2009.

Dans ce contexte, le représentant de la sensibilité politique ADR rappelle sa question parlementaire du 2 juillet 2010 portant entre autres sur les retombées du « *gender mainstreaming* » dans la formation des enseignants².

¹ Il s'agit de la question parlementaire 115 concernant l'étude ICCS.

² Il s'agit de la question parlementaire 741 concernant l'enseignement fondamental.

- *Etude « Nachhaltige Entwicklung aus der Sicht von Jugendlichen. Ergebnisse einer Studie in den Abschlussklassen der Luxemburger Sekundarschulen »*

Suite à une intervention afférente, il est confirmé que les élèves ayant participé à l'étude précitée font preuve d'un intérêt élevé pour des questions écologiques (cf. diapositive 7 de la présentation *PowerPoint*). Or, dans leurs réponses à la question ouverte concernant un éventuel passage à des méthodes de production plus écologiques (cf. diapositive 12 de la présentation *PowerPoint*), très peu d'élèves ont pris en considération à la fois des aspects écologiques, économiques et sociaux, tandis que le taux d'élèves n'ayant évoqué aucune de ces trois dimensions est assez élevé (cf. diapositive 14 de la présentation *PowerPoint*). Ce résultat est assez significatif, dans la mesure où il illustre la plus-value d'une éducation au développement durable qui sensibiliserait les élèves justement à l'ensemble des dimensions susmentionnées. De fait, il importe de promouvoir la mise en évidence d'interrelations entre différents phénomènes en intégrant une approche dite systémique dans les curricula scolaires, notamment par le biais d'une interdisciplinarité renforcée. C'est ainsi que pourrait être favorisé le développement de compétences transversales telles que la prise en considération de plusieurs perspectives, le jugement critique, l'application des connaissances dans la pratique individuelle et collective.

- *Ouverture de l'école sur le monde extérieur*

Les deux études confirment la nécessité de renforcer l'ouverture de l'école sur le monde extérieur et de développer le partenariat avec les acteurs de la société. Il est ainsi jugé inquiétant que 48,3% des élèves ayant participé à l'étude « *Nachhaltige Entwicklung aus der Sicht von Jugendlichen. Ergebnisse einer Studie in den Abschlussklassen der Luxemburger Sekundarschulen* » affirment n'avoir jamais visité des sites extrascolaires et que 46,2% des sondés déclarent n'avoir jamais assisté dans le cadre scolaire à des discussions avec des acteurs de la société.

Dans la pratique, l'on constate que certaines écoles font d'énormes efforts en vue de favoriser une ouverture sur la société, tandis que d'autres ne prennent pas d'initiatives dans ce domaine. Il ressort d'ailleurs de l'étude susmentionnée que ce sont notamment les élèves de l'enseignement secondaire classique qui souhaiteraient se voir proposer davantage d'activités dans ce domaine.

Il ne faut toutefois pas perdre de vue que la promotion de l'ouverture de l'école constitue un changement de paradigme, dans la mesure où traditionnellement, l'école est considérée comme un milieu protégé qui se trouve à l'abri du monde extérieur. Vouloir encourager l'ouverture de l'école implique la nécessité de convaincre les enseignants réticents du bien-fondé de cette approche. Par ailleurs, il ne suffit pas d'organiser des visites, mais encore faut-il établir des liens entre ces activités et les matières enseignées à l'école.

- *Lien avec le Rapport national sur la situation de la jeunesse au Luxembourg*

Il se pose la question du lien entre les deux études sous rubrique et le Rapport national sur la situation de la jeunesse au Luxembourg, établi sous la direction du professeur Helmut Willems de l'Université du Luxembourg et présenté le 14 juillet 2010. Il serait en effet utile d'établir des connexions avec le Rapport national précité, d'autant qu'il comporte aussi un volet consacré à la problématique de la participation et de l'engagement politique et social des jeunes.

Il est précisé que l'analyse des résultats luxembourgeois de l'étude ICCS a été réalisée par l'unité de recherche EMACS (*Educational Measurement and Applied Cognitive Science*) de l'Université du Luxembourg, en collaboration avec le MENFP. L'étude « *Nachhaltige Entwicklung aus der Sicht von Jugendlichen. Ergebnisse einer Studie in den Abschlussklassen der Luxemburger Sekundarschulen* » est le résultat d'une collaboration entre les unités de recherche EMACS et INSIDE (*Integrative Research Unit on Social and Individual Development*). Elle a donné lieu à des échanges avec le professeur Willems, membre de l'unité INSIDE. Au sein des différentes unités de recherche de la Faculté des Lettres, des Sciences humaines, des Arts et des Sciences de l'éducation, le sujet sera encore approfondi par la suite. Il va sans dire qu'à cet effet sera pris en considération le Rapport national précité qui fournit des données intéressantes sur l'aspect extrascolaire.

- *Valeur des études*

Tout en concédant que les études sous rubrique présentent un certain intérêt, un membre de la Commission défend le point de vue que de telles études risquent de revêtir un caractère manipulateur. Il considère que les questions sont parfois formulées de façon tendancieuse et qu'elles ne présentent pas toujours de lien clairement identifiable avec la réalité.

Suite à cette intervention, il est expliqué que bon nombre de questions de l'étude ICCS ont été définies et retenues par le consortium international de l'IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*). La méthode scientifique exige que pour appréhender certains phénomènes (par exemple l'attitude des jeunes envers les droits des immigrés), on pose des questions afférentes.

Quant au reproche de la manipulation, les chercheurs, qui prennent soin d'exposer clairement leur démarche, sont prêts à faire face à des critiques. Il conviendrait néanmoins que les auteurs de telles critiques indiquent clairement quels sont les aspects ou les méthodes qu'ils remettent en cause. De plus, les critiques devraient être étayées d'arguments précis.

- *Bilan*

Tout compte fait, les études sous rubrique confirment le diagnostic du MENFP et les observations empiriques de nombreux acteurs du terrain. Si les connaissances des élèves luxembourgeois sont en général satisfaisantes, l'on relève des déficits au niveau de certaines compétences transversales (changement de perspective, pensée systémique, réflexion critique, application des connaissances dans la pratique individuelle et collective). Un autre défi réside dans le renforcement de l'ouverture de l'école sur le monde extérieur, d'autant qu'il ressort des études qu'une participation accrue des jeunes au sein de l'école et de la société serait souhaitable.

- *Suivi accordé aux études*

Il est constaté que d'une façon générale, les études nationales et internationales requièrent la mise en œuvre de moyens considérables, à la fois sur le plan organisationnel et financier. Dans cette optique se pose la question du suivi qui est accordé à ces études et à leurs résultats, aussi bien sur le plan scientifique que sur celui de la politique de l'éducation (cf. p. ex. retombées sur les curricula et sur la formation des enseignants).

Du point de vue scientifique, la mission des auteurs de telles études consiste à proposer des analyses, des interprétations et des incitations à réfléchir.

Dans le cadre de l'élaboration d'une stratégie nationale pour l'éducation au développement durable (cf. *supra*), l'Université du Luxembourg a rempli une mission consultative auprès du Comité interministériel *ad hoc*.

Il est en outre envisagé de faire entrer certains éléments anonymisés résultant des études dans une base de données transversale, à laquelle pourront accéder les chercheurs de différentes disciplines.

Il est par ailleurs indéniable que de telles études devraient être prises en compte dans le cadre des formations des enseignants dispensées à l'Université du Luxembourg. Même si des progrès restent encore à faire, la nécessité de faire entrer la recherche dans la formation est généralement reconnue.

Dans le domaine de la politique de l'éducation, les études nationales et internationales permettent de dresser un état des lieux de la situation sur le terrain et d'appréhender de manière scientifique les forces et les faiblesses du système scolaire en place. Ce n'est que depuis une dizaine d'années que le Luxembourg participe à de telles études, si bien que la culture du monitoring n'est pas encore solidement ancrée dans les mentalités des acteurs concernés. De fait, il existe encore et toujours un certain scepticisme à l'égard de ces études, aussi bien dans le monde politique que dans celui de l'éducation.

L'exploitation des résultats des études entraîne la nécessité de prioriser parmi les différents domaines testés. Comme il ressort de la plupart des études auxquelles le Luxembourg a participé jusqu'à présent que les élèves du pays ont un certain déficit en ce qui concerne l'établissement de connexions et d'interrelations, l'argumentation, la justification et la réflexion critique, il faudrait peu à peu parvenir à un consensus quant à la nécessité de promouvoir ces compétences.

Dans ce contexte se pose inévitablement la question de l'enseignement des langues. Vu que la quasi-totalité des études font appel à des compétences de lecture et de compréhension (« *reading literacy* »), les résultats peu convaincants du Luxembourg sont-ils à mettre en relation avec la situation linguistique complexe du pays ? Il devient ainsi évident que le grand défi pour l'école luxembourgeoise consiste à améliorer les compétences linguistiques de tous les élèves, tout en donnant à chacun d'entre eux la chance et la possibilité de progresser et en impliquant activement les enseignants dans ce processus.

Une fois le diagnostic établi, il convient de mettre en œuvre une politique éducative cohérente. Émerge alors la question de savoir s'il est opportun que le Luxembourg participe encore à toutes les études, étant donné que les principaux problèmes sont désormais identifiés. Il ne faut en effet pas perdre de vue que l'envergure organisationnelle et financière de ces études est à chaque fois considérable.

M. le Président remercie tous les intervenants de l'échange de vues instructif.

2. Divers

Le calendrier prévisionnel des prochaines réunions de la Commission se présente comme suit :

- Le **mardi 7 décembre 2010, à 9 heures**, dans le cadre d'une réunion jointe avec la Commission de la Famille, de la Jeunesse et de l'Égalité des chances, sera présentée l'étude « *Die Bedeutung des Geschlechteraspektes für die luxemburgische Praxis in Vor-, Grund- und Sekundarschulen* ».

- Les résultats de l'étude PISA 2009 seront présentés lors de la réunion du **mercredi 8 décembre 2010, à 9 heures**³.
- La réunion du **jeudi 16 décembre 2010, à 10.30 heures**, sera consacrée à la problématique du climat scolaire. A la même occasion aura lieu un échange de vues au sujet de l'organisation de l'année scolaire.

Luxembourg, le 2 décembre 2010

La Secrétaire,
Christiane Huberty

Le Président,
Ben Fayot

Annexes :

1. Etude « *Nachhaltige Entwicklung aus der Sicht von Jugendlichen. Ergebnisse einer Studie in den Abschlussklassen der Luxemburger Sekundarschulen* » (Théid Faber / Thomas Boll)
2. Résumé de l'étude « *Nachhaltige Entwicklung aus der Sicht von Jugendlichen. Ergebnisse einer Studie in den Abschlussklassen der Luxemburger Sekundarschulen* »
3. Présentation *PowerPoint* « *Nachhaltige Entwicklung aus der Sicht von Jugendlichen. Ergebnisse einer Studie in den Abschlussklassen der Luxemburger Sekundarschulen* »
4. ICCS (*International Civic and Citizenship Education Study*) – Rapport national Luxembourg (novembre 2010)
5. Dossier de presse « Résultats de l'étude ICCS (*International Civic and Citizenship Education Study*) » (24 novembre 2010)
6. Présentation *PowerPoint* « ICCS (*International Civic and Citizenship Education Study*) – Rapport national Luxembourg »

³ La réunion initialement prévue pour le jeudi 9 décembre 2010, à 10.30 heures, a été avancée au 8 décembre 2010, à 9 heures, étant donné qu'une séance publique de la Chambre des Députés est prévue pour la matinée du 9 décembre 2010.

Théid Faber / Thomas Boll

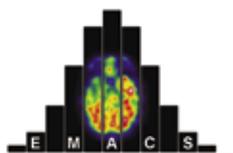
Nachhaltige Entwicklung aus der Sicht von Jugendlichen

Ergebnisse einer Studie in den Abschlussklassen
der Luxemburger Sekundarschulen

Théid Faber / Thomas Boll

Nachhaltige Entwicklung aus der Sicht von Jugendlichen

Ergebnisse einer Studie in den Abschlussklassen
der Luxemburger Sekundarschulen



Autoren

Théid Faber, Ass.-Professor an der Universität Luxemburg (Projektleitung), Forschungseinheit EMACS,
theid.faber@uni.lu

Thomas Boll, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Luxemburg, Forschungseinheit INSIDE,
thomas.boll@uni.lu

Faculté des Lettres, des Sciences Humaines, des Arts et des Sciences de l'Education (FLSHASE)
rte de Diekirch
L-7220 Walferdange
Luxemburg

Unter Mitarbeit von

Universität Luxemburg:

Angela Franz-Balsen, Dr., Lehrbeauftragte; Gilbert Busana, Dozent; Ulrich Keller, wissenschaftlicher Mitarbeiter; Vincent Koenig, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter; Romain Martin, Professor, Leiter der Forschungseinheit EMACS; Markus Scherer, technischer Mitarbeiter; Denise Villanyi, wissenschaftliche Mitarbeiterin; Helmut Willems, Professor, stellvertretender Leiter der Forschungseinheit INSIDE; Olivier Wilser, Doktorand.

Centre de Recherche Public Henri Tudor – Département CITI:

Raynald Jadoul, R&D engineer; Thibaud Latour, Head of unit; Lionel Lecaque, R&D engineer;
Patrick Plichart, R&D engineer; Judith Swietlik-Simon, R&D engineer.

sowie von:

Clemens Fell, wissenschaftlicher Mitarbeiter (Universität Trier) und Benjamin Schwalb, wissenschaftlicher Mitarbeiter (Universität Siegen)

Gedruckte Exemplare dieser Veröffentlichung sind bei den Autoren erhältlich. Eine elektronische Fassung ist verfügbar unter
<http://www.emacs.uni.lu/projects/sustainability>

INHALTSVERZEICHNIS

1 EINE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG ALS BEITRAG ZUR UN-DEKADE „BILDUNG FÜR EINE NACHHALTIGE ENTWICKLUNG“: ZIELSETZUNGEN UND FRAGESTELLUNGEN	5
1.1 Wie steht es mit der Motivation, dem Wissen, den Kompetenzen und dem tatsächlichen Verhalten von Jugendlichen?	6
1.2 Welche Rolle spielen spezifische Merkmale der Jugendlichen, des Elternhauses und des Bildungsweges?	8
1.3 Wie schätzen SchülerInnen den bisherigen Schulunterricht ein? Was erwarten sie für den Unterricht der Zukunft?	8
2 METHODISCHES VORGEHEN	9
2.1 Zielgruppe	10
2.2 Stichprobe	10
2.3 Untersuchungsvariablen	11
2.4 Durchführung der Erhebung	12
2.5 Datenanalysen	12
3 ERGEBNISSE DER STUDIE	13
3.1 Motivation von Jugendlichen zur Beteiligung an nachhaltiger Entwicklung	14
3.1.1 Welches Interesse haben Jugendliche an den nachhaltigkeitsbezogenen Fragen?	14
3.1.1.1 Eine Übersicht über die Ergebnisse	14
3.1.1.2 Unterschiede als Funktion des Geschlechtes, des Ausbildungsganges und des Elternhauses	16
3.1.2 Wie wichtig sind den Jugendlichen die verschiedenen Nachhaltigkeitsziele?	19
3.1.2.1 Eine Übersicht über die Ergebnisse	19
3.1.2.2 Unterschiede als Funktion des Geschlechtes, der Ausbildungsgänge und des Engagements der Eltern	20
3.1.2.3 Die Rangfolge der Nachhaltigkeitsziele aus der Sicht der Jugendlichen	21
3.1.3 Welche nachhaltigkeitsbezogenen Zukunftssorgen haben Jugendliche?	21
3.1.3.1 Eine Übersicht über die Ergebnisse	22
3.1.3.2 Die Rangfolge der prioritären Sorgen aus Sicht der Jugendlichen	22
3.1.3.3 Unterschiede in Sorgen als Funktion des Geschlechtes, der Ausbildungsgänge und des Elternhauses	23
3.1.4 Auf welche Lösungswege für die Nachhaltigkeitsproblemen hoffen die Jugendlichen?	23
3.1.4.1 Eine Übersicht über die Ergebnisse	24
3.1.4.2 Vergleichbare Hoffnungen für die Problembereiche „Klimawandel“ und „Nord-Süd-Gerechtigkeit“	24
3.1.5 Als wie wirksam schätzen Jugendliche ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten ein?	26
3.1.5.1 Eine Übersicht über die Ergebnisse	26
3.1.5.2 Unterschiede in Funktion des Geschlechtes und anderer Variablen	28
3.1.6 Fazit	28
3.2 Wissen und Kompetenzen am Fallbeispiel „Klimawandel und Klimaschutz“	29
3.2.1 Wie steht es mit dem grundlegenden Wissen der Jugendlichen zum Thema Klimawandel?	29
3.2.2 Wie steht es mit der Systemkompetenz der Jugendlichen am Fallbeispiel „Klimawandel“?	31
3.2.2.1 Erfassen mittels Wirkungsketten	31
3.2.2.2 Erfassen mit Hilfe eines Begriffsnetzes (Concept Map)	31
3.2.3 Am Beispiel Klimawandel: Wie steht es mit der Bewertungskompetenz der Jugendlichen?	36

3.2.4	Wie steht es mit der Handlungskompetenz der Jugendlichen?	38
3.2.4.1	Fallbeispiel „Handlungsmöglichkeiten der BürgerInnen für Klimaschutz“	38
3.2.4.2	Fallbeispiel „Handlungsmöglichkeiten der PolitikerInnen für Klimaschutz“	40
3.2.5	Fazit	41
3.3	Nachhaltiges Verhalten und Engagement für Nachhaltigkeit	42
3.3.1	Wie (nachhaltig) verhalten sich Jugendliche - nach Ihrer eigenen Einschätzung - im Alltag?	42
3.3.1.1	Unterschiedliche Verhaltensweisen: eine allgemeine Übersicht der Ergebnisse	42
3.3.1.2	Nachhaltiges Konsumverhalten	43
3.3.1.3	Nachhaltiges Mobilitätsverhalten	43
3.3.1.4	Nachhaltige Energienutzung zu Hause	44
3.3.2	Unter welchen Bedingungen wären Jugendliche bereit, mehr nachhaltiges Verhalten im Bereich Klimaschutz zu zeigen?	44
3.3.3	Wie steht es mit dem Engagement der Jugendlichen im gesellschaftlichen Bereich?	46
3.3.3.1	Regelmässige Aktivitäten in einer Gruppe oder Organisation	46
3.3.3.2	Öffentliches Engagement von Jugendlichen	48
3.3.4	Unter welchen Voraussetzungen wären Jugendliche bereit, aktiv(er) in einer Umwelt- oder Dritte-Welt-Gruppe mitzumachen?	48
3.3.5	Fazit	50
3.4	Die Rolle des Schulunterrichtes aus der Sicht der Jugendlichen	51
3.4.1	„In der Schule habe ich bisher lernen können...“ : Urteile über bisherigen Unterricht bzw. Unterrichtsmethoden	52
3.4.1.1	Übersicht über die Beurteilung der bisherigen Wissens- und Kompetenzvermittlung	52
3.4.1.2	Wissen über zentrale Aspekte der Nachhaltigkeit	52
3.4.1.3	Bewertungskompetenz	53
3.4.1.4	Handlungskompetenz in Bezug auf nachhaltige Entwicklung	54
3.4.1.5	Kompetenzen für Gruppen- und Projektarbeit	54
3.4.1.6	Übersicht über die Beurteilung der bisherigen Unterrichtsmethoden	55
3.4.1.7	Besuch ausser-schulischer Lernorte	55
3.4.1.8	Diskussionen mit gesellschaftlichen Akteuren im Rahmen der Schule	56
3.4.1.9	Fächerübergreifender Unterricht und Projekte	56
3.4.2	„In Zukunft sollte man in der Schule lernen können...“: Erwartungen an den zukünftigen Unterricht	57
3.4.2.1	Allgemeine Erwartungen an künftige Wissens- und Kompetenzvermittlung	57
3.4.2.2	Allgemeine Erwartungen an künftige Unterrichts-Methoden	57
3.4.3	Fazit	58
4	DISKUSSION DER ERGEBNISSE	59
4.1	Bildung für nachhaltige Entwicklung: die Bedeutung einer Integration ökologischer, ökonomischer und sozialer Aspekte	61
4.2	Politische Bildung und Öffnung hin zur gesellschaftlichen Realität: wesentliche Elemente der Schule von morgen	63
4.3	Wissen und Denken in Zusammenhängen: eine zentrale Herausforderung für die Schule	66
4.4	Stärkere Vermittlung von System-, Bewertungs- und Handlungskompetenzen: wesentliche Ziele für eine Reform der oberen Klassen der Sekundarschulen	68
	BIBLIOGRAPHIE	71

1.
**EINE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG
ALS BEITRAG ZUR UN-DEKADE
„BILDUNG FÜR EINE NACHHALTIGE
ENTWICKLUNG“: ZIELSETZUNGEN
UND FRAGESTELLUNGEN**

Die Vereinten Nationen haben die Jahre 2005 bis 2014 zur Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ ausgerufen. Ziel der Dekade ist, das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung in allen Bereichen des Bildungssystems zu verankern. Damit sollen allen Menschen Bildungschancen eröffnet werden, die es ihnen ermöglichen, sich Wissen und Werte anzueignen sowie Verhaltensweisen und Lebensstile zu erlernen, die für eine lebenswerte Zukunft und die aktive Mitgestaltung einer nachhaltigen Entwicklung der Gesellschaft erforderlich sind.

Alle Mitgliedsländer der Vereinten Nationen sind aufgerufen, auf nationaler Ebene einen entsprechenden Aktionsplan zu erarbeiten und umzusetzen. In Luxemburg hat der Regierungsrat am 25. Februar 2008 ein interministerielles Komitee mit der Koordinierung der Arbeiten beauftragt.

Im Herbst 2010 wird der Entwurf einer nationalen Strategie Luxemburgs zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung öffentlich vorgestellt und mit allen relevanten Akteuren diskutiert werden. Bildung für nachhaltige Entwicklung wird im Übrigen als ein strategisches Ziel im Rahmen des nationalen Nachhaltigkeitsplanes verankert werden.

Die Universität Luxemburg (Forschungseinheiten EMACS und INSIDE) hat in Zusammenhang mit der UN-Weltdekade ein Forschungsprojekt „Éducation au développement soutenable“ (2006 – 2009) in die Wege geleitet und in enger Zusammenarbeit mit dem „Ministère de l'Éducation Nationale et la Formation Professionnelle“ verwirklicht.

Wichtiger Bestandteil des Forschungsprojektes war u.a. eine Studie, deren wesentlichen Resultate im Rahmen dieser Veröffentlichung vorgestellt werden. Die Studie sollte dazu dienen, Bildungsstand und -voraussetzungen der Jugendlichen in Zusammenhang mit Fragen der nachhaltigen Entwicklung – gegen Ende ihres Sekundarschulbesuches – zu erfassen. Mittels dieser Bestandsaufnahme sollte eine Orientierungsgrundlage für die Optimierung der entsprechenden schulischen Bildungsangebote geschaffen werden.

Der Bildung für nachhaltige Entwicklung wird, wie schon erwähnt, die Funktion zugesprochen, Bürger zu *motivieren* und zu *befähigen*, sich an einer nachhaltigen Entwicklung zu beteiligen (vgl. Rost, 2002; Rost, Lauströer, & Raak, 2003). Die Studie, die sich an dieser Leitidee orientierte, konzentrierte sich dementsprechend auf drei zentrale Fragestellungen.

1.1 WIE STEHT ES MIT DER MOTIVATION, DEM WISSEN, DEN KOMPETENZEN UND DEM TATSÄCHLICHEN VERHALTEN VON JUGENDLICHEN?

Eine erste Zielsetzung bestand darin, den gegenwärtigen Stand der Jugendlichen im Bereich (a) der *Motivation* zur Beteiligung an einer nachhaltigen Entwicklung, (b) der hierfür erforderlichen Wissensbestände und Kompetenzen sowie (c) einer *tatsächlichen Beteiligung* an einer nachhaltigen Entwicklung zu erfassen. Dies sei im Folgenden näher erläutert.

Motivation

„Motivation“ wird hier als ein Oberbegriff für verschiedene Faktoren auf Seiten des Individuums verstanden, die eine mentale Beschäftigung mit Fragen der Nachhaltigkeit und eine aktive Beteiligung an nachhaltiger Entwicklung fördern können.

Zunächst sei hier das *Interesse an nachhaltigkeitsbezogenen Themen* genannt. Dieses verdient, wie man aus Ergebnissen der allgemeinen Interessenforschung (vgl. Krapp, 2009; Prenzel & Schiefele, 2001) ableiten kann, aus mehreren Gründen beachtet zu werden (vgl. auch Bittner, 2003). Erstens werden Interessen als eine Bedingung für eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem spezifischen Gegenstand des Interesses angesehen. Zweitens gelten Interessen als eine wichtige Bedingung für das Lernen, insbesondere das selbstgesteuerte Lernen, sowie für den Lernerfolg. Drittens werden Interessen in engem Zusammenhang mit der sog. intrinsischen Lernmotivation bzw. mit positiven Gefühlen beim Lernen gesehen. Interessen können einerseits als Bedingung und andererseits (im Sinne des Weckens und der Förderung bestimmter Interessen) als Ziel einer Bildung für nachhaltige Entwicklung betrachtet werden. Dies führte für die vorliegende Erhebung zu der Frage, wie stark das Interesse der Jugendlichen an zentralen Nachhaltigkeitsthemen ist (z.B. an Umweltproblemen/ Umweltschutz; Lebensbedingungen in Entwicklungsländern; Politik).

Sodann sind *Emotionen* zu berücksichtigen, die sich auf Nachhaltigkeitsprobleme und deren potentielle Lösungen beziehen, insbesondere *Zukunftssorgen* (z.B. Sorge um die Umwelt, um künftige Generationen, um Entwicklungsländer) und *Hoffnungen* (z.B. Hoffnung auf wissenschaftlich-technische Lösungen). Kognitiven Theorien zufolge sind Emotionen gegenüber bestimmten Sachverhalten (so auch Sorge und Hoffnung im Zusammenhang mit Nachhaltigkeitsfragen) ein Zeichen dafür, dass diese Sachverhalte für das Individuum subjektiv bedeutsam sind, d.h. mit dessen zentralen Wünschen in Zusammenhang stehen könnten (vgl. Reisenzein, 2009). Zudem wird Emotionen eine handlungsmotivierende Funktion zugesprochen (z.B. Frijda, 1996, 2004). Beispielsweise regen Sorgen wegen bestimmter Risiken dazu an, etwas gegen diese Risiken zu unternehmen (Baron, Hershey, & Kunreuther, 2000). Hoffnungen auf die Lösung von Nachhaltigkeitsproblemen dürften je nach Inhalt der Hoffnung eine unterschiedliche Rolle für das Handeln spielen. Beispielsweise dürfte eine Hoffnung auf Problemlösung durch eine Instanz jenseits der eigenen Person (z.B. Wissenschaft und Technik, Selbstregulation des Klimasystems) keine unmittelbar motivierende Wirkung auf das eigene Handeln entfalten, wohingegen eine Hoffnung, die auf eigene Initiative setzt (z.B. Änderung des eigenen Lebensstils), eher zum Handeln motivieren sollte. Vor diesem theoretischen Hintergrund sollte geklärt werden, wie stark Sorgen und Hoffnungen der Jugendlichen bezogen auf diverse Nachhaltigkeitsprobleme und deren potentielle Lösungen sind.

Theorien des zielgerichteten Handelns zufolge ergibt sich die Motivation zum Handeln u.a. aus der persönlichen Wichtigkeit oder Wertigkeit, die bestimmte *Ziele* für das Individuum haben (vgl. z.B. Krampen, 2000). Was die Motivation zur Beteiligung an nachhaltiger Entwicklung angeht, so geraten hier natürlich die in der internationalen politischen Diskussion formulierten Ziele einer solchen Entwicklung in den Blick zusammen mit der Frage, inwieweit sich die Jugendlichen diese zueigen gemacht haben. In der vorliegenden Erhebung sollte daher erhoben werden, wie wichtig ihnen *ökologische Ziele* (z.B. Umweltschutz, Klimaschutz), *ökonomische Ziele* (z.B. gute Rahmenbedingungen für die Wirtschaft, Erhalt von Arbeitsplätzen) und *soziale Ziele* (z.B. Gerechtigkeit innerhalb des eigenen Landes, Nord-Süd-Gerechtigkeit) sind.

Handlungs- und Kontrolltheorien zufolge hängt die Motivation zum Handeln schliesslich auch davon ab, inwieweit eine Person glaubt, durch eigenes Handeln etwas zur Verwirklichung der als wichtig erachteten Ziele beitragen zu können (vgl. Krampen, 2000; Hoff & Walter, 2000). Mit Blick auf die Motivation zur Beteiligung an nachhaltiger Entwicklung sollte die Studie daher auch klären, inwieweit die Jugendlichen *glauben*, durch *eigenes* privates und öffentliches *Handeln* sowie durch gesellschaftliches Engagement zur *Verwirklichung der Nachhaltigkeitsziele* beitragen zu können.

Wissen und Kompetenzen

Eine erfolgreiche Beteiligung an nachhaltiger Entwicklung setzt nicht nur eine hinreichende Motivation, sondern auch entsprechendes *Wissen und Kompetenzen* voraus. In Anlehnung an Rost, Laustroer und Raack (2003) sind hier „*Systemkompetenz*“, „*Bewertungskompetenz*“ und „*Gestaltungskompetenz*“ zu berücksichtigen, die jeweils auch entsprechende Wissens Elemente mit einschliessen! Hierzu gehören beispielsweise Systemwissen, also etwa Wissen über Zustände, Prozesse, Probleme und Problemursachen in Systemen, und handlungsbezogenes Wissen, also Wissen über Handlungsmöglichkeiten zur Lösung von Nachhaltigkeitsproblemen (vgl. Frick, 2003; Jensen, 2002; Kaiser & Fuhrer, 2003; Stern, 2000). Daraus ergab sich die Frage, wie ausgeprägt nachhaltigkeitsrelevante(s) *Wissen und Kompetenzen* der Jugendlichen sind (vor allem in Bezug auf zentrale Nachhaltigkeitsthemen wie Klimawandel / Klimaschutz oder Probleme der Entwicklungsländer und deren Lösung).

Nachhaltiges Verhalten und Engagement im gesellschaftlichen Bereich

Eine nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft kann umso eher erfolgen, je mehr sich die Bürger daran beteiligen. In der Literatur sind verschiedene Kategorien von nachhaltigkeitsrelevantem Handeln unterschieden worden:

- 1 Direkte Handlungen, die unmittelbar darauf abzielen, ein Nachhaltigkeitsproblem zu lösen bzw. Handlungen, die darauf abzielen, andere Menschen zu beeinflussen, damit diese (ebenfalls) etwas zur Lösung dieser Probleme beitragen.
- 2 Individuelle bzw. kollektive Handlungen (Jensen, 2002; Jensen & Schnack, 1997; vgl. auch Stern, 2000). Vor diesem Hintergrund wurde in der vorliegenden Erhebung untersucht, inwieweit die Jugendlichen bereits tatsächlich etwas zu einer nachhaltigen Entwicklung beitragen, sei dies durch individuelles *Handeln in der Privatsphäre* (z.B. Energiesparen, Mülltrennung, Kauf von Fair-Trade Produkten) oder sei dies durch *Handeln im öffentlich-politischen Raum* (z.B. Demonstration für Klimaschutz) oder durch *gesellschaftliches Engagement* zusammen mit anderen (z.B. Mitarbeit in Dritte-Welt-Gruppe).

1 „Gestaltungskompetenz“ wird von Rost, Laustroer und Raack (2003) in einem engeren Sinne verstanden als von de Haan (z.B. 2006), und vor allem zur Bezeichnung der Fähigkeit verwendet, Entwicklungen antizipieren und Veränderungsprozesse (auch kooperativ und partizipativ) gestalten zu können.

1.2 WELCHE ROLLE SPIELEN SPEZIFISCHE MERKMALE DER JUGENDLICHEN, DES ELTERNHAUSES UND DES BILDUNGS- WEGES?

Die vorliegende Studie sollte nicht nur eine zusammenfassende Bestandsaufnahme bzgl. Motivation, Wissen und Kompetenzen und tatsächlicher Beteiligung an nachhaltiger Entwicklung für die Gesamtgruppe der Jugendlichen gegen Ende ihrer Sekundarschulzeit liefern. Vielmehr sollte auch geklärt werden, inwieweit bestimmte Subgruppen von Jugendlichen sich hinsichtlich einiger der genannten Variablen unterscheiden: Schüler vs. Schülerinnen, Schüler aus unterschiedlichem Elternhaus (z.B. niedriges vs. hohes Bildungsniveau, mit vs. ohne Migrationshintergrund) sowie aus unterschiedlichem Schultyp (ES vs. EST) und unterschiedlichen Sektionen / Divisionen (z.B. Naturwissenschaft vs. Sprachen vs. Wirtschaft).

1.3 WIE SCHÄTZEN SCHÜLERINNEN DEN BISHERIGEN SCHULUNTERRICHT EIN? WAS ERWARTEN SIE FÜR DEN UNTERRICHT DER ZUKUNFT?

Ein weiteres Ziel der Studie bestand darin, neben dem Bedarf für eine vermehrte BNE im Sekundarschulbereich auch die Aufgeschlossenheit der Jugendlichen für entsprechende Bildungsangebote abzuschätzen. Ein Teil der Erhebung konzentrierte sich daher auf die Beurteilung des bisherigen Schulunterrichts durch die Jugendlichen und auf ihre Erwartungen an den künftigen Schulunterricht jeweils soweit dies aus Sicht der Bildung für nachhaltige Entwicklung relevant ist. Konkret ging es zum einen um das Ausmaß, in dem *Wissensinhalte und Kompetenzen* bisher vermittelt wurden (bzw. künftig vermittelt werden sollten), die für eine Beteiligung an nachhaltiger Entwicklung relevant sind, also z.B. um Wissen über Ursachen und Lösungsmöglichkeiten zentraler Nachhaltigkeitsprobleme oder um Bewertungs- und Handlungskompetenz bezüglich solcher Fragen. Zum anderen wurde die Häufigkeit thematisiert, mit der bisher schon *Unterrichtsmethoden* angewendet wurden (bzw. künftig angewendet werden sollten), die im Rahmen der BNE als wichtig erachtet werden, wie z.B. der Besuch außerschulischer Lernorte, Diskussion mit Akteuren aus der Gesellschaft, fächerübergreifender Unterricht oder die Durchführung von Projekten.

2. METHODISCHES VORGEHEN

2.1 ZIELGRUPPE

Die Zielgruppe der Erhebung bildeten die Jugendlichen aus den *Abschlussklassen* des Enseignement secondaire classique (ES) und des Enseignement secondaire technique (EST) in den beiden Zweigen „régime technique“ (RT) und „régime de la formation de techniciens“ (RFT).

Ein wichtiges Ziel der Studie bestand in der Erhebung des Bildungsstandes der Jugendlichen im Bereich „Nachhaltige Entwicklung“. Da dieser von der Schule mit beeinflusst wird, wurde der Focus der Untersuchung bewusst auf die SchülerInnen der Abschlussklassen der Lyzeen gelegt. Wichtige Grundlagen der BNE werden ja erst ab der 4^e ES bzw. 10^e EST vermehrt gelehrt (z.B. Naturwissenschaften, Wirtschaft; Weltprobleme der Gegenwart). Eine Erhebung bei SchülerInnen aus den höheren Klassen hat zudem den Vorteil, dass auch komplexe Sachverhalte (z.B. Klimawandel und Klimaschutz, Nord-Süd-Gerechtigkeit) besser berücksichtigt werden konnten, was dem Thema „Nachhaltige Entwicklung“ angemessen ist. Darüber hinaus besteht ein Bedarf an Erkenntnissen gerade hinsichtlich der älteren Schüler, da die bisherigen grossen Bildungsstudien in Luxemburg, die den Bereich der BNE zumindest teilweise tangiert haben, nur bei jüngeren Altersgruppen durchgeführt wurden (z.B. PISA 2006 bei 15-Jährigen). Neben den SchülerInnen aus dem ES wurden, wie erwähnt, auch solche aus den EST-Zweigen „régime technique“ und „régime de la formation de techniciens“ berücksichtigt. Für diese Auswahl sprach, dass hier jeweils im Vollzeitmodus unterrichtet wird, wohingegen das für den dritten EST-Zweig des „régime professionnel“ z.T. nicht gilt (die Ausbildung findet in wesentlichen Teilen auch in wirtschaftlichen Betrieben statt).

2.2 STICHPROBE

Die Erhebung sollte zuverlässige und repräsentative Aussagen über Motivation, Wissen und Kompetenzen zur Beteiligung an nachhaltiger Entwicklung bei luxemburgischen Jugendlichen aus den Abschlussklassen der genannten Schultypen bzw. -zweige liefern. Hierzu war es notwendig, dass die Stichprobe in Umfang und Zusammensetzung dieser Zielpopulation weitgehend entspricht. Die Zielpopulation umfasste zur Erhebungszeit 3.194 SchülerInnen in den Abschlussklassen des ES und der beiden genannten EST-Zweige (ES: 1.478; EST: 1.716). In unsere Stichprobe wurden 827 SchülerInnen einbezogen, was gut einem Viertel (25.9 %) und damit einem für empirische Studien sehr hohen prozentualen Anteil entspricht. Die Stichprobe setzt sich, was Schultypen und -zweige anbelangt, sehr ähnlich wie die Zielpopulation zusammen: 48.2 % der Stichprobe sind SchülerInnen des ES und 51.8 % sind SchülerInnen der Zweige RT und RFT des EST (Zielpopulation: 46.3 % ES; 53.7 % EST-RT und EST-RFT). Auch die relativen Anteile der beiden EST-Zweige „Régime technique“ und „Régime de la formation de techniciens“ entsprechen weitgehend deren Anteil an der Zielpopulation: 29.3 % der Stichprobe stammen aus dem „régime technique“ und 22.5 % aus dem „régime de la formation de techniciens“ (Zielpopulation: 31.0 % RT bzw. 22.7 % RFT).

Die Jugendlichen aus dem ES kamen aus Abschlussklassen aller Sektionen (A bis G). Die Jugendlichen aus dem EST-RT gehörten den Abschlussklassen aller drei Divisionen „administration & commerce“, „prof santé & prof sociale“ und „technique générale“ an¹; jede dieser Divisionen war durch Jugendliche aus mindestens einer untergeordneten Sektion, in der Regel der numerisch grössten (z.B. „gestion“, „éducateurs“, „technique générale“), repräsentiert. Die SchülerInnen des EST-RFT stammten aus den Divisionen „administration & commerce“, „agricole & horticole“, „artistique“, „électrotechnique“, „hotellerie & touristique“, „informatique“ und „méchanique“; die Divisionen „chimique“ und „génie civil“ waren wegen zu geringer Grösse bzw. organisatorisch bedingt nicht in der Stichprobe enthalten. Jede der einbezogenen Divisionen war durch Schüler aus mindestens einer untergeordneten Sektion repräsentiert. Die SchülerInnen kamen aus Lyzeen in allen Landesteilen (Zentrum, Nord, Süd, Ost) und aus öffentlichen ebenso wie aus privaten Lyzeen. Insgesamt stammten die SchülerInnen aus 52 Klassen von 28 Lyzeen (24 öffentliche, 4 private). Hinsichtlich der Zusammensetzung nach dem Geschlecht entsprach die Stichprobe weitgehend der Zielpopulation: Die Stichprobe umfasst 53.9 % Schülerinnen und 46.1 % Schüler (Zielpopulation: 54.5 % Schülerinnen, 45.5 % Schüler). Die Jugendlichen waren in der Regel zwischen 18 und 22 Jahre alt (M = 19.69, SD = 1.40), in Ausnahmefällen auch jünger oder älter.

¹ Die Schulbildung in der Sektion der „Educateurs“ schliesst mit der 14. Klasse ab. Bei dieser Sektion wurde statt Jugendlichen der 14. Klassen dennoch solche aus den 13. Klassen in die Stichprobe aufgenommen. Das hat den Vorzug einer grösseren Vergleichbarkeit mit den Jugendlichen aus den anderen einbezogenen Abschlussklassen des EST und des ES, die ja ebenfalls 13. Klassen sind.

2.3 UNTERSUCHUNGSVARIABLEN

Die Erhebung erstreckte sich auf fünf inhaltliche Bereiche, die im Folgenden nur kurz genannt werden und in der Regel jeweils durch mehr oder weniger umfangreiche Gruppen von Fragen / Items bzw. Testaufgaben abgedeckt wurden. Eine etwas ausführlichere Beschreibung der inhaltlichen Bereiche, ihrer Teilbereiche und Erfassungsformen findet sich jeweils zu Beginn der Ergebnisdarstellung in den in Klammern genannten Kapiteln.

Motivation zur Beteiligung an nachhaltiger Entwicklung

- Interesse an nachhaltigkeitsbezogenen Themen (3.1.1)
- Persönliche Wichtigkeit von Nachhaltigkeitszielen (3.1.2)
- Nachhaltigkeitsbezogene Zukunftssorgen (3.1.3)
- Hoffnungen auf bestimmte Lösungswege für die Problembereiche „Klimawandel“ und „Nord-Süd-Gerechtigkeit“ (3.1.4)
- Wirksamkeitseinschätzungen für eigene Handlungsmöglichkeiten in den Bereichen „Klimawandel“ und „Nord-Süd-Gerechtigkeit“ (3.1.5)

Wissen und Kompetenzen zu Klimawandel und Klimaschutz

- Grundlegendes Wissen (3.2.1)
- Systemkompetenz (3.2.2)
- Bewertungskompetenz (3.2.3)
- Handlungskompetenz (3.2.4)

Nachhaltiges Verhalten und Engagement für Nachhaltigkeit

- Nachhaltiges Verhalten im Alltag (3.3.1)
- Bedingungen für mehr nachhaltiges Verhalten (3.3.2)
- Engagement im gesellschaftlichen Bereich (3.3.3)
- Bedingungen für mehr Engagement im gesellschaftlichen Bereich (3.3.4)

Urteile über bisherigen und Erwartungen an zukünftigen Schulunterricht

- Beurteilung der bisherigen und Erwartungen an künftige Wissens- und Kompetenzvermittlung (3.4.1)
- Beurteilung des bisherigen und Erwartungen an künftige Unterrichtsmethoden (3.4.2)

Hintergrundvariablen

Merkmale des / der

- Schüler (z.B. Geschlecht)
- Elternhauses (z.B. Schul- und Berufsausbildung der Eltern, Migrationshintergrund)
- Schule (z.B. Schultyp, Schulzweig, Division / Sektion)

Da für den Zweck der vorliegenden Erhebung nicht auf fertige Instrumente zurückgegriffen werden konnte, wurden die Fragen und Testaufgaben im Rahmen des Projektes überwiegend selbst entwickelt und in eine deutsch- sowie eine französischsprachige Version gebracht.

2.4 DURCHFÜHRUNG DER ERHEBUNG

Die Erhebung wurde in der Zeit von Februar bis April 2008 realisiert und zwar als standardisierte computergestützte Online-Erhebung mit der TAO-Plattform (Testing Assisté par Ordinateur). Die einzelne Erhebung dauerte jeweils etwa 2 Schulstunden und fand gruppenweise unter der Aufsicht von Lehrern und Lehrerinnen in den Informatiksälen der Lyzeen statt.

Die Fragen bzw. Testaufgaben konnten auf Deutsch oder auf Französisch bearbeitet werden. Das TAO-System erlaubte das flexible Umschalten der Sprachen während der Erhebung. Dadurch sollte gewährleistet werden, dass sich die SchülerInnen jeweils der Sprache bedienen konnten, mit der sie am besten vertraut sind.

2.5 DATENANALYSEN

Den Hauptauswertungen wurden mehrere Analysen vorangestellt, um die Qualität der Daten zu prüfen bzw. zu sichern. Zum ersten wurden innerhalb der Bereiche „Motivation zur Beteiligung an nachhaltiger Entwicklung“ sowie „Nachhaltiges Verhalten und Engagement für Nachhaltigkeit“ diverse Dimensions- und Skalenanalysen durchgeführt. Dadurch sollte festgestellt werden, inwieweit die zur Erfassung etwa von Interessen, Nachhaltigkeitszielen, Zukunftssorgen, Hoffnungen auf Lösungsmöglichkeiten und deren einzelnen Subdimensionen jeweils entwickelten Fragen tatsächlich inhaltlich homogene Gruppen bilden und inwiefern es angezeigt ist, solche homogene Gruppen von Fragen zu Skalen zusammenzufassen und hierfür summarische Kennwerte (z.B. Mittelwerte) zu berechnen. Die entsprechenden Skalen wurden dann gemäss der statistischen Voranalysen sowie theoretischer Gesichtspunkte gebildet.

Daneben wurden Schemata für die von den Jugendlichen frei formulierten Antworten bei den Kompetenzaufgaben entwickelt, um eine standardisierte, inhaltsanalytische Kodierung der Antworten durchführen zu können. Die Kodierung selbst erfolgte dann für die Gesamtstichprobe von einer externen Expertin. Unabhängig von dieser wurden die Antworten von einem Viertel der Stichprobe (zufällig ausgewählt: $n = 207$ Jugendliche) auch durch einen zweiten externen Experten kodiert, um festzustellen, ob die Übereinstimmung von zwei unabhängigen Kodierern („Interraterreliabilität“) hoch und damit zuverlässig genug ist. In die weiteren Auswertungen wurden nur solche offenen Kompetenzaufgaben einbezogen, bei denen die Kodierung der Antworten eine ausreichende Interraterreliabilität aufwies.

Die Hauptauswertungen selbst umfassten für die meisten inhaltlichen Bereiche der Erhebung jeweils zwei Schritte. Zum ersten wurden statistische Kennwerte für die *Gesamtstichprobe* berechnet, also festgestellt in welchem Maße sich die Jugendlichen im Durchschnitt – um nur ein Beispiel zu nennen – wegen der Umwelt Sorgen machen. Hierbei werden einerseits Mittelwerte (z.B. $M = 3.56$) auf den entsprechenden Antwortskalen (z.B. vom 1 „überhaupt nicht“ bis 5 „sehr viel“), andererseits aber auch Prozentwerte ermittelt (z.B. wieviel Prozent der Jugendlichen sich „viel“ oder „sehr viel“ Sorgen um die Umwelt machen). Zum zweiten wurde analysiert, inwieweit das Ausmaß von nachhaltigkeitsbezogenen Interessen, Sorgen, Hoffnungen, Wissen und Kompetenzen usw. je nach *Untergruppe* von Jugendlichen (z.B. abhängig von dem Geschlecht, der Sektion usw.) variiert.

3. ERGEBNISSE DER STUDIE

3.1 MOTIVATION VON JUGENDLICHEN ZUR BETEILIGUNG AN NACHHALTIGER ENTWICKLUNG

Wie bereits erwähnt, soll Bildung für nachhaltige Entwicklung nicht nur dazu befähigen, sondern auch dazu *motivieren*, sich an einer nachhaltigen Entwicklung zu beteiligen (vgl. Rost, 2002; Rost, Lauströer & Raak, 2003). In der vorliegende Studie wurde daher erfaßt, wie es um die diesbezügliche Motivation der Jugendlichen am Ende ihrer Schulzeit bestellt ist. Mehrere Motivationsfaktoren wurden berücksichtigt:

- 1 *Interesse an nachhaltigkeitsbezogenen Themen,*
- 2 *Zukunftssorgen wegen Nachhaltigkeitsproblemen,*
- 3 *Hoffnungen auf bestimmte Lösungswege für diese Probleme,*
- 4 *die persönliche Wichtigkeit von ökologischen, ökonomischen und sozialen Nachhaltigkeitszielen, und*
- 5 *Überzeugungen, durch eigenes Handeln etwas zur Verwirklichung dieser Ziele beitragen zu können.*

3.1.1 Welches Interesse haben Jugendliche an nachhaltigkeitsbezogenen Fragen?

Erfassung von nachhaltigkeitsbezogenen Interessen

Das Interesse an nachhaltigkeitsbezogenen Fragen verdient u.a. deshalb beachtet zu werden, weil es eine wichtige Bedingung nicht nur für eine vertiefte Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeitsthemen darstellt, sondern auch für das selbstgesteuerte Lernen und den Lernerfolg in diesem Bereich (vgl. Bittner, 2003; Krapp, 2009; Prenzel & Schiefele, 2001).

Bei den Jugendlichen (N=826) wurde erfragt, in welchem Ausmaß sie sich für die nachfolgend genannten nachhaltigkeitsbezogenen Fragen interessieren, wobei eine **fünfstufige** Antwortskala vorgegeben war (1 = „überhaupt nicht“, 2 = „wenig“, 3 = „mittelmässig“, 4 = „viel“, 5 = „sehr viel“):

- **Interesse an ökologischen Fragen:** Natur, Umweltprobleme / -schutz, Tiere / Tierschutz
- **Interesse an sozialen Fragen:** Lebensbedingungen in Entwicklungsländern und deren Verbesserung, sozial Benachteiligte in Luxemburg und Verbesserung ihrer Lage
- **Interesse an politischen Fragen:** in Luxemburg bzw. internationaler Politik

3.1.1.1 Eine Übersicht über die Ergebnisse

Ausgeprägtes Interesse
an ökologischen Fragen
– geringeres Interesse
an Politik

Das durchschnittliche Interesse an den verschiedenen nachhaltigkeitsbezogenen Fragen kann, wie die Abb. 3.1-1 und 3.1-2 zeigen, in etwa als „mittelmässig“ stark angesehen werden

* Es fällt auf, dass das Interesse an ökologischen Fragen (M = 3.41) stärker ausgeprägt ist als an sozialen Fragen (M = 3.05). Die prozentuale Verteilung auf die Antwortalternativen verdeutlicht dies: So geben fast die Hälfte (47,2 %) der Befragten an, sich „viel“ bzw. „sehr viel“ für Natur und Umweltaspekte zu interessieren, während für soziale Fragen dies nur bei weniger als einem Drittel (30,1 %) der Fall ist. Umgekehrt besteht nur bei 16,1 % gar kein bzw. nur ein geringes Interesse an ökologischen Aspekten, bei sozialen Themen steigt dieser Prozentsatz auf immerhin 27,2 %.

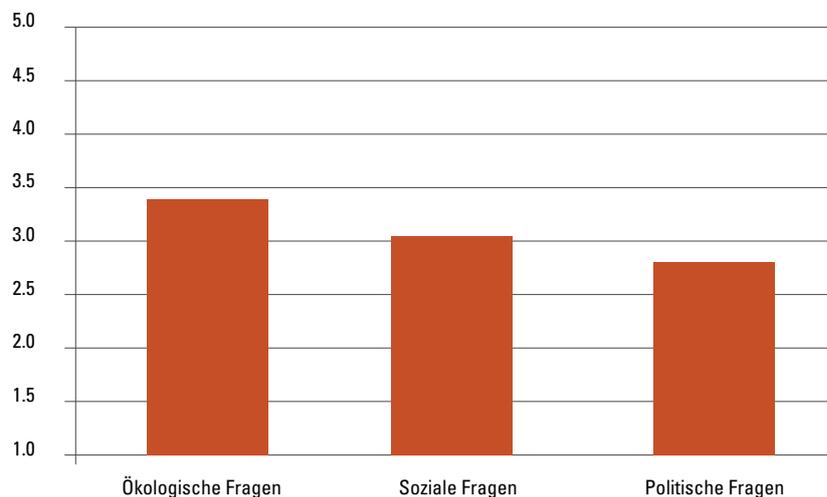


Abb. 3.1-1 Ausmaß des Interesses der Jugendlichen an verschiedenen nachhaltigkeitsbezogenen Fragen (Mittelwerte aller Befragten).

Was die sozialen Themen angeht, so fällt auf, dass 33,5 % der Befragten sich „viel“ oder „sehr viel“ für die Lebensbedingungen in den Entwicklungsländern und deren Verbesserung interessieren, jedoch nur 28,8 % für sozial Benachteiligte in Luxemburg und die Verbesserung von deren Lage.

* Das Interesse an Politik fällt demgegenüber deutlich ab ($M = 2.79$). Nur bei einem Viertel (24,6 %) besteht ein hohes bzw. sehr hohes Interesse an Politik, bei mehr als einem Drittel (39,1 %) kein oder ein geringes Interesse. Dabei haben sogar „nur“ 20,8 % ein hohes / sehr hohes Interesse an Politik in Luxemburg, während dies für internationale Politik immerhin noch 28,2 % sind.

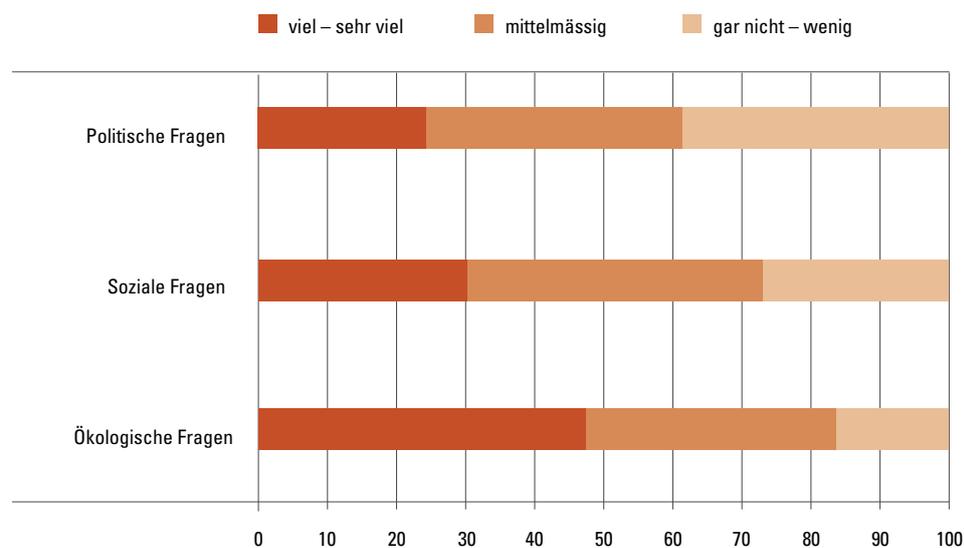


Abb. 3.1-2 Ausmaß des Interesses der Jugendlichen an verschiedenen nachhaltigkeitsbezogenen Fragen (Häufigkeitsverteilung in %).

3.1.1.2 Unterschiede als Funktion des Geschlechtes, des Ausbildungsganges und des Elternhauses

Interesse von Schülerinnen an ökologischen und sozialen Fragen grösser, an Politik jedoch geringer

Unterschiede nach Geschlechtern

Das Interesse der Schülerinnen ist (s. Abb. 3.1-3) im Vergleich zu den Schülern signifikant grösser an ökologischen (M = 3.52 vs. 3.29) bzw. sozialen Fragen (M = 3.28 vs. 2.78), jedoch deutlich geringer an Politik (M = 2.55 vs. 3.06).

Unterschiede nach Ausbildungsgängen

Während der Schultyp (Enseignement secondaire technique vs. Enseignement secondaire) keinen nennenswerten Unterschied in den Interessen ergibt, spielt die Sektion jedoch z.T. eine wichtige Rolle.

Sektionen des Enseignement secondaire (ES)

Um bei den nachfolgenden Vergleichen der Sektionen eine ausreichende Gruppengrösse zu gewährleisten, wurden die mathematisch-naturwissenschaftlichen Sektionen B (mathématiques et informatique) und C (sciences naturelles et mathématiques) einerseits und die künstlerischen Sektionen E (arts plastiques) und F (sciences musicales) andererseits jeweils zu einer Gruppe zusammengefasst.

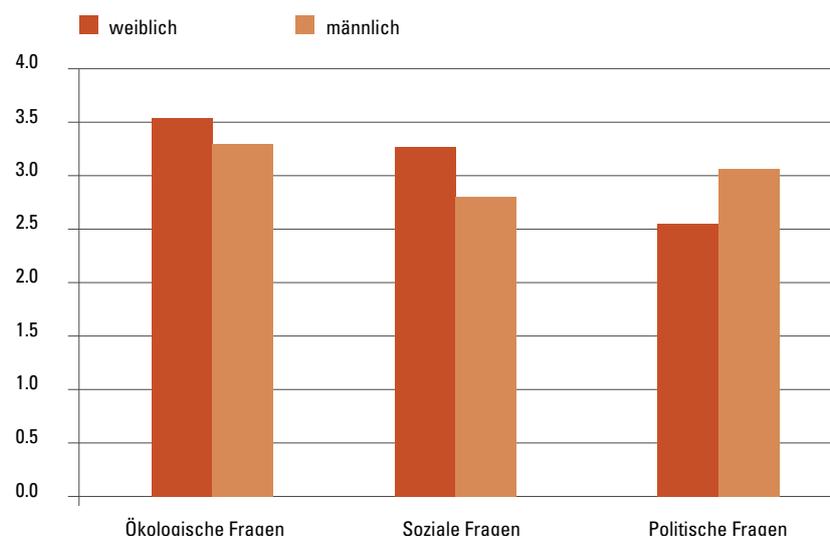


Abb. 3.1-3 Ausmaß des Interesses der Jugendlichen an verschiedenen nachhaltigkeitsbezogenen Fragen differenziert nach Geschlecht (Mittelwerte aller Befragten).

Hohes Interesse an ökologischen Fragen bei den SchülerInnen der Sektionen B/C (ES), niedrigeres bei denjenigen der Sektionen D und G (ES)

Was das Interesse an ökologischen Fragen im ES anbelangt (s. Abb.3.1-4), so ist in der Tat ein signifikant höherer Mittelwert bei den SchülerInnen der Sektionen B/C (Mathématiques et Informatique und sciences naturelles et mathématiques; M = 3.61) festzustellen im Vergleich zu den Sektionen D (sciences économiques et mathématiques; M = 3.07) bzw. G (sciences humaines et sociales; M = 3.22).

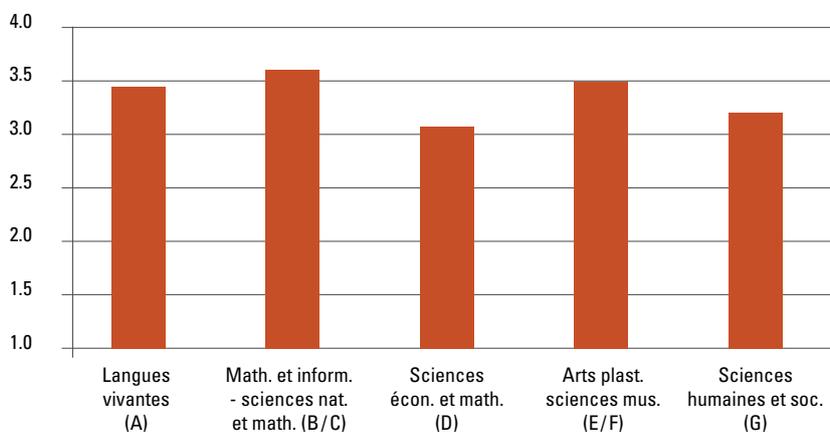


Abb. 3.1-4: Ausmaß des Interesses der Jugendlichen an ökologischen Fragen differenziert nach den Sektionen des klassischen Sekundar-Unterrichtes (ES) (Mittelwerte der Befragten).

SchülerInnen der Sektion A (ES) stärker interessiert an sozialen Fragen

Was das Interesse an sozialen Fragen im ES angeht (s. Abb. 3.1-5), so ist der Mittelwert der SchülerInnen der Sektion A (langues vivantes; $M = 3.46$) signifikant höher als die Mittelwerte der SchülerInnen aus den Sektionen B / C ($M = 3.02$) bzw. D ($M = 2.85$).

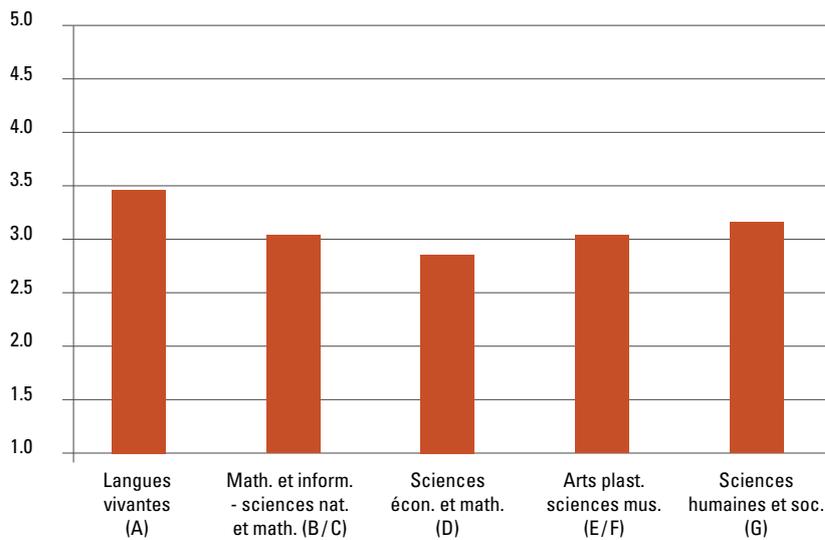


Abb. 3.1-5: Ausmaß des des Interesses der Jugendlichen an sozialen Fragen differenziert nach Sektionen des klassischen Sekundarunterrichtes (ES) (Mittelwerte der Befragten).

Die Analyse in Bezug auf das Interesse an Politik im ES (s. Abb. 3.1-6) zeigt signifikant höhere Mittelwerte der Sektion A ($M = 3.05$) bzw. D ($M = 3.07$) gegenüber der Sektion E / F ($M = 2.38$).

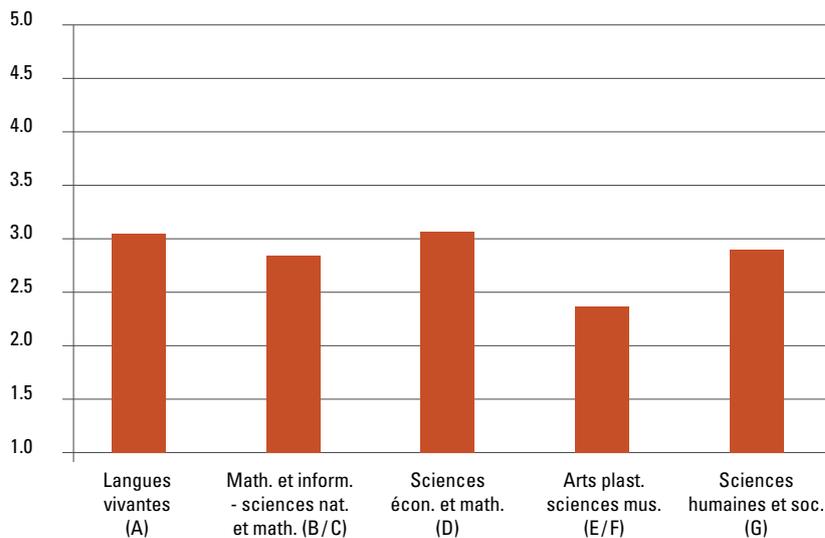


Abb. 3.1-6: Ausmaß des Interesses der Jugendlichen an politischen Fragen differenziert nach Sektionen des klassischen Sekundarunterrichtes (ES) (Mittelwerte der Befragten).

Sektionen des Enseignement secondaire technique (EST)

Um auch bei den nun folgenden Vergleichen der Sektionen jeweils eine ausreichende Gruppengröße zu erzielen, wurden innerhalb des „Régime de la Formation de technicien“ die Sektionen „administration & commerce“, „communication“ und „touristique“ einerseits und die Sektionen „environnement naturel“ und „énergie“ andererseits jeweils zu einer Gruppe zusammengefasst.

Im „Enseignement secondaire technique“ sind (s. Abb.3.1-7) keine nennenswerten Unterschiede zwischen den Befragten des „Régime de la Formation de technicien“ und denjenigen des „Régime Technique“ zu verzeichnen. Innerhalb von letzterem fällt jedoch ein Fakt deutlich ins Auge:

Sehr schwach
ausgeprägtes Interesse
für Politik bei der Sektion
„Éducateurs“ (EST)

Das Interesse für Politik der angehenden Erzieherinnen (éducateurs / éducatrices) liegt im Mittelwert (M=2.22) nicht nur signifikant unter demjenigen der Befragten aus der Sektion „Gestion“, sondern ist im Vergleich zu den SchülerInnen aller Ausbildungsgänge im gesamten Sekundarschul-Unterricht das weitaus niedrigste.

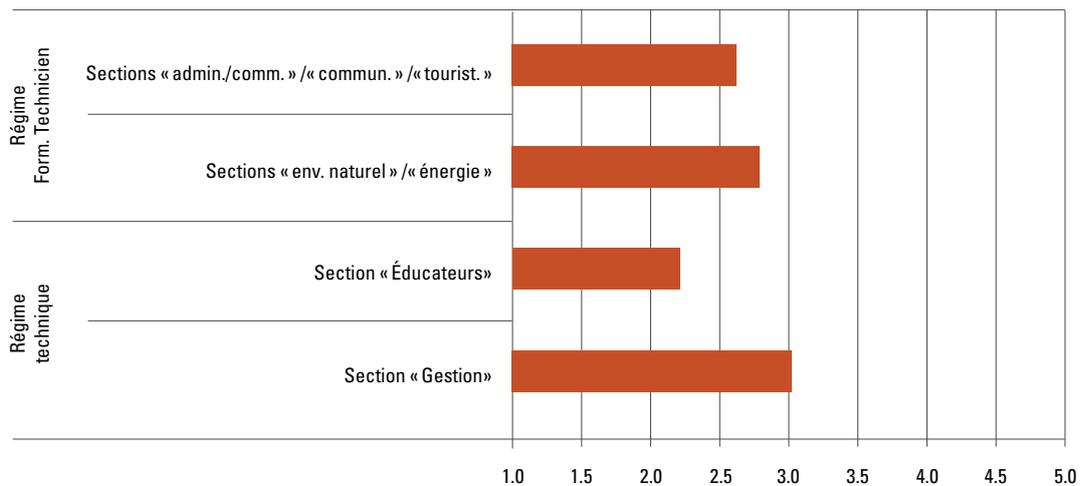


Abb. 3.1-7: Ausmaß des Interesses der Jugendlichen an politischen Fragen differenziert nach Sektionen des technischen Sekundarunterrichtes (EST) (Mittelwerte der Befragten).

Höheres Interesse
an Politik bei universitärer
Ausbildung der Eltern
bzw. deren Engagement
in politischen Gremien

Unterschied nach Ausbildungsgrad und Engagement der Eltern

Jugendliche, deren Eltern ein Universitätsstudium absolvierten, haben, wie Abb. 3.1-8 zeigt, ein signifikant höheres Interesse an Politik (M=3.17) gegenüber Jugendlichen, deren Eltern eine andere Ausbildung haben (bei denen die Mittelwerte zwischen 2.60 und 2.75 schwanken). Was einen eventuellen Zusammenhang mit dem Schulabschluss der Eltern anbelangt, so gibt es einen nennenswerten Unterschied zwischen Jugendlichen, deren Eltern über ein Abschlussdiplom der Sekundarschulen (ES / EST) verfügen (M = 2.94) und Jugendlichen, deren Eltern einem Abschluss der „formation de techniciens / régime professionnel“ (M = 2.59) haben. Ausgeprägte Unterschiede zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund sind weder beim Interesse an Politik, noch bei den anderen Interessen festzustellen.

Ein höheres Interesse für Politik (nicht jedoch für andere Aspekte der Nachhaltigkeit) ist bei SchülerInnen vorhanden, deren Eltern in einem (M = 3.06) oder in mehr als einem politischen Gremium (M = 3.23) engagiert sind verglichen mit SchülerInnen ohne ein solches politisches Engagement der Eltern (M = 2.75). Ein Engagement der Eltern in Nicht-Regierungsorganisationen steht jedoch in keinem systematischen Zusammenhang mit dem Interesse für Politik der SchülerInnen.

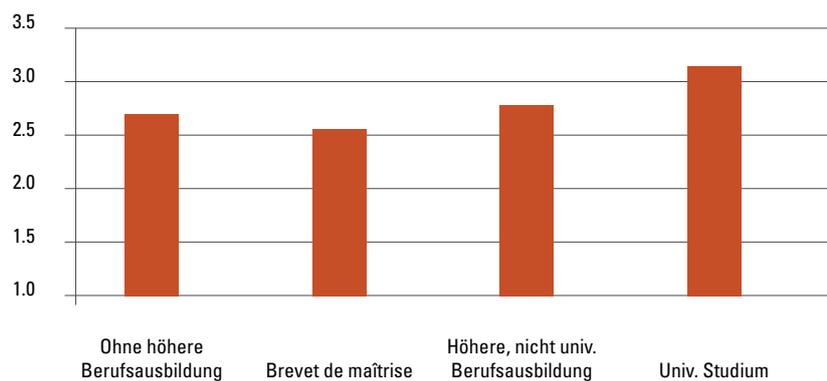


Abb. 3.1-8: Ausmaß des Interesses der Jugendlichen an politischen Fragen differenziert nach Berufsausbildung der Eltern (Mittelwerte der Befragten).

3.1.2 Wie wichtig sind den Jugendliche die verschiedenen Nachhaltigkeitsziele?

Die Motivation zur Beteiligung an nachhaltiger Entwicklung hängt Handlungstheorien zufolge auch entscheidend davon ab, welche Bedeutung die Nachhaltigkeitsziele für eine Person haben. Hier entsteht die Frage, inwieweit sich die Jugendlichen die in der internationalen Diskussion formulierten Nachhaltigkeitsziele bereits zueigen gemacht haben.

Erfassung der Wichtigkeit von Nachhaltigkeitszielen

Die Jugendlichen (N=825) sollten angeben, wie wichtig Ihnen persönlich die nachfolgend genannten Zielbereiche einer nachhaltigen Entwicklung sind, wobei eine vierstufige Antwortskala vorgegeben war (1 = „überhaupt nicht wichtig“, 2 = „nicht so wichtig“, 3 = „wichtig“, 4 = „sehr wichtig“). Berücksichtigt wurden:

- **Wichtigkeit ökologischer Nachhaltigkeitsziele:** Schutz der Umwelt allgemein, sparsamer Umgang mit Wasser, Rohstoffen und Energie, Erhalt einer grossen Vielfalt an Tier- und Pflanzenarten, Schutz des Klimas
- **Wichtigkeit sozialer Nachhaltigkeitsziele:** Bekämpfung der Armut in den Entwicklungsländern, gerechte Verteilung von Einkommen und Besitz in unserer Gesellschaft, gerechter Anteil der Entwicklungsländer an den Rohstoffen der Erde, nicht auf Kosten der Entwicklungsländer leben, fairer Handel zwischen Industrie- und Entwicklungsländern, Gerechtigkeit für sozial Benachteiligte in unserem Land
- **Wichtigkeit ökonomischer Nachhaltigkeitsziele:** Schaffen und Erhalten von Arbeitsplätzen in Luxemburg, Unterstützung wirtschaftlicher Betriebe in Luxemburg, gute Bedingungen für wirtschaftliche Betriebe in Luxemburg
- **Wichtigkeit politischer Partizipation:** Politikern die Meinung sagen können, die Politik in Luxemburg beeinflussen können.

3.1.2.1 Eine Übersicht über die Ergebnisse

Relativ hohe persönliche
Wichtigkeit von
Nachhaltigkeitszielen

Was die persönliche Wichtigkeit der den verschiedenen Säulen der Nachhaltigkeit (Ökologie, Ökonomie, Soziales, politische Partizipation) entsprechenden Zielbereiche angeht, so lässt sich aufgrund der Mittelwerte in der Gesamtstichprobe aller Befragten Folgendes feststellen (Abb. 3.1-9):

Insgesamt ist die persönliche Wichtigkeit, die Jugendliche den diversen Nachhaltigkeitszielen zuerkennen, relativ hoch (im Mittel beim Skalenpunkt „wichtig“). Ökologischen Nachhaltigkeitszielen wird eine leicht höhere persönliche Bedeutung zuerkannt (M=3.15) als sozialen und wirtschaftlichen Zielen (M=2.95 bzw. 2.94). Politische Partizipation wird im Vergleich als deutlich weniger wichtig angesehen (M=2.72), und hier besteht eine Parallele zu dem vergleichsweise geringen Interesse der Jugendlichen an Politik, die im Kapitel 3.1.1 bereits festgestellt wurde.

Die Häufigkeitsverteilung der „wichtig – sehr wichtig“- bzw. „nicht so wichtig“- und „gar nicht wichtig“-Nennungen verdeutlicht weiter, dass die einzelnen Nachhaltigkeitsziele von den Jugendlichen als unterschiedlich bedeutsam empfunden werden (s. Abb. 3.1-10). Als „wichtig – sehr wichtig“ sehen 83,7% der Jugendlichen die ökologischen Nachhaltigkeitsziele an. Soziale und ökonomische Ziele werden von einem etwas geringen Anteil der Jugendlichen so bewertet (75,1% bzw. 71,8%). Politische Partizipation wird nur von 58,3% als „wichtig – sehr wichtig“ eingestuft; umgekehrt sehen immerhin 34,7% sie als „nicht so wichtig“ an, 7,1% gar als „überhaupt nicht wichtig“.

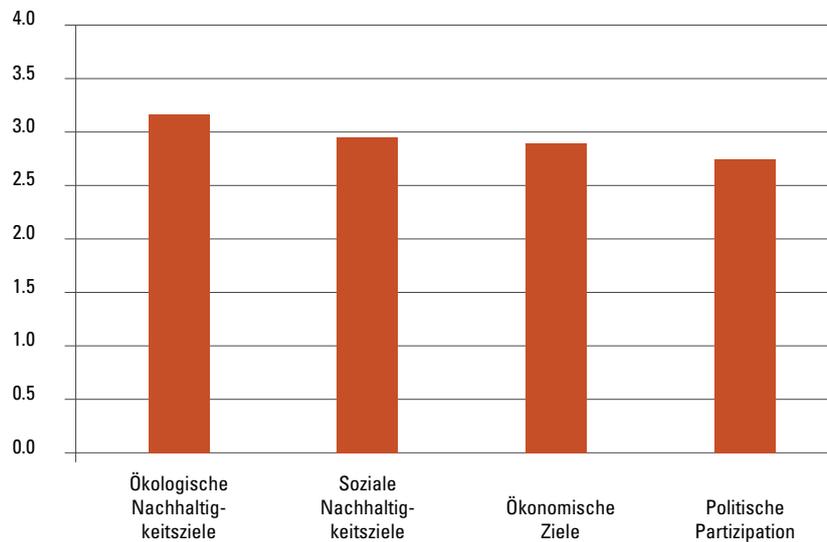


Abb. 3.1-9: Ausmass der persönlichen Wichtigkeit von Nachhaltigkeitszielen der Jugendlichen (Mittelwerte aller Befragten).

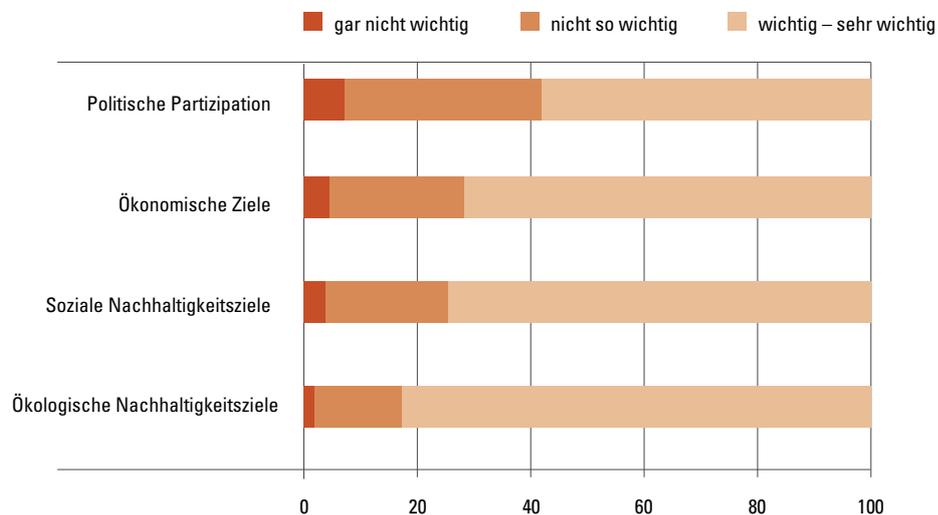


Abb. 3.1-10: Ausmaß der persönlichen Wichtigkeit von Nachhaltigkeitszielen der Jugendlichen (Häufigkeitsverteilung in %).

3.1.2.2 Unterschiede als Funktion des Geschlechtes, der Ausbildungsgänge und des Engagements der Eltern

Ökologische und soziale Ziele sind Schülerinnen wichtiger

Was den **Gender-Aspekt** anbelangt: Von Schülerinnen werden im Vergleich zu Schülern ökologische ($M=3.21$ vs. 3.07) und besonders soziale Ziele ($M=3.11$ vs. 2.77) als signifikant wichtiger eingeschätzt. Was ökonomische Ziele bzw. politische Partizipation anbelangt, ist kein nennenswerter Unterschied zwischen den Geschlechtern festzustellen. Beim **Schultyp** sind signifikante Unterschiede erkennbar: SchülerInnen des technischen Sekundar-Unterrichtes erzielen bei allen vier erfassten Zielbereichen etwas höhere Mittelwerte in der Wichtigkeitseinschätzung.

Was die Bedeutung der Schul-Sektionen anbelangt, so ergeben sich im klassischen Sekundar-Unterricht (ES) signifikante Unterschiede nur bei den ökologischen Zielen (Abb.3.1-11): SchülerInnen der Sektionen B/C ($M=3.24$) bzw. A ($M=3.15$) erzielen einen höheren Mittelwert als diejenigen der Sektion D ($M=2.80$). Eine vergleichbare Differenz zwischen diesen Sektionen wurde ebenfalls schon in Bezug auf die Interessen festgestellt (Kap. 3.1.1.2). Im technischen Sekundar-Unterricht ist kein nennenswerter Unterschied zwischen den SchülerInnen des „régime technique“ und „régime de la formation de techniciens“ festzustellen.

Der Migrationshintergrund hat keinen signifikanten Einfluss in Bezug auf die genannten Dimensionen, ebenso wenig der Schulabschluss und die Berufsausbildung der Eltern.

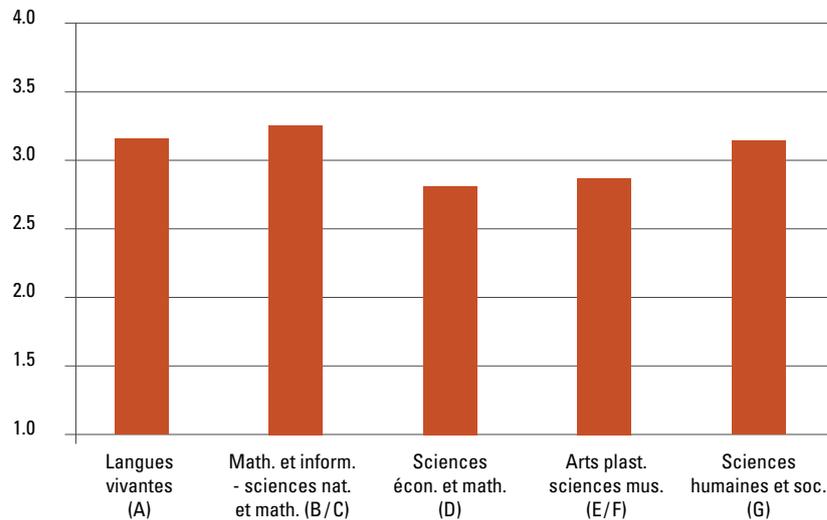


Abb. 3.1-11: Ausmaß der persönlichen Wichtigkeit von ökologischen Nachhaltigkeitszielen differenziert nach Sektionen des klassischen Sekundarunterrichtes (ES) (Mittelwerte der Befragten).

3.1.2.3 Die Rangfolge der Nachhaltigkeitsziele aus der Sicht der Jugendlichen

Höhere Wichtigkeit
ökologischer,
geringere Wichtigkeit
politischer Ziele

Im Folgenden werden noch einige Details zur persönlichen Wichtigkeit einzelner Ziele aus den vier Zielbereichen der nachhaltigen Entwicklung ergänzt:

- **Ökologischen Zielsetzungen** kommt in den Augen der Jugendlichen – wie schon erwähnt – eine herausragende Bedeutung zu. Immerhin 83,7 % erkennen ihnen im Durchschnitt eine wichtige bis sehr wichtige Bedeutung zu. An erster Stelle liegt der „Schutz des Klimas“, der von 86,1 % als „wichtig“ / „sehr wichtig“ bezeichnet wird; das Ziel „eine grosse Vielfalt an Tier- und Pflanzenarten zu erhalten“, erhält jedoch ähnlich hohe Einschätzungen (80 %), gleichwertig mit einem „sparsamen Umgang mit Wasser, Rohstoffen und Energie“ (79,6 %).
- **Soziale Zielsetzungen** werden im Nachhaltigkeitskontext von 75,1 % der Jugendlichen als „wichtig“ / „sehr wichtig“ angesehen. Dabei ergeben sich keine nennenswerten Unterschiede z.B. zwischen den sozialen Zielen in unserer Gesellschaft z.B. „Mehr Gerechtigkeit für sozial Benachteiligte in unserem Land“ (76,2 %) oder „Gerechte Verteilung von Einkommen und Besitz in unserer Gesellschaft“ (78,7 %) im Vergleich zu sozialer Gerechtigkeit in bzw. für Entwicklungsländer (z.B. „Die Bekämpfung der Armut in den Entwicklungsländern“: 74,7 %; „Nicht auf Kosten der Entwicklungsländer leben“: 76 %).
- Was die **ökonomischen Ziele** anbelangt – im Mittel von 71,8 % als „wichtig“ / „sehr wichtig“ angesehen – so wird dem „Schaffen und Erhalten von Arbeitsplätzen“ erwartungsgemäss eine herausragende Bedeutung zuerkannt (91,4 % „wichtig“ / „sehr wichtig“), während die Rahmenbedingungen für die Luxemburger Wirtschaft vergleichsweise weniger wichtig erscheinen: „gute Bedingungen für luxemburgische Wirtschaft“ (68,1 %) bzw. „Unterstützung der wirtschaftlichen Betriebe durch die Regierung“ (56 %).
- Für „nur“ 58,3 % der Jugendlichen ist **politische Partizipation** „wichtig“ bzw. „sehr wichtig“. „Politikern meine Meinung sagen zu können, was sie für Jugendliche tun sollen“ wird von 39,2 % der Befragten als „überhaupt nicht wichtig“ / „nicht so wichtig“ angesehen (im Detail 5,9 % „überhaupt nicht wichtig“, 33,3 % „nicht so wichtig“); „die Politik in Luxemburg beeinflussen zu können (z.B. bei Wahlen, durch Unterschriftenaktionen oder Demonstrationen)“ ist für 44,2 % ebenfalls „überhaupt nicht wichtig“ / „nicht so wichtig“.

3.1.3 Welche nachhaltigkeitsbezogenen Zukunftssorgen haben Jugendliche?

Wenn man sich um etwas Sorgen macht, beispielweise weil bestimmte Risiken bestehen, so regt das dazu an, etwas gegen die Risiken zu unternehmen (Baron, Hershey & Kunreuther, 2000). Diese Einsicht läßt sich auf die Zukunftssorgen angesichts der Gefahren einer nicht-nachhaltigen Entwicklung übertragen. Das führt zu der Überlegung, solche Sorgen als weiteres Anzeichen für die Motivation zur Beteiligung an einer nachhaltigen Entwicklung zu berücksichtigen.

Erfassung von nachhaltigkeitsbezogenen Zukunftssorgen

Die Jugendlichen (N=718) sollten angeben, in welchem Ausmaß sie sich wegen diverser Nachhaltigkeitsprobleme Sorgen machen, wobei eine **fünfstufige** Antwortskala vorgegeben war (*Ich mache mir Sorgen...* 1 = „überhaupt nicht“, 2 = „wenig“, 3 = „mittelmässig“, 4 = „viel“, 5 = „sehr viel“). Berücksichtigt wurden:

- **Sorge um nachfolgende Generationen:** wegen Rohstoffverbrauch auf Kosten nachfolgender Generationen, Vererben einer verschmutzten Umwelt an nachfolgende Generationen
- **Sorge um die Umwelt:** wegen Aussterben von Tier- und Pflanzenarten, Klimaerwärmung
- **Sorge um Entwicklungsländer:** um Flüchtlinge aus Entwicklungsländern, wegen zunehmender Verarmung von armen Ländern,
- **Angst vor Entwicklungs- / Schwellenländern:** vor wirtschaftlicher Erstarkung von Schwellenländern, zunehmender Einwanderung von Menschen aus Entwicklungsländern, vor einem Teilen-Müssen unseres Wohlstandes mit Entwicklungsländern.

3.1.3.1 Eine Übersicht über die Ergebnisse

Keine ausgeprägten Unterschiede zwischen nachhaltigkeitsbezogenen Sorgen

Sorgen um die nachfolgenden Generationen (M = 3.65) sowie solche um die Umwelt (M = 3.56) stehen (s. Abb. 3.1-12) an erster Stelle der Zukunftssorgen der Jugendlichen gefolgt von Sorgen um Entwicklungsländer (M = 3.41). Gegenüber diesen drei Arten von Sorgen (die bei den Jugendlichen mehr oder weniger gleich hoch ausgeprägt sind) fällt die Angst vor Entwicklungs- und Schwellenländern ein wenig ab (M = 3.14).

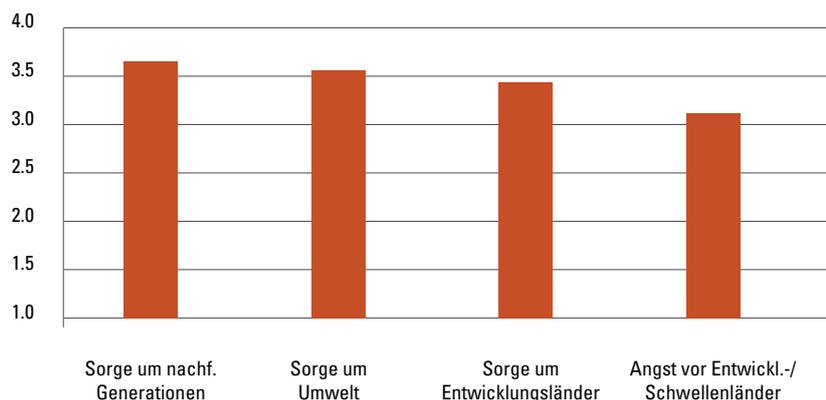


Abb. 3.1-12: Ausmaß der Zukunftssorgen der Jugendlichen (Mittelwerte aller Befragten).

Sorgen um Klimawandel, Umweltverschmutzung und Rohstoffverbrauch auf Kosten künftiger Generationen im Vordergrund

3.1.3.2 Die Rangfolge der prioritären Sorgen der Jugendlichen

Sieht man sich allerdings die prioritären Sorgen der Jugendlichen an (gemessen an den „viel“ – „sehr viel“-Nennungen), so ergibt sich ein differenzierteres Bild, wie Abb. 3.1-13 zeigt: Die Sorge, dass „das Klima auf der Erde immer wärmer werden könnte“ wird, wie erwartet, von einem hohen Anteil der Jugendlichen (64,4 %) als grosse / sehr grosse Sorge gesehen. Es folgt die Sorge, dass „die nachfolgenden Generationen eine verschmutzte Umwelt vorfinden könnten“ (60 %) bzw. dass „für die nachfolgenden Generationen nicht mehr genügend Wasser, Erdöl und andere Rohstoffe da sein könnten“ (57,7 %). Bemerkenswert ist, dass die Sorge, dass „viele Tier- und Pflanzenarten aussterben könnten“, nur von 48,9 % als grosse / sehr grosse Sorge bezeichnet wird. Sorgen um Entwicklungsländer verzeichnen eine vergleichbare hohe Anzahl von prioritären Nennungen, wohingegen diese bei Ängsten vor Entwicklungs- und Schwellenländern (mit Ausnahme von Angst vor zunehmender Einwanderung aus Entwicklungsländern) weiter abfallen.

Sorgen um Lebensbedingungen in den Entwicklungsländern („dass immer mehr Menschen der Entwicklungsländer aus ihrer Heimat flüchten müssen z.B. wegen Konflikten, Armut...“ bzw. „dass die armen Länder immer ärmer werden könnten“) sind weiter verbreitet (48,0 % bzw. 48,2 % „viel“ – „sehr viel“) als Ängste vor Entwicklungs- und Schwellenländern: so machen sich „nur“ 37,2 % „viel“ – „sehr viel“ Sorgen, dass „aufstrebende Länder wie China oder Indien wirtschaftlich immer stärker werden könnten“ bzw. 25,5 % dass „wir eines Tages unseren Wohlstand mit den Entwicklungsländern teilen müssen“. Allerdings, und dies ist bemerkenswert, besteht bei 49,6 % der Befragten eine grosse / sehr grosse Sorge, dass „immer mehr Menschen aus den Entwicklungsländern nach Luxemburg einwandern könnten“.

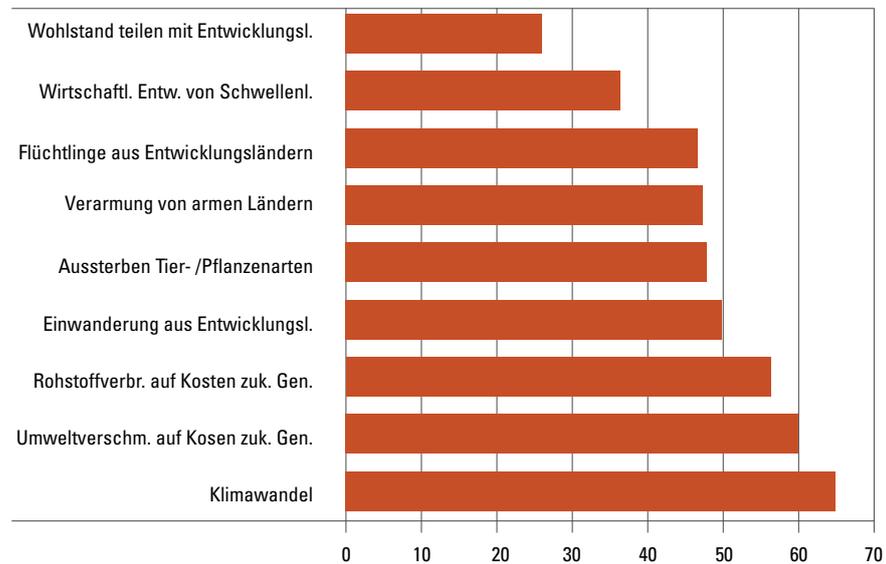


Abb. 3.1-13: „Hitparade“ der Sorgen der Jugendlichen (Häufigkeitsverteilung der „viel – sehr viel“-Nennungen in %).

3.1.3.3 Unterschiede in Sorgen als Funktion des Geschlechtes, der Ausbildungsgänge und des Elternhauses

Die nachfolgenden Resultate beziehen sich auf vier übergeordnete Arten von Sorgen (Sorge um nachfolgende Generationen, Sorge um Umwelt, Sorge um Entwicklungsländer; Angst vor Entwicklungs- und Schwellenländern) und betreffen die Rolle des Geschlechtes, der Ausbildungsgänge und des Elternhauses der Jugendlichen.

Unterschiede nach Geschlecht

Bemerkenswert ist, dass bei Schülerinnen – mit Ausnahme der Angst vor Entwicklungs- und Schwellenländern – die Sorgen generell stärker ausgeprägt sind als bei Schülern. Dies gilt weniger für die Umwelt ($M = 3.68$ vs. 3.44), jedoch umso mehr für die Sorge um nachfolgende Generationen ($M = 3.81$ vs. 3.48) sowie um Entwicklungsländer ($M = 3.59$ vs. 3.21).

Sorgen um nachfolgende Generationen bzw. Entwicklungsländer stärker ausgeprägt bei Schülerinnen

Unterschiede nach Ausbildungsgängen

Signifikant stärker ausgeprägte Sorgen um die Umwelt sind festzustellen bei den SchülerInnen des technischen Sekundar-Unterrichtes im Vergleich zu denjenigen aus dem klassischen Sekundar-Unterricht ($M = 3.73$ vs. 3.37). Dies gilt ebenso, was die Sorge um nachfolgende Generationen anbelangt ($M = 3.81$ vs. 3.47).

Gleiches gilt in Bezug auf diese beiden Sorgen-Kategorien für die SchülerInnen der Sektionen A bzw. B/C des klassischen Sekundar-Unterrichtes gegenüber denjenigen der Sektion D.

Unterschied nach Elternhaus

Jugendliche mit Migrationshintergrund äußern stärker ausgeprägte Sorgen in allen Kategorien (mit Ausnahme der Angst vor Entwicklungs- / Schwellenländern) als solche ohne Migrationshintergrund.

Konsistente Zusammenhänge mit anderen Merkmalen des Elternhauses (Schulbildung, Berufsausbildung, Engagement in politischen Gremien oder NGO's) sind nicht festzustellen.

3.1.4 Auf welche Lösungswege für die Nachhaltigkeitsprobleme hoffen die Jugendlichen?

Hoffnungen auf die Lösung von Nachhaltigkeitsproblemen sind differenziert zu betrachten. Eine Hoffnung, die auf eigene Initiative setzt (z.B. Änderung des Lebensstils), dürfte nachhaltiges Handeln fördern. Von anderen Hoffnungen sind hingegen keine solchen Effekte zu erwarten, beispielsweise, wenn sie sich auf eine Instanz jenseits der eigenen Person richten (z.B. Wissenschaft und Technik, Selbstregulation des Klimasystems). Möglicherweise hemmen solche Hoffnungen sogar die Bereitschaft zu nachhaltigem Handeln.

Erfassung von erhofften Lösungswegen für Nachhaltigkeitsprobleme

Die Jugendlichen (N = 675) sollten angeben, in welchem Ausmaß sie auf bestimmte Lösungswege für zwei zentrale Nachhaltigkeitsprobleme (Klimawandel; Nord-Süd-Gerechtigkeit) hoffen. Hierbei war eine **fünfstufige** Antwortskala vorgegeben (*Ich habe die Hoffnung ...* 1 = „überhaupt nicht“, 2 = „wenig“, 3= „mittelmässig“, 4 = „viel“, 5 = „sehr viel“). Berücksichtigt wurden:

- **Hoffnung auf Wissenschaft und Technik:** Aufhalten der Klimaerwärmung bzw. mehr Wohlstand für die Menschen in den Entwicklungsländern durch Wissenschaft und Technik
- **Hoffnung auf Selbstregulation:** Abkühlung des Klimas von selbst, Überwindung der Armut aus eigener Kraft der Menschen in den Entwicklungsländern
- **Hoffnung auf Anpassung:** Anpassung von Mensch und Natur an den Klimawandel, Zufriedenheit der Menschen in den Entwicklungsländern trotz Armut
- **Hoffnung auf Änderung des Lebensstiles:** Änderung des Lebensstiles der Menschen in den reichen Ländern, um die Klimaerwärmung wirksam zu bekämpfen bzw. um den Menschen in den Entwicklungsländern mehr Wohlstand zu erlauben

3.1.4.1 Eine Übersicht über die Ergebnisse

Hoffnung auf Wissenschaft und Technik an erster Stelle

Die Hoffnung auf Wissenschaft und Technik, um nachhaltigkeitsbezogene Zukunftsprobleme lösen zu können, liegt bei den Befragten (s. Abb. 3.1-14) ganz deutlich an erster Stelle (M = 3.18) vor der Hoffnung auf Anpassung (M = 2.82) bzw. auf Selbstregulation (M = 2.76). Bemerkenswert ist, dass eine Hoffnung auf Änderung des Lebensstiles der Menschen in den reichen Ländern zur Lösung erst an letzter Stelle figuriert (M = 2.67). Die Schülerhoffnungen liegen insgesamt gesehen – mit Ausnahme der Hoffnung auf wissenschaftlich-technischen Lösungen – in einem Bereich zwischen „wenig“ bis „mittelmässig“, eine nicht unwesentliche Feststellung.

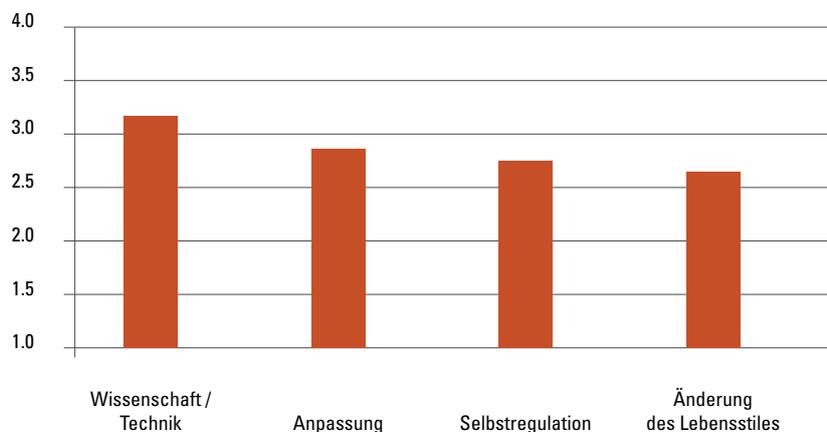


Abb. 3.1-14: Ausmaß der Hoffnungen der Jugendlichen auf bestimmte Lösungswege für Nachhaltigkeitsprobleme (Mittelwerte aller Befragten).

3.1.4.2 Vergleichbare Hoffnungen für die Problembereiche „Klimawandel“ und „Nord-Süd-Gerechtigkeit“

Geringe Hoffnung auf Klimaschutz durch geänderten Lebensstil

Hoffnungen auf bestimmte Lösungswege für den Problembereich „Klimawandel“

42,9 % der Jugendlichen (s. Abb. 3.1-15) haben keine bzw. nur wenig und nur 28,5 % „viel“ – „sehr viel“ Hoffnung auf eine Lösung der Probleme des Klimawandels dadurch, dass „die Menschen in den reichen Ländern ihren Lebensstil ändern und so die Klimaerwärmung wirksam bekämpfen werden“, eine bemerkenswerte Feststellung. Hoffnungen auf Lösungen durch Wissenschaft und Technik („dass Wissenschaft und Technik die Klimaerwärmung aufhalten werden“) bzw. durch Anpassung („dass Mensch und Natur sich im Laufe der Zeit an den Klimawandel anpassen werden“) werden dagegen deutlich öfter angegeben: von 37,2 % bzw. 33,3 % der Jugendlichen geben „viel“ – „sehr viel“ Hoffnungen an und deutlich weniger, nämlich jeweils 29,7 % „keine“ – „wenig“ Hoffnung. Gespalten sind die Jugendlichen auch im Hinblick auf die Selbstregulation („dass sich das Klima im Laufe der Zeit von selbst wieder abkühlen wird“): darauf hoffen 43 % der Befragten „gar nicht“ – „wenig“, hingegen 32,6 % „viel“ – „sehr viel“.

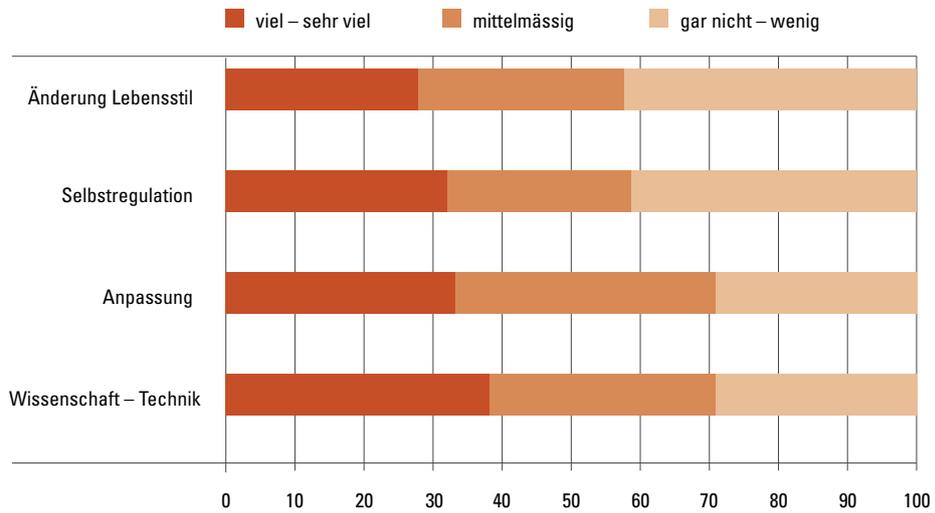


Abb. 3.1-15: Hoffnungen der Jugendlichen auf bestimmte Lösungswege für den Bereich „Klimawandel“ (Häufigkeitsverteilung in %).

Geringe Hoffnung auf Lösung der Nord-Süd-Probleme durch geänderten Lebensstil

Hoffnungen auf bestimmte Lösungswege für den Problembereich „Nord-Süd-Gerechtigkeit“

Noch ausgeprägter als beim Problembereich „Klimawandel“ wird von einer Mehrheit (51,7%) der Befragten (s. Abb. 3.1-16) keine /nur eine geringe Hoffnung auf individuelle Veränderungen des Lebensstiles zur Lösung der Nord-Süd-Problematik angegeben („dass die Menschen in den reichen Ländern ihren Lebensstil ändern und so den Menschen in den Entwicklungsländern mehr Wohlstand erlauben werden.“). Nur 22,7% hoffen „viel“ – „sehr viel“ darauf.

Auch auf die Anpassungsmöglichkeiten der Menschen in den Entwicklungsländern („dass die Menschen in den Entwicklungsländern lernen werden, trotz ihrer Armut zufrieden zu sein“) bzw. auf die Selbstregulation („dass die Menschen in den Entwicklungsländern ihre Armut aus eigener Kraft überwinden werden“) hofft ein grosser Teil der Befragten (45,2% bzw. 46,2%) gar nicht oder nur wenig.

Demgegenüber werden jedoch auf wissenschaftlich-technischen Lösungen von 39,6% „viel“ – „sehr viel“ Hoffnung gesetzt, wobei auch die mittelmässige Hoffnung von 43,6% auffällt, im Gegensatz zu nur 16,9% der Jugendlichen mit wenig oder gar keiner Hoffnung („dass Wissenschaft und Technik den Menschen in den Entwicklungsländern mehr Wohlstand bringen werden“).

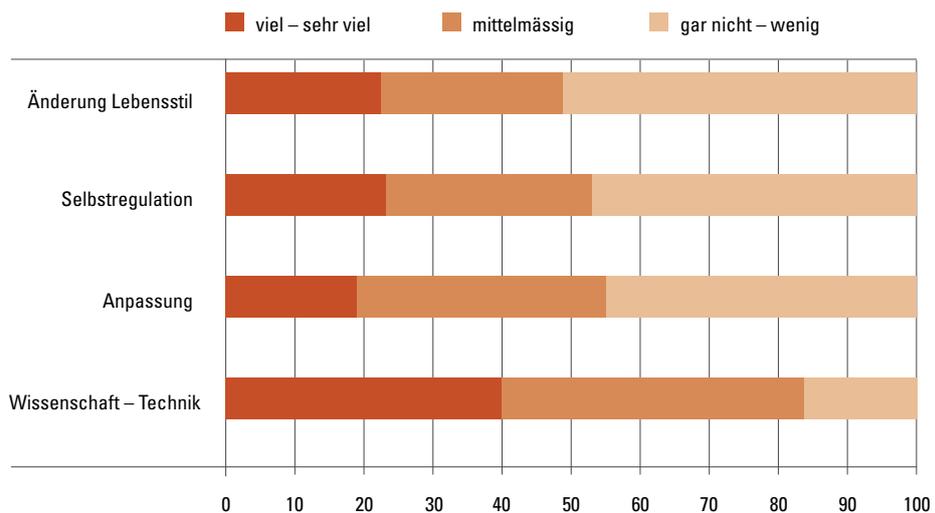


Abb. 3.1-16: Hoffnungen der Jugendlichen auf bestimmte Lösungswege für den Problembereich „Nord-Süd Gerechtigkeit“ (Häufigkeitsverteilung in %).

3.1.5 Als wie wirksam schätzen Jugendliche ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten ein?

Die Motivation zum Handeln hängt Handlungs- und Kontrolltheorien zufolge auch von der Überzeugung einer Person ab, durch eigenes Tun selbst etwas zur Verwirklichung ihrer Ziele beitragen zu können (vgl. Krampen, 2000; Hoff & Walter, 2000). Übertragen auf das nachhaltige Handeln sollte diese Studie daher auch klären, inwieweit die Jugendlichen *glauben*, durch *eigenes* privates und öffentliches *Handeln* sowie durch gesellschaftliches Engagement etwas zur *Verwirklichung der Nachhaltigkeitsziele* beitragen zu können.

Erfassung der wahrgenommenen Wirksamkeit eigenen Handelns

Die Jugendlichen (N = 675) sollten angeben, für wie wirksam sie Ihre Handlungsmöglichkeiten in zwei zentralen Bereichen der nachhaltigen Entwicklung (Klimaschutz; Nord-Süd-Gerechtigkeit) halten. Hierbei war eine **fünfstufige** Antwortskala vorgegeben (*Ich welchem Ausmaß können Sie durch Ihr Verhalten etwas für den Klimaschutz bzw. für die Menschen in den Entwicklungsländern tun?* Das bringt ... 1 = „überhaupt nichts“, 2 = „ein wenig“, 3 = „mittelmässig viel“, 4 = „viel“, 5 = „sehr viel“). Berücksichtigt wurden die folgenden Dimensionen:

- **Wirksamkeit öffentlichen Engagements für Klimaschutz:** Unterschriftenaktion für Klimaschutz, Demo / Infostand für Klimaschutz, Arbeit in Umweltgruppe
- **Wirksamkeit privaten Klimaschutz-Verhaltens:** Energiebewusstes Verhalten zu Hause, öfters Bus / Zug nehmen
- **Wirksamkeit öffentlichen Engagements für Entwicklungsländer:** Unterschriftenaktion für Entwicklungsländer, Demo / Infostand Gerechtigkeit für Entwicklungsländer, Arbeit in Gruppe pro Entwicklungsländer
- **Wirksamkeit privaten Verhaltens zugunsten der Entwicklungsländer:** Fair-Trade Produkte kaufen, Spenden für Entwicklungsländer.

3.1.5.1 Eine Übersicht über die Ergebnisse

Hohe Wirksamkeitseinschätzung für privates Verhalten im Vergleich zu öffentlichem Engagement

Jugendliche können – wie Erwachsene – auf zweifache Art und Weise konkret handeln, um einen Beitrag zur Lösung von Zukunftsproblemen zu leisten: Einerseits in ihrem privaten Verhalten im Alltag und andererseits durch ein öffentliches Engagement. Beim Vergleich der Mittelwerte (s. Abb. 3.1-17) ist ein äusserst ausgeprägter Unterschied in der Einschätzung der Wirksamkeit dieser beiden Handlungsmöglichkeiten festzustellen:

Klimaschutz

Privates Verhalten („*mich zu Hause energiebewusst zu verhalten z.B. weniger Strom zu verbrauchen*“ bzw. „*öfters den Bus oder Zug nehmen*“) wird in seiner Wirksamkeit weitaus höher eingeschätzt (M=3.94) als öffentliches Engagement („*bei einer Unterschriftenaktion / einer Demonstration oder einem Informationsstand für mehr Klimaschutz mitmachen*“, „*aktiv in einer Umweltgruppe mitmachen*“; M=2.71), dies sowohl im klassischen als auch technischen Sekundarunterricht. Schülerinnen schreiben beiden Handlungsmöglichkeiten eine leicht höhere Wirksamkeit zu, wobei öffentliches Engagement jedoch auch als deutlich höher (M=4.11 für Schülerinnen vs. M=3.74 für Schüler) als privates Engagement (M=2.84 für Schülerinnen vs. M=2.56 für Schüler) bewertet wird.

Nord-Süd-Gerechtigkeit

Ein vergleichbares Resultat ergibt sich ebenfalls, was die Wirksamkeitszuschreibung privaten Verhaltens zugunsten der Entwicklungsländer („*fair gehandelte Produkte aus Entwicklungsländern kaufen*“, „*etwas spenden für die Menschen in den Entwicklungsländern z.B. Geld, Kleidung*“; M=3.62) gegenüber öffentlichem Engagement („*bei einer Unterschriftenaktion für mehr Gerechtigkeit gegenüber den Entwicklungsländern mitmachen*“, „*bei einer Demonstration oder einem Informationsstand für mehr Gerechtigkeit gegenüber den Entwicklungsländern mitmachen*“ bzw. „*aktiv in einer Gruppe mitmachen, die sich für die Entwicklungsländer einsetzt*“; M= 2.83). Auch hier schreiben Schülerinnen beiden eine leicht höhere Wirksamkeit zu, wobei erneut privates Engagement als deutlich wirksamer (M=3.83 für Schülerinnen vs. M=3.38 für Schüler) eingestuft wird als öffentliches Engagement (M=2.98 für Schülerinnen vs. M=2.64 für Schüler).

Übergreifende Feststellungen

Es fällt jedoch auf, dass in beiden Bereichen einer nachhaltigen Entwicklung das aktive Mitmachen in einer Gruppe, die sich für Umwelt bzw. für Entwicklungsländer einsetzt, deutlich höher gewichtet wird (M = 3.02 bzw. 3.24) als Unterschriftenaktionen, Demos und Infostände (wo der Mittelwert zwischen 2.53 und 2.63 schwankt).

Dies wird noch deutlicher, wenn man in einer Detailanalyse sich die prozentuale Verteilung in den einzelnen Antwortkategorien ansieht (s. Abb.3.1-18): Die Arbeit in einer Umweltgruppe bringt in den Augen von 33,8 % solche in einer Nord-Süd-Gruppe sogar für 44 % der Befragten „*viel*“ – „*sehr viel*“. Unterschriftenaktionen für Klimaschutz bzw. für

Gerechtigkeit für Länder des Südens erreichen nur 15,4 % bzw. 18,3 %, während Demonstrationen / Infostände von nur 14,9 % bzw. 17,6 % „viel“ – „sehr viel“ Wirksamkeit zugesprochen wird.

Es bleibt jedoch der Befund, dass privates Klimaschutzverhalten demgegenüber noch als weitaus wirksamer angesehen wird: sich zu Hause energiebewusst verhalten bringt für 73,5 %, öfters Zug und Bus nehmen für 74,7 % der Jugendlichen „viel“ – „sehr viel“. Dies gilt auch für den Nord-Süd-Bereich, in dem Fair-Trade Produkte kaufen nach Meinung von 62 % der Befragten „viel“ – „sehr viel“ bringt, und dies vor Spenden für Entwicklungsländer mit immerhin noch 55,8 %. Was letztere anbelangt, so sind 13,3 % der Meinung, dass sie überhaupt nichts / wenig bringen gegenüber 11,6 % bei Fair-Trade Produkten.

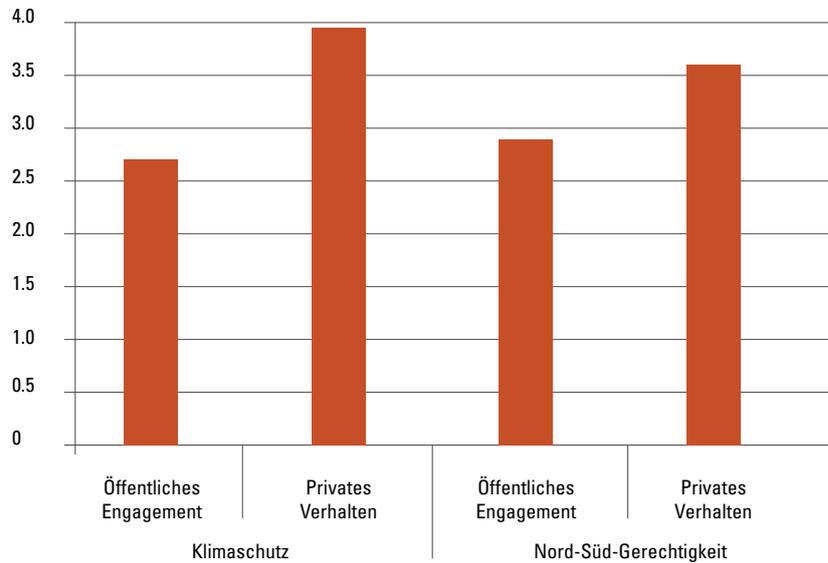


Abb. 3.1-17: Einschätzung der Wirksamkeit eigener Handlungsmöglichkeiten für Klimaschutz bzw. Nord-Süd-Gerechtigkeit (Mittelwerte aller Befragten).

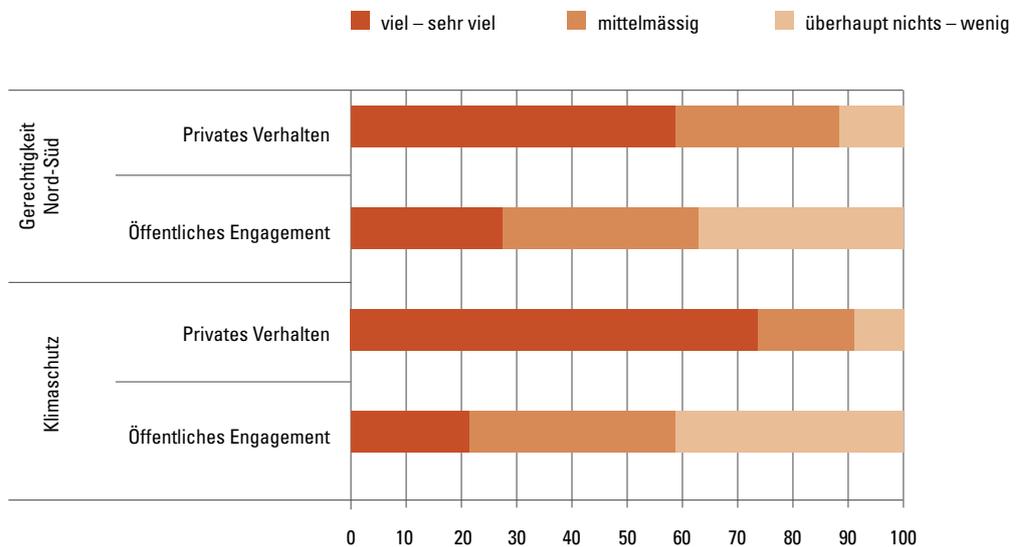


Abb. 3.1-18: Einschätzung der Wirksamkeit von privatem Verhalten bzw. öffentlichem Engagement für Klimaschutz bzw. Nord-Süd-Gerechtigkeit (Häufigkeitsverteilung in %).

3.1.5.2 Unterschiede in Funktion des Geschlechtes und anderer Variablen

Die Wirksamkeit von privatem Verhalten und von öffentlichem Engagement wird von den Schülerinnen deutlich höher eingeschätzt als von Schülern, dies sowohl was den Klimaschutz als auch was die Gerechtigkeit zwischen Norden und Süden anbelangt. Diese Differenz gegenüber Schülern ist beim privaten Verhalten am stärksten ausgeprägt (Klimaschutz: M = 4.11 vs. 3.74; Nord-Süd: M = 3.83 vs. 3.38).

Nennenswerte Unterschiede in Funktion anderer Variablen sind nicht zu vermerken, auch nicht in Zusammenhang mit dem Engagement der Eltern in politischen Gremien bzw. NGO's.

■ 3.1.6 Fazit

Die Bestandaufnahme hinsichtlich verschiedener Aspekte der Motivation zur Beteiligung an einer nachhaltigen Entwicklung führt zu einer Reihe von bemerkenswerten Ergebnissen, von denen die wesentlichsten hier zusammengefasst seien.

- Das **Interesse an den unterschiedlichen Nachhaltigkeitsaspekten** bei den befragten Jugendlichen kann in etwa als mittelmäßig stark angesehen werden. Dabei ist jedoch das Interesse an ökologischer Nachhaltigkeit deutlich ausgeprägter als das Interesse an sozialen Aspekten. Das Interesse an Politik fällt demgegenüber deutlich ab.

Sowohl was die ökologischen, als auch was die sozialen Aspekte anbelangt, äußern die befragten Jugendlichen der Sektionen A (langues vivantes) bzw. B/C (Mathématiques et Informatique bzw. sciences naturelles et mathématiques) des klassischen Sekundar-Unterrichtes ein deutlich höheres Interesse als diejenigen der Sektion D (sciences économiques et mathématiques). Das Interesse für Politik ist bei den Befragten der Sektion „éducateurs“ im technischen Sekundarunterricht sehr schwach ausgeprägt.

Eine universitäre Ausbildung bzw. ein Engagement der Eltern in politischen Gremien gehen mit einem höheren Interesse der Jugendlichen an Politik einher.

- Die persönliche Wichtigkeit, die **Nachhaltigkeitszielen** von den Jugendlichen zuerkannt wird, ist relativ hoch.

Ökologischen Zielen wird eine leicht höhere Bedeutung zuerkannt als sozialen und wirtschaftlichen Zielen. Von den Schülerinnen werden soziale Ziele als signifikant wichtiger eingeschätzt als von Schülern. Jugendliche des technischen Sekundar-Unterrichtes schätzen alle Nachhaltigkeitsziele als wichtiger ein als die Jugendlichen des klassischen Sekundar-Unterrichtes.

Ökologische Nachhaltigkeitsziele haben für Jugendliche der ES-Sektionen A (langues vivantes) bzw. B/C (Mathématiques et Informatique bzw. sciences naturelles et mathématiques) eine größere Bedeutung als für jene der ES-Sektion D (sciences économiques et mathématiques), eine Parallele zu dem Befund für die Interessen.

- Bei den **Zukunftssorgen** sind die Sorgen um die zukünftigen Generationen, um Umwelt und um Entwicklungsländer fast gleich stark ausgeprägt, während Ängste vor Schwellen- und Entwicklungsländern etwas schwächer ausfallen. Im Detail stehen Sorgen um den Klimawandel, die Umweltverschmutzung und den Rohstoffverbrauch auf Kosten kommender Generationen im Vordergrund.
- Die **Hoffnung**, dass globale Nachhaltigkeitsprobleme (Klimawandel, Nord-Süd-Gerechtigkeit) durch Wissenschaft und Technik gelöst werden können, überwiegt bei den meisten Jugendlichen, gefolgt von der Hoffnung auf Anpassung der Menschen an die Probleme und der Hoffnung auf Selbstregulation durch das Klimasystem bzw. die Entwicklungsländer. Auf eine Lösung durch Änderung des Lebensstiles der Menschen in den reichen Ländern hoffen weniger Jugendliche.
- Bemerkenswert ist die Tatsache, dass **privatem Engagement** (durch ein geändertes Verhalten) sowohl im Bereich des Klimaschutzes als auch der Herstellung einer Gerechtigkeit zwischen Norden und Süden eine weitaus höhere Wirksamkeit zugemessen wird als einem **öffentlichem Engagement**. Allerdings wird einem Engagement, das in einer Umwelt- oder Dritte-Welt-Gruppe erfolgt, eine relativ hohe Wirksamkeit zugesprochen.

3.2 WISSEN UND KOMPETENZEN AM FALLBEISPIEL „KLIMAWANDEL UND KLIMASCHUTZ“

Wissen und Kompetenzen zur Beteiligung an nachhaltiger Entwicklung wurden im Rahmen der vorliegenden Umfrage am Fallbeispiel „Klimawandel“ erfasst. Im Vordergrund standen dabei, neben **einigen Aspekten grundlegenden Wissens**, in erster Linie System-, Bewertungs- und Handlungskompetenzen der Jugendlichen.

3.2.1 Wie steht es mit dem grundlegendem Wissen der Jugendlichen zum Thema Klimawandel?

Begrenztes Faktenwissen über erneuerbare Energien

In der Diskussion um den Klimawandel spielen die Emissionen von Treibhausgasen u.a. durch die Verbrennung von fossilen Energien (z.B. Erdölprodukte) eine entscheidende Rolle.

Wissen über die Natur bzw. den Grad der Verfügbarkeit des Erdöls

Dass es sich bei Erdöl um eine „*fossile Energiequelle*“ handelt, ist, wie Abb. 3.2-1 zeigt, rund Dreiviertel der Befragten bekannt; 85,2 % sind sich auch bewusst, dass diese Energiequelle nur noch für eine Reihe von Jahren verfügbar ist.

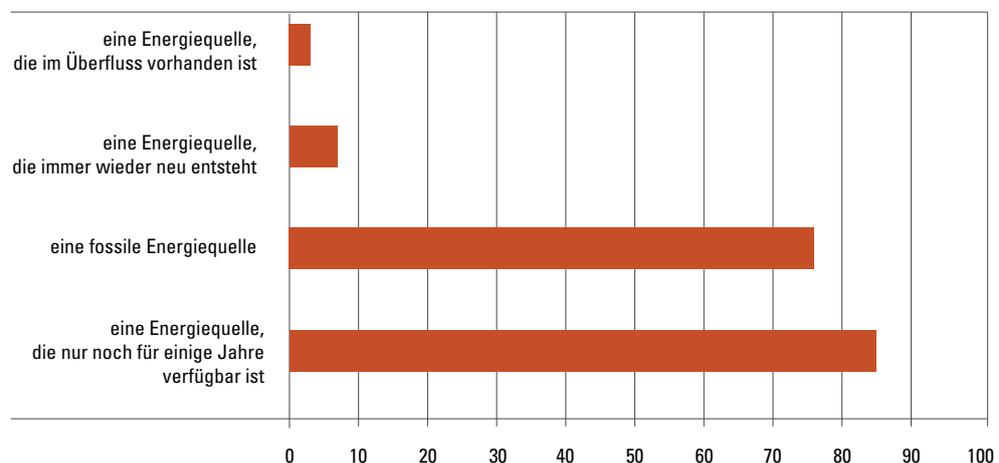


Abb. 3.2-1: Antworten der SchülerInnen auf die Multiple-Choice Frage „Erdöl ist“ (Häufigkeitsverteilung in %; es konnten mehrere Antwortalternativen gewählt werden N=686).

Wissen über erneuerbare und nicht erneuerbare Energien

In einer Liste von acht vorgegebenen Energiequellen sollten alle diejenigen von den SchülerInnen (N = 827) ausgewählt werden, die als erneuerbar gelten.

Sonnen- und Windenergie sowie Wasserkraft (s. Abb. 3.2-2) sind als erneuerbare Energiequellen für eine überwiegende Mehrheit (84,7 % bzw. 76,1 % der Befragten) ein Begriff. Dies ist allerdings für Biogas und Erdwärme (55,2 % bzw. 50,1 %) nur in geringerem Ausmaß der Fall. Dass Holz „nur“ von 45,3 % als nachwachsende Energiequelle angesehen wird, wirft eine Reihe von Fragen auf. Dies gilt auch für die Tatsache, dass 32,2 % die Atomenergie als erneuerbare Energie ansehen.

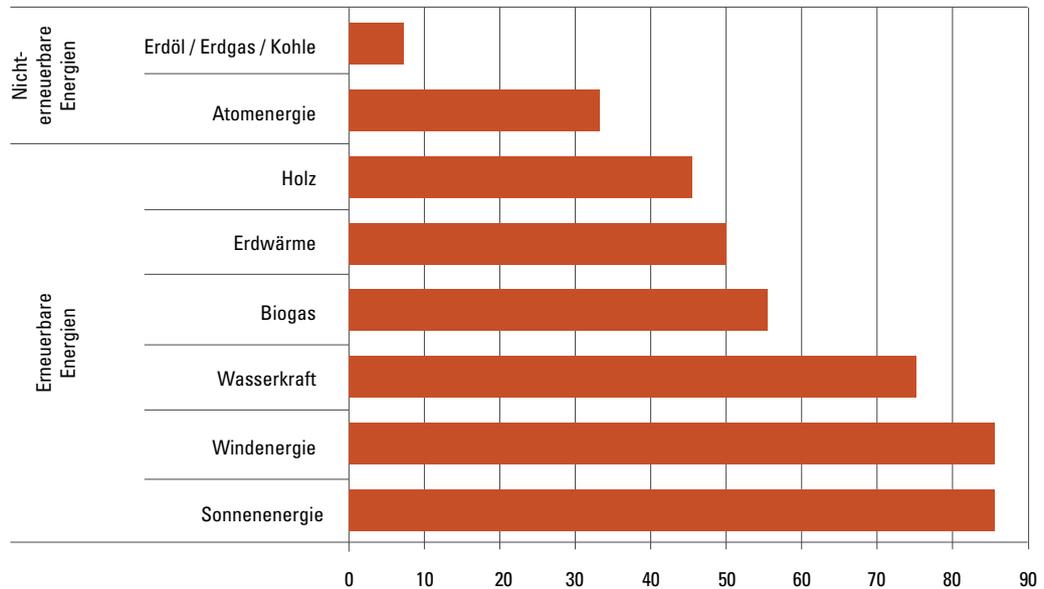


Abb. 3.2-2: Anteil an Jugendlichen, die bestimmte Energiequellen als erneuerbar ansehen (Häufigkeitsverteilung in %).

Wissen über die Hauptverursacher der Treibgas-Emissionen

Angesichts der Tatsache, dass in der internationalen Diskussion die Rolle der Lastenverteilung zwischen den Ländern bei der Minderung der CO₂-Emissionen eine relativ grosse Rolle spielt, wurden die Jugendlichen über ihr Wissen zu dem Ausmaß der CO₂-Emissionen ausgewählter Länder bzw. Ländergruppen befragt.

Sechs Ländern bzw. Ländergruppen (China, Europäische Gemeinschaft (EU), Länder aus dem Süden Afrikas, Luxemburg, Russland, USA) sollte der zutreffende Ausstoß an Kohlenstoffdioxid (CO₂)/Person zugeordnet werden (weniger als 1 t/Jahr, 3 t/Jahr, 8 t/Jahr, 11 t/Jahr, 20 t/Jahr, 21 t/Jahr). Für die Auswertung war ausschlaggebend, ob die zugeordnete *Grössenordnung* (also z.B. 20 oder 21 t) für das jeweilige Land zutraf oder nicht.

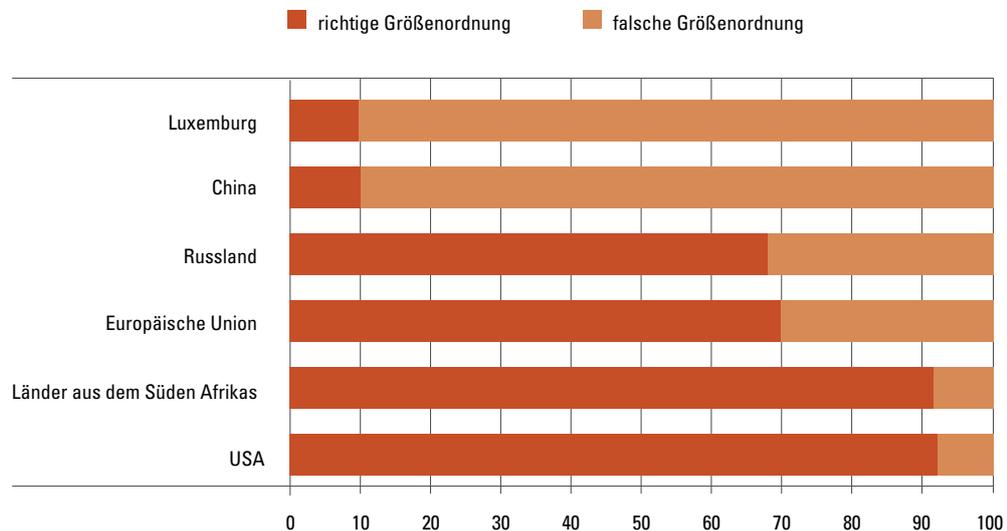


Abb. 3.2-3: Prozentualer Anteil an SchülerInnen, die die Größenordnungen der CO₂-Emissionen pro Kopf/pro Jahr in 6 ausgewählten Ländern/ Ländergruppen richtig bzw. falsch einschätzen (N=677).

Während die CO₂-Emissionen der USA (als einem der Hauptverursacher) von 92,3 % und diejenigen der Länder im Süden Afrikas (mit de facto nur sehr geringen Emissionen) von 91,5 % richtig eingeschätzt werden, so fällt dieser Anteil bei der Europäischen Gemeinschaft und Russland auf 69,7 % bzw. 67,8 % (s. Abb. 3.2-3).

Bemerkenswert ist die hohe Fehleinschätzung, was China anbelangt (89,8 % geben eine falsche Größenordnung an) und natürlich für Luxemburg, dessen CO₂-Emissionen 90,4 % in der Größenordnung falsch einschätzten. Die irriige Einschätzung der Luxemburger Situation wird noch deutlicher in der Detailanalyse: Nur 9,6 % der Jugendlichen gehen von Emissionen von 20-21 t/Einwohner/Jahr aus, während 26,8 % den CO₂-Ausstoß/Kopf/Jahr auf 8-11 t beziffern, 40,3 % auf 3 t und sogar 23,3 % auf weniger als 1 t.

Laut einer rezenten Veröffentlichung¹ beliefen sich die Emissionen von Luxemburg im Jahre 2008 auf rund 23 t/Person/Jahr. Würden die Emissionen, die sowohl durch den sog. Tanktourismus anfallen, als auch durch die im Ausland erfolgende Produktion von importiertem elektrischen Strom nicht angerechnet, so beliefen sich die Emissionen noch immer auf 15-17 t/Kopf/Jahr.

3.2.2 Wie steht es mit der Systemkompetenz der Jugendlichen am Fallbeispiel „Klimawandel“?

Aus der Sicht der Bildung für nachhaltige Entwicklung ist – neben einem grundlegenden Faktenwissen – das Verständnis von Zusammenhängen von grosser Bedeutung. Zu diesem „vernetzten Denken“ gehört die geistige Erfassung von Wirkungsketten, das Denken in Begriffsnetzen und das Verständnis von Rückkopplungseffekten.

3.2.2.1 Erfassen mittels Wirkungsketten

Verbrennung fossiler
Energien als Ursache des
Treibhauseffektes
mehrheitlich erkannt

Den SchülerInnen (N= 703) wurde eine Reihe von zweigliedrigen Begriffsketten vorgegeben, die jeweils durch Auswahl eines richtigen Begriffs aus einer vorgegebenen Liste von vier Begriffen (darunter drei falschen) zu vervollständigen waren.

Die **Verbrennung von Kohle, Erdöl und Erdgas**... verursacht für 76,8 % der Befragten die „Freisetzung von Treibhausgasen“; auch in dieser vorgegebenen Form sind immerhin noch 17,5 % der Meinung, dass dadurch das „Ozonloch“ entsteht, während ein marginaler Anteil die Entstehung von „Fluorkohlenwasserstoffen“ (4,3 %) bzw. die „Freisetzung von Sauerstoff“ (1,4 %) als Folge sieht. Die Hauptursache für die CO₂-Emissionen wurde somit von rund Dreiviertel der Jugendlichen zutreffend angegeben.

Treibhausgase in der Atmosphäre... halten aus der Sicht von 55,6 % die „Wärmestrahlung der Erde zurück“; 23,8 % das „Sonnenlicht“, 11,2 % die „Strahlung aus dem Weltall“ und 9,4 % „Staubpartikel“. Ein wesentliches Element des Treibhauseffektes wird somit von einer guten Hälfte der SchülerInnen zutreffend benannt.

Tropische Regenwälder... „nehmen“ aus der Sicht von 52,1 % der Befragten Kohlenstoffdioxid (CO₂) „auf“. 32,9 % sind allerdings der Meinung, dass Regenwälder durch Kohlenstoffdioxid „geschädigt“ werden, während 10 % der Meinung sind, sie würden CO₂ „frei setzen“ bzw. für 5 % Tropische Regenwälder und CO₂ nichts miteinander zu tun haben. Nur eine gute Hälfte der SchülerInnen scheint somit ein Verständnis für das wichtige Phänomen der Photosynthese zu haben bzw. sich der großen Bedeutung der Regenwälder in Zusammenhang mit dem Klima bewusst zu sein.

3.2.2.2 Erfassen mit Hilfe eines Begriffsnetzes (Concept Map)

Erfassung der Systemkompetenz am Beispiel „Klimawandel“

Um weitere Aspekte des systemischen Denkens in Zusammenhang mit dem Klimawandel zu erfassen, wurden die SchülerInnen (N= 661) gebeten, ein Begriffsnetz (*concept map*) zu erstellen. Hierzu wurden ihnen auf dem Bildschirm 10 leere Kreise vorgegeben.

In einem ersten Schritt sollten sie aus einer bei jedem Kreis angebrachten Liste von 18 Begriffen (10 waren relevant, 8 irrelevant¹) jeweils einen Begriff für ein Phänomen auswählen, das etwas mit dem Klimawandel zu tun hat, und den Begriff in den leeren Kreis klicken. Die relevanten Begriffe bezogen sich auf:

- **Ursachen des Klimawandels:** Ausstoss von Kohlenstoffdioxid (CO₂), Energieverbrauch in der Industrie, Heizen von Wohnungen, Strassenverkehr, hohes Wirtschaftswachstum
- **Folgen des Klimawandels:** Temperaturanstieg auf der Erde, Schmelzen des Eises auf dem Nord- und Südpol, Anstieg der Meeresspiegel, Flüchtlingsströme aus küstennahen Regionen, Ausdehnung der Wüsten

In einem zweiten Schritt sollte dann die in den Kreisen enthaltenen Phänomene, zwischen denen ein Ursache-Wirkungs-Zusammenhang besteht, durch Pfeile miteinander verbunden werden.

¹ Irrelevant für den Klimawandel waren folgende Begriffe in der Auswahlliste: Anstieg der Sonnenaktivität, Ausstoss von Schwefeldioxid, Erdbeben, Kosmische Strahlung, Ozonloch, Saurer Regen, Tsunami, Zunahme von Hautkrebs.

Der Rahmen für das Begriffsnetz mit den noch leeren Feldern

mi
UNIVERSITÉ DU LUXEMBOURG

Was verbinden Sie mit dem Begriff Klimawandel ?
Wählen Sie zunächst für jeden Kreis aus der Liste ein Phänomen aus, das Ihrer Meinung nach in Verbindung mit dem Klimawandel steht. Verbinden Sie anschließend mit Pfeilen die Phänomene (Kreise), zwischen denen ein Zusammenhang besteht.

tao

Aus einer Liste vorgegebener Begriffe soll für jedes Feld ein relevanter Begriff durch Anklicken ausgewählt werden

mi
UNIVERSITÉ DU LUXEMBOURG

Was verbinden Sie mit dem Begriff Klimawandel ?
Wählen Sie zunächst für jeden Kreis aus der Liste ein Phänomen aus, das Ihrer Meinung nach in Verbindung mit dem Klimawandel steht. Verbinden Sie anschließend mit Pfeilen die Phänomene (Kreise), zwischen denen ein Zusammenhang besteht.

Menu

- LOESCHEN
- Anstieg der Meeresspiegel
- Anstieg der Sonnenaktivität
- Ausstoss von Kohlenstoffdioxid (CO2)
- Ausstoss von Schwefeldioxid (SO2)
- Ausdehnung der Wüsten
- Energieverbrauch in der Industrie**
- Erdbeben
- Flüchtlingsströme aus küstennahen Regionen
- Heizen von Wohnungen
- Hohes Wirtschaftswachstum
- Kosmische Strahlung
- Ozonloch
- Saurer Regen
- Schmelzen des Eises auf dem Nord- und Südpol
- Strassenverkehr
- Temperaturanstieg auf der Erde
- Tsunami
- Zunahme von Hautkrebs

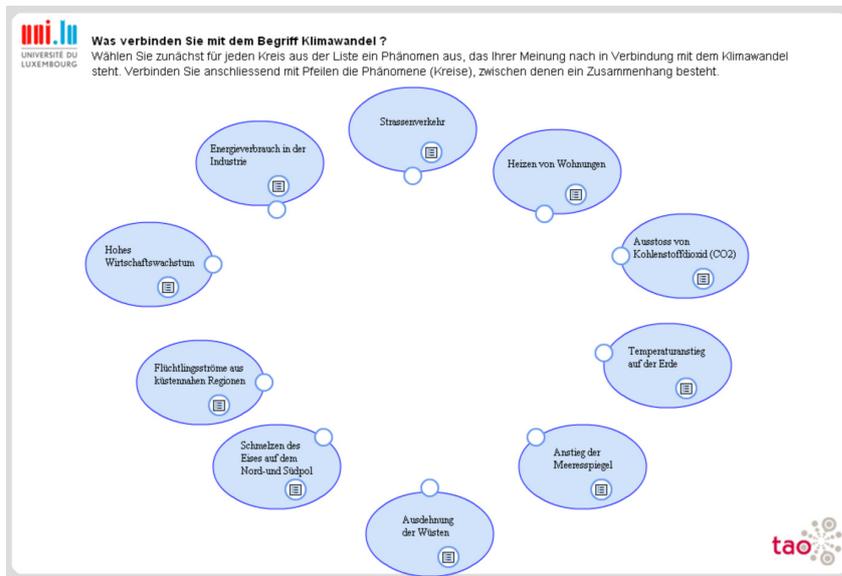
tao

So entsteht progressiv ein Begriffsnetz...

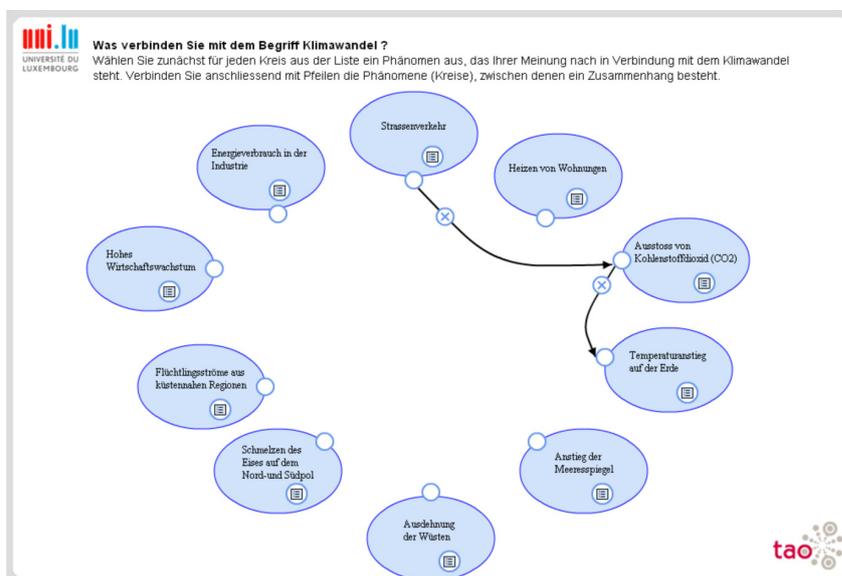
mi
UNIVERSITÉ DU LUXEMBOURG

Was verbinden Sie mit dem Begriff Klimawandel ?
Wählen Sie zunächst für jeden Kreis aus der Liste ein Phänomen aus, das Ihrer Meinung nach in Verbindung mit dem Klimawandel steht. Verbinden Sie anschließend mit Pfeilen die Phänomene (Kreise), zwischen denen ein Zusammenhang besteht.

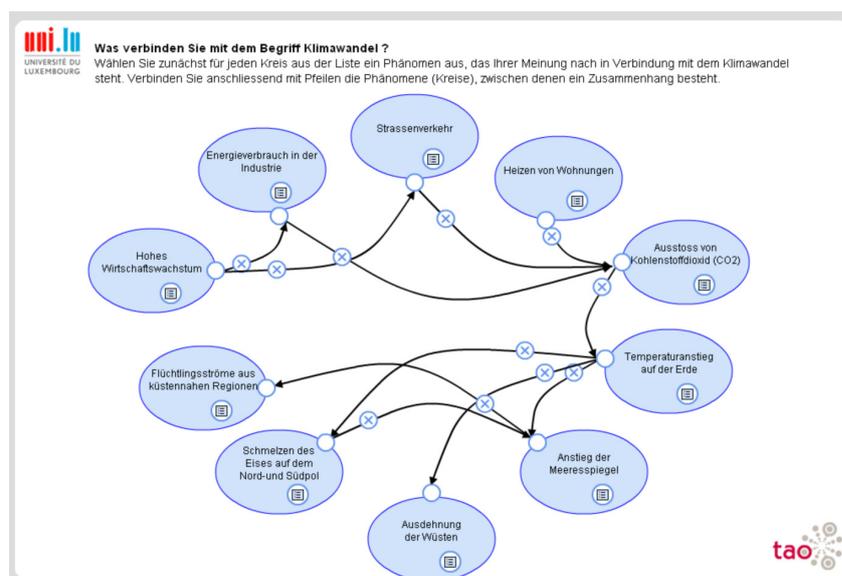
tao



...dessen Begriffe mit Linien sowie Pfeilen verbunden werden...



... das die Vorstellungen über Ursachen und Wirkungen des Klimawandels aus der Sicht des Befragten repräsentiert.



Folgen des Klimawandels
 besser erfasst als
 Ursachen – unmittelbare
 Ursachen und Folgen
 eher als mittelbare

Übersicht über die Ergebnisse

Die Anzahl der für den Klimawandel relevanten Begriffe in der Auswahlliste belief sich, wie erwähnt, auf 10 der insgesamt 18 vorgegebenen Begriffe. Die Auswertung ergab, dass – im Durchschnitt – jeder Jugendliche nur etwa sechs relevante Begriffe (M = 6,28) ausgewählt hat. Abb. 3.2-4 zeigt, wieviel Prozent der SchülerInnen wieviel relevante Konzepte angegeben haben. Dieses Ergebnis ist als eher mittelmäßig anzusehen.

Der Mittelwert der von SchülerInnen angegebenen relevanten Verbindungen ist sehr niedrig (M = 2,98). Abb. 3.2-5 zeigt, wieviel Prozent der SchülerInnen wieviel Verbindungen zwischen relevanten Konzepten angegeben haben.

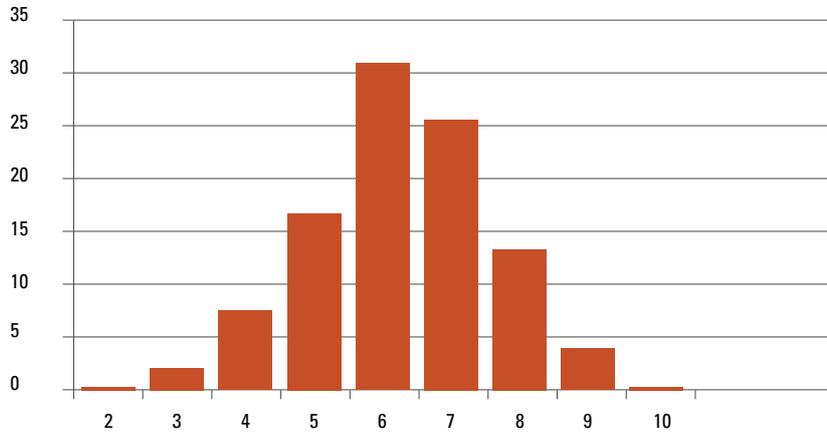


Abb. 3.2-4: Relative Häufigkeit angegebener relevanter Konzepte (in Prozentzahlen aller SchülerInnen, die ein Begriffsnetz erstellt haben).

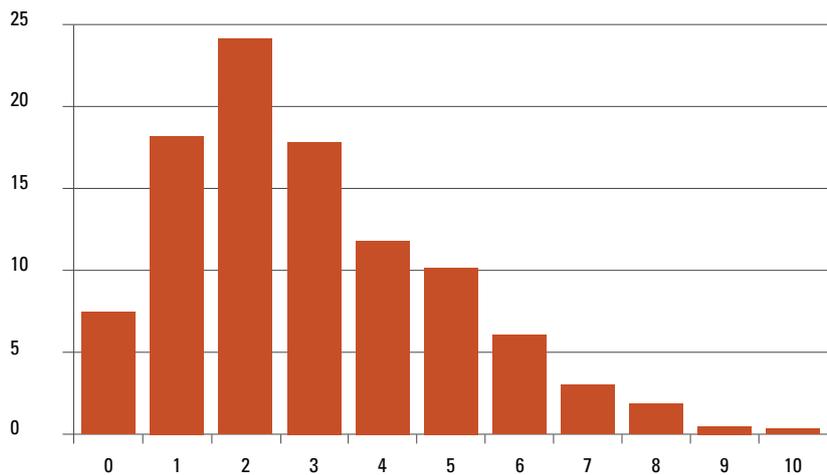


Abb.3.2-5: Relative Häufigkeit angegebener relevanter Verbindungen (in % der SchülerInnen, die ein Begriffsnetz erstellt haben).

Ursachen und Folgen des Klimawandels im Detail (s. Abb.3.2-6)

- Mit dem „Ausstoß von CO₂-Emissionen“ wird von einer überwiegenden Mehrheit der SchülerInnen (88,5 %) eine **zentrale Ursache** des Klimawandels erkannt.
- Begriffe, die sich auf wichtige **Folgen** des Klimawandels beziehen, werden von einem Großteil der SchülerInnen ebenfalls richtig ausgewählt: dies gilt für die „Erhöhung der Temperatur auf der Erde“ (90,3 %), die „Erhöhung der Meeresspiegel“ (89,3 %) sowie das „Schmelzen der Polkappen“ (88,5 %). Die „Ausdehnung der Wüsten“ bzw. das Phänomen der „Flüchtlingsströme aus küstennahen Regionen“ wird dagegen weniger oft genannt (49,9 % bzw. 28,9 %).
- Begriffe, die wichtigen **Ursachen** des Klimawandels entsprechen, werden weniger häufig korrekt angegeben: An erster Stelle steht aus der Sicht der Jugendlichen der „Energieverbrauch der Industrie“ (64,9 %) und der „Straßenverkehr“ (57,9 %). Das „Heizen der Wohnungen“ wird dagegen weniger oft benannt (39,2 %). Ein „hohes Wirtschaftswachstum“ wird lediglich von 29,8 % mit dem Klimawandel in Verbindung gebracht.

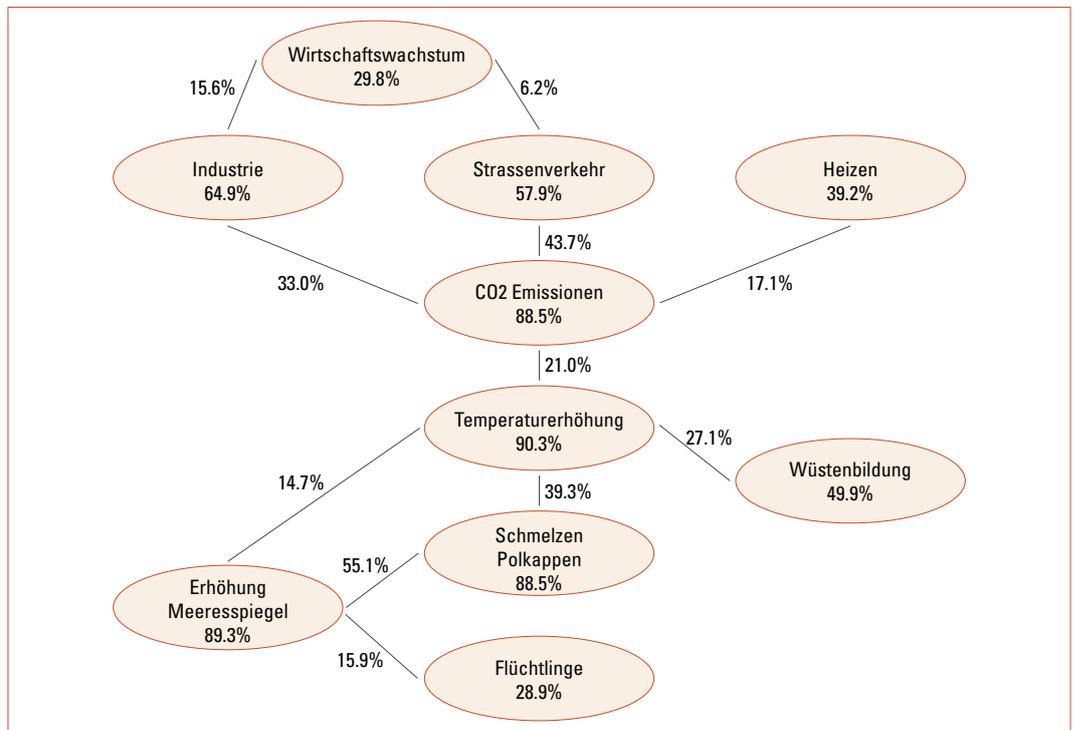


Abb. 3.2-6: Relative Häufigkeit (in % der SchülerInnen, die ein Begriffsnetz erstellt haben) für relevante Ursachen bzw. Folgen des Klimawandels (in den Kreisen) und für relevante Wirkungszusammenhänge (an den Linien).

Verständnis von Zusammenhängen im Detail

Was das Verständnis von Zusammenhängen anbelangt, so lassen sich anhand der richtigen Verbindungen, die von den SchülerInnen in den Begriffsnetzen angegeben wurden, folgende Feststellungen machen:

- Am häufigsten werden von den Befragten die Zusammenhänge „Schmelzen des Eises auf dem Nord- und Südpol → Anstieg der Meeresspiegel“ (55,1 %), „Straßenverkehr → Ausstoß von CO₂“ (43,7 %), „Temperaturanstieg auf der Erde → Schmelzen des Eises auf dem Nord- und Südpol“ (39,3 %) sowie „Energieverbrauch der Industrie → Ausstoß von CO₂“ (33,0 %) benannt.
- Erstaunlicherweise wird die Verbindung „Ausstoß von CO₂-Emissionen → Temperaturanstieg auf der Erde“ nur von 21,0 % angegeben. Bedenkenswert ist auch die Tatsache, dass zwischen dem „Heizen von Wohnungen“ und dem „Ausstoß von CO₂“ nur von 17,1 % ein Zusammenhang gesehen wurde. Das Gleiche gilt für die „Flüchtlingsströme aus küstennahen Regionen“, die nur von 15,9 % in Zusammenhang mit dem „Anstieg der Meeresspiegel“ genannt werden.

Vermischung von Klimawandel mit anderen Umweltproblemen und mit Naturkatastrophen

„Misconceptions“

Bei einer Bestandsaufnahme zu Systemwissen und Systemkompetenz im Bereich Klimawandel verdienen es nicht nur die richtigen, sondern auch die falschen Vorstellungen der Jugendlichen beachtet zu werden. Insofern werden hier auch Resultate zur Auswahl nicht relevanter Begriffe bzw. irriger Verbindungen zwischen Begriffen berichtet (s. Abb. 3.2-7).

- An erster Stelle steht das „Ozonloch“, das von 83,4 % derjenigen, die ein Begriffsnetz erstellt haben: N = 661) als Begriff in Zusammenhang mit dem Klimawandel genannt wird. Der „Ausstoß von CO₂“ ist für 33,4 % ursächlich für dessen Entstehung verantwortlich. Ein Zusammenhang zwischen „Ozonloch“ und „Temperaturanstieg auf der Erde“ wird jedoch nur von 18,6 % gesehen.
- Bedenkenswert ist die hohe relative Frequenz, mit der bestimmte Phänomene zu Unrecht mit dem Klimawandel in Verbindung gebracht werden: „Zunahme von Hautkrebs“ (49,8 %), „Tsunami“ (49,2 %), „Saurer Regen“ (45,2 %) sowie „Erdbeben“ (32,5 %).

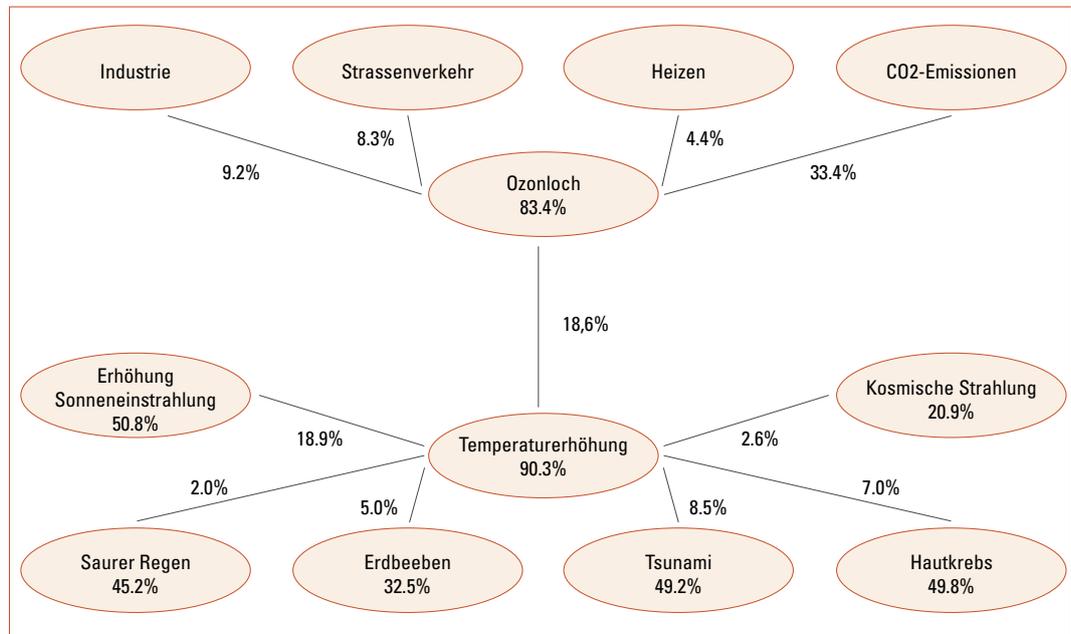


Abb. 3.2-7: Relative Frequenz (in % der SchülerInnen, die ein Begriffsnetz erstellt haben) angegebener *nicht* relevanter Konzepte bzw. *nicht* zutreffender Wirkungszusammenhänge.

3.2.3 Am Beispiel Klimawandel: Wie steht es mit der Bewertungskompetenz der Jugendlichen?

Als eine weitere Kompetenz der Bildung für nachhaltige Entwicklung sollte die Bewertungskompetenz der Jugendlichen in Bezug auf den Klimawandel bzw. klimaschützende Massnahmen erfasst werden. Als ein zentrales Element dieser Kompetenz wird die Fähigkeit angesehen, ein komplexes Problem der nachhaltigen Entwicklung (z.B. Klimaschutz) unter verschiedenen Nachhaltigkeitsaspekten (z.B. ökologischen, wirtschaftlichen, sozialen) zu bewerten.

Zu Erfassung dieser Kompetenzfacette wurde das Instrument problemorientierter Testaufgaben eingesetzt, bei der die Jugendlichen mit einer praxisnahen Entscheidungsaufgabe konfrontiert werden. Dabei interessiert weniger die getroffene Entscheidung selbst (z.B. Art der gewählten Klimaschutzmassnahme), als vielmehr der Inhalt und die Struktur der Argumente, mit der die Jugendlichen ihre jeweilige Entscheidung begründen. Werden dabei überhaupt Nachhaltigkeits-Gesichtspunkte berücksichtigt? Ist die Argumentation eindimensional, also z.B. nur auf ökologische Gründe fokussiert, oder ist sie mehrdimensional, indem sie z.B. ökologische **und** wirtschaftliche **und** soziale Aspekte simultan berücksichtigt?

In welchem Masse berücksichtigen Jugendliche unterschiedliche Aspekte der Nachhaltigkeit bei komplexen Problemstellungen in Zusammenhang mit dem Klimawandel?

Erfassung der Bewertungskompetenz am Beispiel „Klimawandel“

Die Jugendlichen (N = 827) wurden mit folgender offenen Aufgabe konfrontiert:

„Stellen Sie sich vor, Sie wären Direktor einer grossen Fabrik, die aufgrund von veralteten Produktionsanlagen sehr viel Kohlendioxid (CO₂) ausstösst. Sie sollen nun entscheiden, ob Sie Ihre Fabrik auf eine neue Technik umstellen, die weniger CO₂ verursacht. Das ist natürlich aufwändig.“

1. Machen Sie es so schnell wie möglich oder vielleicht erst später? Wie entscheiden Sie sich?

- Sie stellen Ihren Betrieb so schnell wie möglich auf eine Produktion um, bei der weniger Kohlendioxid (CO₂) ausgestoßen wird.
- Sie warten mit der Umstellung, bis Sie es in ein Paar Jahren wirklich tun müssen, weil es dann vom Gesetz vorgeschrieben ist.

2. Nennen Sie drei wichtige Gründe, warum Sie sich als Direktor der Fabrik so entschieden haben.

Inhaltliche Kategorisierung der Entscheidungsgründe

Eine inhaltsanalytische Auswertung der Antworten ergab sechs Kategorien von Gründen, die von den Jugendlichen für Ihre Entscheidung (gleich welche Alternative gewählt wurde) angeführt wurden (s. Abb. 3.2-8). Vier Gründe haben einen Bezug zu Nachhaltigkeitszielen, zwei Gründe sind ohne einen solchen Bezug.

Ökologische und wirtschaftliche Motive als prioritäre Entscheidungsgründe

Ein beachtlicher Anteil der angeführten Motive hat keinen Bezug zu Nachhaltigkeitszielen (allgemeine Managementgründe: 25,6 %; persönliche / emotionale Gründe: 9,6 %). Bei den Motiven mit Bezug zu Nachhaltigkeitszielen führen ökologische Motive (49,2 %) die Hitliste an, gefolgt von wirtschaftlichen (43,3 %) und sozialen (7,1 %) sowie solchen in Zusammenhang mit intergenerationaler Verantwortung und Verantwortung für die Zukunft (9,2 %).

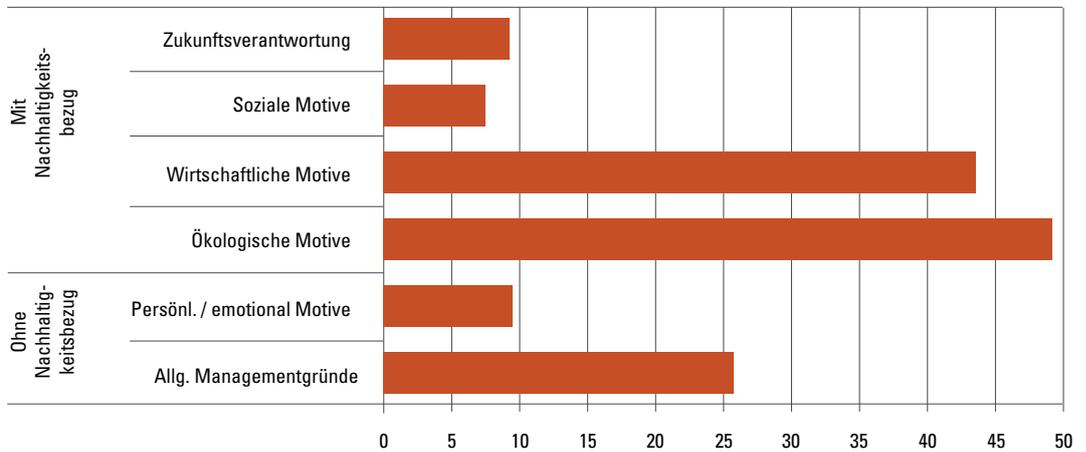


Abb. 3.2-8: Häufigkeitsverteilung einzelner Entscheidungsgründe in % (als einziger Grund oder in Kombination mit anderen Gründen genannt).

Mehrdimensionale Sichtweise nur von wenigen Jugendlichen angeführt

Häufigkeitsverteilung unterschiedlich komplexer Begründungsmuster

Weitere Auswertungen bezogen sich auf vier Komplexitätsniveaus von Begründungsmustern, gemessen an der Anzahl der simultan berücksichtigten Nachhaltigkeitsziele (keines, eins, zwei, drei). Hiermit verbindet sich zugleich eine Bestimmung von Stufen der Bewertungskompetenz. (s. Abb. 3.2-9)

Soziale Aspekte sowie Verantwortung für kommende Generationen selten beachtet

Gut ein Viertel (26,1 %) der Jugendlichen lieferte keine Begründung unter Bezugnahme auf Nachhaltigkeitsziele, so dass es bei der hier verwendeten Testaufgabe keinen Anhaltspunkt für eine vorhandene Bewertungskompetenz gibt (Kompetenzstufe 0). Dies sieht jedoch bei dem verbleibenden knappen Dreiviertel (73,9 %) der Jugendlichen anders aus, denn diese begründen ihre Entscheidung mit einem oder mehreren Zielen einer „Nachhaltigen Entwicklung“. Im Einzelnen lassen die Antworten auf unterschiedliche Grade der Bewertungskompetenz in diesem Bereich schliessen. Eine „eindimensionale Sichtweise“ (Kompetenzstufe 1), die also nur einen Nachhaltigkeitsaspekt berücksichtigt, wird von 41,6 % aller Befragten eingenommen. Ökologische Motive (41,5 %) werden hier am häufigsten angeführt, gefolgt von wirtschaftlichen (19 %), während intergenerationale mit 1,6 % und soziale Gründe nur von 1 % benannt werden.

Eine „zweidimensionale Sichtweise“ (Kompetenzstufe 2) wird von 29,8 % aller befragten Jugendlichen angeführt: in deren Antwort auf die offene Fragestellung werden also Gründe aus **zwei** Nachhaltigkeitsbereichen angeführt. Die Kombination von „Ökologie / Wirtschaft“ ist dabei am häufigsten vertreten (19,1 % der Gesamtstichprobe) „Ökologie / intergenerationale Verantwortung“ mit 5 % und „Ökologie / Soziales“ mit „nur“ 2,7 %.

Eine „dreidimensionale Sichtweise“ (Kompetenzstufe 3), bei der beispielsweise simultan Gründe aus **drei** Bereichen, also z.B. den Bereichen Ökologie / Wirtschaft / Soziales bzw. Ökologie / Wirtschaft und intergenerationale Verantwortung angeführt werden, findet sich nur äußerst selten (2,5 % aller Befragten).

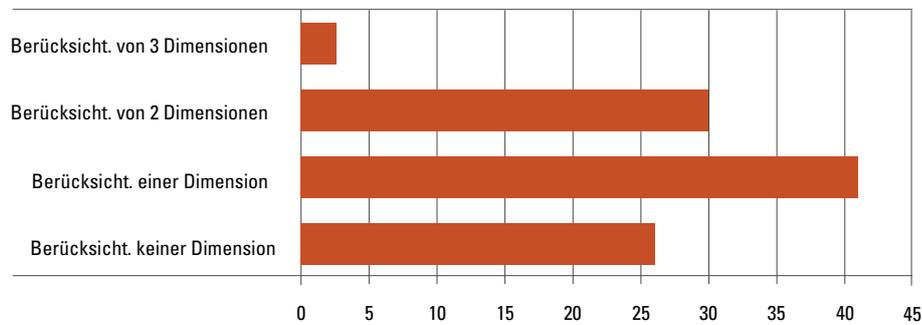


Abb. 3.2-9: Häufigkeitsverteilung der Anzahl der Nachhaltigkeits-Dimensionen in %.

3.2.4 Wie steht es mit der Handlungskompetenz der Jugendlichen?

Als eine dritte Kompetenz der Bildung für nachhaltige Entwicklung wurde die Handlungskompetenz der Jugendlichen erfasst. Ein zentrales Element dieser Kompetenz ist die Fähigkeit, für ein komplexes Problem der nachhaltigen Entwicklung (z.B. Klimaschutz) angemessene Lösungsmöglichkeiten zu finden. Um diesen Aspekt der Handlungskompetenz zu erfassen, wurde zwei problemorientierte Testaufgaben eingesetzt. Die erste bezog sich auf klimaschützende Handlungsmöglichkeiten des Bürgers, die zweite auf solche des Politikers. Bei beiden Aufgaben interessierte zum ersten, welche Arten von Lösungsmöglichkeiten jeweils gefunden werden und zum zweiten, wie einfach bzw. komplex die Vorschläge der Jugendlichen jeweils strukturiert sind. Der zweite Punkt ist wichtig, weil sich der Grad der Handlungskompetenz an der Reichhaltigkeit der jeweiligen Lösungsvorschläge festmachen läßt.

3.2.4.1 Fallbeispiel „Handlungsmöglichkeiten der BürgerInnen für Klimaschutz“

Erfassung wahrgenommener Handlungsmöglichkeiten der BürgerInnen

Den Jugendlichen (N = 827) wurde die folgende Aufgabe zur freien Beantwortung vorgelegt: „Was kann der einzelne Bürger für den Klimaschutz tun?“. Sie wurden aufgefordert, drei Möglichkeiten anzugeben.

Handeln in der Privatsphäre häufiger genannt als Engagement in der öffentlichen-politischen Sphäre

Inhaltliche Kategorisierung der Handlungsmöglichkeiten der BürgerInnen

Die Antworten der Jugendlichen ließen sich inhaltsanalytisch zehn verschiedenen Arten von Handlungsmöglichkeiten zuordnen; sie sind in der Abbildung 3.2-10 aufgeführt. Sieben von ihnen betreffen Handlungsmöglichkeiten in der Privatsphäre (eher häufig genannt) und drei Handlungsmöglichkeiten in der öffentlichen Sphäre (eher selten genannt).

Verbraucherverhalten im Vordergrund – genügsamer Lebensstil kein Thema

Die „Hitliste“ führen zwei Handlungsmöglichkeiten aus der Privatsphäre an, nämlich Maßnahmen im Bereich eines klimaschonenden Verbraucherverhaltens (energiesparende Energienutzung von 57 %, klimaschonendes Mobilitätsverhalten von 52,7 %). Maßnahmen, die eher an den zugrunde liegenden Ursachen ansetzen, werden weitaus seltener genannt (energiesparende Geräte kaufen / entsprechende Nachrüstung von Geräten von 16 %, erneuerbare / CO₂-arme Energien nutzen von 9,9 %, Maßnahmen im Wohnungsbau von 9,1 %). Gegenüber allen diesen Maßnahmen im Sinne einer höheren Effizienz, werden Aspekte der Suffizienz (Konsumverzicht / genügsamer Lebensstil) nur von einer verschwindend kleinen Anzahl von SchülerInnen angegeben.

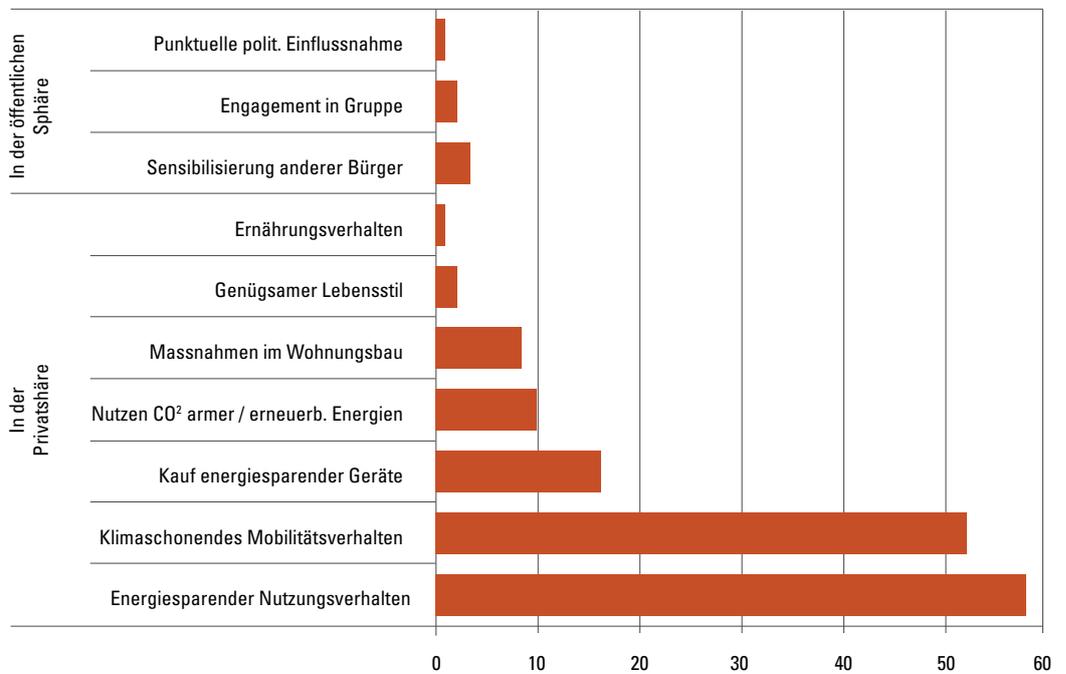


Abb. 3.2-10: Häufigkeitsverteilung einzelner Handlungsmöglichkeiten der BürgerInnen für den Klimaschutz in % (als einzige Möglichkeit oder in Kombination mit anderen Bürger-Handlungsmöglichkeiten genannt). Die Maßnahme „Kauf energiesparender Geräte“ schließt auch die entsprechende Nachrüstung von Geräten mit ein.

Häufigkeitsverteilung übergeordneter Gruppen von Handlungsmöglichkeiten

Weitere Auswertungen bezogen sich, wie Abb. 3.2-11 zeigt, auf vier übergeordnete Gruppen von Handlungsmöglichkeiten (keine; nur in der Privatsphäre; nur in der öffentlichen Sphäre; in privater und öffentlicher Sphäre).

Eine hohe Anzahl der Befragten hat überhaupt keine Handlungsmöglichkeiten angegeben (20,2 %); bei diesen Jugendlichen findet sich also mit der hier verwendeten Testaufgabe kein Anhaltspunkt für Handlungskompetenz im Bereich Klimaschutz (Kompetenzstufe 0). Anders verhält es sich mit den verbleibenden Jugendlichen, die jeweils in einer Sphäre Handlungsmöglichkeiten des Bürgers nennen (Kompetenzstufe 1): Fast Dreiviertel (73,6 %) der Jugendlichen geben ausschließlich Handlungsmöglichkeiten in der Privatsphäre an, eine sehr kleine Minderheit von „nur“ 1,3 % ausschließlich solche in der öffentlichen Sphäre. Schließlich findet sich eine kleine Gruppe (4,8 %) von Jugendlichen, die Handlungsmöglichkeiten in der Privat- und der öffentlichen Sphäre nennen (Kompetenzstufe 2).²

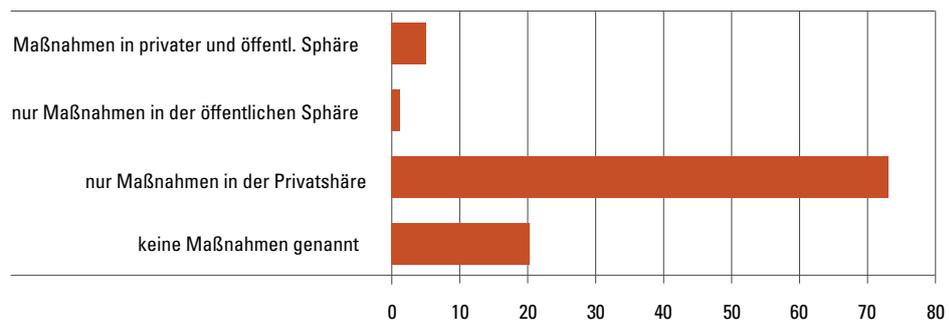


Abb. 3.2-11: Häufigkeit der angegebenen Kategorien von Handlungsmöglichkeiten der BürgerInnen für den Klimaschutz (in %).

Grade der Handlungskompetenz innerhalb der Privatsphäre

Zusätzlich zu den oben genannten Kompetenzstufen lässt sich innerhalb der Privatsphäre ein feiner abgestufter Grad der Handlungskompetenz bestimmen.³ Als Maß hierfür wird die *Anzahl* der unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten innerhalb dieser Sphäre verwendet. Bei den Jugendlichen, die ausschließlich private Handlungsmöglichkeiten angeben (N = 609; 73,6 %) liegt der Mittelwert der Anzahl unterschiedlicher Handlungsmöglichkeiten bei knapp zwei (M = 1,92).

² Der geringe Anteil von Schülern, die überhaupt Handlungsmöglichkeiten in der öffentlichen Sphären nennen, findet Parallelen in anderen Resultaten dieser Studie: Im relativ geringen politischen Interesse, in eher schwachen Wirksamkeits-Überzeugung bzgl. politischem Handeln (Kapitel 3.3.1) und in einer geringen Quote von Schülern, die sich in politknahen Bereichen gesellschaftlich engagieren (Kapitel 3.3.3).

³ Für die Handlungsmöglichkeiten in der öffentlichen Sphäre wurde wegen der zu geringen Fallzahl von SchülerInnen, die ausschliesslich solche Handlungsmöglichkeiten nennen (N = 11), kein entsprechender Mittelwert berechnet.

3.2.4.2 Fallbeispiel „Handlungsmöglichkeiten der PolitikerInnen für Klimaschutz“

Erfassung wahrgenommener Handlungsmöglichkeiten der Politiker

Analog der Testaufgabe zu den Handlungsmöglichkeiten der BürgerInnen, wurden den Jugendlichen (N = 827) eine Aufgabe zu den Handlungsmöglichkeiten der Politiker zur freien Beantwortung vorgelegt: „Was können die Politiker für den Klimaschutz tun?“. Sie wurden aufgefordert, drei Möglichkeiten zu benennen.

Inhaltliche Kategorisierung der Handlungsmöglichkeiten der PolitikerInnen

Die Antworten der Jugendlichen ließen sich inhaltsanalytisch zehn verschiedenen Arten von Handlungsmöglichkeiten zuordnen. Eine von ihnen bezieht sich auf die gleichen Möglichkeiten, wie sie auch der Bürger hat (z.B. weniger Auto fahren, Strom sparen) und neun auf politikspezifische Handlungsmöglichkeiten, also solche, die über diejenigen eines „normalen“ Bürgers hinausgehen. (s. Abb. 3.2-12).

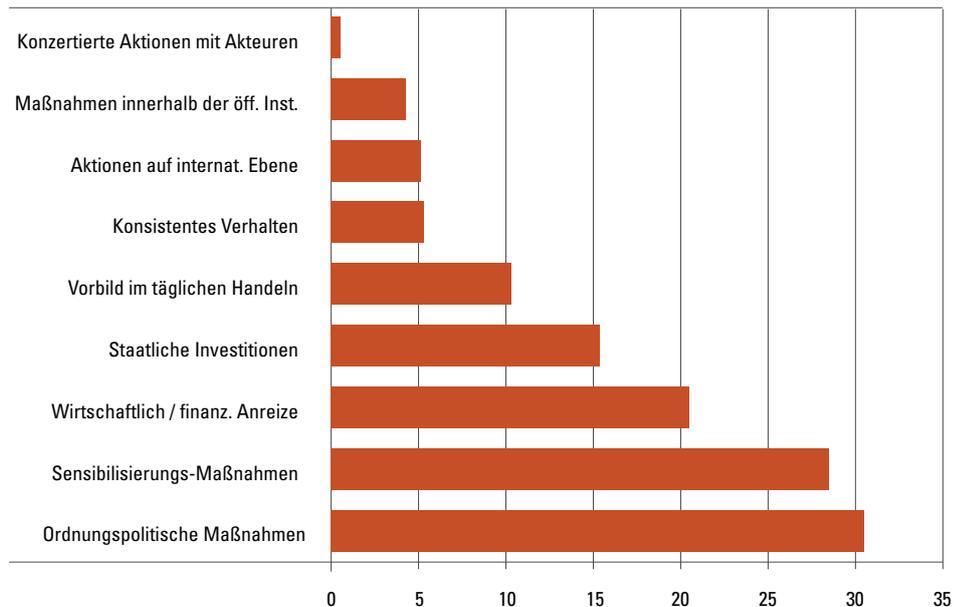


Abb. 3.2-12: Häufigkeitsverteilung spezifischer Handlungsmöglichkeiten des Politikers für den Klimaschutz (jeweils als einzige Möglichkeit oder in Kombination mit anderen Politiker-Handlungsmöglichkeiten genannt).

Ordnungspolitische
Massnahmen,
Sensibilisierung und
Schaffung von Anreizen:
Prioritäten für Politiker

Innerhalb der politikspezifischen Handlungsmöglichkeiten stehen ordnungspolitische Maßnahmen (Gesetze, Vorschriften, Sanktionen) mit 30,7 % an erster Stelle der Handlungsmöglichkeiten, welche die Jugendlichen den Politikern zuschreiben. Es folgen Sensibilisierung (27,8 %) und wirtschaftliche / finanzielle Anreize (20,4 %).

Bemerkenswert ist die Tatsache, dass die Vorbildfunktion des Politikers im alltäglichen Handeln von 10,5 %, glaubwürdiges und konsistentes Verhalten von 5,6 % angeführt wird und klimaschützende Maßnahmen innerhalb der öffentlichen Institutionen (auch eine Frage der Glaubwürdigkeit) von 4,1 % angeführt werden. Aktionen auf internationaler Ebene, die besonders im Klimaschutz von hoher Bedeutung sind, werden nur von 5,3 % genannt.

Spezifische Handlungs-
möglichkeiten der
Politiker von Mehrheit
der SchülerInnen erkannt

Häufigkeitsverteilung übergeordneter Gruppen von Handlungsmöglichkeiten

Weitere Auswertungen bezogen sich auf vier überordnete Gruppen von Handlungsmöglichkeiten (keine; nur gleiche wie der Bürger; nur politik-spezifische; bürgeranaloge und politikspezifischen). Damit ist zugleich eine Bestimmung von Stufen der Handlungskompetenz verbunden.

Die Anzahl der Jugendlichen, die keine relevanten politikspezifischen Handlungsmöglichkeiten angegeben hat, ist mit 27,8 % sehr hoch; bei ihnen findet sich also mit der hier verwendeten Testaufgabe kein Indiz für Handlungskompetenz im Bereich Klimaschutz (Kompetenzstufe 0). Bei einer kleinen Gruppe (3,9 %) von Jugendlichen finden sich Antworten auf einem etwas höheren Niveau (Kompetenzstufe 1): Sie nennen zumindest Handlungsmöglichkeiten, die identisch mit denjenigen der BürgerInnen sind; sie nennen aber nur solche, und werden damit den zusätzlichen Handlungsmöglichkeiten der PolitikerInnen noch nicht gerecht. Dies geschieht auf einem höheren Niveau (Kompetenzstufe 2), das von über der Hälfte (59,7 %) der Jugendlichen erreicht wird; sie nennen **politikspezifische Handlungsmöglichkeiten**, also solche, über diejenigen eines „normalen“ Bürgers hinausgehen, aber nur solche. Das höchste Niveau (Kompetenzstufe 3) wird von knapp einem Zehntel (8,6 %) der Jugendlichen erreicht: Sie nennen eine **Kombination von politikspezifischen und bürgeranalogen Möglichkeiten**.

Grade der Kompetenz in Bezug auf die Handlungsmöglichkeiten der PolitikerInnen

Über die vorstehend beschriebenen Kompetenzstufen hinaus lassen sich für das Verständnis der Möglichkeiten der Politiker feiner abgestufte Grade der Kompetenz bestimmen. Diese lassen sich an der *Anzahl* der unterschiedlichen politikspezifischen Handlungsmöglichkeiten festmachen, die genannt werden. Bei den Jugendlichen, die ausschließlich politikspezifische Handlungsmöglichkeiten angeben (N = 498; 59,7 %), liegt der Mittelwert der Anzahl unterschiedlicher Handlungsmöglichkeiten bei knapp zwei (M = 1.81).

■ 3.2.5 Fazit

Die Ergebnisse lassen erkennen, wo Stärken und Schwächen der Jugendlichen im Wissen und in den Kompetenzen zum Bereich Klimawandel / Klimaschutz liegen, einem sehr zentralen Feld der nachhaltigen Entwicklung.

Grundlegendes Faktenwissen über erneuerbare und nicht-erneuerbare Energien ist nur für manche dieser Energien, nicht aber für alle, in ausreichendem Maße vorhanden.

Systemkompetenz bzgl. Klimawandel war nur in einem mittleren Ausmaß feststellbar. Es wird nur ein Teil der hier tatsächlich relevanten Phänomene und Zusammenhänge erkannt. Folgen des Klimawandels werden besser verstanden als dessen Ursachen. Unmittelbare Ursachen (z.B. CO₂ Ausstoss) und Folgen (z.B. Anstieg der Meeresspiegel) werden eher gesehen als mittelbare Ursachen (z.B. Wirtschaftswachstum) und Folgen (z.B. Flüchtlingsströme aus küstennahen Regionen). Es besteht ein Nebeneinander von richtigen und falschen Vorstellungen. Insbesondere kommt es zu einer Vermischung von Klimawandel mit anderen anthropogenen Umweltproblemen (z.B. Ozonloch, Saurer Regen) und mit Naturkatastrophen (z.B. Erdbeben, Tsunami).

Bei der **Bewertungskompetenz** dominieren mittlere Niveaustufen, bei der die Jugendlichen nur ein bis zwei Nachhaltigkeitsziele (v.a. ökologische und / oder ökonomische) berücksichtigen. Komplexere Bewertungen unter Bezug auf mehr als zwei Nachhaltigkeitsziele sind äusserst selten. Soziale Aspekte sowie eine Verantwortung für künftige Generationen werden nur sehr selten beachtet.

Die **Handlungskompetenz** im Bereich Klimaschutz erstreckt sich vor allem auf das Handeln in der Privatsphäre. Klimaschützende Handlungsmöglichkeiten des Bürgers werden ganz überwiegend dort gesehen, jedoch kaum in der öffentlich-politischen Sphäre. Die Handlungsmöglichkeiten der PolitikerInnen werden von der Mehrzahl der Jugendlichen in ihrer Spezifik erkannt, d.h. als Möglichkeiten, die weit über die des „normalen“ Bürgers hinausgehen (z.B. ordnungs-politische Massnahmen, Sensibilisierungskampagnen, Schaffen finanzieller Anreize).

3.3 NACHHALTIGES VERHALTEN UND ENGAGEMENT FÜR NACHHALTIGKEIT

3.3.1 Wie (nachhaltig) verhalten sich – nach Ihrer eigenen Einschätzung – Jugendliche im Alltag?

Erfassung des nachhaltigen Verhaltens im Alltag

Die Befragten (N=826) wurden aufgefordert, für eine Reihe von Verhaltensweisen anzugeben, wie oft sie diese in den letzten 4 Wochen ausgeführt haben. Dabei war eine **fünfstufige** Antwortskala vorgegeben: 1 = „nie“, 2 = „selten“, 3 = „manchmal“, 4 = „oft“, 5 = „immer“. Folgende Verhaltensweisen wurden berücksichtigt:

- **nachhaltiges Konsumverhalten:** Benutzen von Recycling-Papier, Ausschauen von Bioprodukten, vegetarisches Essen, Entscheidung für fair gehandelte Produkte, Kauf bei einem Dritte-Welt-Laden oder -Stand
- **nachhaltiges Mobilitätsverhalten:** Einkäufe bzw. Besuche von Freunden oder von einer Veranstaltung mit Fahrrad, zu Fuß oder mit Bus / Zug statt mit Auto, zur Schule mit Bus / Zug statt mit Auto
- **Nachhaltige Energienutzung zu Hause:** Ausschalten von Elektrogeräten zu Hause statt auf Stand-by, Ausmachen des Lichtes bei Verlassen eines Raumes, wärmere Kleidung statt stärkeres Heizen

3.3.1.1 Unterschiedliche Verhaltensweisen: eine allgemeine Übersicht der Ergebnisse

Energiesparendes Verhalten zu Hause – eine relative Selbstverständlichkeit

Die Häufigkeit ihres energiebewussten Verhaltens zu Hause tendiert nach Angaben der Jugendlichen vom Durchschnitt her in Richtung „oft“ (M=3.68), ein „sanftes“ Mobilitätsverhalten in Richtung „manchmal“ (M=2.70) und ein nachhaltiges Konsumverhalten (M=2.08) nur in Richtung „selten“ (s. Abb. 3.3-1). Signifikante Unterschiede zwischen Geschlechtern bzw. Schultypen (ES vs. EST) sind nicht festzustellen.

In den folgenden Kapiteln 3.3.1.2 bis 3.3.1.4 werden die Ergebnisse zu den drei Arten des nachhaltigen Verhaltens im Detail dargestellt.

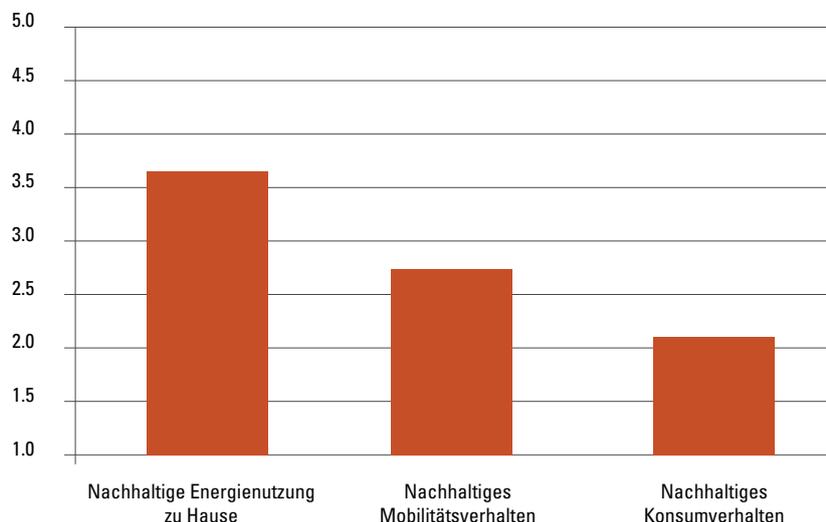


Abb. 3.3-1: Ausmaß des nachhaltigen Verhaltens in der Privatsphäre nach Angaben der Jugendlichen (Mittelwerte der Befragten).

3.3.1.2 Nachhaltiges Konsumverhalten

Unterschiede in Funktion
der Handlungsfelder

Ernährungsbereich

Von den berücksichtigten Varianten eines nachhaltigen Konsumverhaltens steht, wie Abb. 3.3-2 zeigt, der Konsum von Bio-Produkten an vorderster Stelle. „Bio-Produkte (z.B. Bio-Obst, -Säfte, -Milch)“ werden immerhin von rund der Hälfte der Jugendlichen z.T. bewusst gewählt (24,6 % „manchmal“, 20,2 % „oft“ und 5,6 % „immer“). „Bewusst und mit Überzeugung vegetarisch“ essen, ist nach eigenen Angaben nur für 22,1 % der Fall (10,8 % „manchmal“, 7,5 % „oft“, 3,8 % „immer“). Während bei den Bio-Produkten die „nie“-Nennungen nur 28,9 % erreichen, belaufen sie sich beim vegetarischen Essen auf immerhin 62,2 %.

Nord-Süd-Bereich

Für „fair gehandelte Produkte (z.B. Bananen, Schokolade oder Fruchtsäfte mit dem TransFair-Siegel)“ entscheiden sich 2,7 % „immer“, 14,0 % „oft“ und 28,2 % „manchmal“. Die „Nie“-Nennungen belaufen sich auf 55,1 %. Bei einem „Dritte Welt-Laden oder -stand“ etwas kaufen, kommt bei den befragten Jugendlichen selten vor (81,6 % „nie“ – „selten“ Nennungen).

Nutzung von Recycling-Papier

Es überrascht, dass trotz mancher Sensibilisierungskampagnen nur 17,3 % der Befragten angeben, „immer“ – „oft“ „zum Schreiben oder Ausdrucken Recycling-Papier statt normalem Papier“ zu nutzen (18,2 % „manchmal“; 64,5 % „nie“ – „selten“).

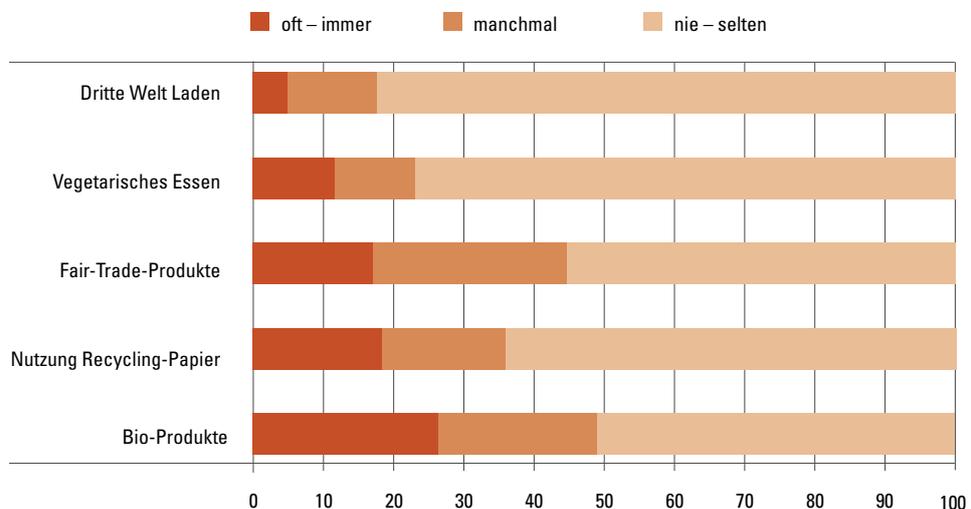


Abb. 3.3-2: Konsumverhalten der Jugendlichen in Bezug auf ausgewählte Aspekte (Häufigkeitsverteilung in %).

3.3.1.3 Nachhaltiges Mobilitätsverhalten

Begrenzte Nutzung
sanfter Mobilitätsformen

Erstaunlich wirken auf den ersten Blick die Ergebnisse in Bezug auf das Mobilitätsverhalten (s. Abb.3.3-3). In der Tat greift – statt auf das Auto – eine Mehrheit (54,2 % bzw. 53 %) „nie“ oder „selten“ auf Fahrrad, zu Fuß gehen oder Nutzung von Bus / Zug zurück, wenn es darum geht „Einkäufe“ zu erledigen bzw. für „Besuche von Freunden oder von einer Veranstaltung (z.B. Party, Disko, Kino, Sport)“. Nur ein Viertel (23,6 % bzw. 26 %) tun dies „oft“ oder „immer“, 22,2 % bzw. 20,9 % „manchmal“. Die Mitnahme durch Ältere / Eltern bzw. (im Falle des Besitzes eines Führerscheines) das Nutzen eines elterlichen Autos hat somit einen deutlichen Vorzug bei den Befragten für die angegebenen Anlässe.

Was den Schulweg anbelangt, so ist das Ergebnis auch bedenkenswert: 23,6 % geben an, „immer“ mit dem Auto „zur Schule gekommen / gebracht worden zu sein, statt mit dem Bus / Zug“, 13,8 % „oft“ und 14,8 % manchmal. „Nur“ bei 47,8 % sei das „nie“ oder „selten“ der Fall.

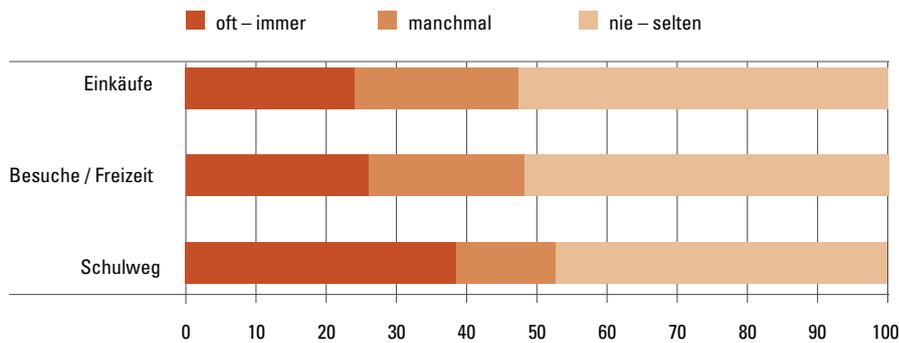


Abb. 3.3-3: Nutzung „sanfter Mobilitätsformen“ (Bus, Zug, Fahrrad, zu Fuß gehen statt Auto nutzen) der Jugendlichen zu ausgewählten Anlässen (Häufigkeitsverteilung in %).

3.3.1.4 Nachhaltige Energienutzung zu Hause

Energiesparen zu Hause relativ verbreitet

Für eine Mehrzahl (58,8 %) ist es eine Selbstverständlichkeit (s. Abb. 3.3-4) „Elektrogeräte zu Hause (z.B. Computer, Fernsehen) ganz auszuschalten, statt auf Stand-by zu gehen“, da sie angeben, dies „oft“ bzw. „immer“ zu tun; allerdings verbleiben 41,2 % Jugendliche, die angeben, dies „nie“, „selten“ oder nur „manchmal“ tun. „Bewusst das Licht ausmachen“ beim Verlassen von Zimmer oder Wohnung ist für eine überwältigende Mehrheit (89,3 %) eine „immer“ oder „oft“ angewandte Verhaltensweise. Bei der Alternative „wenn es im Haus kühler wurde, lieber etwas Wärmeres anziehen, statt gleich die Heizung aufzudrehen“ scheiden sich die Geister: jeweils rund ein Drittel tut dies „nie“ – „selten“, „manchmal“ bzw. „oft“ – „immer“.

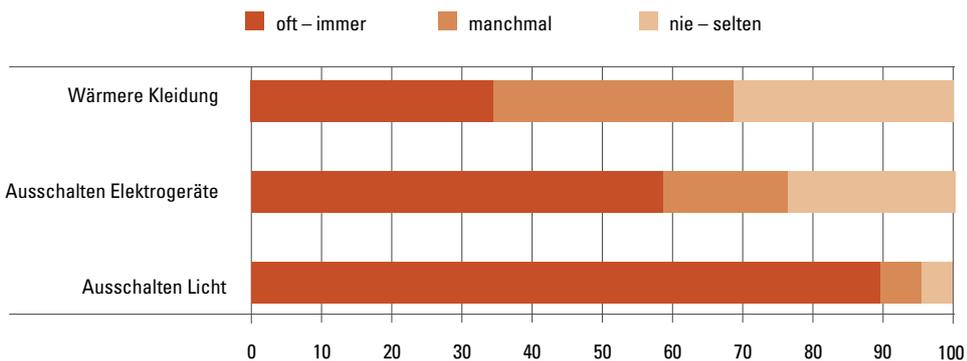


Abb. 3.3-4: Nachhaltige Energienutzung zu Hause (Häufigkeitsverteilung in %).

3.3.2 Unter welchen Bedingungen wären Jugendliche bereit, mehr nachhaltiges Verhalten im Bereich Klimaschutz zu zeigen?

Erfassung von Bedingungen für mehr nachhaltiges Verhalten

Die Jugendlichen sollten die Wahrscheinlichkeit einschätzen, mit der sie unter jeweils definierten Bedingungen bereit wären, mehr für den Klimaschutz zu tun. Dabei wurde eine vierstufige Antwortskala verwendet:

1 = „sicher nicht“, 2 = „wahrscheinlich nicht“, 3 = „wahrscheinlich ja“, 4 = „sicher ja“. Folgende Bedingungen für mehr klimaschonendes Energienutzungs- und Mobilitätsverhalten wurden vorgegeben:

- Positive Einstellung bzw. gleichsinniges Verhalten Anderer: von Freunden, von Eltern, von sonstigen Menschen
- Mehr Wissen über angebrachte Verhaltensweisen und Gewissheit bzgl. Wirksamkeit
- Kein Komfortverlust

„Gewußt wie“
und Glaube an Wirksamkeit eigenen Verhaltens als Voraussetzungen – gleichsinniges Verhalten von Eltern und anderen als fördernde Faktoren

Von den Bedingungen, unter denen sie bereit wären, mehr für den Klimaschutz zu tun, ist für eine grosse Mehrheit der Jugendlichen die Gewissheit entscheidend (s. Abb. 3.3-5 bzw. 3.3-6), dass ihr persönliches Verhalten wirklich etwas zum Klimaschutz beitragen würde („wenn ich sicher wüsste, dass es für den Klimaschutz tatsächlich etwas nützen würde“). 91,6 % würde sich unter dieser Voraussetzung „wahrscheinlich“ / „sicher“ öfter energiebewusst verhalten (z.B. Strom sparen), 75,8 % würden dann öfter den Bus oder Zug nehmen, um zu Freunden oder zu einer Freizeitveranstaltung zu kommen.

Allerdings spielt das Wissen, wie man sich energiebewusst verhalten kann („... wenn ich wüsste, wie ich dies am besten tun kann“) für 81,5 % ebenfalls eine wichtige Rolle gegenüber „nur“ 50,5 % im Mobilitätsbereich („wenn ich besser über den Fahrplan informiert wäre“). Ein nachhaltiges Verhalten ihrer Eltern („wenn meine Eltern das auch täten“) bzw. von anderen Menschen („wenn mehr andere Menschen das auch täten“) ist allerdings mit Blick auf mehr energiebewusstes Verhalten für 69,6 % bzw. 69,7 % von grosser Bedeutung, hinsichtlich von mehr klimaschonendem Mobilitätsverhalten für 51,6 % bzw. 56 %. Die Bedeutung einer positiven Einstellung bzw. eines gleichsinnigen Verhaltens der Mitschüler/Freunde fällt dagegen weniger gross aus: nur 38,4 % geben an, dass sie sich im Bereich der Energienutzung (Energie) bzw. 37,6 % im Bereich der Mobilität „wahrscheinlich“ / „sicher“ klimaschonender verhalten würden, „... wenn meine Mitschüler / Freunde das gut fänden“.

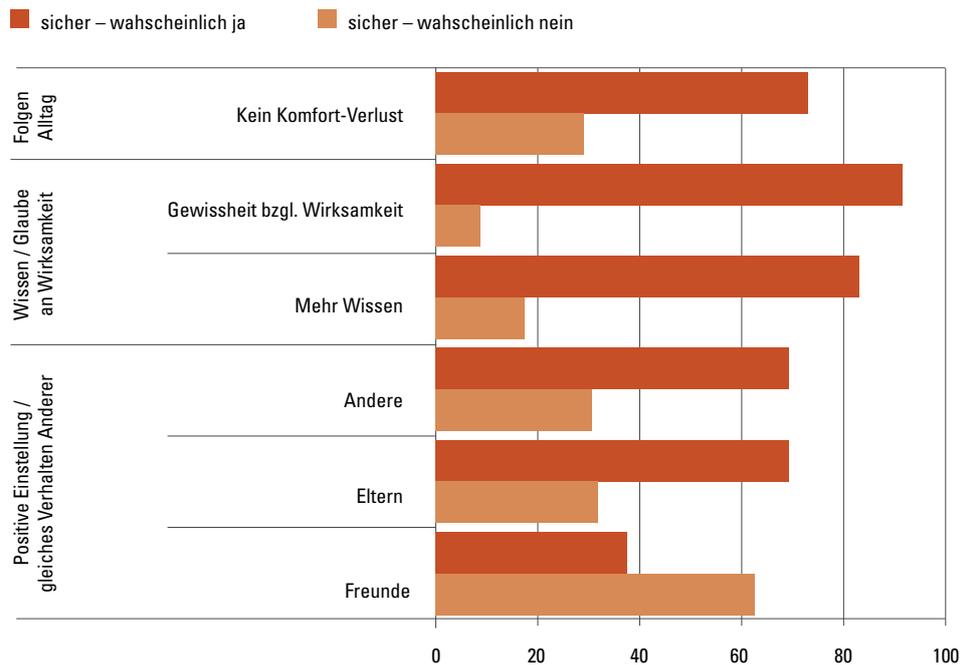


Abb. 3.3-5: Wahrscheinlichkeit von mehr klimaschonendem Energienutzungsverhalten unter definierten Bedingungen (Häufigkeitsverteilung in %).

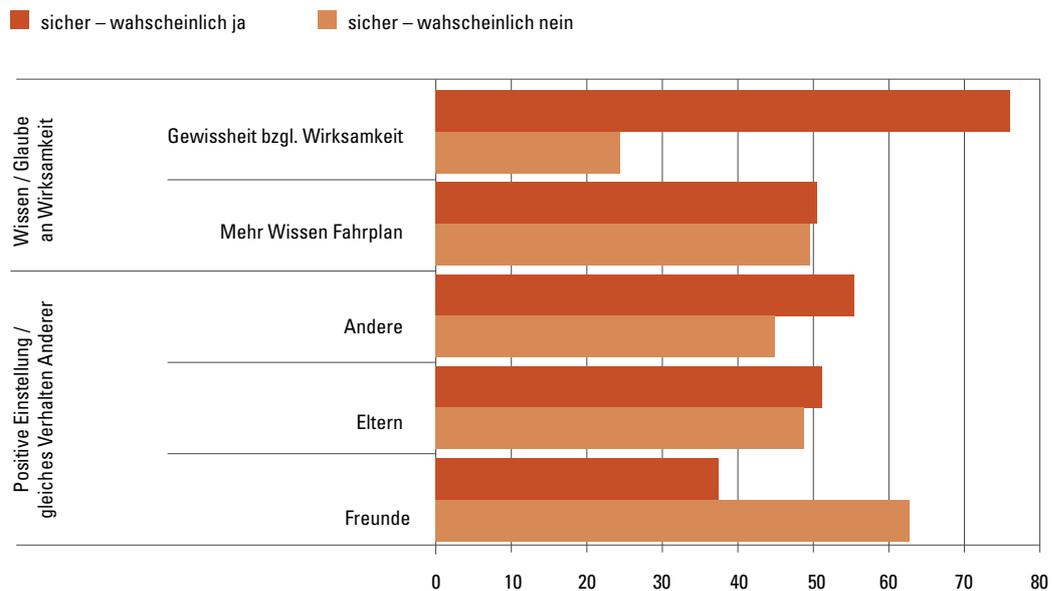


Abb. 3.3-6: Wahrscheinlichkeit von mehr klimaschonendem Mobilitätsverhalten unter definierten Bedingungen (Häufigkeitsverteilung in %).

3.3.3 Wie steht es mit dem Engagement der Jugendlichen im gesellschaftlichen Bereich?

3.3.3.1 Regelmässige Aktivitäten in einer Gruppe oder Organisation

Erfassung von regelmässigem aktivem Engagement in Gruppen

Die Jugendlichen wurden aufgefordert, anhand einer Liste anzugeben, in welcher der dort genannten sowie in einem offenen Feld zusätzlich eintragbaren Gruppen oder Organisationen sie regelmässig aktiv seien. Dabei waren Mehrfach-Nennungen möglich. Berücksichtigt wurden Gruppen / Organisationen mit

- **Gesellschaftlicher, d. h. politischer, ökologischer bzw. sozialer Schwerpunkt:** (Schülerkomitee bzw. Klassensprecher, Jugendsektion einer Partei bzw. Gewerkschaft, Nicht-Regierungsorganisation in den Bereichen Natur- / Umwelt- / Tierschutz, Menschenrechts-, Dritte-Welt-, Friedensorganisation bzw. kirchlich-religiöse Gruppe, sonstige)
- **Freizeit-Schwerpunkt:** (Jugendvereinigung / -haus, Sportgruppe / -verein, Gesang- / Musikverein, Musik-Band, sonstige)
- **gemischtem Schwerpunkt:** Pfadfinder, Protection Civile, Feuerwehr, sonstige.

Geringes Engagement in Gruppen bzw. Organisationen mit engem Bezug zur nachhaltigen Entwicklung

Zunächst wurde untersucht, wieviel Prozent der Jugendlichen überhaupt in Gruppen / Organisationen mit einem Bezug zur nachhaltigen Entwicklung (im weiteren Sinne) regelmässig engagiert sind, d.h. in solchen mit **politischem, sozialen und ökologischen Schwerpunkt**. Es zeigte sich, dass dies insgesamt gut ein Viertel (27,6 %) der Jugendlichen sind. Wenn man das Engagement in einem Schülerkomitee bzw. als Klassensprecher ausser Betracht lässt, so fällt der Anteil auf insgesamt nur 17,7 % der Jugendlichen. Aufgeschlüsselt nach den einzelnen Gruppen / Organisationen mit einem gesellschaftlichen Schwerpunkt (s. Abb. 3.3-7) trifft ein Engagement in einer Natur- / Umwelt- / Tierschutzorganisation, in der Jugendsektion einer Partei, einer kirchlich-religiösen Gruppe bzw. einer Organisation, die sich für Entwicklungsländer einsetzt, jeweils für 3,8 % bis 4,8 % der Jugendlichen zu. Andere Gruppen wie Menschenrechts-, Friedensgruppe bzw. Gewerkschaftsjugend fallen mit Werten unter 2,5 % deutlicher ab.

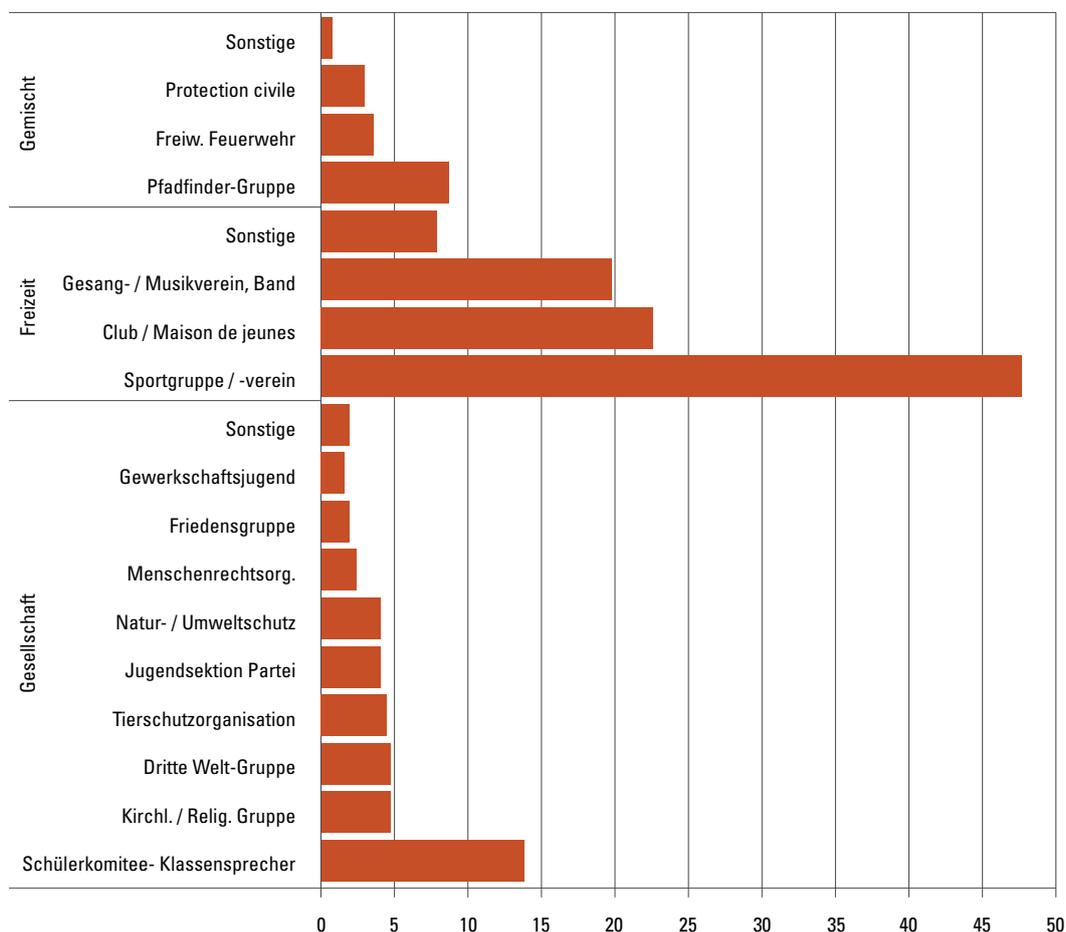


Abb. 3.3-7: Aktives Engagement von Jugendlichen in einer Gruppe bzw. Organisation (Häufigkeitsverteilung in %).

In Gruppen / Organisationen mit **Freizeit-Schwerpunkt** (Club des Jeunes / Jugendhaus, Sportgruppe / -verein, Gesang- / Musikverein, Music-Band u.a.) sind wesentlich mehr Jugendliche aktiv als in Gruppen / Organisationen mit politischem, sozialen und ökologischen Schwerpunkt, nämlich etwa zwei Drittel (66,8 %). Im einzelnen aufgeschlüsselt betrachtet ragt besonders der Anteil der in Sportgruppen / -vereinen aktiven Jugendlichen hervor.

Was Gruppen / Organisationen mit **gemischtem Schwerpunkt** (z.B. Pfadfindergruppe, protection civil), so belief sich der Anteil der dort engagierten Jugendlichen auf insgesamt 12,5 %. Im einzelnen ausdifferenziert ergeben sich für Pfadfindergruppen 8 %, Freiwillige Feuerwehr 3,6 % bzw. „Protection Civile“ 2,7 %.

Unterschiedliche Ausprägung je nach Bereichen des Engagements

Unterschiede als Funktion des Geschlechts

Während im Bereich „Schule“ (z.B. Mitglied im Schülerkomitee, Klassensprecher) beide Geschlechter gleich stark und bei den Pfadfindern bzw. den Jugendclubs / -häusern fast gleich häufig engagiert sind, ist ein deutlich häufigeres Engagement von Jungen in den Jugendsektionen der politischen Parteien und im „Science Club“ festzustellen (s. Abb. 3.3-8). Die Mädchen sind stärker engagiert in Friedens-, Menschenrechts- und kirchlich-religiösen Gruppen bzw. in Tier- sowie Natur- / Umweltorganisationen.

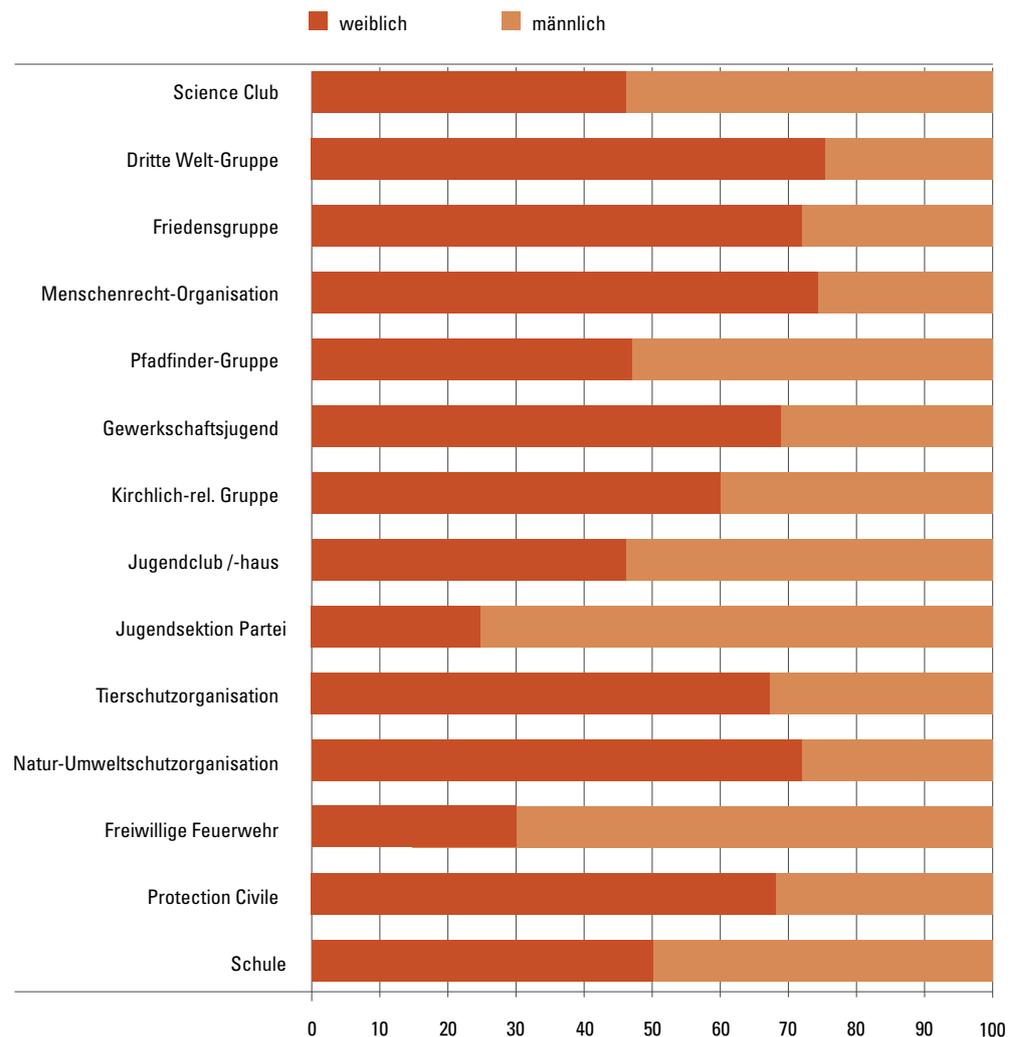


Abb. 3.3-8: Aktives Engagement von Jugendlichen in einer Gruppe bzw. Organisation differenziert nach Geschlechtern in ausgewählten Bereichen (Häufigkeitsverteilung in %, Mehrfachnennungen waren möglich).

Engagement der Jugendlichen in Zusammenhang mit demjenigen der Eltern

Unterschiede als Funktion des Engagements der Eltern

Das gesellschaftliche Engagement der Eltern steht in einem engen Zusammenhang mit demjenigen von Jugendlichen: Jugendliche, deren Eltern in mehreren NGOs aktiv sind, engagieren sich stärker als solche, deren Eltern nur in einer bzw. in keiner NGO engagiert sind ($M = 1.34$ vs. 0.72 vs. 0.28). Eine gleiche Feststellung gilt für Jugendliche, deren Eltern in mehr als einem politischen Gremium aktiv sind gegenüber solchen, die kein politisches Engagement haben ($M = 0.82$ vs. 0.33). Ein Zusammenhang mit dem Schulabschluss der Eltern ist nicht festzustellen. Was die Berufsausbildung der Eltern angeht, so engagieren sich die Jugendlichen stärker im gesellschaftlichen Bereich, deren Eltern eine Fachhochschul- bzw. Universitätsstudium absolviert haben ($M = 0.59$ bzw. 0.64) als solche, deren Eltern keine Berufsausbildung bzw. maximal eine Meistersausbildung haben ($M = 0.32$ bzw. 0.26).

3.3.3.2 Öffentliches Engagement von Jugendlichen

Erfassung der Beteiligung an Öffentlichkeitsaktionen

Die Jugendlichen wurden aufgefordert, anzugeben, ob Sie im letzten Jahr bei einer Unterschriftenaktion, Demonstration oder einem Informationsstand mitgemacht hatten. Für jeden der angegebenen Aktionsbereiche (für Tierschutz, für Umweltschutz, für den Frieden, für Menschen in Entwicklungsländern) war eine dreistufige Antwortskala vorgegeben (1 = „nie“, 2 = „manchmal“, 3 = „bei jeder Gelegenheit“).

Aktionen für Frieden und Tierschutz führend

Die Anzahl der Jugendlichen, die angeben, „bei jeder Gelegenheit“ sich an den genannten Öffentlichkeitsaktionen zu beteiligen, ist, wie Abb. 3.3-9 zeigt, gering (7,9 % mittlere Häufigkeit). Bemerkenswert ist, dass 11,5 % angeben, sich bei jeder Gelegenheit für den Tierschutz einzusetzen, während dies beim Umweltschutz nur für 5 % gilt. 22,8 % der Befragten beteiligen sich „manchmal“ an einer oder mehreren Aktionen, wobei Aktionen „für den Frieden“ vor solchen für „Tierschutz“ rangieren.

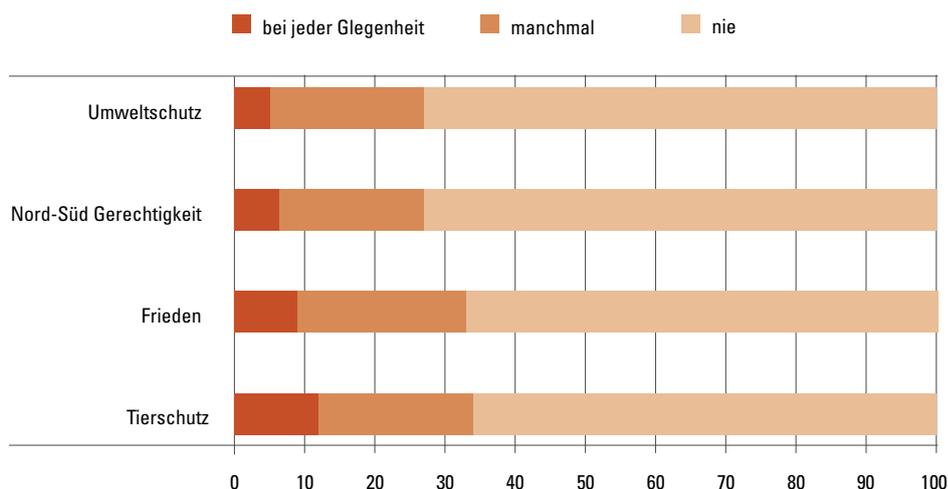


Abb. 3.3-9: Öffentliches Engagement von Jugendlichen für verschiedene Bereiche nachhaltiger Entwicklung (Häufigkeitsverteilung in %).

3.3.4 Unter welchen Voraussetzungen wären Jugendliche bereit, aktiv(er) in einer Umwelt- oder Dritte-Welt-Gruppe mitzumachen?

Erfassung von Bedingungen für ein aktive(r)s Engagement in Gruppen

Die Jugendlichen sollten die Wahrscheinlichkeit einschätzen, mit der sie unter jeweils definierten Bedingungen bereit wären, **aktiv(er)** in einer Umwelt- oder Dritte-Welt-Gruppe mitzumachen. Dabei wurde eine **vierstufige** Antwortskala verwendet: 1 = „sicher nicht“, 2 = „wahrscheinlich nicht“, 3 = „wahrscheinlich ja“, 4 = „sicher ja“. Folgende Bedingungen für eine aktiv(ere) Mitarbeit wurden vorgegeben:

- **Positive Einstellung bzw. gleichsinniges Engagement Anderer:** von Freunden, von Eltern, von sonstigen Menschen
- **Mehr Wissen** (Informationen über die Gruppe bzw. Verständnis für die Thematik) sowie **Gewissheit bzgl. Wirksamkeit** (Erreichen tatsächlicher Veränderungen, Berücksichtigung der Forderungen solcher Gruppen durch die Politiker)
- **Weniger Zeitaufwand**

Begrenzter Zeitaufwand,
bessere Information
und Glaube
an Wirksamkeit
als wesentlichste
Voraussetzungen

Gefragt, unter welchen Voraussetzungen sie „aktiv(er) in einer Umwelt- oder Dritte-Welt-Gruppe mitmachen“ würden, ergeben sich folgende Resultate (s. Abb. 3.3-10):

Mehr eigenes Wissen / Verständnis über den Themenbereich bzw. die Arbeit dieser Gruppen sowie die Gewissheit, dass Gruppen-Engagements wirksam sind (M=2.63), spielen eine grössere Rolle als die positive Einstellung / das gleichsinnige Engagement Anderer, z.B. von Freunden oder den Eltern (M = 2.25). Dies zeigen die nachfolgend aufgeschlüsselten Prozentsätze im Detail.

Wenn „Forderungen solcher Gruppen von den Politikern tatsächlich berücksichtigt würden“, ergibt sich für viele Jugendliche eine hohe Wahrscheinlichkeit mitzumachen (67,9 % „wahrscheinlich“ – „sicher ja“), ebenso wenn „ich sicher wüsste, dass die Mitarbeit in einer solchen Gruppe tatsächlich etwas für den Umweltschutz oder die Verbesserung der Lebensbedingungen der Menschen in den Entwicklungsländern bringen würde“ (68,2 % „wahrscheinlich“ – „sicher ja“). Andere mögliche Voraussetzungen wie „wenn ich mehr Informationen über die Aktivitäten solcher Gruppe hätte“ bzw. „wenn ich mehr vom Klimaschutz oder den Problemen der Entwicklungsländer verstehen würde“ erscheinen weniger bedeutsam (50,1 % bzw. 53,7 % „wahrscheinlich“ – „sicher ja“).

Bemerkenswert ist, wie schon erwähnt, dass die positive Einstellung und das gleichsinnige Engagement Anderer demgegenüber für Jugendliche als Motivationselemente für ein aktive(re)s eigenes Engagement weniger ins Gewicht fallen. 70,8 % würden „wahrscheinlich“ – „sicher nicht“ aktiv(er) in einer Gruppe mitmachen, wenn ihre „Mitschüler / Freunde das gut fänden“, 58,4 % bzw. 52,8 % „wahrscheinlich“ – „sicher“ nicht, wenn die „Eltern das früher auch getan hätten oder heute tun würden“ bzw. wenn „mehr andere Menschen das auch täten“.

Was den Zeitaufwand anbelangt, so spielt der für eine relative Mehrheit ebenfalls eine gewisse Rolle: 57,1 % würden sich „wahrscheinlich“ – „sicher“ aktiv(er) engagieren, wenn sie „das weniger Zeit kosten würde“.

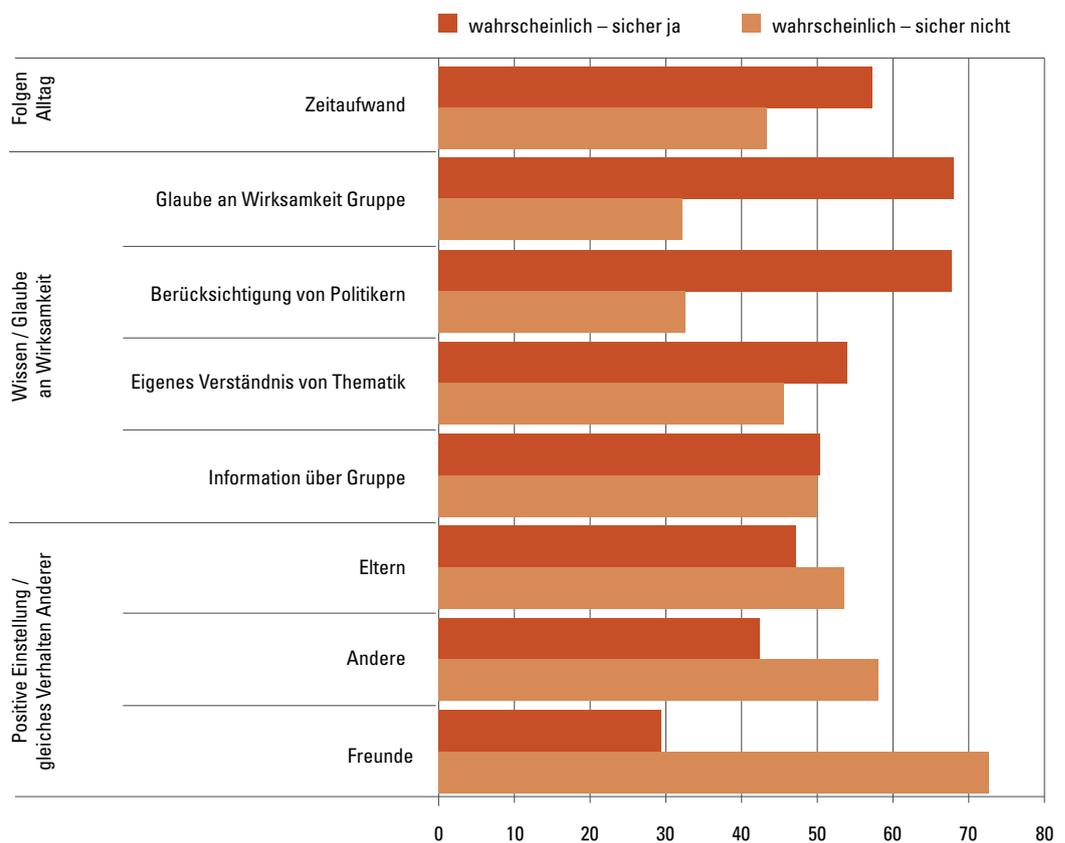


Abb. 3.3-10: Wahrscheinlichkeit von mehr Engagement in Umwelt- / Dritte Welt-Gruppen unter definierten Bedingungen (Häufigkeitsverteilung in %).

■ 3.3.5 Fazit

Die Bestandaufnahme zu den verschiedenen Formen der Beteiligung von Jugendlichen an einer nachhaltigen Entwicklung (Verhalten in der Privatsphäre und in der Öffentlichkeit; Engagement in Gruppen / Organisation) führt zu einer Reihe von bemerkenswerten Ergebnissen. Diese betreffen vor allem das Ausmaß der Beteiligung, so wie es von den Jugendlichen selbst beschrieben wird, und zum Teil auch potentielle Einflussfaktoren. Die wesentlichen Befunde seien im Folgenden festgehalten:

Ein **energiesparendes Verhalten** zu Hause ist aus der Sicht von Jugendlichen für viele von ihnen eine Selbstverständlichkeit geworden; dies ist jedoch in geringerem Ausmaß beim „sanften“ **Mobilitätsverhalten** der Fall und noch weniger beim nachhaltigen **Konsumverhalten**.

Als wichtigste Voraussetzung für ein energiebewusstes Verhalten bzw. ein klimaschonenderes Mobilitätsverhalten wird der **Glaube an deren Wirksamkeit** (also den tatsächlichen Nutzen) gesehen. Allerdings spielen auch der Faktor „Gewusst wie“ bzw. das gleichsinnige Verhalten von Eltern und anderer BürgerInnen eine grosse Rolle (grösser als dasjenige der Freunde).

Im Vergleich zum Freizeitbereich ist das **Engagement von Jugendlichen in Gruppen bzw. Organisationen mit einem engen Bezug zur Nachhaltiger Entwicklung**, d.h. in solchen mit politischem, ökologischem oder sozialen Schwerpunkt (abgesehen vom partizipativem Engagement in der Schule) gering. Das Engagement der Eltern (in Nicht-Regierungsorganisation bzw. in politischen Gremien) steht in einem signifikanten Zusammenhang zu einem aktiven Engagement von Jugendlichen in solchen Gruppen / Organisationen.

Was das (relativ geringe) **öffentliche Engagement von Jugendlichen** in ausgewählten Aktionsbereichen anbelangt, so fällt auf, dass das Engagement für den Tierschutz besonders verbreitet ist.

Als Voraussetzung für ein aktiv(ere)s Engagement in Umwelt- oder Dritte-Welt-Gruppen sehen Jugendliche in erster Linie das **vermehrte Wissen / Verständnis** über den Themenbereich bzw. die Arbeit dieser Gruppen sowie den Glauben an die Wirksamkeit eines solchen Engagements.

3.4 DIE ROLLE DES SCHULUNTERRICHTES AUS DER SICHT DER JUGENDLICHEN

Erfassung von Meinungen zu den Unterrichtsinhalten und -zielen

Die Jugendlichen wurden aufgefordert, ihre **Meinung zum bisherigen Schulunterricht** zu äußern. Eine erste Gruppe von Fragen bezog sich auf den Grad, in dem Wissensinhalte und Kompetenzen vermittelt wurden, die für eine Beteiligung an nachhaltiger Entwicklung relevant sind. Die Fragen waren auf einer **dreistufigen** Skala („überhaupt nicht“ vs. „teilweise“ vs. „ausführlich“) zu beantworten und betrafen folgende Dimensionen:

- **Wissen:** Ursachen bzw. Lösungsmöglichkeiten der großen Umweltprobleme auf der Welt, Lebensbedingungen und -wirklichkeit in den Entwicklungsländern, Zusammenhang zwischen der Lebensweise in den Industrieländern mit derjenigen der Menschen in den Entwicklungsländern, Entscheidungsprozesse in Wirtschaft und Politik
- **Bewertungskompetenz:** Abwägung von Chancen und Risiken neuer Entwicklungen, Fähigkeit zur Übernahme unterschiedlicher Perspektiven (z.B. von sozial Benachteiligten, Vertretern der Wirtschaft), Fähigkeit zur gleichzeitigen Berücksichtigung ökologischer, wirtschaftlicher und sozialer Gesichtspunkte
- **Handlungskompetenz:** Handlungsmöglichkeiten für Umwelt- / Klimaschutz bzw. Nord-Süd Gerechtigkeit, Beeinflussung von Entscheidungen in der Gesellschaft
- **Kompetenz für Gruppen- und Projektarbeit.**

Gleichzeitig sollten die Jugendlichen zu diesen Dimensionen auch angeben, welchen **Stellenwert die Wissens- und Kompetenzvermittlung im künftigen Schulunterricht** einnehmen sollte. Für diese Angaben war ebenfalls eine **dreistufige** Antwortskala vorgegeben („geringeres“ vs. „gleiches“ vs. „höheres“ Ausmaß als bisher).

Erfassung von Meinungen zu den Unterrichtsmethoden

Eine zweite Gruppe von Fragen bezog sich auf die Häufigkeit, mit der **bisher schon Unterrichtsmethoden** angewendet wurden, die im Rahmen der Bildung für nachhaltigen Entwicklung als wichtig erachtet werden. Diese Fragen waren wiederum auf einer **dreistufigen** Skala („nie“ vs. „manchmal“ vs. „oft“) zu beantworten und betrafen folgende Bereiche:

- **Besuch außerschulischer Lernorte:** wirtschaftliche Betriebe, soziale Einrichtungen (z.B. Beratungsstellen, Krankenhäuser, Hilfsdienste für alte Menschen), Einrichtungen des Staates und der Gemeinden
- **Diskussionen mit Akteuren aus der Gesellschaft:** Verantwortliche von Betrieben, Verantwortliche von sozialen Einrichtungen, Politiker, VertreterInnen von Nicht-Regierungsorganisationen (z.B. Menschenrechts-, Umwelt- und Dritte-Welt-Gruppen)
- **Fächerverbindender Unterricht und Projekte.**

Gleichzeitig sollten die Jugendlichen auch angeben, welchen **Stellenwert diese Unterrichtsmethoden künftig** in der Schule einnehmen sollten. Für diese Angaben war ebenfalls eine **dreistufige** Antwortskala vorgegeben („geringeres“ vs. „gleiches“ vs. „höheres“ Ausmaß als bisher).

3.4.1 „In der Schule habe ich bisher lernen können...“: Urteile über bisherigen Unterricht bzw. Unterrichtsmethoden

3.4.1.1 Übersicht über die Beurteilung der bisherigen Wissens- und Kompetenzvermittlung

Ausführliche Vermittlung von Kompetenzen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung eher die Ausnahme

Zu ihrer Meinung über den bisherigen Unterricht befragt, antwortet der überwiegende Teil der Jugendlichen, dass die Schule ihnen „teilweise“ Wissen, Bewertungs- und Handlungskompetenz in Bezug auf nachhaltige Entwicklung mit auf den Weg gegeben hat (Abb. 3.4-1). Die entsprechenden Prozentzahlen variieren je nach Dimension (Wissen, Bewertungs- bzw. Handlungskompetenz sowie Kompetenzen für Gruppen- und Projektarbeit) zwischen 51,7 % und 62,2 %.

„Ausführlich“ wurden diese Kompetenzen jedoch nur aus der Sicht eines geringen Anteils von Jugendlichen vermittelt (zwischen 10,9 % und 23,4 % je nach Dimension). Kompetenzen für Gruppen und Projektarbeit scheinen noch am ausführlichsten vermittelt zu werden (23,4 %), also z.B. „wie man ein Projekt, das über längere Zeit geht, plant und durchführt“ oder „wie man mit anderen gemeinsam in einer Gruppe zusammenarbeitet“. Wissen über zentrale Nachhaltigkeitsfragen wurde nur für 18,6 % der Befragten „ausführlich“ vermittelt.

Was die Hitliste der Aspekte anbelangt, die laut Jugendlichen „überhaupt nicht“ vermittelt wurden, so stehen die Bewertungs- bzw. Handlungskompetenzen mit 30,6 % bzw. 32,5 % an erster Stelle. Konkret bedeutet dies, dass fast ein Drittel der Jugendlichen diese wesentlichen Elemente einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule völlig vermisst haben.

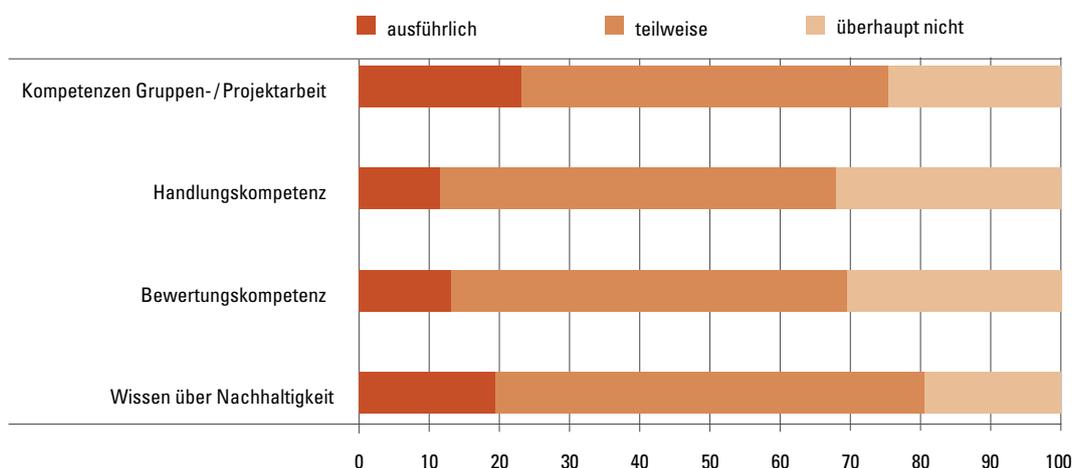


Abb. 3.4-1: Urteile der Jugendlichen über den Grad der Vermittlung von Wissen und Kompetenzen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung im bisherigen Schulunterricht (Häufigkeitsverteilung in %).

Im Vergleich zum „Enseignement secondaire technique“ (EST) geben die Jugendlichen der Abschlussklassen des „Enseignement secondaire“ (ES) für alle Dimensionen höhere „überhaupt nicht“-Nennungen an. Besonders auffallend ist dies bei der Handlungskompetenz (ES: 35,3 % vs. EST: 29,8 %) bzw. bei der Kompetenz für Gruppen- und Projektarbeit (ES: 29,8 % vs. EST: 20,2 %).

In den folgenden Kapiteln 3.4.1.2 bis 3.4.1.5 werden die Ergebnisse zu den vier Wissens- und Kompetenzbereichen im Detail dargestellt.

3.4.1.2 Wissen über zentrale Aspekte der Nachhaltigkeit

Begrenzte Vermittlung von Wissen zu Nachhaltigkeitsfragen in der Schule

Sieht man sich die Vermittlung von nachhaltigkeitsbezogenem Wissen an (Abb.3.4-2), so wird der Schule überwiegend (nur) die Note „teilweise“ erteilt. Es fällt dann im Besonderen auf, dass 30,4 % (ES: 32,2 %; EST: 28,8 %) der Jugendlichen angeben, dass sie in der Schule „überhaupt nicht“ gelernt haben, „wie in Wirtschaft und Politik wichtige Entscheidungen getroffen werden“ bzw. 24,1 % (ES: 26,3 %; EST: 21,9 %) „was Menschen in anderen Kulturen wichtig ist“.

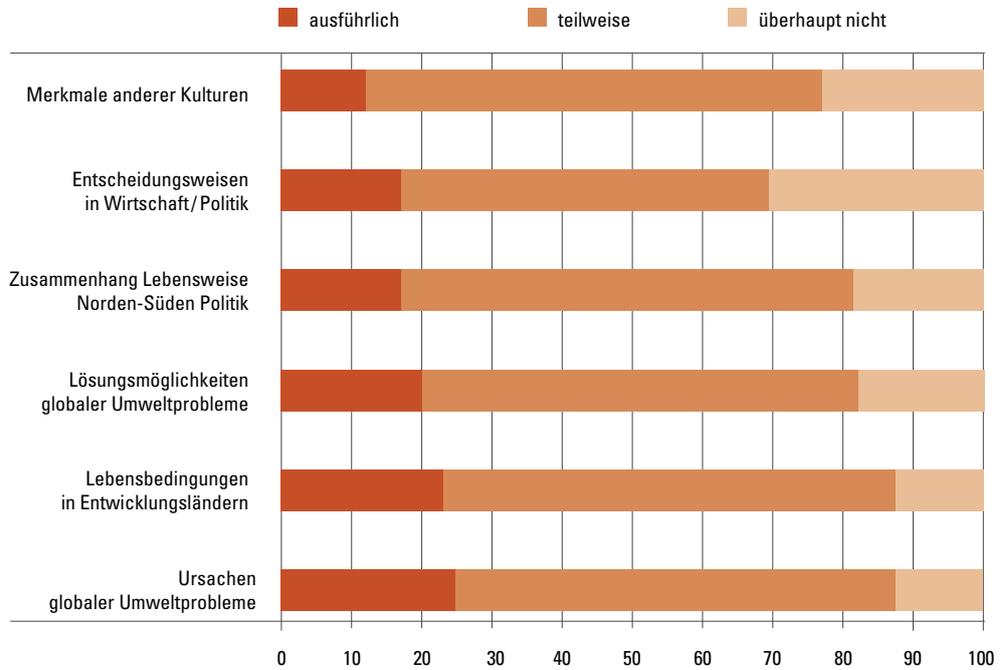


Abb. 3.4-2: Urteil der Jugendlichen über den Grad der bisherigen schulischen Wissenvermittlung zu zentralen Fragen der Nachhaltigkeit (Häufigkeitsverteilung in %).

3.4.1.3 Bewertungskompetenz

Begrenzte Vermittlung von nachhaltigkeitsbezogenen Bewertungskompetenzen in der Schule

Ein hoher Anteil der Jugendlichen bescheinigt der Schule, ihnen „teilweise“ Bewertungskompetenzen vermittelt zu haben (ES: 55,8 % vs. ES: 56,6 %). Allerdings ist der Anteil derjenigen, aus deren Sicht die Schule *keine* Bewertungskompetenzen in Nachhaltigkeitsfragen mit auf den Weg gegeben hat, wie schon erwähnt, auffallend hoch.

Für 37,1 % (ES: 39,4 % vs. EST: 34,9 %) hat die Schule sie aus ihrer Sicht so z.B. nicht in die Lage versetzt, sich „bei Diskussionen über die Gestaltung der Zukunft in die Rolle auch von Vertretern der Wirtschaft zu versetzen“, und für 36,3 % (ES: 39,4 % vs. EST: 33,3 %) nicht, sich „in die Lage sozial benachteiligter Menschen in unserer Gesellschaft versetzen zu können“. (s. Abb. 3.4-3)

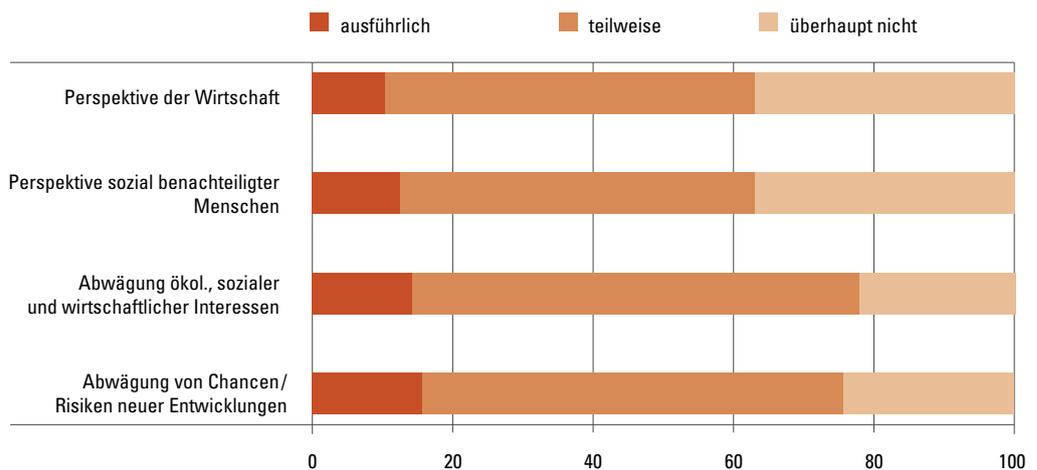


Abb. 3.4-3: Urteil über den Grad der bisherigen schulischen Vermittlung von Bewertungskompetenz mit Bezug auf nachhaltige Entwicklung (Häufigkeitsverteilung in %).

3.4.1.4 Handlungskompetenz in Bezug auf nachhaltige Entwicklung

Sehr begrenzte Vermittlung konkreter Handlungskompetenzen

Ein z.T. noch negativeres Bild zeichnen die Jugendlichen bei der Vermittlung konkreter Handlungskompetenzen durch die Schule (s. Abb. 3.4-4): So geben 42,4 % (ES: 43,9 % vs. EST: 41,0 %) der Jugendlichen an, sie hätten bisher „überhaupt nicht“ in der Schule lernen können, „wie man Entscheidungen in der Gesellschaft beeinflussen kann“ bzw. 32,8 % (ES: 35,6 % vs. EST: 30,0 %) „was man alleine oder mit anderen für die Menschen in den Entwicklungsländern tun kann“. 22,2 % (ES: 26,3 % vs. EST: 18,3 %) geben an, dass dies ebenfalls „überhaupt nicht“ nicht der Fall gewesen sei im Bereich Umwelt- oder Klimaschutz.

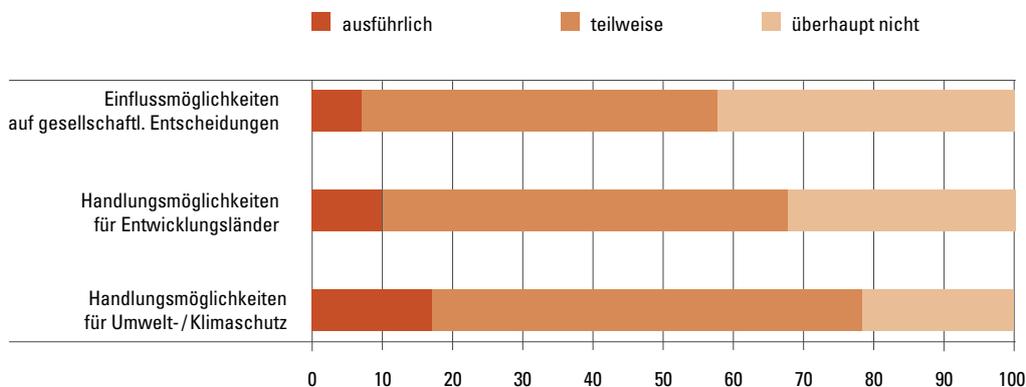


Abb. 3.4-4: Urteil über den Grad der bisherigen schulischen Vermittlung von Handlungskompetenzen mit Bezug auf nachhaltige Entwicklung (Häufigkeitsverteilung in %).

3.4.1.5 Kompetenzen für Gruppen- und Projektarbeit

Defizite in der Vermittlung von Kompetenzen für Gruppen- und Projektarbeit

Nur 9,75 % aller Befragten sind der Meinung, dass die Schule ihnen keine Kompetenzen im Hinblick auf die Arbeit in einer Gruppe vermittelt habe (s. Abb. 3.4-5). Für nur 27,9 % der Jugendlichen im ES hat die Schule ihnen „ausführlich“ vermittelt, „wie man mit anderen gemeinsam in einer Gruppe zusammenarbeitet“; im EST ist dieser Prozentzahl deutlich höher (45,0 %). Das Urteil „teilweise“ wurde für die entsprechenden Kompetenzen von 61,4 % (ES) bzw. 46,1 % (EST) der Befragten abgegeben.

Was die Fähigkeit anbelangt, „wie man ein Projekt, das über eine längere Zeit geht, plant und durchführt“, so ist das Ergebnis ernüchternd (32,9 % „überhaupt nicht“, 46,9 % „teilweise“, 20,2 % „ausführlich“-Nennungen). Besonders auffallend ist, dass 44,1 % der Jugendlichen im „Enseignement secondaire“ angeben, sich „überhaupt nicht“ entsprechende Kompetenzen im Schulunterricht erworben zu haben (vs. 22,1 % im „Enseignement secondaire technique“).

Es überrascht, dass 32,0 % (ES: 34,6 % vs. EST: 29,5 %) aller Befragten angeben, in der Schule „überhaupt nicht“ gelernt zu haben „wie und wo man sich zu einem Thema selbständig informieren kann“ (13,4 % „ausführlich“, 54,6 % „teilweise“).

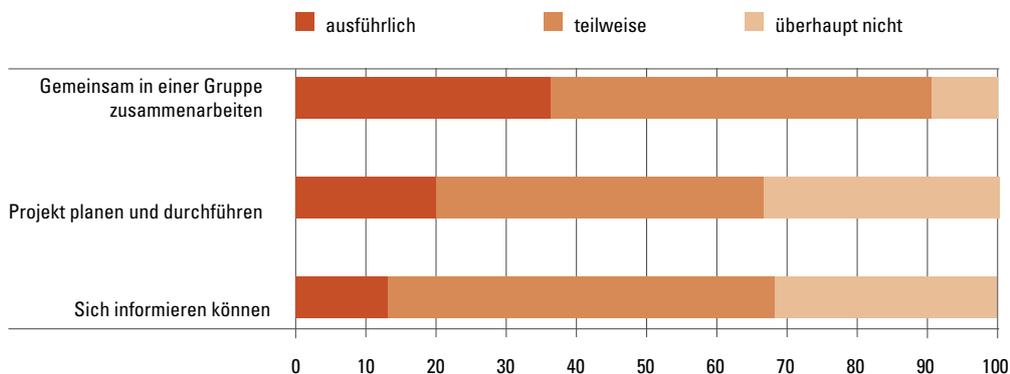


Abb. 3.4-5: Urteile über den Grad der bisherigen schulischen Vermittlung von Kompetenzen für Gruppen- und Projektarbeit.

3.4.1.6 Übersicht über die Beurteilung der bisherigen Unterrichtsmethoden

Innovative Schulmethoden
meist nur von einer
Minderheit erlebt

Fast die Hälfte (zwischen 44,8 % und 51,2 %) der Befragten gibt an, „manchmal“ zum Unterricht außerschulische Lernorte besucht, Diskussionen mit Akteuren aus der Gesellschaft im schulischen Rahmen geführt sowie fächerübergreifende Projekte im Unterricht durchgeführt zu haben (s. Abb. 3.4-6).

Fast die Hälfte aller Befragten gibt allerdings an, zum Unterricht „nie“ einen außerschulischen Lernort besucht zu haben (48,3 %) bzw. bei Diskussionen mit Gesellschaftsakteuren in der Schule dabei gewesen zu sein (46,2 %). Die „Nie“-Nennungen sind bei der Frage nach fächerverbindendem Unterricht / Projekt vergleichsweise geringer (35,0 %).

In den folgenden Kapiteln 3.4.1.7 bis 3.4.1.9 werden die Ergebnisse zu den drei Methodenbereichen im Detail dargestellt.

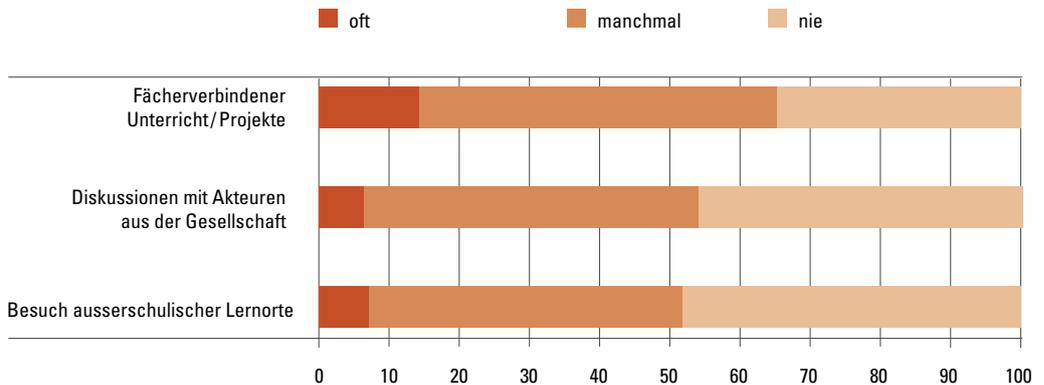


Abb. 3.4-6: Urteile über die Häufigkeit der im bisherigen Schulunterricht angewandten Methoden (Häufigkeitsverteilung in %).

3.4.1.7 Besuch außerschulischer Lernorte

Lerngänge in die Natur
von Mehrheit, Besuche
sozialer Einrichtungen
nur von Minderheit erlebt

Was die Einbeziehung außerschulischer Lernorte in den Unterricht nun im Detail anbelangt, sind die Ergebnisse, wie Abb. 3.4-7 zeigt, ebenfalls sehr aufschlussreich: „Nie“ außerschulische Lernorte in der Schule besucht haben im Durchschnitt, wie erwähnt, 48,3 % der Befragten (ES: 53,5 % vs. EST: 43,4 %). Im Detail sehen die „Nie“-Nennungen wie folgt aus: „Besuche von wirtschaftlichen Betrieben“: 46,2 % (ES: 58,6 % vs. EST: 34,7 %), „Besuche von sozialen Einrichtungen z.B. Beratungsstellen, Krankenhäuser, Hilfsdienste für alte Menschen“: 64,6 % (ES: 71,9 % vs. EST: 57,8 %) und „Besuche von Einrichtungen des Staates und der Gemeinden“: 52,5 % (ES: 53,5 % vs. EST: 51,5 %). Allein für „Lerngänge und Erkundungen in die Natur“ sind die „Nie“-Nennungen weniger häufig und ohne bedeutsamen Unterschied zwischen ES und EST (29,8 %).

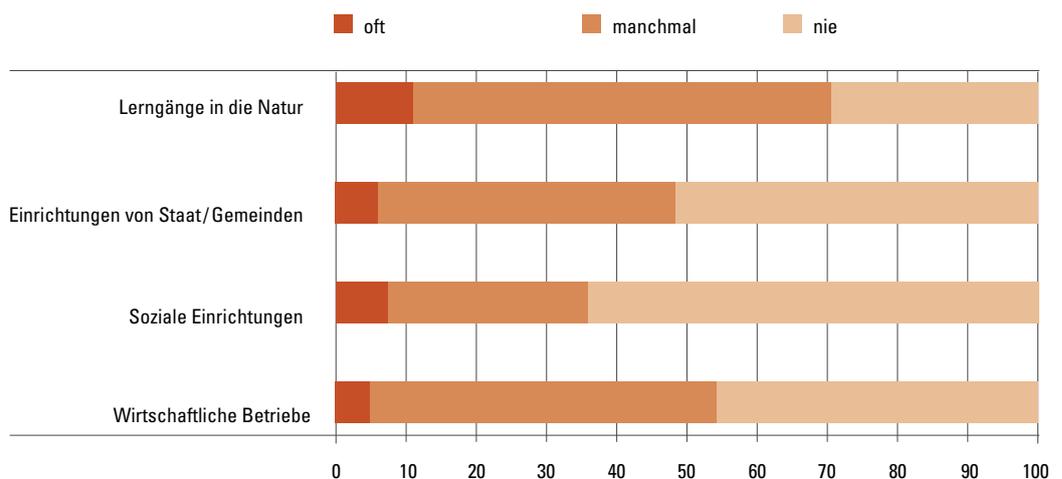


Abb. 3.4-7: Urteile der Jugendliche über die Häufigkeit bisheriger Besuche von außerschulischen Lernorten im Unterricht.

3.4.1.8 Diskussionen mit gesellschaftlichen Akteuren im Rahmen der Schule

Relativ geringe Häufigkeit von Diskussionen mit gesellschaftlichen Akteuren

Was Diskussionen mit verschiedenen gesellschaftlichen Akteuren im schulischen Rahmen anbelangt, so sind die Ergebnisse mehr oder weniger vergleichbar (s. Abb. 3.4-8). Ob es sich nun um „Vorträge von und Diskussionen mit Verantwortlichen von Betrieben in der Schule“ oder solche „von sozialen Einrichtungen“ oder mit „Politikern“ bzw. „Vertretern von Nicht-Regierungsorganisationen (z.B. Menschenrechts-, Umwelt- und Dritte-Welt-Gruppen)“ handelt: „Nie“- und „Manchmal“-Nennungen halten sich in etwa die Waage bei ganz wenigen „Oft“-Nennungen.

Vorträge und Diskussionen mit Betriebsverantwortlichen werden im EST häufiger genannt (60,8 % „manchmal“ / „oft“) im Vergleich zum ES (49,8 % „manchmal“ / „oft“). Umgekehrt sind Diskussionen mit Politikern in der Schule öfter im ES anzutreffen (ES: 63,3 % vs. EST: 54,2 % „manchmal“-„oft“-Nennungen).

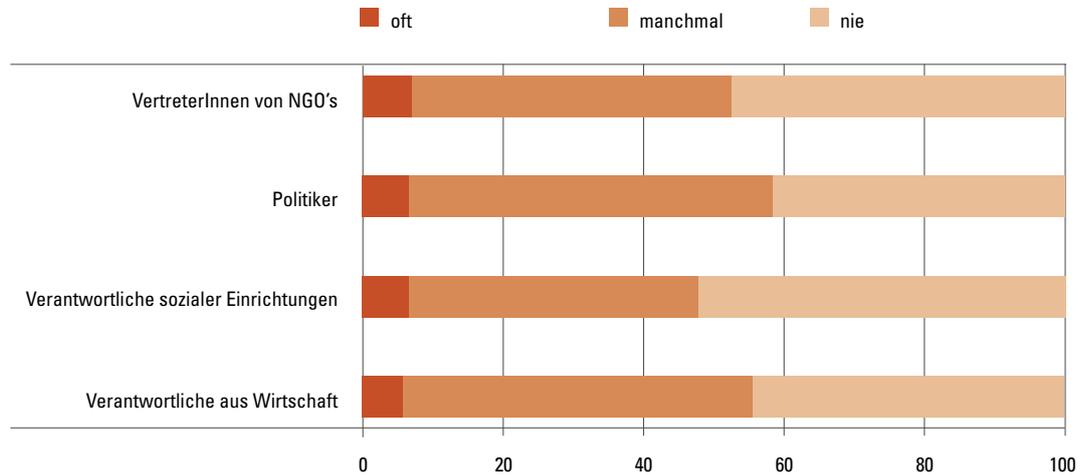


Abb. 3.4-8: Urteile über die Häufigkeit von Diskussionen mit gesellschaftlichen Akteuren im bisherigen Schulunterricht.

3.4.1.9 Fächerübergreifender Unterricht und Projekte

Fächerübergreifender Unterricht und Projekte im ES deutlich seltener als im EST

Auf die Frage, ob es bisher einen „fächerübergreifenden Unterricht“ gegeben habe, „bei dem die einzelnen Aspekte eines Themas (z.B. Wasser, AIDS) gemeinsam oder in Absprache zwischen LehrerInnen aus verschiedenen Schulfächern behandelt“ wurden, war die Antwort folgende: 51,1 % gaben an „manchmal“, 13,1 % „oft“ eine solche Unterrichtsform mitgemacht zu haben; ein gutes Drittel (35,0 %) gibt allerdings an „nie“. Der Unterschied zwischen ES (41,4 % „Nie“-Nennungen) und EST (27,6 % „Nie“-Nennungen) ist dabei, wie Abb. 3.4-9 zeigt, sehr bemerkenswert.

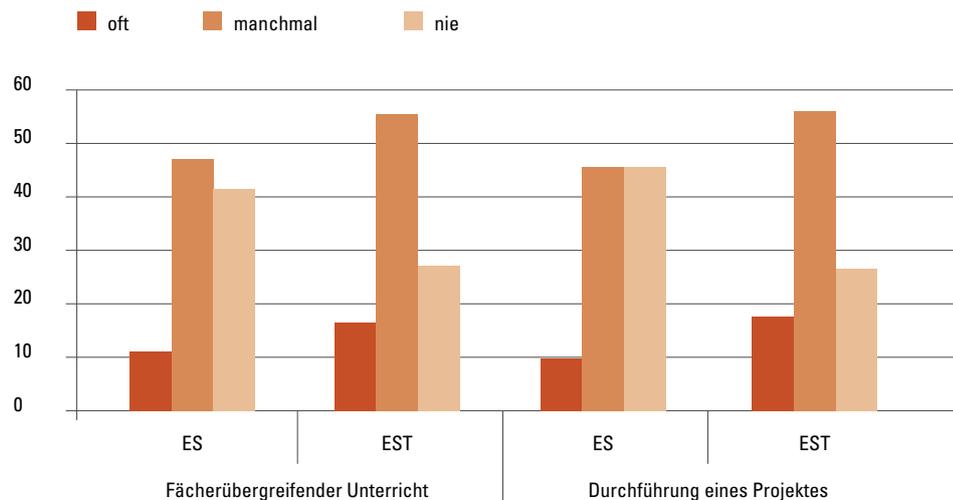


Abb. 3.4-9: Urteile der Jugendlichen über die Häufigkeit bisherigen fächerübergreifenden bzw. Projektunterrichts in der Schule im klassischen (ES) bzw. technischen Lyzeum (EST) (Häufigkeitsverteilung in %).

3.4.2 „In Zukunft sollte man in der Schule lernen können...“: Erwartungen an den zukünftigen Unterricht

3.4.2.1 Allgemeine Erwartungen an künftige Wissens- und Kompetenzvermittlung

Mehrheit wünscht stärkere Vermittlung von Wissen und Kompetenzen in Bezug auf nachhaltige Entwicklung

Generell spricht sich eine Mehrheit aller Befragten (s. Abb. 3.4-10) für eine stärkere Vermittlung („in höherem Ausmaß als heute“) von Wissen über Nachhaltigkeitsfragen aus (56,6 % vs. 38,3 % „im gleichem Ausmaß wie heute“), von Bewertungskompetenz (50,9 % vs. 43,6 % „in gleichem Ausmaß wie heute“) bzw. Handlungskompetenz mit Bezug auf nachhaltige Entwicklung (58,9 % vs. 35,9 % „in gleichem Ausmaß wie heute“). Was die Kompetenzen für Gruppen- und Projektarbeit angeht, sind die Aussagen ausgeglichener: 48,8 % wünschen sich eine stärkere Berücksichtigung, 46,5 % die Beibehaltung der aktuellen Bedeutung. Eine geringere Vermittlung der angesprochenen Wissens- und Kompetenzbereiche wird nur von ganz wenigen Jugendlichen gewünscht (zwischen 4,7 % und 5,5 %).

Eine deutlich höhere Erwartungshaltung (und ein entsprechender Nachholbedarf) ist in diesem Zusammenhang, in Bezug auf alle Dimensionen, bei den Jugendlichen im klassischen Sekundarunterricht festzustellen. Der Wunsch nach einer Berücksichtigung „in höherem Ausmaß“ gilt sowohl beim Wissen über Nachhaltigkeitsfragen (ES: 60,3 % vs. EST: 52,9 %), was die Bewertungskompetenz angeht (ES: 53,6 % vs. EST: 48,4 %), die Handlungskompetenz (ES: 61,2 % vs. EST: 56,0 %) und Kompetenzen für Gruppen- / Projektarbeit (ES: 53,3 % vs. EST: 44,5 %).

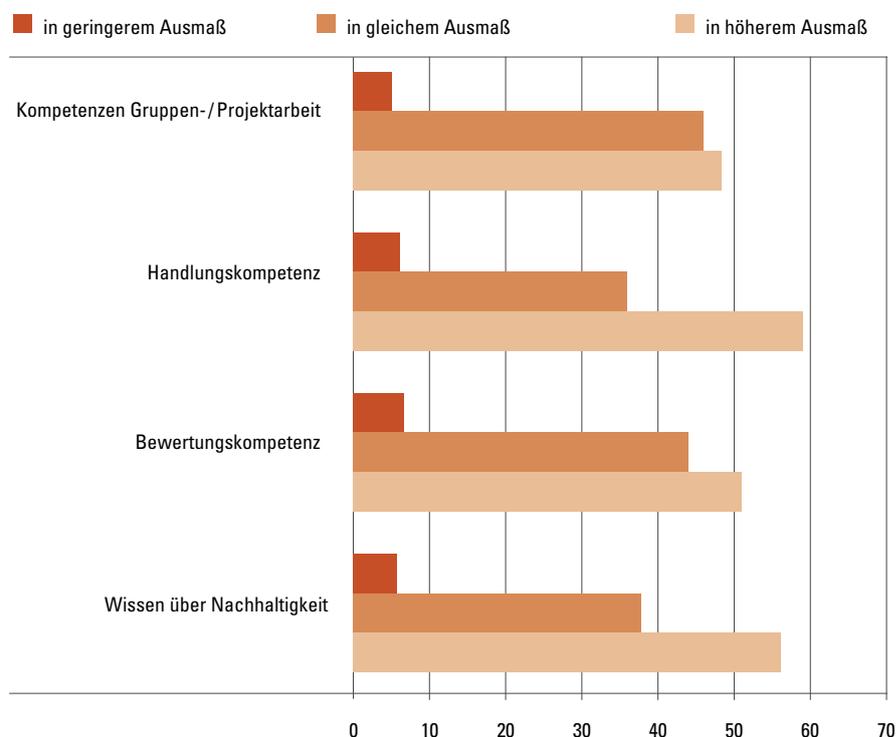


Abb. 3.4-10: Allgemeine Erwartungen der Jugendlichen an künftig zu vermittelnde Wissensinhalte und Kompetenzen (Häufigkeitsverteilung in %).

3.4.2.2 Allgemeine Erwartungen an künftige Unterrichtsmethoden

Mehrheit wünscht häufigeren Einsatz innovativer Unterrichtsmethoden – im ES mehr noch als im EST

Mehr als die Hälfte der Befragten sprechen sich (s. Abb. 3.4-11) für eine stärkere Berücksichtigung im Unterricht („in höherem Ausmaß als heute“) von außerschulischen Lernorten (57,1 %), von Diskussionen mit Akteuren aus der Gesellschaft (54,9 %) sowie von fächerübergreifendem Unterricht bzw. Projekten (53,8 %) aus. Substanzielle Unterschiede innerhalb der vorgegebenen Teilelemente dieser drei Methodenbereiche sind nicht zu verzeichnen. Für rund 40 % sollten die genannten Unterrichtsformen „in gleichem Ausmaß wie heute“ Anwendung finden. Nur ein sehr geringer Anteil der Befragten spricht sich für eine geringere Berücksichtigung im Vergleich zum heutigen Stand aus.

Die Jugendlichen aus dem klassischen Sekundarunterricht wünschen sich eine stärkere Berücksichtigung („in höherem Ausmaß“) von Besuchen außerschulischer Lernorte (ES: 60,7 % vs. EST: 53,6 %) sowie von fächerübergreifendem Unterricht bzw. Projekten (ES: 57,7 % vs. EST: 49,8 %), während in Bezug auf Diskussionen mit Gesellschaftsakteuren im Rahmen der Schule diese hohen Erwartungen von Jugendlichen aus beiden Schultypen fast identisch sind (ES: 55,6 % vs. EST: 54,2 %).

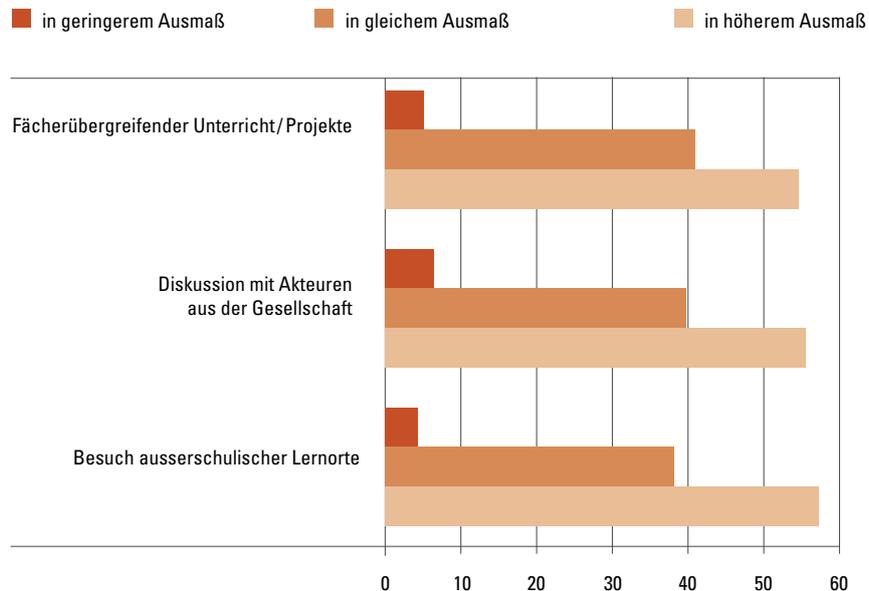


Abb. 3.4-11: Allgemeine Erwartungen der Jugendlichen an künftig anzuwendende Unterrichtsmethoden (Häufigkeitsverteilung in %).

3.4.3 Fazit

Die Ergebnisse zeigen, welche Defizite die Jugendlichen hinsichtlich der Vermittlung von Wissen und Kompetenzen sowie hinsichtlich der Methoden im bisherigen Schulunterricht wahrnehmen. Dem entsprechen Erwartungen der Jugendlichen, in welcher Richtung sich Wissens- und Kompetenzvermittlung sowie Methoden im künftigen Schulunterricht ändern sollten. Insgesamt wünscht die Mehrheit der Schüler solche Innovationen.

- **Wissen** über zentrale Elemente einer nachhaltigen Entwicklung sollen eine größere Bedeutung erhalten u.a. auch, was die Entscheidungsprozesse in Wirtschaft und Politik anbelangt.
- Der Förderung von **Bewertungskompetenz**, z.B. der Fähigkeit zum Perspektivwechsel, sollte ebenso eine stärkere Bedeutung zukommen wie der Vermittlung konkreter **Handlungskompetenzen** zur Beteiligung an einer nachhaltigen Entwicklung.
- Eine stärkere **Öffnung der Schule** u.a. durch Einbeziehen außerschulischer Lernorte bzw. von Akteuren der Gesellschaft wird von den Jugendlichen ebenso gewünscht wie die Förderung fächerübergreifenden Unterrichtes und von Projekten.
- Der „Nachholbedarf“ in allen genannten Bereichen wird im Trend deutlich höher von Jugendlichen aus dem **klassischen Sekundarunterricht** eingeschätzt als von denjenigen im **technischen Sekundarunterricht**. Hier scheint demnach ein besonders ausgeprägter Handlungsbedarf zu bestehen.

4. DISKUSSION DER ERGEBNISSE UND FOLGERUNGEN

„Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ist ein Ansatz, der für alle Typen, Stufen und Kontexte der Bildung relevant ist. Sie basiert auf den Idealen und Prinzipien, die der Nachhaltigkeit zugrunde liegen. Da BNE sich in ganzheitlicher Weise mit Schlüsselfragen wie Menschenrechten, Armutsbekämpfung, nachhaltigem Lebenswandel, Gleichberechtigung der Geschlechter, Corporate Social Responsibility und dem Schutz indigener Kulturen befasst, stellt sie einen umfassenden Ansatz des qualitativ hochwertigen Lehrens und Lernens dar. Indem sie sich mit den Herausforderungen auseinandersetzt, die sich der Menschheit in einer globalisierten Welt stellen, wird BNE Zweck und Inhalt aller Bildung in den kommenden Jahren gestalten – BNE ist, im wahrsten Sinne des Wortes, Bildung für die Zukunft“ (UNESCO, Bundesministerium für Bildung und Forschung & Deutsche UNESCO-Kommission, 2009, S. 8).

Ziel der vorliegenden Studie war es, Bildungsstand und -voraussetzungen der Jugendlichen in Zusammenhang mit Fragen der nachhaltigen Entwicklung zu untersuchen, dies kurz vor ihrem Sekundarschul-Abschluss.

Im Vordergrund standen, wie in Kapitel 1 dargestellt, drei Fragenkomplexe:

- Wie steht es mit der Motivation, dem Wissen, den Kompetenzen und dem tatsächlichen Verhalten von Jugendlichen in Bezug auf eine Beteiligung an nachhaltiger Entwicklung?
- Wie hängen die Motivation zur Beteiligung an nachhaltiger Entwicklung und das nachhaltige Verhalten von Merkmalen der Jugendlichen, des Elternhauses und der Schule ab?
- Wie schätzen Schüler den bisherigen Schulunterricht im Hinblick auf Ziele, Inhalte und Methoden einer Bildung für nachhaltige Entwicklung ein? Was erwarten sie für den Unterricht der Zukunft?

Nachdem in den einzelnen Kapiteln dieser Veröffentlichung ein Fazit der jeweiligen Ergebnisse gezogen wurde, werden an dieser Stelle übergreifende Befunde resümiert und bewertet sowie daraus Folgerungen für die schulische Praxis gezogen.

4.1 BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG: DIE BEDEUTUNG EINER INTEGRATION ÖKOLOGISCHER, ÖKONOMISCHER UND SOZIALER PERSPEKTIVEN

Im Mittelpunkt einer nachhaltigen Entwicklung der Gesellschaft stehen der Schutz der natürlichen Umwelt, die soziale Verantwortung und die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit, die nicht getrennt voneinander, sondern zusammen miteinander berücksichtigt werden müssen. Zur sozialen Nachhaltigkeit werden auch die Gerechtigkeit zwischen den jetzigen und zukünftigen Generationen sowie die Gerechtigkeit innerhalb der derzeit lebenden Menschen gezählt. Die gesellschaftliche Beteiligung möglichst vieler BürgerInnen bzw. interessierter Gruppen an Prozessen der Meinungsbildung und Entscheidungsfindung ist eine grundlegende Voraussetzung für eine nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft.

Zentrale Befunde

- Der Anteil der Jugendlichen, die sich zumindest „*mittelmässig*“ bis „*sehr viel*“ für die erwähnten nachhaltigkeitsbezogenen Fragen interessieren, liegt, je nach Dimension, zwischen 57 und 84 %. Die Ziele einer nachhaltigen Entwicklung werden, je nach Dimension, von 58,3 bis 83,7 % als „*wichtig*“ bis „*sehr wichtig*“ eingeschätzt. Allerdings finden **ökologische Aspekte** aus der Sicht vieler Jugendlichen ein höheres Interesse als wirtschaftliche und soziale. Auch wird, in leicht abgeschwächtem Ausmaß, den ökologischen Zielen gegenüber anderen Nachhaltigkeitszielen eine höhere persönliche Bedeutung zuerkannt.
- Im Rahmen einer problemorientierten Testaufgabe zum Thema „Klimawandel“ wurde ersichtlich, dass in einer praxisnahen Entscheidungssituation von über 40 % der Befragten nur eine **eindimensionale Argumentation** angeführt wurde. Dabei standen entweder ökologische **oder** wirtschaftliche Argumente im Vordergrund. Rund 30 % führten zwei Dimensionen der Nachhaltigkeit an (in erster Linie Ökologie und Wirtschaft), während eine simultane Berücksichtigung der drei Nachhaltigkeitspfeiler nur bei sehr wenigen SchülerInnen erfolgte.
- Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass die Interessen und die Gewichtung der Nachhaltigkeitsziele z.T. **vom schulischen Ausbildungsgang abhängig** waren. Dies gilt z.B. die Wirtschaftssektion der klassischen Lyzeen, wo das Interesse für ökologische und soziale Fragen, von den Mittelwerten her gesehen, deutlich niedriger ausfällt als bei den anderen Sektionen.

Diskussion

- Das **Interesse eines hohen Anteils der Jugendlichen an Nachhaltigkeitsfragen sowie die hohe Wertschätzung der Bedeutung von Nachhaltigkeitszielen** stellt eine **tragfähige Grundlage** dar, die für eine verstärkte Integration von Fragen der Zukunftsgestaltung in den Unterricht genutzt werden kann und sollte.
- So erfreulich insbesondere die festgestellte hohe ökologische Sensibilität der Jugendlichen vor dem Hintergrund weltweiter globaler Herausforderungen, wie dem Klimawandel, dem Verlust der Artenvielfalt u.a.m. auch ist: nur eine **Integration der verschiedenen Dimensionen der Nachhaltigkeit** dürfte die notwendigen Voraussetzungen schaffen, um auf dem Wege einer nachhaltigen Entwicklung unserer Gesellschaft voran zu kommen. Eine Überbetonung der ökologischen Dimension ist nämlich, wie Hauenschild und Bolscho (2005) herausstellen, u.a. deshalb problematisch, weil dies nicht nur mit einer Vernachlässigung sozio-ökonomischer Ursachen nicht-nachhaltiger Entwicklungen einhergeht, sondern auch mit einer mangelnden Reflexion ethischer Ausrichtungen und einer Vernachlässigung der Frage, wer in wessen Interesse in wichtigen Konfliktfällen über die Belastbarkeit von Ökosystemen entscheidet.
- Die unterschiedliche Gewichtung der verschiedenen Nachhaltigkeitsdimensionen in Abhängigkeit vom schulischen Ausbildungsgang (Sektion) mag, aufgrund einer gewissen „Spezialisierung“ besonders in den oberen Klassen der Sekundarschulen, d.h. einer Fokussierung auf bestimmte Themen und Sichtweisen (z.B. natur- bzw. humanwissenschaftlicher oder wirtschaftlicher Art), verständlich erscheinen. Dennoch: die Tatsache, dass – was die Interessen und die Wichtigkeit von Nachhaltigkeitszielen angeht – z.B. im Falle der **Sektion D (Wirtschaftssektion)** des klassischen Lyzeums ein Trend zu einer Vernachlässigung ökologischer und sozialer Nachhaltigkeitsaspekte zu erkennen ist, stimmt nachdenklich. Dies gilt umso mehr, als viele künftige Entscheidungsträger der Wirtschaft und womöglich auch aus anderen Bereichen der Gesellschaft dieser Sektion in ihrer Sekundar-Schulzeit angehören dürften.
- Ein grundlegender Anspruch der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ist, Situationen, Probleme oder Herausforderungen, sowohl im individuellen als auch im gesellschaftlichen Leben, **aus unterschiedlichen Perspektiven zu verstehen und zu bewerten**. Dazu zählen im Besonderen ökonomische, ökologische und soziale Aspekte und Gesichtspunkte, verbunden mit der Berücksichtigung der Ansprüche nachfolgender Generationen bzw. Gerechtigkeitsfragen zwischen Nord und Süd in der Beurteilung von konkreten Situationen zu berücksichtigen.

Der Aneignung entsprechender Kompetenzen kommt in diesem Zusammenhang demnach eine hohe Bedeutung zu. Der „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung“ (BRD) zählt so „*Perspektivenwechsel und Empathie*“ zu den Kernkompetenzen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. SchülerInnen und Schüler sollen

demzufolge „...eigene und fremde Wertorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung sich bewusst machen, würdigen und reflektieren“ (Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung und Kultusministerkonferenz, 2007, e.a. S. 77).

■ Folgerungen

Die Schule der Zukunft sollte gewährleisten, dass alle Jugendlichen – unabhängig von ihrem Ausbildungsgang bzw. anderen Faktoren wie z.B. Elternhaus oder Migrationshintergrund – die Chance erhalten, grundlegende Kompetenzen für ihre persönliche bzw. die gesellschaftliche Zukunftsgestaltung zu erwerben und lernen unterschiedliche Aspekte bzw. Perspektiven beim Erkennen und Verstehen bzw. Bewerten von Situationen zu berücksichtigen, dies im Hinblick auf ein nachhaltiges Handeln.

- Das **Paradigma der nachhaltigen Entwicklung**, d.h. die Berücksichtigung des Zusammenspiels von ökologischen, ökonomischen und sozialen Aspekten im Hinblick sowohl auf eine intra- und intergenerationelle Gerechtigkeit und eine möglichst grosse Beteiligung aller an der Zukunftsgestaltung, sollte verstärkt auch als **Leitbild im Bildungsbereich** verankert werden.
- Die **Kernkompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung** sollten verpflichtend für die Schule und die **schulischen Curricula** in einem Orientierungsrahmen des Erziehungsministeriums verankert werden, so wie die nationale Strategie „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ (Comité interministériel „Éducation au développement durable“, 2010) dies vorsieht.
- Um hier zu einer Verbesserung zu gelangen, sollte vermehrt das **Zusammenspiel von ökologischen, wirtschaftlichen und sozialen Aspekten** im Schulunterricht über Fragen der nachhaltigen Zukunftsgestaltung thematisiert werden. Dies sollte an geeigneten, genügend komplexen Fallbeispielen erfolgen wie z.B. der staatliche Regulation der Marktwirtschaft im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung, der Verwirklichung eines fairen Handels auf Weltebene, der Wachstumsfrage... Fragen nach der Verteilungsgerechtigkeit innerhalb unserer Generation (u.a. zwischen Ländern des Nordens und des Südens) sowie im Hinblick auf zukünftige Generationen können ebenfalls Brennpunkte eines solchen Unterrichtes darstellen.
- In der Unterrichtspraxis ist eine **verstärkte interdisziplinäre Zusammenarbeit** verschiedener Fächer u.a. im Rahmen von Projekten unerlässlich, um die für einen nachhaltigkeitsbezogenen und handlungsorientierten Bildungsprozess unerlässliche simultane Berücksichtigung multipler Aspekte und Perspektiven zu gewährleisten. Dazu sollte ein Katalog mit geeigneten und gesellschaftsrelevanten Unterrichts- und Projektthemen sowie „good practice“-Beispielen erstellt werden.

4.2 POLITISCHE BILDUNG UND ÖFFNUNG AUF DIE GESELLSCHAFTLICHE REALITÄT: WESENTLICHE ELEMENTE DER SCHULE VON MORGEN

Bevor auf zentrale Befunde der Schülererhebung eingegangen wird, sei zunächst festgehalten, dass die politische Bildung (*éducation à la citoyenneté*) in den Luxemburger Schulen derzeit ein Aschenputtel-Dasein fristet. Mit Ausnahme des reformierten Faches „*formation sociale et morale*“ bzw. einer eher institutionell orientierten „*instruction civique*“ in den klassischen Sekundarschulen sowie der „*connaissance du monde contemporain*“ in den technischen Sekundarschulen, ist die derzeitige Verankerung in den schulischen Curricula eher von begrenztem Ausmaß.

Zentrale Befunde

- Das **Interesse der Jugendlichen an politischen Fragen** ist im Vergleich zu ihrem Interesse an ökologischen und sozialen Fragen **deutlich niedriger**. Das gleiche gilt für die persönliche Bedeutung, die von den Jugendlichen der politischen Partizipation zugemessen wird.
- Die **Wirksamkeit von eigenem öffentlichem Engagement** in Zusammenhang mit dem Klimaschutz bzw. der Nord-Süd-Gerechtigkeit (z.B. Unterschriftenaktion; Demonstration; Mitwirkung in einer Gruppe) wird von den Jugendlichen **deutlich geringer eingeschätzt als diejenige von eigenem nachhaltigem Verhalten in der Privatsphäre**.
- Im Rahmen einer offenen Testaufgabe zu **Handlungsmöglichkeiten des Bürgers** im Bereich „Klimaschutz“ werden von **nur 6,1 % der befragten Jugendlichen Möglichkeiten in der öffentlichen Sphäre** genannt (z.B. Einflussnahme auf Politiker, Engagement in einer Gruppe, Sensibilisierung anderer Bürger). Die ganz überwiegende Mehrheit der Jugendlichen nennt ausschließlich politikferne Handlungsmöglichkeiten in der Privatsphäre (z.B. energiesparendes Nutzungsverhalten).
- Auch wenn, im Rahmen einer weiteren Testaufgabe zu **Handlungsmöglichkeiten der Politiker** im Bereich „Klimaschutz“ mehr als die Hälfte der befragten Jugendlichen tatsächlich politikspezifische Handlungsmöglichkeiten nennen können, so ist die Anzahl der Jugendlichen, die keine relevanten Angaben machen, doch sehr hoch (27,8 %).
- Diskussionen mit Politikern (und anderen gesellschaftlichen Akteuren) im schulischen Rahmen sind laut Angaben der Jugendlichen Mangelware: **mehr als die Hälfte sprechen sich für eine stärkere Berücksichtigung der gesellschaftlichen Akteure im Unterricht der Zukunft aus**.
- In den Ergebnissen ist ein deutlicher **Gender-Effekt** festzustellen: das Interesse der Schülerinnen an Politik ist deutlich geringer als dasjenige der Schüler. Gleiches gilt auch für die persönliche Bedeutung politischer Partizipation.
- Unterschiede zwischen **Ausbildungsgängen** zeigen sich z.T. im technischen Sekundarunterricht, wo z.B. das Interesse für Politik bei den ErzieherInnen (*éducateurs / éducatrices*) stark gegenüber den anderen Ausbildungsgängen abfällt.
- Ein **Zusammenhang mit der Höhe der Berufsausbildung der Eltern** ist gegeben: Jugendliche, deren Eltern ein Universitätsstudium absolviert haben, haben ein deutlich höheres Interesse an Politik (wobei der Migrationshintergrund keinen Unterschied erkennen lässt). Zudem ist ein stärkeres Engagement im gesellschaftlichen Bereich bei den Jugendlichen festzustellen, deren Eltern ein Fachhochschul- oder ein Universitätsstudium haben.
- Ein **Zusammenhang zwischen dem politischem Interesse der Jugendlichen und dem gesellschaftlichen Engagement ihrer Eltern** ist ebenfalls festzustellen: Jugendliche, deren Eltern in mehreren Nicht-Regierungsorganisationen / gesellschaftlichen Gruppen oder mehreren politischen Gremien aktiv sind, engagieren sich stärker in gesellschaftlichen Gruppen als jene, deren Eltern *kein* oder nur *ein* solches Engagement zeigen.

Im Übrigen: viele andere Faktoren dürften bei der Ausgestaltung des politischen Interesses eine Rolle spielen. Diese vollständig zu erfassen war jedoch nicht Aufgabe der vorliegenden Studie.

Diskussion

Nachhaltige Entwicklung ist untrennbar mit einer weitgehenden Partizipation der BürgerInnen verbunden, so wie es die Aussagen zur Agenda 21 der Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro eingefordert hat. Kopfmüller et al. (2001) erläutern diesen Zusammenhang wie folgt: „*Nachhaltigkeit ist ein gesellschaftliches Projekt, das aufgrund der Dynamik und Komplexität seiner ökologischen, ökonomischen und sozialen Dimensionen nicht erschöpfend und nicht unumstritten für alle Zeiten abschließend definiert werden kann. Vielmehr müssen sich die Akteure, Organisationen, Institutionen, diskutierende Zirkel und Individuen mit ihren partikularen Weltbezügen, Identitäten und Interessen zukunftsfähige Formen des Wirtschaftens und Lebens im Verlauf dieses Prozesses erst finden.*“ (S. 111)

Der politischen Bildung kommt in diesem Zusammenhang eine besondere Rolle zu, indem sie die notwendigen Kompetenzen vermittelt, die für eine solche gesellschaftliche Partizipation grundlegend sind.

- Es gibt eine Konvergenz mehrerer Befunde, die alle auf **Probleme / Schwächen in der politischen Bildung**, einem wesentlichen Element der Bildung für nachhaltige Entwicklung, hinweisen: Relativ geringes Interesse an politischen Fragen, niedrige Wichtigeiteseinschätzung von politischer Partizipation, relativ geringer Glaube an die Wirksamkeit eigenen politiknahen Handelns, schwach ausgeprägte politikbezogene(s) Handlungskompetenzen und Partizipationsverhalten. Damit liegen sie z. T. im Trend vergleichbarer Untersuchungen z.B. in Österreich (vgl. Friesl, Kromer & Polak, 2008) bzw. Deutschland (vgl. Hurrelmann & Albert, 2006). Andere Studien zu luxemburgischen Jugendlichen (z.B. Boulton, Heinen & Willems, 2007; Heinen, 2007) weisen ebenfalls auf ein relativ geringes politisches Interesse hin.
- Um vorschnelle Schlussfolgerungen zu vermeiden, gilt es allerdings zu bedenken, was Jugendliche mit dem Begriff „Politik“ konkret verbinden, wenn sie z.B. nach ihrem Interesse an „Politik“ gefragt werden. Nach Friesl et al. (2008), die sich auf Ergebnisse aus Fokus-Gruppen mit Jugendlichen zu diesem Themenkreis berufen, denken Jugendliche dabei in erster Linie an **institutionelle Politik**, z.B. Parteienpolitik. Die Autoren folgern daraus, dass die Interpretation von Befunden über das Ausmaß des politischen Interesses Jugendlicher vor diesem Hintergrund erfolgen müsse.
- Wenn man indes ein weiteres Verständnis von „Politik“ zugrunde legt, das über die institutionelle Politik von Parteien oder Regierungen hinausgeht und beispielsweise auch die Aktivitäten wichtiger gesellschaftlicher Gruppen oder von Nicht-Regierungsorganisationen mit berücksichtigt, so entsteht ein etwas positiveres Bild. Zum einen zeigte sich, dass fast ein Fünftel der Jugendlichen in Gruppen engagiert ist, die sich für verschiedene Aspekte einer nachhaltigen Entwicklung der Gesellschaft einsetzen (z.B. Umweltschutz, Dritte-Welt, Frieden). Auch der Wunsch der befragten Jugendlichen nach einer **verstärkten Diskussion mit gesellschaftlichen Akteuren** (außer mit PolitikerInnen auch z.B. mit Verantwortlichen aus Wirtschaft, sozialen Einrichtungen, Nicht-Regierungsorganisationen) im Unterricht dürfte zumindest Interesse an gesellschaftlichen Vorgängen im weiteren Sinne widerspiegeln, auch wenn das (noch) nicht mit einem Interesse an institutioneller Politik im engeren Sinne einhergehen muss.
- In Zeiten von Globalisierung, rasantem technischen Fortschritt in einer Wissensgesellschaft, Wirtschaftskrise und drohender Arbeitslosigkeit muss es ein Anliegen der Schule sein, Jugendliche mit der **gesellschaftlichen Realität** zu konfrontieren sowie sie zu motivieren und zu befähigen, als mündige BürgerInnen an der Zukunftsgestaltung der Gesellschaft und an wesentlichen Politikentscheidungen mitzuwirken.

Ein Zitat von Edelstein (2001) gibt Hinweise auf die Art und Weise, wie dieses erfolgen könnte: *„Ergebnisse der Jugendforschung zeigen, dass die Distanz der Jugendlichen zur Politik als System wächst. Politik innerhalb von Institutionen des politischen Systems wird als nicht beeinflussbar, nicht gestaltbar und dem eigenen Lebensumfeld nicht zugehörig wahrgenommen. Andererseits gibt es Hinweise, dass Jugendliche bereit sind, sich in der unmittelbaren Umgebung, wenn Probleme konkret und erfahrbar und die Wirkungen des Handelns sichtbar werden, für Aufgaben des Gemeinwohls verantwortungsvoll einzusetzen.“* (S. 6)

■ **Folgerungen**

- Politische Bildung sollte nicht ausschliesslich auf institutionalisierte Politik (z.B. Parteienpolitik, politische Institutionen wie Parlament und Regierung und deren Handeln) eingegrenzt werden. Eher sollte sie vom unmittelbaren Erfahrungsraum (z.B. Familie, Schule, Jugendhäuser, Gemeinde) und von konkreten gesellschaftlichen Problemen ausgehen (z.B. im Bereich Umwelt, wirtschaftlicher Lage, sozialer Gerechtigkeit) und von dort her schliesslich auch die Rolle der institutionalisierten Politik und der anderen gesellschaftlichen Kräfte für die Lösung der Probleme und die Gestaltung der Zukunft thematisieren. Im Vordergrund muss die **Entwicklung von Partizipationskompetenzen** stehen, welche die Fähigkeit zur Teilnahme an Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozessen fördern. Dies sowohl was die (Mit-)Gestaltung der eigenen Lebenswelt anbelangt, wie in der Schule, am Arbeitsplatz und in der Gesellschaft. Es wäre sinnvoll einen **Konzeptrahmen für politische Bildung** auf den verschiedenen Schulebenen auszuarbeiten, dies unter Mitwirkung aller interessierten Kreise und im Besonderen auch der Zivilgesellschaft.
- Es lohnt, in diesem Zusammenhang einen Blick in das Regierungsprogramm für die Legislaturperiode 2009 – 2014 (Gouvernement du Grand Duché du Luxembourg, 2009, S. 69) zu werfen. Im Bereich der Erziehungspolitik findet sich hier folgende Aussage: *«Ils (les élèves) doivent recevoir une éducation citoyenne (...)»*. Dies soll laut Regierungsprogramm in Zusammenhang mit u.a. der Medienerziehung, der Bildung für nachhaltige Entwicklung, der Gesundheitsförderung u.a.m. im Rahmen der Zusammenarbeit der verschiedenen Disziplinen erfolgen. Es besteht somit die Hoffnung, dass – über die „Formation sociale et morale“ bzw. punktuelle Fachbereiche der Sekundarschulen hinaus – in den nächsten Jahren eine Aufwertung der politischen Bildung erfolgt. **Die Reform der oberen Klassen des Sekundarunterrichtes** bietet dafür u.a. einen geeigneten Rahmen.
- Im Hinblick auf eine Aufwertung der „éducation à la citoyenneté“ ist ein entsprechender **Prozess der Meinungsbildung** notwendig, der alle interessierten Akteure aus dem schulischen Bereich, darunter natürlich auch die SchülerInnen selbst bzw. ihre Repräsentanten, aber auch Akteure aus der Zivilgesellschaft an einen Tisch bringen

sollte. In diese Diskussion um die Erarbeitung eines kohärenten Konzeptes sollten selbstverständlich Erfahrungen aus dem Ausland einfließen.

- Voraussetzung für eine Aufwertung der politischen Bildung in der Schule ist eine **verstärkte Öffnung der Schule hin zur Gesellschaft**. Die entsprechenden Aussagen im erwähnten Regierungsprogramm 2009 – 2014 sind in diesem Zusammenhang sehr detailliert: „*L'école s'ouvrira: les intervenants du monde politique, social, économique et culturel seront les bienvenus à l'école pour informer et s'échanger avec les communautés scolaires. Cet échange devra toujours être préparé et encadré afin de garantir que la neutralité et l'objectivité des informations soient garanties. Les élèves et les enseignants sortiront également de l'école pour mieux connaître le monde économique, social et culturel. Le parcours scolaire des élèves devra être organisé de façon à ce que chaque élève ait eu des contacts avec le monde du travail et qu'il a fait connaissance avec plusieurs institutions culturelles. Les écoles et lycées sont encouragés à conclure des accords de partenariat avec des établissements scolaires de la Grande Région.*“ (S. 69)

Eine so definierte Öffnung der Schule hin zur gesellschaftlichen Realität stellt ohne Zweifel einen der Grundpfeiler einer politischen Bildung dar. Insofern ist diese politische Willensbekundung ein wichtiges Novum in der Luxemburger Erziehungspolitik. Dass dies im aktuellen Schulsystem nur begrenzt der Fall ist, zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Studie: fast die Hälfte der Befragten gibt an, im Unterricht „nie“ einen außerschulischen Lernort besucht zu haben bzw. bei Diskussionen mit Gesellschaftsakteuren im schulischen Rahmen dabei gewesen zu sein. Hier besteht demnach **akuter Handlungsbedarf**, der u.a. ebenfalls in Zusammenhang mit der vom Erziehungsministerium geplanten Reform der oberen Klassen des Sekundarschul-Unterrichts Berücksichtigung finden dürfte (siehe auch Schülererwartungen an den Unterricht der Zukunft).

- Neben einer stärkeren Verankerung der politischen Bildung in den schulischen Curricula und der Öffnung der Schule hin zur Gesellschaft, benötigen Jugendliche jedoch auch **konkrete Möglichkeiten der Beteiligung an politischen Prozessen**. Deshalb sind nach Hurrelmann (2007) in Schule, Berufsausbildung und Hochschule „*direkte und wirkungsvolle Mechanismen der Partizipation notwendig. Diese Mechanismen reichen von der Mitbestimmung in Schulkonferenzen über die Mitentscheidung bei Lehrplanalternativen (...) bis hin zu (...) Jugendforen und –parlamenten.*“ (S. 155)

Der aktuelle luxemburgische Jugendbericht (Ministère de la Famille et de l'Intégration, 2010) enthält im Kapitel „Partizipation und freiwilliges Engagement: Jugendliche als Akteure in Politik und Gesellschaft“ eine sehr eingehende Analyse u.a. der bestehenden (oder eben auch nicht bestehenden) Partizipationsmöglichkeiten Jugendlicher nicht nur im Bereich der Schule (z.B. Schulleben, Unterrichtsplanung), sondern auch in anderen Bereichen der Gesellschaft (z.B. Familie, Gemeinde, Vereine/Verbände, Jugendarbeit). Der Bericht liefert Aufschluss über den dort jeweils bestehenden Handlungsbedarf zur Förderung von Partizipation einschliesslich der bereits initiierten sowie für die Zukunft denkbaren nationalen Aktionsprogramme und Aktivitäten.

4.3 WISSEN UND DENKEN IN ZUSAMMENHÄNGEN: EINE ZENTRALE HERAUSFORDERUNG FÜR DIE SCHULE

Eine Vorbemerkung zur Rolle des Wissens

Die Bedeutung des Wissens für das konkrete Handeln wird in der Literatur zur Umweltbildung vielfach sehr kritisch gesehen. Eine zentrale Erkenntnis der Umweltbewusstseinsforschung, so Zubke (2006), bestehe in der Zurückweisung der Annahme, Wissensvermittlung stelle eine hinreichende Bedingung für Umwelthandeln dar.

Verliert nun die Vermittlung von Wissen im Rahmen der Bildung für nachhaltige Entwicklung an Bedeutung, angesichts nur geringer Zusammenhänge zwischen Wissen und Handeln? Diese Frage ist umso berechtigter, als im Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung die Aneignung von System-, Bewertungs- und von Handlungskompetenz im Vordergrund steht. Was ist also die Bedeutung des Wissens in diesem Zusammenhang?

Rost, Lauströer und Raack (2003) stellen in dem Rahmenmodell für Kompetenzen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung die „Systemkompetenz“ in den Vordergrund. Als wesentliche Elemente einer „Systemkompetenz“ werden die „Fähigkeit zur Wissensaneignung“ bzw. „interdisziplinäres Wissen“ betrachtet. Wissen, das auf globale Entwicklungsprozesse ausgerichtet sei, zeichne sich, so die Autoren, vor allem durch seinen hohen Komplexitätsgrad aus. Diesem Anspruch werde man am ehesten durch eine systemorientierte Betrachtungsweise gerecht. Die Kompetenz, mit globalen Systemzusammenhängen umgehen zu können und diese zu verstehen, stelle – neben einer selbständigen Wissensaneignung – eine zentrale Komponente von Bildung für nachhaltige Entwicklung dar.

Die Bedeutung grundlegender Kenntnisse z.B. über Zusammenhänge in Ökosystemen oder zwischen ökologischen, wirtschaftlichen und sozialen Aspekten einer gesellschaftlichen Problemstellung ist somit nach wie vor gegeben. Es gilt allerdings dieses Wissen in Zusammenhang zu setzen mit eigenen Wertvorstellungen und so zu einer Bewertung einer Situation oder einer Entwicklung zu gelangen, wie es Rost (2002) mit Nachdruck einfordert: „Angesichts der in unserer Kultur verankerten Trennung von naturwissenschaftlichen Wissen und subjektiven Werten, mangelt es an der Kompetenz beides aufeinander zu beziehen und in komplexen Entscheidungssituationen Wissen und Werte heranzuziehen.“ (S. 8).

Frischknecht-Tobler, Kunz & Nagel (2008, S. 30) fassen aufgrund einer Literaturrecherche die Gemeinsamkeiten einer Reihe von Autoren, die Kompetenzen zum Systemdenken in zwei Kategorien zusammen: Einerseits die *Systemkonstruktion*, die sowohl die Beschreibung von Modellen, das Erfassen von Systemstrukturen (Systemelemente und -grenzen, Ursache-Wirkungsbeziehungen) als auch das Erfassung der Dynamik eines Systems (Erkennen zeitlicher Veränderungen und dynamischer Zusammenhänge) begreift und andererseits die *Systemmodell-Nutzung*, die das Treffen von Prognosen sowie die Beurteilung von Handlungsentwürfen betrifft.

Zentrale Befunde

- **Grundlegendes Faktenwissen** ist für die in der vorliegenden Studie berücksichtigten Bereiche (u.a. erneuerbare Energien, CO₂-Emissionen wichtiger Ländergruppen bzw. Luxemburgs) **nur zum Teil vorhanden**.
- **Systemkompetenz** ist (am Fallbeispiel Klimawandel) nur **in einem mittleren Ausmaß** festzustellen: nur ein Teil der relevanten Systemelemente und Ursachen-Wirkungsbeziehungen wird erkannt. Was Systemstrukturen anbelangt, so werden **Folgen des Klimawandels besser erkannt als Ursachen** sowie unmittelbare Ursachen und Folgen eher als mittelbare. Es besteht ein **Nebeneinander von richtigen und falschen Vorstellungen**, wobei andere vom Menschen verursachte Umweltprobleme und Naturkatastrophen mit dem Klimawandel vermischt werden.
- Bei der **Bewertungskompetenz dominieren mittlere Niveaustufen**, bei der (wie schon vorhin erwähnt) vielfach nur eine ein- oder zweidimensionale nachhaltigkeitsbezogene Sicht der Dinge erfolgt. Intergenerationelle bzw. soziale Aspekte werden nur selten berücksichtigt.

Diskussion

- Die Tatsache, dass erneuerbare Energiequellen wie Biogas, Erdwärme bzw. Holz nicht als solche von den Befragten benannt werden, wirft grundsätzliche Fragen auf. Dieses Ergebnis *könnte* auf ein **ungenügendes bzw. fehlendes Verständnis von grundlegenden Naturphänomenen** (Stoffkreisläufe, Fotosynthese...) hindeuten. In der Diskussion über die naturwissenschaftliche Grundbildung (scientific literacy) wird der Vermittlung solcher Basiskonzepte – neben u.a. naturwissenschaftlichen Erkenntnismethoden und -prozessen, eine wesentliche Bedeutung zuerkannt. In der Expertise zur Vorbereitung des deutschen Modellversuches SINUS „Zur Steigerung der Effizienz des naturwissenschaftlichen Unterrichts“ (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, 1997) heißt es diesbezüglich *„Biologie, Chemie und Physik vermitteln naturwissenschaftliche Basiskonzepte zur Interpretation von Natur, Mensch und einer durch Naturwissenschaften und Technik gestalteten Welt.“* (S.12).

Angesichts der Ergebnisse der vorliegenden Studie stellt sich natürlich – auch in Zusammenhang mit einem wissenschaftlich fundierten Nachhaltigkeitsdiskurs – die Frage, ob Jugendliche sich für solche grundlegenden Aspekte von Naturwissenschaften und Technik nicht in ausreichendem Umfang interessieren. Nach Schreiner

und Sjøberg (2004, 2006) interessieren sich Jugendliche sehr wohl dafür, jedoch nicht in der Form, wie sie in der Schule angeboten werden.

- Die grobe Fehleinschätzung der ungefähren Größenordnung der CO₂-Emissionen Luxemburgs (mit und ohne Berücksichtigung des Phänomens Tanktourismus), die von 90,4 % der Befragten gemacht wurde, erstaunt, besonders auch wegen der medialen Präsenz des Themas „Klimawandel“. Mehr als ein fehlendes Faktenwissen, scheint dieses Ergebnis einerseits ein **ungenügendes Bewusstsein für die Folgen unseres (hohen) Lebensstandards für die Umwelt** zu offenbaren und andererseits auch wiederum eine **ungenügende Einbeziehung gesellschaftlich aktueller Herausforderungen im Rahmen der Schule**.
- Die Tatsache, dass ein Nebeneinander von richtigen und falschen Vorstellungen in Zusammenhang mit dem Klimawandel besteht und Klimawandel z.B. mit anderen vom Menschen verursachten Umweltproblemen vermischt wird, ist in anderen Studien ebenfalls beschrieben worden. Nach Patchen (2006), Autor einer umfangreichen Literaturübersicht zum Thema „*Public attitudes and behaviour about climate change*“, erklärt sich das geringe Verständnis der Ursachen des Klimawandels durch die *Komplexität*, die *Unsichtbarkeit einer Reihe von Faktoren* (u.a. Treibstoffgase), *Ungewissheiten* sowie die *Langfristigkeit der Wirkungszusammenhänge*. Auch wenn Wissen ein möglicher Anregungsfaktor für BürgerInnen sein kann, so Patchen, müsse dies jedoch nicht zwingend der Fall sein. „*The effect of information on behaviour depends on the way in which it is understood and interpreted and the social context in which the individual is embedded*“ (S. 25).
- Im Rahmen unserer Studie konnte nur ein bestimmter Bereich der Systemkompetenz untersucht werden und dies auch nur bezogen auf ein bestimmtes inhaltliches Feld. Dies erfolgte am Fallbeispiel des Klimawandels mit Hilfe von Aufgaben, die sich ausschliesslich auf einen der vier von Frischknecht-Tobler et al. (2008) beschriebenen Kompetenzbereiche bezogen, nämlich den Bereich 1 („Modelle beschreiben – Erfassen von Systemstrukturen“). Die Tatsache, dass Jugendlichen hier nur einige der relevanten Systemelemente bzw. der Ursachen-Wirkungszusammenhänge angeben konnten und somit nur ein mittleres Kompetenzniveau festgestellt werden konnte, deutet auf ein entsprechendes **Defizit in Förderung der Systemkompetenz** im Rahmen der Schule hin. Weitere Analysen werden zeigen müssen, wie es um die Systemkompetenz in restlichen Bereichen bestellt ist (z.B. Erkennen zeitlicher Veränderungen und dynamischer Zusammenhänge, Prognosen treffen, Handlungsentwürfe beurteilen). Dabei wären dann auch andere inhaltliche Felder zu berücksichtigen (z.B. Probleme der Entwicklungsländer), in denen sich Systemkompetenz ebenfalls manifestieren kann.

■ **Folgerungen**

- Die Kenntnis der **Interessen junger Menschen, ihre Prioritäten und Sorgen sollten verstärkt als Brücke zwischen Wissenschaft in der Schule und den Horizonten der Jugend** eingesetzt werden. Dies entspricht im Übrigen einer der Schlussfolgerungen aus der sogenannten ROSE-Studie (The Relevance of Science Education; Schreiner & Sjøberg, 2004, 2006), die bei Jugendlichen im Alter von ca. 15 Jahren durchgeführt wurde. Die Problematik z.B. einer umweltschonenden Energieversorgung und somit auch das Thema „Erneuerbare Energien“ eignet sich vortrefflich, um grundlegende naturwissenschaftliche und technische Sachverhalte zu ergründen und einen Zusammenhang mit gesellschaftlichen Fragestellungen herzustellen (siehe in diesem Zusammenhang auch Faber, 2007).
- Was die Aneignung grundlegenden Wissens anbelangt, so gilt es u.a. auch **verstärkt handlungsrelevante Wissens-elemente** zu berücksichtigen. Den Jugendlichen sollte die Ernsthaftigkeit der diversen Probleme einer nicht-nachhaltigen Entwicklung in fachlich begründeter Art und Weise ebenso vor Augen geführt werden wie die Vorteile einer nachhaltigen Entwicklung und eines nachhaltigen Verhaltens für die Gesellschaft. Dabei sollten sie auch in die Lage versetzt werden, konkret zu handeln. Hierbei sollten die prioritären Handlungsformen sowie die unterschiedlichen Handlungsebenen und Verantwortlichkeiten deutlich werden. Auch sollten im Hinblick auf erwünschte Verhaltensänderungen nicht nur Informationen vermittelt werden, sondern diese **in Zusammenhang mit Werten und sozialen Normen gesetzt** werden. In diese Richtung gehen auch Empfehlungen von Patchen (2006), welche in hohem Masse auch für die Schule gelten dürften.
- Nicht nur in der vorliegenden Studie, sondern beispielsweise auch bei einem rezenten, vom Nachhaltigkeits- und Infrastrukturministerium, vom Erziehungsministerium und der Universität Luxemburg organisierten Seminar „Biodiversität und Bildung für nachhaltige Entwicklung“ wurde ein Defizit in der Schulung der Systemkompetenz konstatiert. Daher scheint eine **stärkere Verankerung systemischen Denkens in den schulischen Curricula** und im Besonderen in einer **fächerübergreifenden Vorgehensweise** notwendig. In diesem Zusammenhang sei der „*Syndrom-Ansatz*“ erwähnt, den das deutsche Projekt „BLK-21“ bzw. das anschließende Transfer-21-Projekt „*Das Leben gestalten lernen – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*“ als Arbeitsinstrument für die Erfassung komplexer interdisziplinärer Zusammenhänge gewählt hat. Zu den „*Syndromen des globalen Wandels*“ ist ein umfangreiches Werkstattmaterial entstanden mit konkreten Unterrichtsbeispielen für die Sekundarstufe I und II. Alle entsprechenden Informationen und Downloadmöglichkeiten sind auf der Internetseite <http://www.transfer-21.de/> zu finden.

4.4 VERMITTLUNG VON SYSTEM-, BEWERTUNGS- UND HANDLUNGSKOMPETENZEN: WESENTLICHE ZIELE EINER REFORM DER OBEREN KLASSEN DER SEKUNDARSCHULEN

Das erwähnte Regierungsprogramm (2009 – 2014) sieht im erziehungspolitischen Bereich eine Reform der oberen Klassen der Sekundarschulen vor (Gouvernement du Grand Duché du Luxembourg, 2009, S. 70 f.): *„Les principes de l'apprentissage par compétences et de l'autonomie des apprenants devront trouver leur répercussion dans les programmes et les méthodes de la division supérieure. (...) La nouvelle organisation devra initier les élèves au travail de recherche, de documentation et de synthèse à réaliser en autonomie, leur permettre des parcours individualisés, en fixant pour tous un tronc commun de compétences indispensables à la fin de l'enseignement secondaire (...)”*

Diese Reform bietet die Gelegenheit u.a. auch grundlegende Prinzipien der Bildung für nachhaltige Entwicklung zu berücksichtigen.

Zentrale Befunde

- Die **Beurteilung des bisherigen Unterrichtes** durch die Jugendlichen ist – besonders was den klassischen Sekundarunterricht anbelangt – in diesem Zusammenhang **ernüchternd**. Der Schule wird bescheinigt, elementares Wissen und grundlegende Bewertungs- und Handlungskompetenzen mit Bezug zur Bildung für nachhaltigen Entwicklung nur teilweise, in den Augen von einem Drittel (und z.T. sogar von noch mehr) Jugendlichen überhaupt nicht vermittelt zu haben. Eine gleiche Wertung gilt für die Einbeziehung von Akteuren der Gesellschaft sowie außerschulischer Lernorte, also für die Öffnung der Schule hin zur Gesellschaft. Auch die Vermittlung von Kompetenzen zur eigenständigen Informationsbeschaffung oder zur Planung und Durchführung von Projekten wird von einem nicht unerheblichen Teil der Befragten als ungenügend empfunden.
- Entsprechend sind die **Erwartungen der Befragten an den Unterricht der Zukunft groß**: eine Mehrheit der Befragten spricht sich für eine stärkere Vermittlung von Wissen über Nachhaltigkeitsfragen und von entsprechenden Bewertungs- und Handlungskompetenzen aus. Auch wird eine stärkere Vermittlung der Fähigkeit zur Berücksichtigung unterschiedlicher gesellschaftlicher Perspektiven gefordert u.a. auch durch eine verstärkte Einbeziehung von Akteuren aus der Gesellschaft sowie von außerschulischen Lernorten in die Unterrichtsgestaltung.

Diskussion

Die erwähnten Befunde der vorliegenden Studie sind von besonderem Interesse angesichts der derzeitigen Reformbestrebungen des Erziehungsministeriums.

- Bemerkenswert ist, dass in einer Befragung von ehemaligen SchülerInnen und Schülern des „Enseignement secondaire“ (Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle et des Sports, 2003) vergleichbare Resultate zu verzeichnen waren. Bei einer rückblickenden Bewertung der Unterrichtsgestaltung konnten die ehemaligen Schüler angeben, wo sie einen Veränderungsbedarf in der Schule sehen würden. Dabei wurde (S.21) Folgendes festgestellt:
 - › 78,3 % waren der Ansicht, dass der Unterricht nicht ausreichend praxis- und anwendungsbezogen gewesen sei. 87,4 % sahen hier einen dringenden Verbesserungsbedarf.

Einen Einbezug von aktuellen Themen in den Unterricht wünschten sich 78,4 % der Befragten.

- › 78,7 % fanden, dass zu selten Verbindungen zwischen den Themen der einzelnen Unterrichtsfächer hergestellt wurden. Eine stärkere Berücksichtigung dieses fächerübergreifenden Bezugs wünschten sich 81,1 %.
- › 70,6 % meinten, sie hätten nur unzureichend gelernt, wie man richtig lernt. 80,7 % stimmten hier einer erforderlichen didaktischen Verbesserung zu.

In einem Vergleich der Resultate mit denjenigen aus zurückliegenden Befragungen wurde darüber hinaus festgestellt, dass **schon in Studien von 1995 und 1997 ein Handlungsbedarf in Bezug auf die Anwendungs- und Praxisorientierung des Unterrichtes** sowie auf das Lernen des Lernens gesehen wurde. (!) *„Somit sind hier sicherlich alle Verantwortlichen gefragt, wie die genannten Aspekte bei künftig geplanten Curriculum-Reformen Eingang finden könnten. Einfließen sollten diese Resultate jedoch auch in künftige bildungspolitische Entscheidungen im Hinblick auf die Lehrerbildung und Weiterbildung“*: so lautete die generelle Folgerung im Bericht zur Befragung von 2003... (Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle et des Sports, 2003, S. 40).

- In diesem Zusammenhang erscheint es sinnvoll zu untersuchen, inwiefern das Orientierungsdokument, das vom Unterrichtsministerium im März 2010 im Hinblick auf die geplante **Reform der oberen Klassen des klassischen und technischen Sekundar-Unterrichtes** vorgelegt wurde (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle, 2010) dem festgestellten Handlungsbedarf Rechnung trägt.

- › Von den Direktionen und Lehrkräften aus den Lyzeen bzw. den befragten Schülervereinigungen werden laut Orientierungsdokument u.a. folgende Schwächen des aktuellen Schulsystems benannt (S. 18):
 - Spezialisierung (Sektionen): hohe Rigidität des Systems, was die vorgeschriebenen Inhalte bzw. die Abschottung („cloisonnement“) anbelangt;
 - Programme /Inhalte: zu theorielastig, Überfrachtung der Programme, Abschottung zwischen den Inhalten der Fächer;
 - Methodenkenntnis / Autonomie / Einstellungen der Schüler: ungenügende Vorbereitung was methodische Kompetenzen, Selbständigkeit und Gruppenarbeit anbelangt sowie ungenügende Aneignung sozialer Kompetenzen.

Die meisten dieser Aussagen überschneiden sich mit Erkenntnissen der vorliegenden Studie. Allerdings überrascht, dass die Öffnung der Schule hin zur Gesellschaft, nur indirekt Erwähnung findet (zu hohe Theorielastigkeit der Programme) bzw. entsprechende Kompetenzen (im Besonderen Bewertungs- und Handlungskompetenzen) nicht angesprochen werden.

- › Das erwähnte, vom Erziehungsministerium vorgelegte Orientierungsdokument zur Reform der oberen Klassen der Sekundarschulen sieht für die Zukunft eine progressivere und weniger stark fragmentierte Spezialisierung vor. Darüber hinaus sollen die SchülerInnen u.a. mittels einer persönlichen Arbeit („travail d'envergure individuel“, S. 24) im vorletzten Jahr ihrer Sekundarschulzeit verstärkt methodische Fähigkeiten (Planung, Durchführung, Vorstellung eines Projektes) erlangen.

Bei den transversalen Kompetenzen, deren Förderung im Rahmen der geplanten Reform im Vordergrund steht, sticht – aus der Sicht der vorliegenden Studie – besonders der Aspekt der „culture générale“ hervor, deren allgemeine Zielsetzung im erwähnten Orientierungsdokument des Ministeriums wie folgt beschrieben wird: *„L'élève aura acquis des compétences lui permettant de se construire une place dans le monde actuel, de respecter celle d'autrui et de participer de façon pertinente aux discussions concernant les choix de société en étant conscient de l'influence du patrimoine culturel mondial ainsi que des enjeux humains, sociétaux, économiques et écologiques futurs dans un monde en perpétuelle évolution“*. (S. 26)

Zu diesem Zweck soll eine Zusammenarbeit zwischen den Programmkommissionen erfolgen im Hinblick auf die Erstellung eines globalen Rahmens und gemeinsamer Ziele und einer verstärkten interdisziplinären Zusammenarbeit.

Mit dem Anlegen eines Portfolios soll das Engagement und die Mitwirkung des Schülers / der Schülerin im schulischen und außerschulischen Bereich dokumentiert werden u.a. *„des pièces prouvant son engagement en tant que citoyen“*, *„des pièces témoignant de compétences acquises hors de l'école“* bzw. *„des pièces témoignant de ses intérêts et réalisations dépassant le cadre scolaire“*. (S.27)

Diese Reformbestrebungen stellen ohne Zweifel einen Rahmen dar, der auch den Zielsetzungen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung förderlich ist. Allerdings: inwiefern die Schule selbst eine stärkere Verantwortung für die Behandlung gesellschaftlicher Aspekte im Unterricht bzw. eine verstärkte Öffnung auf die Gesellschaft hin übernehmen soll, wird im Orientierungsdokument nicht angesprochen.

■ Folgerungen

Die derzeit laufenden Reformbestrebungen für die oberen Klassen der Sekundarschulen stellen eine einmalige Gelegenheit dar für eine verstärkte schulische Verankerung der Grundelemente einer Bildung für nachhaltige Entwicklung.

- Es gilt, die Kernkompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung, ihre didaktischen Prinzipien, methodischen Empfehlungen und die damit verbundene Öffnung auf die Gesellschaft hin verpflichtend in den globalen Rahmen der Schule von morgen zu verankern.

Das Erziehungsministerium geht im erwähnten Orientierungsdokument zur Reform der oberen Klassen der Sekundarschulen davon aus, dass ein globaler Rahmen und übergreifende Zielsetzungen die Schule von morgen prägen sollen, an denen sich auch die verschiedenen Fächer ausrichten müssten: *„Il est évident, que lorsqu'on veut favoriser un enseignement décloisonné, les enseignants doivent pouvoir disposer d'outils et d'objectifs leur permettant de le réaliser concrètement. C'est pourquoi il est nécessaire que les différentes commissions nationales se concertent en amont de l'élaboration des programmes pour leur matière afin d'en garantir la cohérence et l'harmonisation. Les futurs programmes ne sont donc plus conçus „individuellement“ par chaque commission, mais ils sont mis en place après la définition d'un cadre global et d'objectifs communs“*. (S. 27)

Die Notwendigkeit eines übergreifenden schulischen Orientierungsrahmens wird im Übrigen auch im Rahmen der nationalen Strategie „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ im Hinblick auf die fächerübergreifende Verankerung der BNE-Kompetenzen vorgeschlagen (Comité interministeriel „Éducation au développement durable“, 2010).

- Das **systemische Denken, die Bewertungs- und Handlungs- / Gestaltungskompetenz** sind als **wesentliche transversale Kompetenzen** im Rahmen der Reformbestrebungen zu berücksichtigen. Um ihre Vermittlung im Unterricht zu gewährleisten, ist es unabdingbar, entsprechende **Themen und Handlungsfelder** prioritär zu definieren, die sowohl aus **fachlicher, gesellschaftlicher, wie auch aus der Sicht der Jugendlichen** von einer **besonderen Relevanz** sind.

Dies gilt auch und im Besondern für die Curricula der einzelnen Sektionen bzw. Unterrichtsfächer, für die folgende Frage in Zusammenhang mit einem globalen Reformrahmen von steigender Bedeutung für die Zukunft sein dürfte: „Für welche **überfachlichen Kompetenzen** kann das Fach einen **wesentlichen Beitrag** leisten bzw. im Konzept „Überfachliche Kompetenzen“ die **Verantwortung übernehmen**?“ (HSGYM / SLK Zürich, 2009). Der Sekundarschul-Unterricht soll in der Tat – im Zusammenspiel aller Fächer und auf fächerübergreifender Ebene – einerseits auf den Eintritt in die Arbeitswelt vorbereiten und andererseits auf höhere Studien (z.B. an Universitäten bzw. Fachhochschulen): Voraussetzung für beide Zielbereiche sind in der komplexen Welt des 21. Jahrhunderts anwendungsorientierte Kompetenzen, dies sowohl für die Bewältigung individueller Herausforderungen als auch der Teilnahme an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen.

Eine Verbindung von Wissens- und Kompetenzerwerb mit Einbeziehung gesellschaftlicher und individueller Interessen von Jugendlichen ist sehr wohl möglich und wird auch von den Jugendlichen gewünscht. Das veranschaulicht – über die Befunde unserer Studie hinaus – eine Aussage von Eltern (s. Diskussionsblog „Lycée pour tous: vous le voyez comment aujourd’hui, et demain?“ einzusehen auf <http://blog.lyceepourtous.fr>) in Bezug auf die Rolle der Lyzeen: „Certains veulent le cantonner à l’enseignement des savoirs et d’autres veulent former des citoyens. Les 2 missions ne me semblent pas opposées“ bzw. eine solche eines Schülers: „Aujourd’hui, le lycée nous prépare au bac. Mais le but du lycée, c’est de nous amener aux grandes écoles, à l’université. (...) Mon but, c’est quand même d’être intégré à la société, d’avoir un métier, et pas seulement d’être formé pour le bac“.

- Will die Schule den genannten Ansprüchen gerecht werden, so muss ohne Zweifel eine gewisse Entrümpelung der Curricula erfolgen, um den notwendigen **zeitlichen und organisatorischen Freiraum** für
 - › die Verwirklichung einer fächerübergreifenden, fächerverbindenden und -integrierenden Zusammenarbeit u.a. im Rahmen von Projekten,
 - › eine Öffnung der Schule hin zur Gesellschaft und
 - › eine Vielfalt an aktiven Unterrichtsmethoden (z.B. auch im Sinne einer „inquiry based education“)

zu ermöglichen.

Zur Förderung von aktiven Unterrichtsformen im Sinne der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung sind in der Tat andere organisatorische Voraussetzungen erforderlich als wie für einen klassischen, in erster Linie lehrergesteuerten, fragend-entwickelnden Unterricht.

Entsprechendes gilt selbstverständlich auch für die notwendige **Anpassung der Evaluationformen** auf der Ebene der Sekundarstufe, so wie es die vom Erziehungsministerium ins Auge gefasste Berücksichtigung eines Portfolio der SchülerInnen der oberen Klassen bestätigt.

BIBLIOGRAPHIE

- Baron, J., Hershey, J. C. & Kunreuther, H. (2000). Determinants of priority for risk reduction: The role of worry. *Risk Analysis*, 20, 413 – 427.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). (2009). *Jugend und die Zukunft der Welt. Ergebnisse einer repräsentativen Umfrage in Deutschland und Österreich „Jugend und Nachhaltigkeit“*. Gütersloh. Eingesehen am 5.8.2010. Kurzfassung verfügbar unter www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_29232_29233_2.pdf.
- Bittner, A. (2003). *Ausserschulische Umweltbildung in der Evaluation: Wirkungen kurzzeitpädagogischer Massnahmen auf Umwelt- und Naturschutzinteressen von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I*. Hamburg: Kovač.
- Bormann, I. & de Haan, G. (Hrsg.). (2008). *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Boultgen, D., Heinen, A. & Willems, H. (2007). *Die Jugend in der Südregion Luxemburgs. Lebenslagen, Freizeitverhalten und Wertorientierungen*. Unveröffentlichtes Manuskript, Luxemburg: Universität Luxemburg, Forschungseinheit INSIDE.
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung & Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (2007). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Berlin / Bonn.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.). (1997). *Gutachten zur Vorbereitung des Programms „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“*. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung Heft 60. Bonn.
- Comité interministériel „Éducation au développement durable“ (2010). *Apprendre le développement durable – agir pour l’avenir. Stratégie nationale d’éducation pour un développement durable*. Luxemburg: Numéro spécial du Courrier de l’Éducation Nationale.
- Descoings, R. (2009). *Préconisations sur la réforme du lycée*. Eingesehen am 5.8.2010. Verfügbar unter <http://blog.lyceepourtous.fr/wp-content/uploads/rapportconsultationlycee.pdf>.
- Edelstein, W. (2001). *Vorwort*. In W. Edelstein, F. Oser, & P. Schuster (Hrsg.), *Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis* (S. 6 – 10). Weinheim: Beltz.
- Faber, T. (2007). *Perspektiven für den naturwissenschaftlichen Unterricht*. In Ministerium für Erziehung und Berufsausbildung, Service de Coordination de la Recherche et de l’Innovation Pédagogiques et Technologiques (SCRIPT) & Universität Luxemburg, Forschungseinheit EMACS (Hrsg.), *PISA 2006 – Nationaler Bericht Luxemburg* (S. 83 – 97). Luxemburg.
- Frick, J., Kaiser, F. G., & Wilson, M. (2004). Environmental knowledge and conservation behavior: Exploring prevalence and structure in a representative sample. *Personality and Individual Differences*, 37, 1597 – 1613.
- Friesl, C., Kromer I. & Polak R. (Hrsg.). (2008). *Lieben – Leisten – Hoffen. Die Wertewelt junger Menschen in Österreich*. Wien: Czernin.
- Frijda, N. H. (1996). Passions: Emotion and socially consequential behavior. In R. D. Kavanaugh, B. Zimmerberg, & V. Fein (Eds.), *Emotion: Interdisciplinary perspectives* (pp. 1 – 27). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Frijda, N. H. (2004). Emotions and action. In A. S. R. Manstead, N. Frijda, & A. Fischer (Eds.), *Feelings and emotions: The Amsterdam symposium* (pp. 158 – 173). New York: Cambridge University Press.
- Frischknecht-Tobler, U., Kunz, P. & Nagel, U. (2008). *Systemdenken – Begriffe, Konzepte und Definitionen*. In U. Frischknecht-Tobler, U. Nagel & H. Seybold (Hrsg.), *Systemdenken. Wie Kinder und Jugendliche komplexe Systeme verstehen lernen* (S. 11 – 31). Zurich: Pestalozzianum.
- Gouvernement du Grand Duché du Luxembourg (2009). *Programme gouvernemental annexé à la déclaration gouvernementale de Monsieur le Premier Ministre*. Eingesehen am 5.8.2010. Verfügbar unter <http://www.gouvernement.lu/gouvernement/programme-2009/programme-2009/programme-gouvernemental-2009.pdf>.
- Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg – Ministère du Développement Durable et des Infrastructures / Département de l’Environnement (2010). *Second, Third, Fourth and Fifth Communication of Luxembourg under the United Nations Framework Convention on Climate Change*. Eingesehen am 8.3.2010. Verfügbar unter http://unfccc.int/resource/docs/natc/lux_nc5.pdf
- Haan, G. de (2006). The BLK “21” programme in Germany: A “Gestaltungskompetenz”-based model for education for sustainable development. *Environmental Education Research*, 12, 19 – 32.
- Hauenschild, K. & Bolscho, D. (2005). *Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule. Ein Studienbuch*. Frankfurt am Main. Peter Lang.
- Heinen, A. (2007). *Die Jugend in der Südregion Luxemburgs. Zur Integrationssituation in einer Einwanderungsgesellschaft*. *Forum für Politik, Gesellschaft und Kultur*, 271, 5 – 9.
- Hoff, E.-H. & Walter, J. (2000). Wie wirksam ist das eigene Umwelthandeln? Ökologische Kontrollvorstellungen zu individuellem und kollektivem Handeln. In H. Heid, E.-H. Hoff & K. Rodax (Hrsg.), *Ökologische Kompetenz* (S. 226 – 246). Opladen: Leske & Budrich.

- HSGYM / SLK Zürich – Hochschulreife und Studierfähigkeit, Zürcher Dialog an der Schnittstelle (2009). *Fragen an die Fachschaften*. Eingesehen am 5.8.2010. Verfügbar unter http://www.men.public.lu/priorites/reforme_classes_superieures/090723_bibliotheque/091007_hsgym_fragen_an_fachschaften.pdf.
- Hurrelmann, K. (2007). *Lebensphase Jugend – eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim / München: Juventa.
- Hurrelmann, K. & Albert, M. (2006). *Jugend 2006. 15. Shell Jugendstudie. Eine pragmatische Generation unter Druck*. Frankfurt: Fischer.
- Jensen, B. B. (2002). Knowledge, action and pro-environmental behaviour. *Environmental Education Research, 8*, 325 – 324.
- Jensen, B. B. (2004). Environmental and health education viewed from an action-oriented perspective: a case from Denmark. *Journal of Curriculum Studies, 36*, 405 – 425.
- Jensen, B. B. & Schnack, K. (1997). The action competence approach in environmental education. *Environmental Education Research, 3*, 163 – 178.
- Kaiser, F. G. & Fuhrer, U. (2003). Ecological behavior's dependency on different forms of knowledge. *Applied Psychology: An International Review, 52*, 598 – 613.
- Kopfmüller, J., Brandl, V., Jörissen, J., Paetau, M., Banse, G., Coenen, R., & Grunwald, A. (2001). *Nachhaltige Entwicklung integrativ betrachtet – Konstitutive Elemente, Regeln, Indikatoren*. Berlin: Edition Sigma.
- Krampen, G. (2000). *Handlungstheoretische Persönlichkeitspsychologie. Konzeptuelle und empirische Beiträge zur Konstrukterhellung* (2. Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Krapp, A. (2009). Interesse. In V. Brandstätter & J. H. Otto (Hrsg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie: Motivation und Emotion* (S. 52 – 57). Göttingen: Hogrefe.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle et des Sports (2003). Befragung von ehemaligen Schülerinnen und Schülern des luxemburgischen Enseignement secondaire – Ergebnisse einer repräsentativen Untersuchung der Examensjahrgänge 1996 / 1997 bis 2000 / 2001. Eingesehen am 5.8.2010. Verfügbar unter http://www.men.public.lu/priorites/reforme_classes_superieures/090723_bibliotheque/091215_publication_etude_es_2002.pdf.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (2010). *Document d'orientation pour une réforme des classes supérieures de l'enseignement secondaire et secondaire technique*. Eingesehen am 4.8.2010. Verfügbar unter http://www.men.public.lu/priorites/reforme_classes_superieures/090723_bibliotheque/100308_document_orientation_web.pdf.
- Ministère de la Famille et de l'Intégration (2010). *Rapport national sur la situation de la jeunesse au Luxembourg / Nationaler Bericht zur Situation der Jugend in Luxemburg*. Eingesehen am 3.8.2010. Verfügbar unter <http://www.mfi.public.lu/publications/>.
- Patchen, M. (2006). *Public attitudes and behaviour about climate change – What shapes them and how to influence them*. PCCRC Outreach Publication 06001. Eingesehen am 3.8.2010. Verfügbar unter <http://www.purdue.edu/climate/pdf/Patchen%20P0601.pdf>.
- Prenzel, M. & Schiefele, H. (2001). Motivation und Interesse. In L. Roth (Hrsg.), *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis* (S. 919 – 930). München: Oldenbourg.
- Reisenzein, R. (2009). Emotions as metarepresentational states of mind: Naturalizing the belief-desire theory of emotion. *Cognitive Systems Research, 10*, 6 – 20.
- Rost, J. (2002). Umweltbildung – Bildung für nachhaltige Entwicklung. Was macht den Unterschied? *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 25*, 7 – 12.
- Rost, J., Lauströer, A. & Raack, N. (2003). Kompetenzmodelle einer Bildung für Nachhaltigkeit. *Praxis der Naturwissenschaften / Chemie in der Schule, 52*, 10 – 15.
- Schreiner, C. & Sjøberg, S. (2004). *Rose – The Relevance of Science Education*. Acta Didactica 4 / 2004. Department of Teacher Education and School Development. University of Oslo. Eingesehen am 27.9.2007. Verfügbar unter <http://www.ils.uio.no/forskning/rose>.
- Schreiner, C. & Sjøberg, S. (2006). *Science education and young people's identity construction – two mutually incompatible projects?* Eingesehen am 27.9.2007. Verfügbar unter <http://www.ils.uio.no/english/rose/network/countries/norway/eng/nor-schreiner-values2006.pdf>.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). (2004). *Das Leben gestalten lernen – BLK-Programm „21“ – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*. Eingesehen am 5.8.2010. Verfügbar unter <http://www.blk-21.lernnetz.de>.
- Stern, P. C. (2000). Toward a coherent theory of environmentally significant behavior. *Journal of Social Issues, 56*, 407 – 424.
- UNESCO, Bundesministerium für Bildung und Forschung & Deutsche UNESCO-Kommision (Hrsg.). (2009). *UNESCO-Weltkonferenz Bildung für nachhaltige Entwicklung – Tagungsbericht*. Eingesehen am 5.8.2010. Verfügbar unter <http://www.unesco.de/3970.html>.
- Zubke, G. (2006). *Umwelthandeln und jugendtypische Lebensstile*. Kröning: Asanger.

www.uni.lu

Kurzfassung der Studie

Nachhaltige Entwicklung aus der Sicht von Jugendlichen - Ergebnisse einer Studie in den Abschlussklassen der Luxemburger Sekundarschulen

1. Konzeption und Methode

Ein Forschungsprojekt der Universität Luxemburg

Die Studie „Nachhaltige Entwicklung aus der Sicht von Jugendlichen“ wurde 2008 im Rahmen des Forschungsprojektes „L'éducation au développement soutenable à l'école luxembourgeoise“ der Universität Luxemburg durchgeführt. Hintergrund war die UN-Dekade zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (2005-2014), die auch Luxemburg verpflichtet, einen entsprechenden Aktionsplan zu erstellen.

Verantwortlich für die Studie waren Ass.Prof. Théid Faber aus der Forschungseinheit EMACS (Projektleiter) und Dr. Thomas Boll aus der Forschungseinheit INSIDE (Wissenschaftl. Mitarbeiter).

Im Fokus: Bildung für nachhaltige Entwicklung

Die Studie sollte dazu dienen, Bildungsstand und –voraussetzungen der Jugendlichen in Zusammenhang mit Fragen der nachhaltigen Entwicklung – gegen Ende ihres Sekundarschulbesuches – zu erfassen. Mit dieser Bestandsaufnahme sollte eine Grundlage für die Optimierung der entsprechenden schulischen Bildungsangebote geschaffen werden.

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) hat die Funktion, BürgerInnen (also auch Jugendliche) zu *motivieren* und zu *befähigen*, sich *aktiv* an einer *nachhaltigen Zukunftsgestaltung* zu *beteiligen*. Es handelt sich um ein Bildungskonzept, das versucht Zukunft und Nachhaltigkeit zusammen zu bringen. Dabei geht es in erster Linie um die Vermittlung von *Gestaltungskompetenzen*. *Wie möchten wir morgen leben? Sind unsere Vorstellungen aus der Sicht der nachhaltigen Entwicklung tragfähig? Was müssen wir dafür tun?* Diese handlungsorientierten Kompetenzen betreffen

- nachhaltiges Handeln des Einzelnen in der Privatsphäre (z.B. Energiesparen, Kauf von Fair-Trade Produkten, sanfte Mobilitätsformen) und
- nachhaltiges Handeln im öffentlich-politischen Raum bzw. zusammen mit anderen (z.B. öffentliches Eintreten für Klimaschutz oder Nord-Süd Gerechtigkeit, Mitarbeit in einer Umwelt- oder Dritte-Welt-Gruppe).

Die Forschungsfragen

Im Einzelnen sollte geklärt werden,

- (1) wieviel *Interesse* die SchülerInnen an Fragen der nachhaltigen Entwicklung haben,
- (2) wie wichtig ihnen die klassischen *Nachhaltigkeitsziele* (in den Bereichen Ökologie, Ökonomie, Soziales und politische Partizipation) sind,
- (3) in welchem Grad sie sich wegen Nachhaltigkeitsproblemen *Sorgen* machen und
- (4) wie sehr sie *glauben*, mit ihrem privaten bzw. öffentlichem Verhalten *etwas* zur Verwirklichung der Nachhaltigkeitsziele *beitragen zu können*.

Weitere Fragen erstreckten sich auf

- (5) ihr *Wissen* (u.a. auch *Kennen von Zusammenhängen*) und ihre *Kompetenzen* im Umgang mit Nachhaltigkeitsproblemen,
- (6) die entsprechende *Beurteilung des bisherigen* und die *Erwartungen an den künftigen Schulunterricht*.

Die Vorgehensweise

Die Stichprobe umfasste 827 männliche und weibliche Schüler aus 52 repräsentativ ausgewählten Abschlussklassen des „Enseignement secondaire classique“ (ES) und des „Enseignement secondaire technique“ (EST) mit Ausnahme des regime professionnel. Die Erhebung wurde in den Schulen durchgeführt und zwar mit der TAO-Plattform (Testing Assisté par Ordinateur), einem innovativen Tool für Online-Erhebungen bei großen Stichproben.

2. Ergebnisse

2.1. Hohe Motivation der Jugendlichen für eine Beteiligung an nachhaltiger Entwicklung

(1) Hohes Interesse an ökologischen, niedrigeres an politischen Fragen

Hinsichtlich des Interesses an Nachhaltigkeitsthemen ergab sich eine klare Rangfolge: 84.0% der SchülerInnen gaben an, sich mittelmäßig bis sehr viel für ökologische Themen (z.B. Umwelt- und Tierschutz) zu interessieren, bei Fragen der sozialen Nachhaltigkeit (z.B. Lebenslage von Menschen in Entwicklungsländern und von Benachteiligten in Luxemburg) waren es 73.0% und bei Fragen der nationalen und internationalen Politik nur 61.0%.

(2) Hohe persönliche Wichtigkeit der Nachhaltigkeitsziele

Die deutliche Mehrzahl der SchülerInnen schätzte die zentralen *Nachhaltigkeitsziele* als persönlich wichtig oder sehr wichtig ein, wobei ökologische Ziele an der Spitze standen (83.7%), gefolgt von sozialen (75.1%) und ökonomischen Zielen (71.8%). Deutliches Schlusslicht bildete das Ziel der politischen Partizipation (58.3%). 39.2 % der Befragten sehen es so z.B. als überhaupt nicht wichtig oder nicht so wichtig an, Politikern ihre Meinung sagen zu können, was sie für Jugendliche tun können.

(3) Sorgen wegen Klimawandel und um nachfolgende Generationen an erster Stelle der Zukunftssorgen

Auch bei den *Sorgen* wegen Nachhaltigkeitsproblemen führten ökologische Probleme, bei denen 84.3% der SchülerInnen mittelmäßig bis sehr viel Sorgen angaben. Es folgten soziale Sorgen, d.h. Sorgen um Entwicklungsländer (83.5%) und - mit größerem Abstand - Angst vor Entwicklungsländern (71.8%).

(4) Klimawandel: Hoffnungen auf Wissenschaft / Technik und auf Anpassung

37.2% der Befragten haben große bis sehr große Hoffnungen, dass Wissenschaft und Technik die Klimaerwärmung aufhalten können, 33.3% hoffen, dass Mensch und Natur sich im Lauf der Zeit an den Klimawandel anpassen werden und 32.6%, dass sich das Klima im Laufe der Zeit von selbst wieder abkühlen wird. Demgegenüber haben nur 28.5% große bis sehr große Hoffnungen, dass die Menschen in den reichen Ländern ihren Lebensstil ändern und so die Klimaerwärmung wirksam bekämpfen werden.

(5) Privates Verhalten wirksamer eingeschätzt als öffentliches Engagement

Während annähernd 90% der SchülerInnen ihr Handeln in der *Privatsphäre* als mittelmäßig bis sehr wirksam einschätzten (klimaschützendes Verhalten: 91.4%; Verbraucherverhalten im Sinne der Nord-Süd-Gerechtigkeit: 87.7%), war dies nur bei annähernd 60% der SchülerInnen in Bezug auf ihre Handlungsmöglichkeiten in der *öffentlich-politischen Sphäre* (z.B. Unterschriftenaktion, Demonstration) der Fall (Einsatz für Klimaschutz: 58.6%; Einsatz für Entwicklungsländer: 63.2%). Allerdings wird einem Engagement in einer Umwelt- oder Dritte-Welt-Gruppe eine relativ höhere Wirksamkeit zugesprochen als Unterschriftenaktionen oder Demonstrationen.

(6) Unterschiede nach Geschlecht und Sektion der Schüler

Das Interesse, die Wertschätzung und die Sorgen in Bezug auf ökologische und soziale Aspekte der nachhaltigen Entwicklung ist bei Schülerinnen ausgeprägter als bei Schülern, hingegen ist das Interesse an politischen Fragen bei Schülerinnen geringer als bei Schülern. Innerhalb des ES ist das Interesse und die Wertschätzung für ökologische Aspekte der nachhaltigen Entwicklung in den Sektionen B/ C (Mathématiques et Informatique und sciences naturelles et mathématiques) höher als in der Sektion D (sciences économiques et mathématiques). Innerhalb des EST ist das Interesse an Politik in der Sektion „Educatours“ nur schwach ausgeprägt.

2.2. Vernetztes Denken zu Fragen der nachhaltigen Entwicklung unbefriedigend

Am Beispiel „Klimawandel“

(1) Halbwissen und geringer Vernetzungsgrad des Wissens

Im Durchschnitt nannten die SchülerInnen nur etwa 6 der 10 für den Klimawandel relevanten Phänomene (Ursachen bzw. Folgen), und sie konnten im Mittel nur knapp drei von zehn möglichen Ursache-Wirkungszusammenhängen explizit darstellen.

(2) Vernachlässigung ökonomischer und sozialer Zusammenhänge

Während einerseits ein hoher Prozentsatz der SchülerInnen (88.5 bis 90.3%) die physikalisch-meteorologischen Ursachen und Folgen des Klimawandels richtig identifizierte (z.B. CO₂-Emissionen, Temperaturanstieg auf der Erde, Eisschmelze an den Polen, Anstieg der Meeresspiegel), wurden ökonomische und soziale Ursachen bzw. Folgen (z.B. Industrielle Produktion, Straßenverkehr, Heizen von Wohnungen; Flüchtlingsströme) weitaus seltener erkannt (39.2 bis 64.9%).

(3) Mischung von richtigen und falschen Vorstellungen

Neben den genannten richtigen fanden sich bei einem erstaunlich hohen Anteil von SchülerInnen auch *falsche* Vorstellungen über den Klimawandel. Es erfolgte z.B. eine Vermischung mit anderen vom Menschen verursachten Problemen sowie mit Naturkatastrophen. So wurde der Klimawandel irrtümlicherweise auch mit dem Ozonloch (83.4%) und mit saurem Regen (45.2%) sowie mit Tsunamis (49.2%) und Erdbeben (32.5%) in Verbindung gebracht.

(4) Seltene Berücksichtigung aller Nachhaltigkeitsdimensionen, Vernachlässigung der sozialen Aspekte

In problemorientierten Aufgabenstellungen (z.B. Umstellung eines Betriebs auf CO₂-arme Produktion), die sowohl ökologische, wirtschaftliche wie soziale Fragen aufwerfen, werden von den Jugendlichen meist nur ein (41.6%) oder zwei (29.8%) dieser drei Nachhaltigkeitsaspekte berücksichtigt (v.a. ökologische und / oder ökonomische, kaum soziale). Eine Berücksichtigung aller drei Nachhaltigkeitsaspekte ist äusserst selten (2.5%).

2.3. Nachhaltiges Verhalten im privaten und im öffentlich-politischen Bereich differenziert zu betrachten

(1) Häufigkeit nachhaltigen Verhaltens in der Privatsphäre ist je nach Handlungsfeld unterschiedlich; nachhaltiges Konsum-/ Kaufverhalten ist eher selten

79.2% der SchülerInnen gaben an, manchmal, oft oder immer im Haushalt Energie zu sparen, bei der nachhaltigen Mobilität waren es 48.4% und beim nachhaltigen Konsumverhalten (z.B. Entscheidung für Bio- oder Fair-Trade-Produkte) nur 34.0%. Diese Rangfolge dürfte teilweise damit zusammenhängen, wie leicht (z.B. aufgrund der Angebotes) bzw. schwer (z.B. unbequem, wenig komfortabel) es ist, das betreffende Verhalten zu realisieren.

(2) Nachhaltiges Verhalten und Engagement in der öffentlich-politischen Sphäre ist eher schwach

Nachhaltiges Verhalten in der öffentlich-politischen Sphäre wurde von einem eher geringen Teil der SchülerInnen berichtet. 30.7% gaben an, im vergangenen Jahr an irgendeiner Unterschriftenaktion, Demonstration oder einem Informationsstand für Belange der Nachhaltigkeit (z.B. Umweltschutz, Tierschutz, Entwicklungsländer, Frieden) teilgenommen zu haben. Noch geringer war der Anteil der SchülerInnen mit regelmäßigem Engagement in einer Gruppe, die sich für nachhaltige Entwicklung einsetzt. Als Voraussetzung für ein aktive(re)s Engagement in solchen Gruppen, sehen Jugendliche in erster Linie das vermehrte Wissen / Verständnis über deren Arbeit sowie den Glauben an die Wirksamkeit eines solchen Engagements.

2.4. Kritisches Urteil über bisherigen Schulunterricht, hohe Erwartungen an die Schule von morgen

(1) Defizite in der Vermittlung von Handlungs- und Bewertungskompetenzen – Begrenzte Öffnung der Schule zur Gesellschaft und zum Umfeld

Handlungskompetenzen werden nach Aussagen der SchülerInnen nur sehr begrenzt vermittelt: so geben 42.4% an, sie hätten bisher überhaupt nicht in der Schule lernen können „wie man Entscheidungen in der Gesellschaft beeinflussen kann“. Gleiches gilt für die Bewertungskompetenzen: Für 37.1% hat die Schule sie aus ihrer Sicht nicht in die Lage versetzt „sich bei Diskussionen über die Gestaltung der Zukunft in die Rolle auch von Vertretern der Wirtschaft zu versetzen“ und für 36.3% auch nicht „in die Lage sozial benachteiligter Menschen“.

Lerngänge in die Natur werden von einer Mehrheit der SchülerInnen erlebt, Besuche sozialer Einrichtungen jedoch nur von einer Minderheit. Insgesamt 48,3 % der Befragten geben an, in der Schulzeit „nie“ außerschulische Lernorte in der Schule besucht zu haben (ES: 53.5% vs. EST: 43.4%). 46.2% geben an, im Rahmen der Schule nie bei Diskussionen mit Gesellschaftsakteuren (Politiker, Wirtschaftsvertreter, Nicht-Regierungsorganisationen...) dabei gewesen zu sein. Fächerverbindender Unterricht und Projekte wurden von SchülerInnen des ES seltener erlebt als von SchülerInnen des EST („Nie“-Nennungen: ES: 41.4% vs. EST: 27.6%).

(2) SchülerInnen wollen mehr Wissen und Kompetenzen für eine nachhaltige Zukunftsgestaltung erwerben und eine stärkere Öffnung der Schule hin zur Gesellschaft

Eine teilweise deutliche Mehrheit der SchülerInnen plädiert dafür, dass künftig mehr *Wissen und Kompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung* erworben werden sollten: Vor allem genannt wurde Wissen über ökologische Probleme (59.9%) und Probleme der Entwicklungsländer (56.6%) sowie Kompetenzen für individuelles und kollektives nachhaltiges Handeln (58.9%), aber auch Kompetenzen für die Bewertung komplexer ökologischer und sozialer Sachverhalte (50.9%).

Was die *Methoden des Schulunterrichts* anbelangt, so wünscht sich eine deutliche Mehrheit der SchülerInnen, dass künftig mehr innovative Unterrichtsmethoden eingesetzt werden sollten als bisher, etwa Exkursionen in Betriebe und soziale Einrichtungen (57.1%), Diskussionen mit Wirtschaftsvertretern oder Verantwortlichen sozialer und politischer Institutionen (54.9%) sowie Fächer verbindender Unterricht und Projekte (53.7%). Insbesondere wünschen Jugendliche aus dem klassischen Sekundarunterricht mehr Besuche von ausserschulischen Lernorten (ES: 60.7% vs. EST: 53.7%) und fächerübergreifenden Unterricht bzw. Projekte (ES: 57.7% vs. EST: 49.8%).

Fazit und Handlungsbedarf: Mehr Bildung für Nachhaltigkeit in die Schulen!

Die Autoren der Veröffentlichung ziehen vier grundlegende Folgerungen aus den Ergebnissen der Studie:

(1) Verankerung der Bildung für nachhaltige Entwicklung in den Schulprogrammen

Die Kernkompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung (System-, Bewertungs- und Handlungskompetenz) sollten verpflichtend für die Schule und die Schulprogramme in einem Orientierungsrahmen des Erziehungsministeriums verankert werden. Dabei sollte verstärkt das Zusammenspiel von ökologischen, wirtschaftlichen und sozialen Aspekten in Zusammenhang mit einer nachhaltigen Zukunftsgestaltung im Fokus stehen, dies u.a. durch eine verstärkte fächerübergreifende Zusammenarbeit im Rahmen von gesellschaftsrelevanten Projekten.

(2) Politische Bildung und Öffnung auf die gesellschaftliche Realität: ein Must für die Schule von morgen!

Ein Konzeptrahmen für politische Bildung (éducation à la citoyenneté) auf den verschiedenen Schulebenen wird unter Mitwirkung aller interessierten Kreise und im Besonderen der Zivilgesellschaft eingefordert. Eine Aufwertung der politischen Bildung in der Schule müsste u.a. im Rahmen der Reform der oberen Klassen des Sekundarunterrichts erfolgen. Sie sollte begleitet sein von einer verstärkten Öffnung der Schule hin zur Gesellschaft und von vermehrten Möglichkeiten zur konkreten Partizipation in der Schule und in anderen Bereichen der Gesellschaft (siehe aktueller luxemburgischer Jugendbericht).

(3) Wissen und Denken in Zusammenhängen: eine zentrale Herausforderung für die Schule

Der Schulunterricht über Wissenschaften und Technik sollte verstärkt den Interessen junger Menschen, ihren Prioritäten und Sorgen Rechnung tragen und einen Zusammenhang mit konkreten gesellschaftlichen Fragen herstellen. Dabei gilt es, verstärkt auch handlungsrelevante Wissensselemente zu berücksichtigen und neben notwendigen Informationen auch den Zusammenhang mit Werten und sozialen Normen herzustellen. Um das festgestellte Defizit an vernetztem Denken zu beheben, müsste dieses bewusst in den schulischen Curricula und im Besonderen in einer fächerübergreifenden Vorgehensweise Beachtung finden.

(4) Die Reform der oberen Klassen der Sekundarschulen: eine Chance für die Bildung für nachhaltige Entwicklung

Die Reform der oberen Klassen der Sekundarschulen stellt eine große Chance für die Umsetzung der erwähnten Folgerungen dar. Dies gilt umso mehr, als auch ein Grossteil der SchülerInnen selbst mehr Wissen und Kompetenzen für eine nachhaltige Zukunftsgestaltung erwerben will und mehr innovative Unterrichtsmethoden in Sinne der Bildung für nachhaltige Entwicklung wünscht. Neben der notwendigen Verankerung in den Schulprogrammen, der Aufwertung der politischen Bildung und einer verstärkten Öffnung auf die Gesellschaft gilt es bei der Festlegung der transversalen Kompetenzen das vernetzte Denken sowie besonders auch gesellschaftsrelevante Handlungs- und Bewertungskompetenzen prioritär zu berücksichtigen. Dazu bedarf es einer gewissen Entrümpelung der schulischen Programme und der Schaffung des notwendigen zeitlichen und organisatorischen Freiraumes, u.a. im Rahmen der größeren Autonomie der Schulen und einer entsprechenden Anpassung der Evaluationsformen.

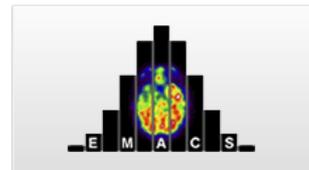
Gedruckte Exemplare der Veröffentlichung „Nachhaltige Entwicklung aus der Sicht von Jugendlichen“ sind bei den Autoren erhältlich (e-mail an theid.faber@uni.lu oder thomas.boll@uni.lu). Eine Download-Möglichkeit besteht per internet: <http://www.emacs.uni.lu/projects/sustainability>



Nachhaltige Entwicklung aus der Sicht von Jugendlichen

Ergebnisse einer Studie
in den Abschlussklassen
der Luxemburger
Sekundarschulen

Théid Faber & Thomas Boll



UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2005-2014)

*„Die **globale Vision** der Weltdekade ist es, allen Menschen Bildungschancen zu eröffnen, die es ermöglichen, sich Wissen und Werte anzueignen sowie Verhaltensweisen und Lebensstile zu erlernen, die für eine lebenswerte Zukunft und eine positive gesellschaftliche Veränderung erforderlich sind.“*

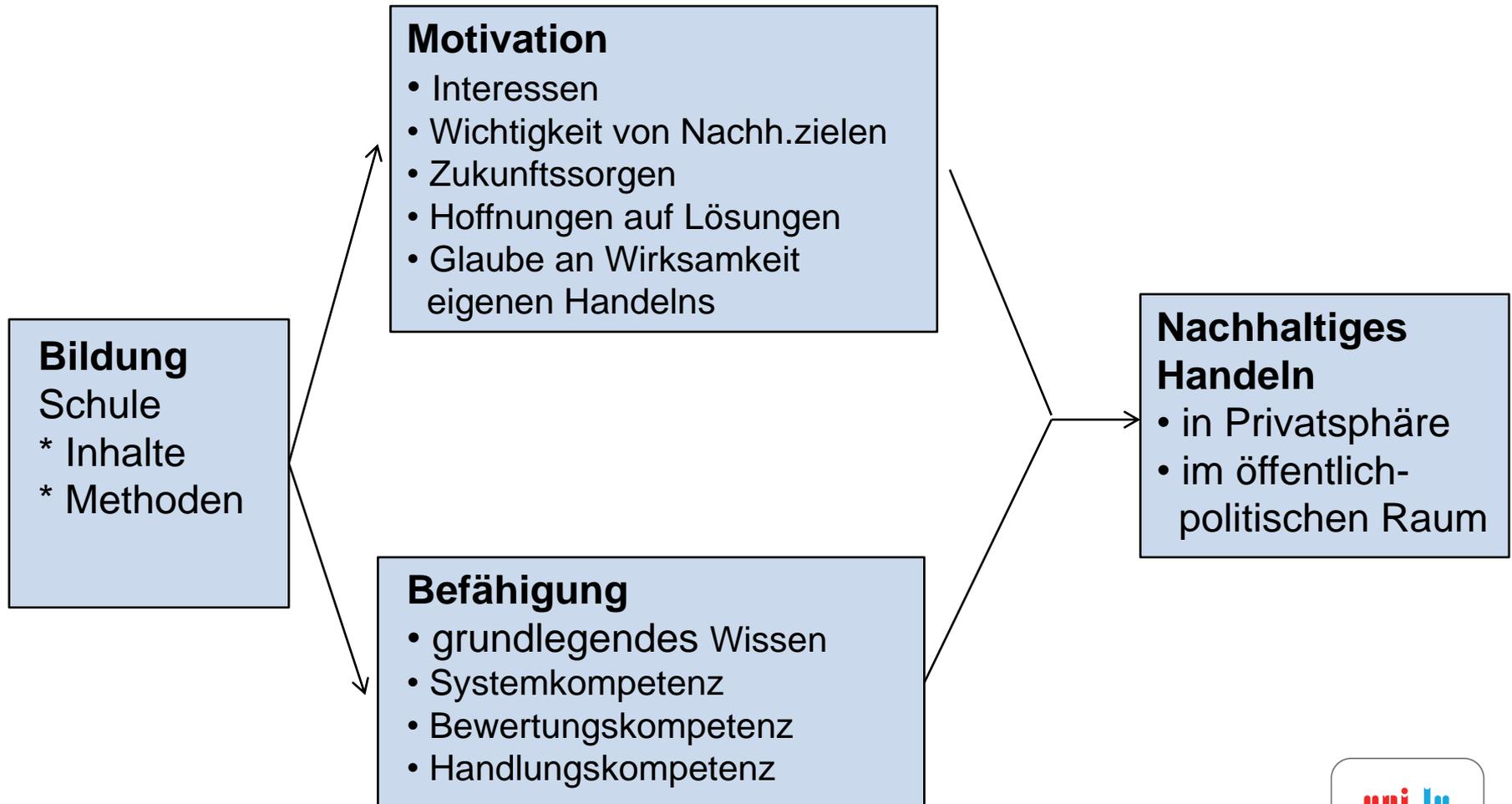


UNESCO International Implementation Scheme



Nationale Strategie Luxemburgs
(Veröffentlichung Anfang 2011)

Das Ziel: Bildungsstand und –voraussetzungen aus der Sicht der nachhaltigen Entwicklung ermitteln



Methodische Vorgehensweise

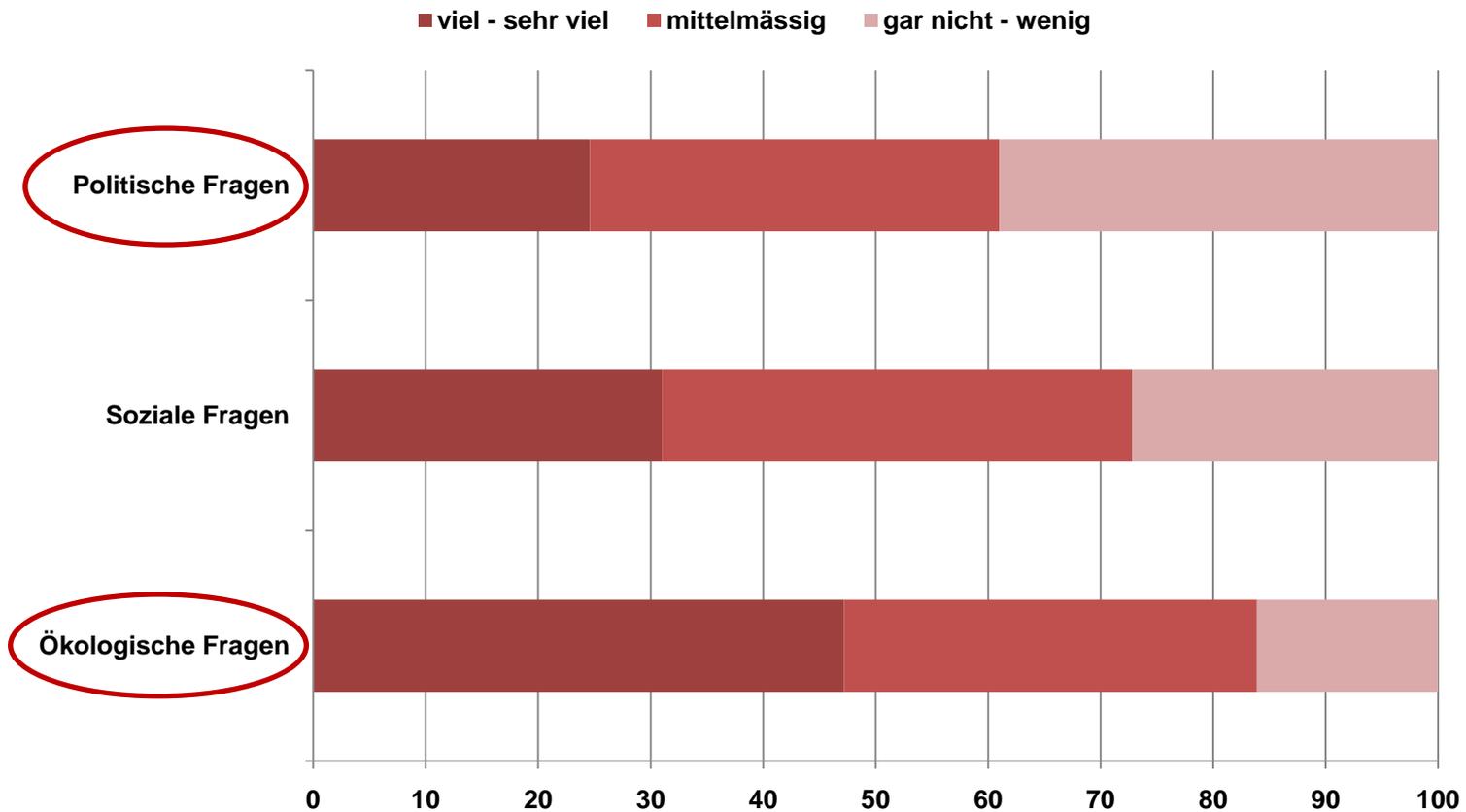


Standardisierte computer-gestützte Erhebung mit der TAO-Plattform
(Testing Assisté par Ordinateur)

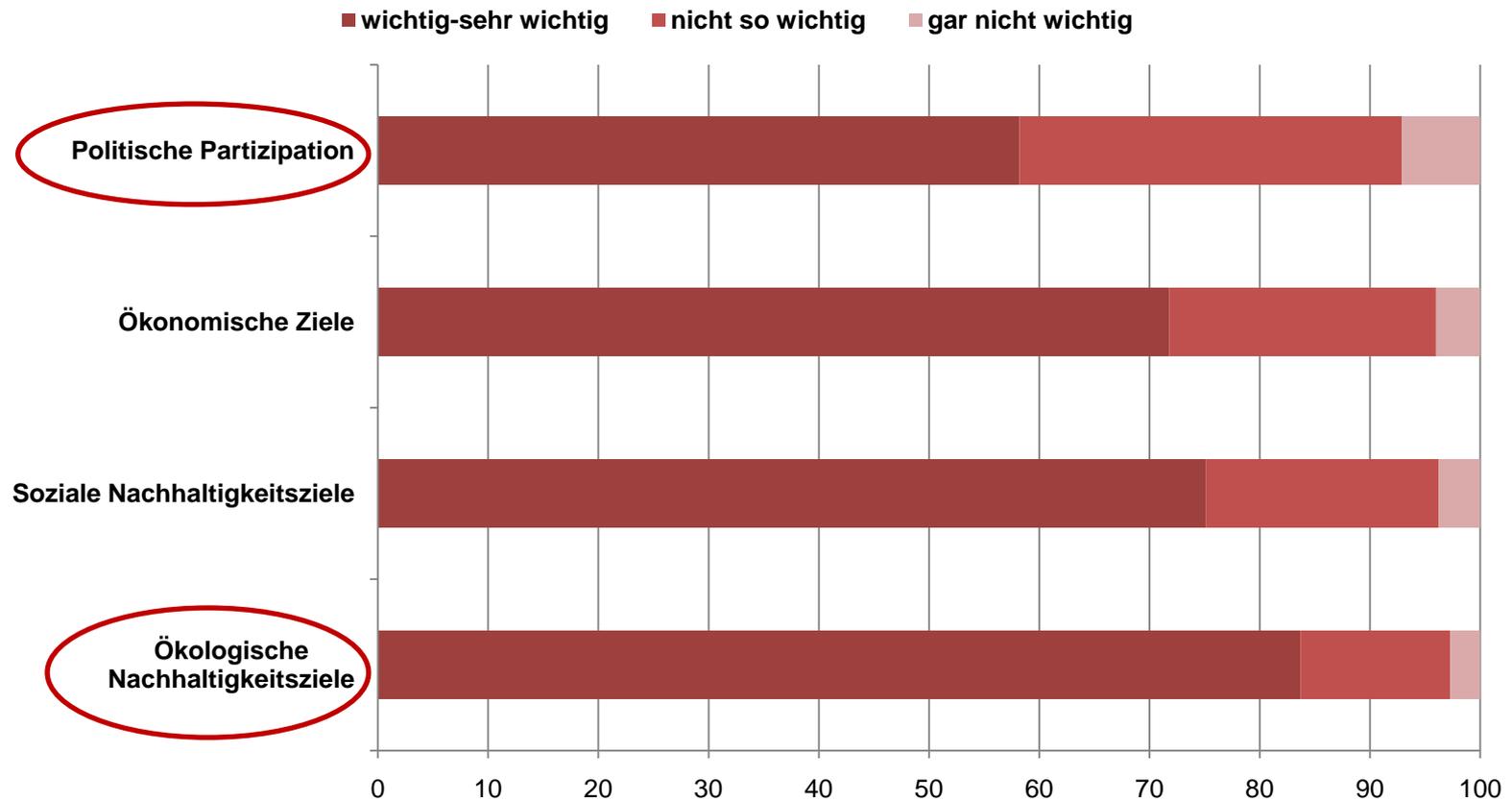
Stichprobe:

827 Sekundarschüler aus **Abschlussklassen** des *Enseignement secondaire classique* (ES) und des *Enseignement secondaire technique* (EST) – Mittleres Alter: 19,7 Jahre (18 – 22 Jahre)

Hohes Interesse an ökologischen, niedrigeres an politischen Fragen



Hohe persönliche Wichtigkeit von Nachhaltigkeitszielen



“Wichtig – sehr wichtig”: Vorrang für ökologische Ziele, politische Partizipation wenig bedeutsam

für
83,7 %

Ökologische Ziele: Schutz der Umwelt, Biodiversität, Klima, Ressourcennutzung ...

für
75,1 %

Soziale Ziele: Verteilungsgerechtigkeit in der Gesellschaft, Nord-Süd-Gerechtigkeit, Armutsbekämpfung, fairer Handel...

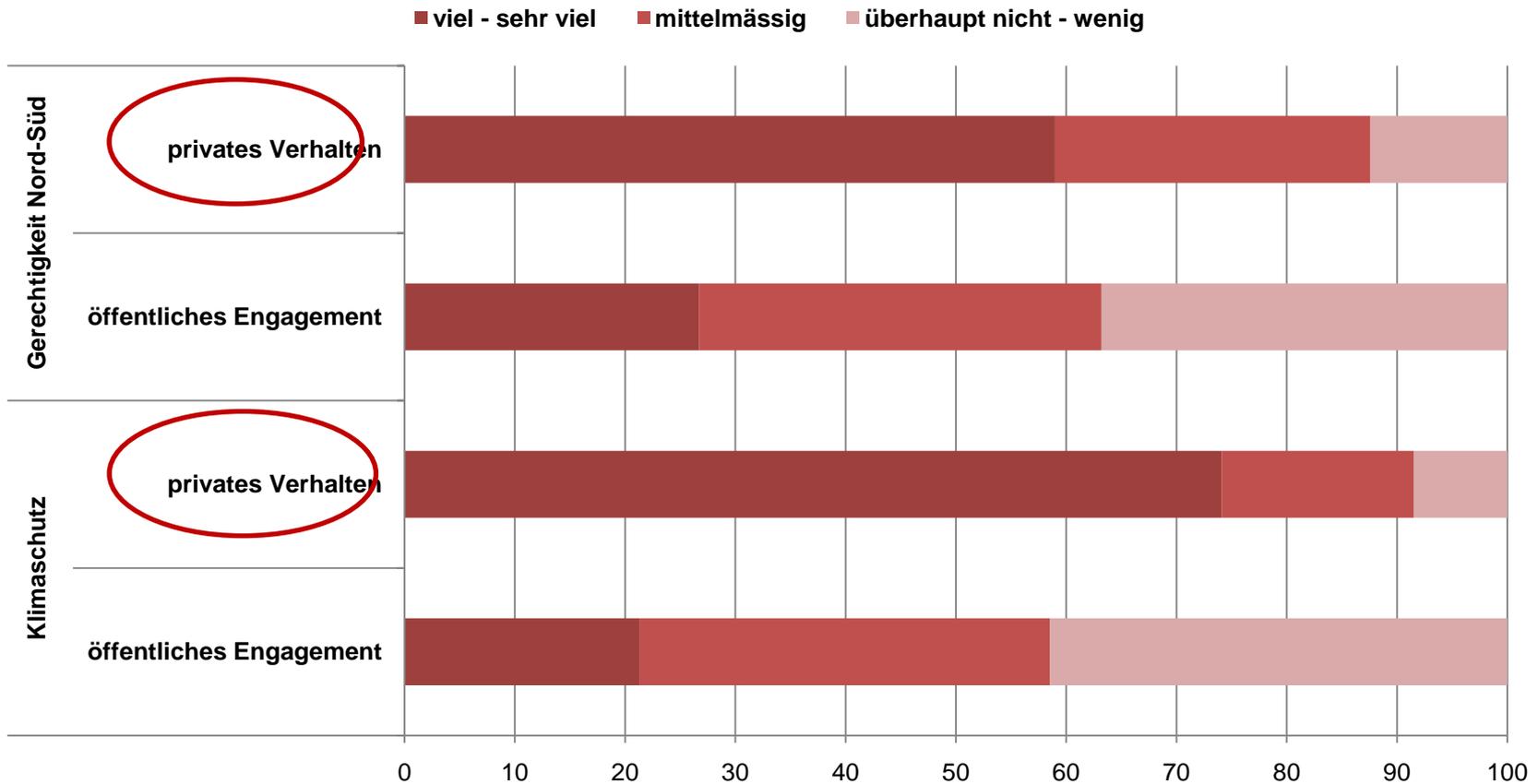
für
71,8 %

Wirtschaftliche Ziele: Erhalt und Schaffung von Arbeitsplätzen, Unterstützung wirtschaftlicher Betriebe

für
58,3 %

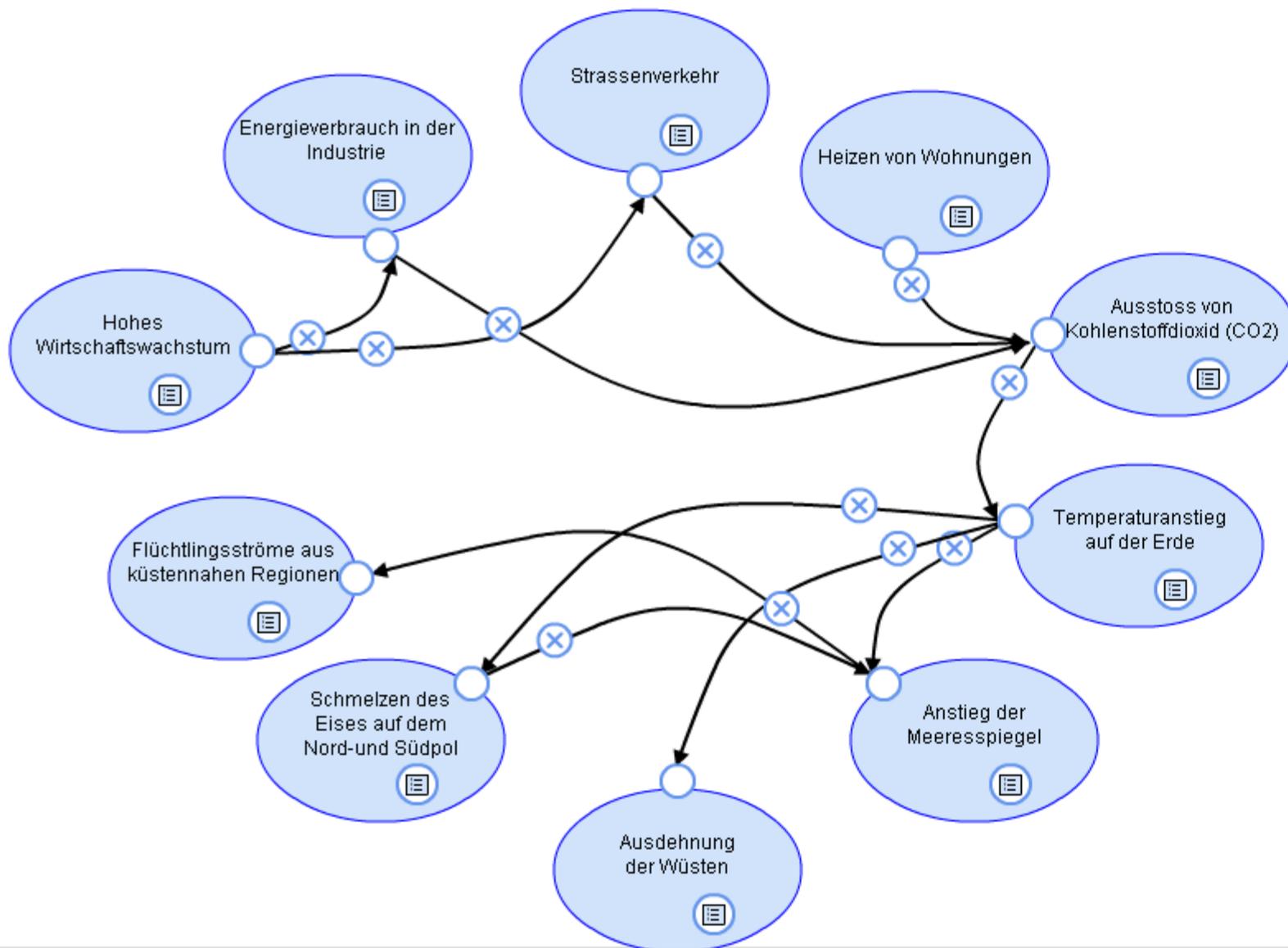
Politische Partizipation: Politiker die Meinung sagen können, Politik in Luxemburg beeinflussen können

Privates Verhalten wirksamer eingeschätzt als öffentliches Engagement

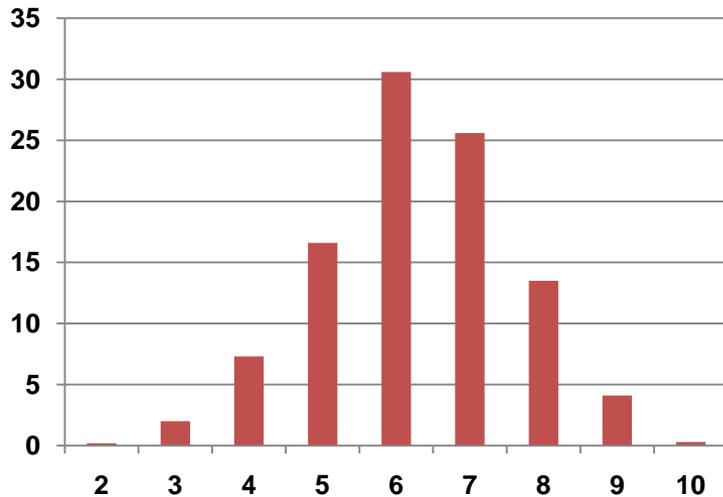


Was verbinden Sie mit dem Begriff Klimawandel ?

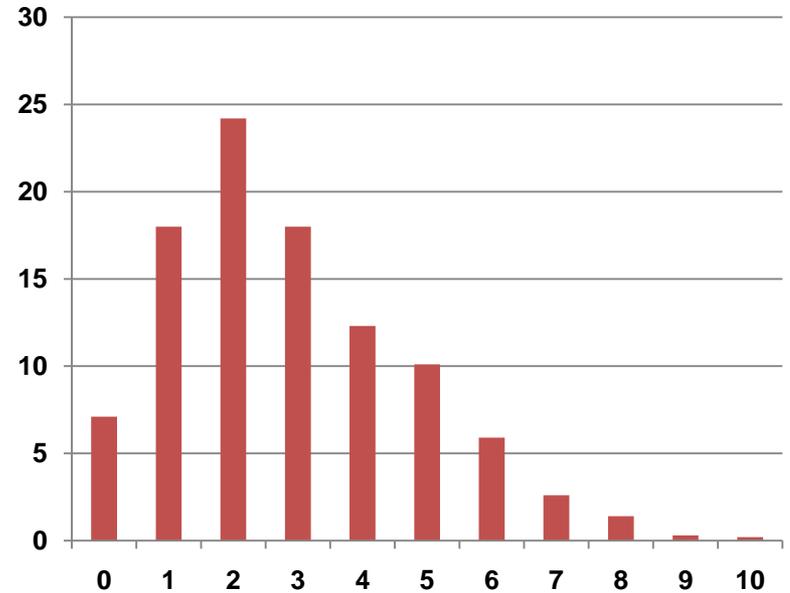
Wählen Sie zunächst für jeden Kreis aus der Liste ein Phänomen aus, das Ihrer Meinung nach in Verbindung mit dem Klimawandel steht. Verbinden Sie anschliessend mit Pfeilen die Phänomene (Kreise), zwischen denen ein Zusammenhang besteht.



Halbwissen und geringer Vernetzungsgrad



Relative Häufigkeit angegebener relevanter Konzepte (% aller SchülerInnen, die ein Begriffsnetz erstellt haben)



Relative Häufigkeit angegebener relevanter Verbindungen (% aller SchülerInnen, die ein Begriffsnetz erstellt haben)

Vernachlässigung ökonomischer und sozialer Zusammenhänge

Mittelbare Ursachen / Folgen besser erkannt als unmittelbare

Richtige Vorstellungen	Anteil der Schüler
<i>Ursachen</i>	
CO2-Emissionen	88.5 %
Energieverbrauch in der Industrie	64.9 %
Strassenverkehr	57.9 %
Heizen von Wohnungen	39.2 %
Wirtschaftswachstum	29.8 %
<i>Folgen</i>	
Temperaturerhöhung auf der Erde	90.3 %
Erhöhung der Meeresspiegel	89.3 %
Schmelzen der Polkappen	88.5 %
Wüstenbildung	49.9 %
Flüchtlinge aus Küstenregionen	28.9 %

Bewertungskompetenz: Erfassen mittel problemorientierter Testaufgaben



Erfassung der Bewertungskompetenz am Beispiel „Klimawandel“

Die Jugendlichen (N = 827) wurden mit folgender offenen Aufgabe konfrontiert:

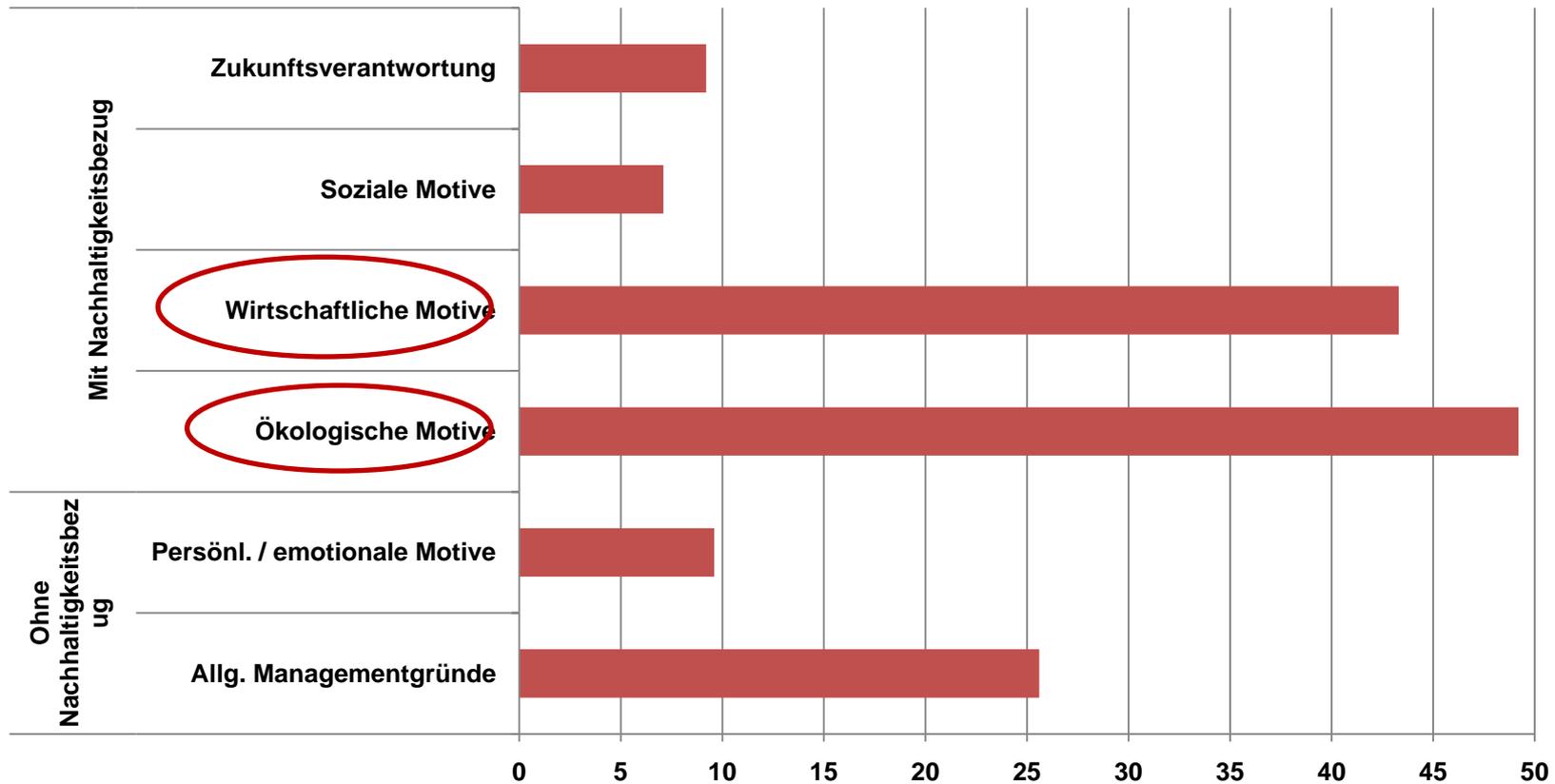
„Stellen Sie sich vor, Sie wären Direktor einer grossen Fabrik, die aufgrund von veralteten Produktionsanlagen sehr viel Kohlendioxid (CO₂) ausstösst. Sie sollen nun entscheiden, ob Sie Ihre Fabrik auf eine neue Technik umstellen, die weniger CO₂ verursacht. Das ist natürlich aufwändig.“

1. Machen Sie es so schnell wie möglich oder vielleicht erst später? Wie entscheiden Sie sich?

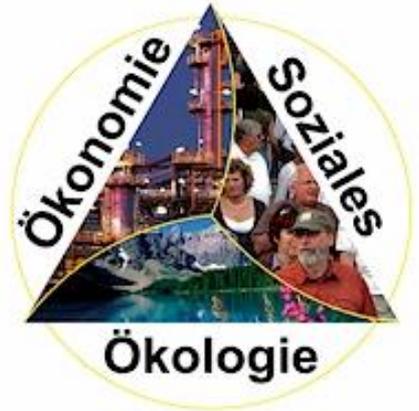
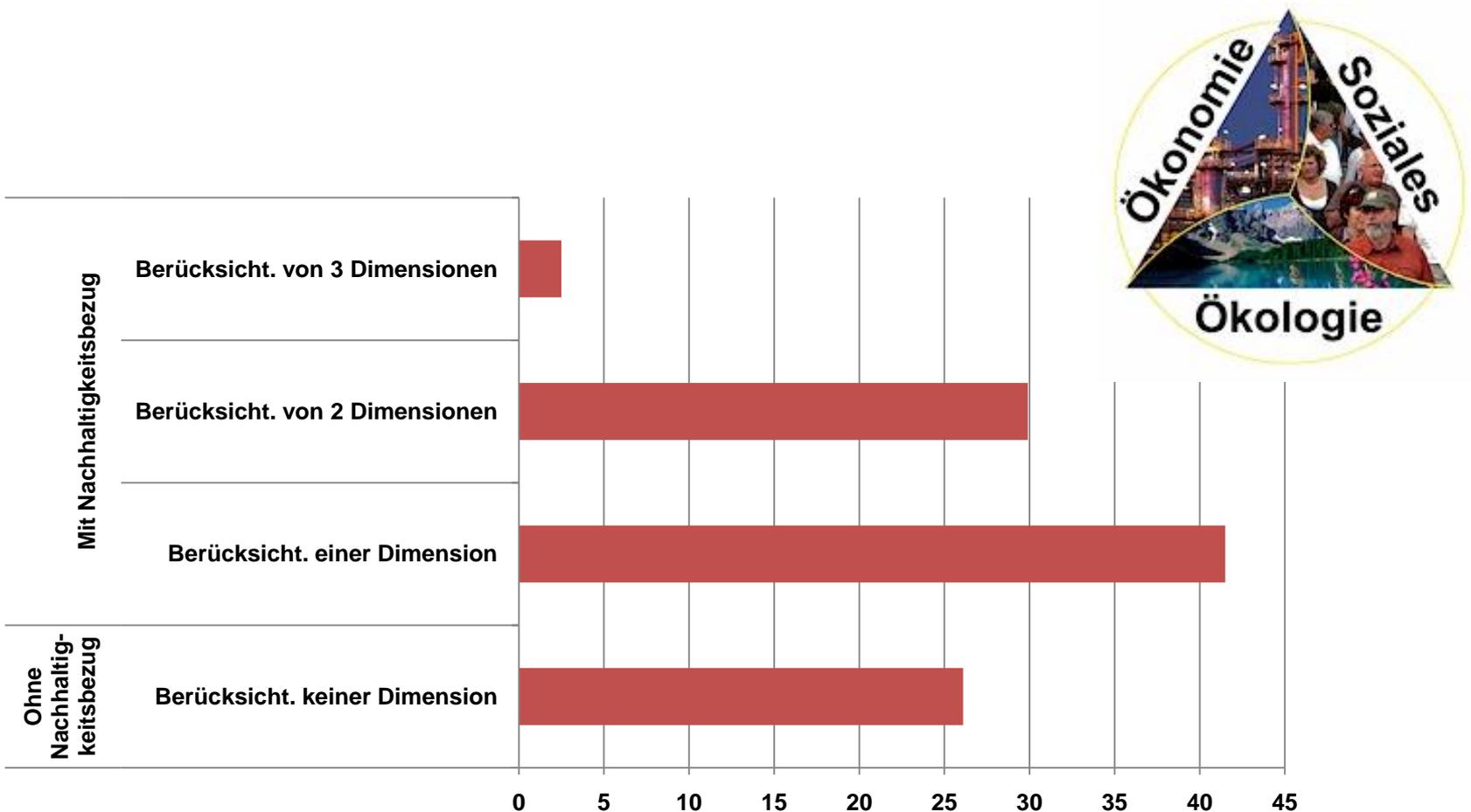
- Sie stellen Ihren Betrieb so schnell wie möglich auf eine Produktion um, bei der weniger Kohlendioxid (CO₂) ausgestoßen wird.
- Sie warten mit der Umstellung, bis Sie es in ein Paar Jahren wirklich tun müssen, weil es dann vom Gesetz vorgeschrieben ist.

2. Nennen Sie drei wichtige Gründe, warum Sie sich als Direktor der Fabrik so entschieden haben.

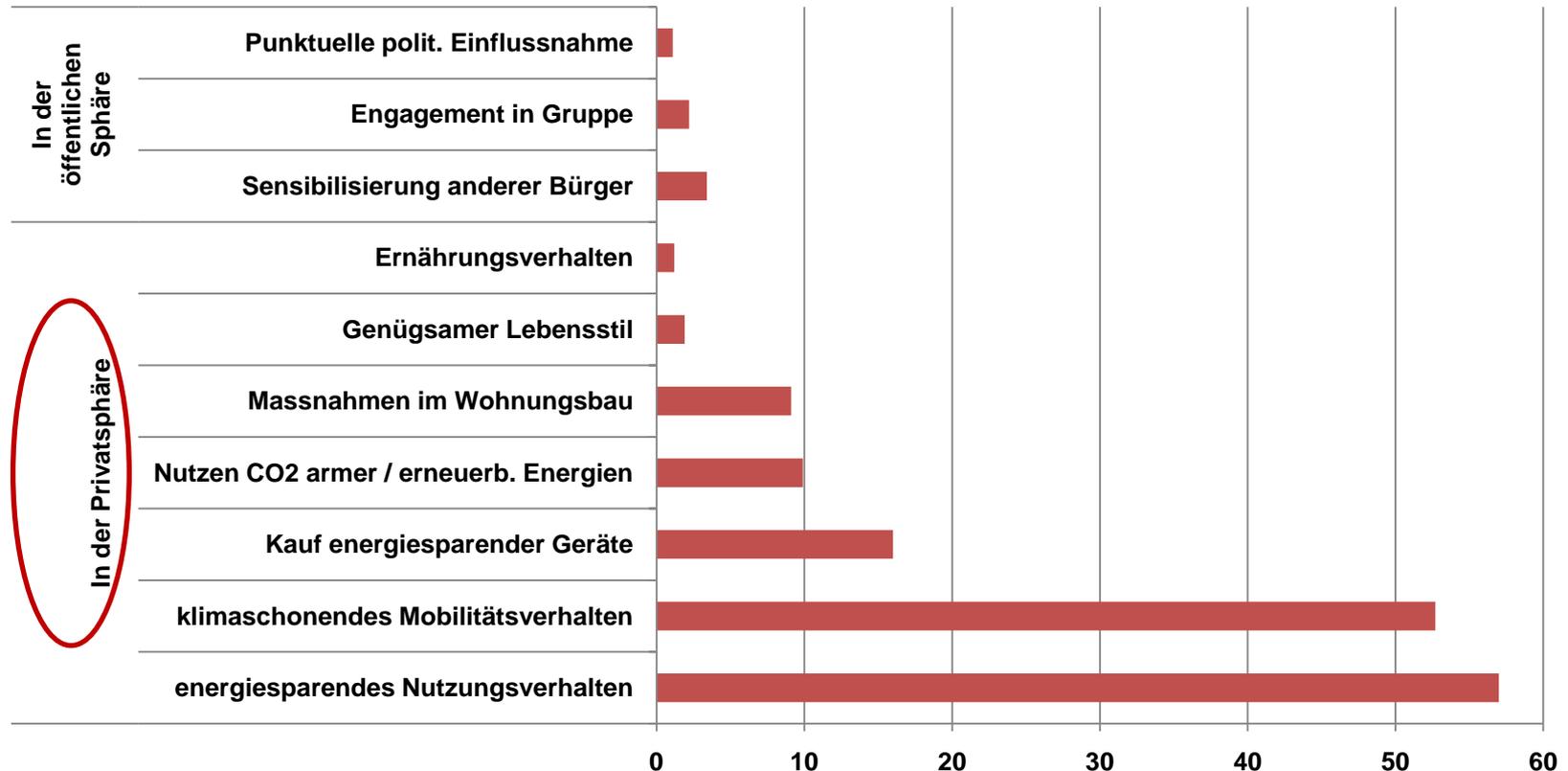
Ökologische und wirtschaftliche Motive als prioritäre Entscheidungsgründe



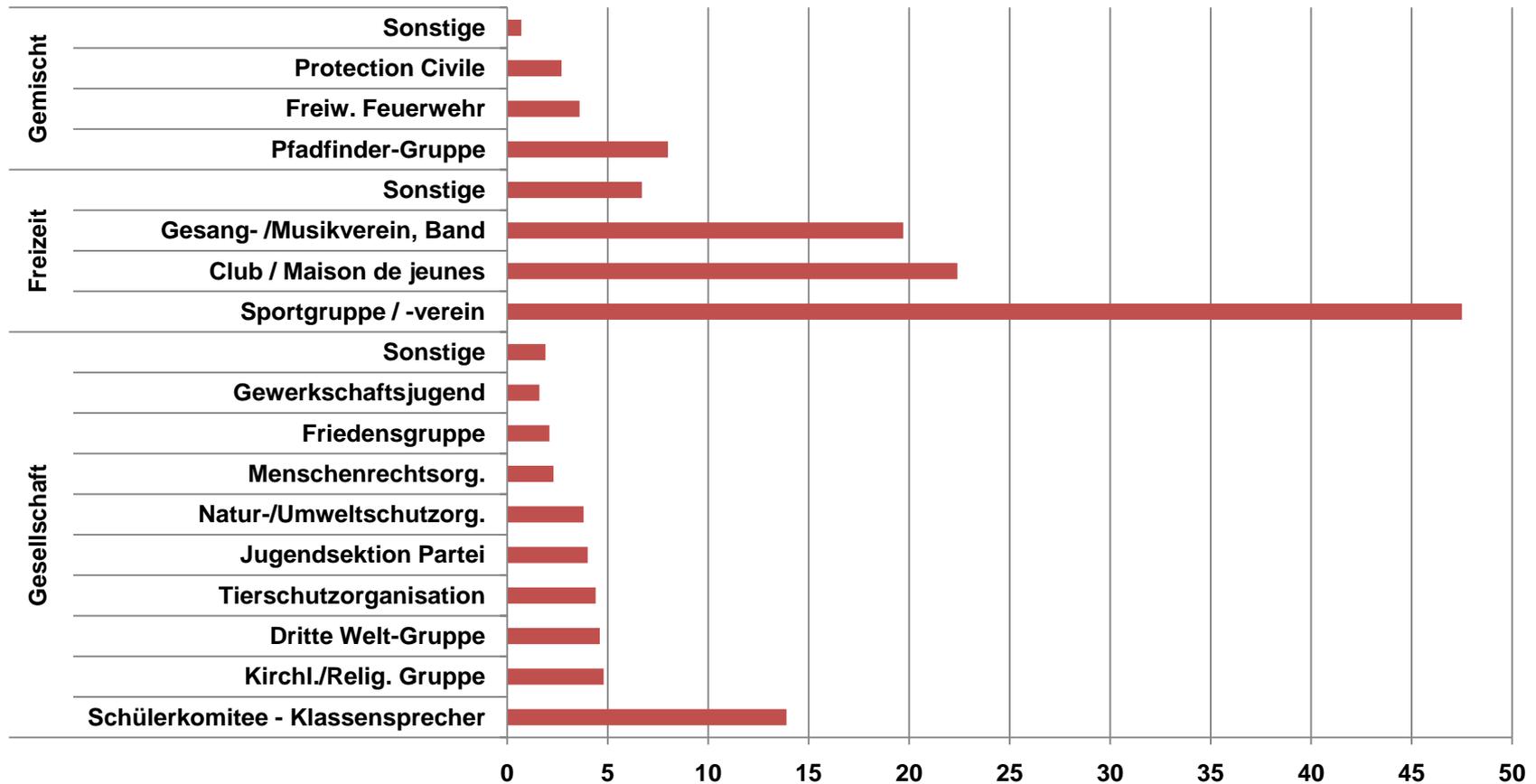
Seltene Berücksichtigung aller 3 Säulen der Nachhaltigkeit



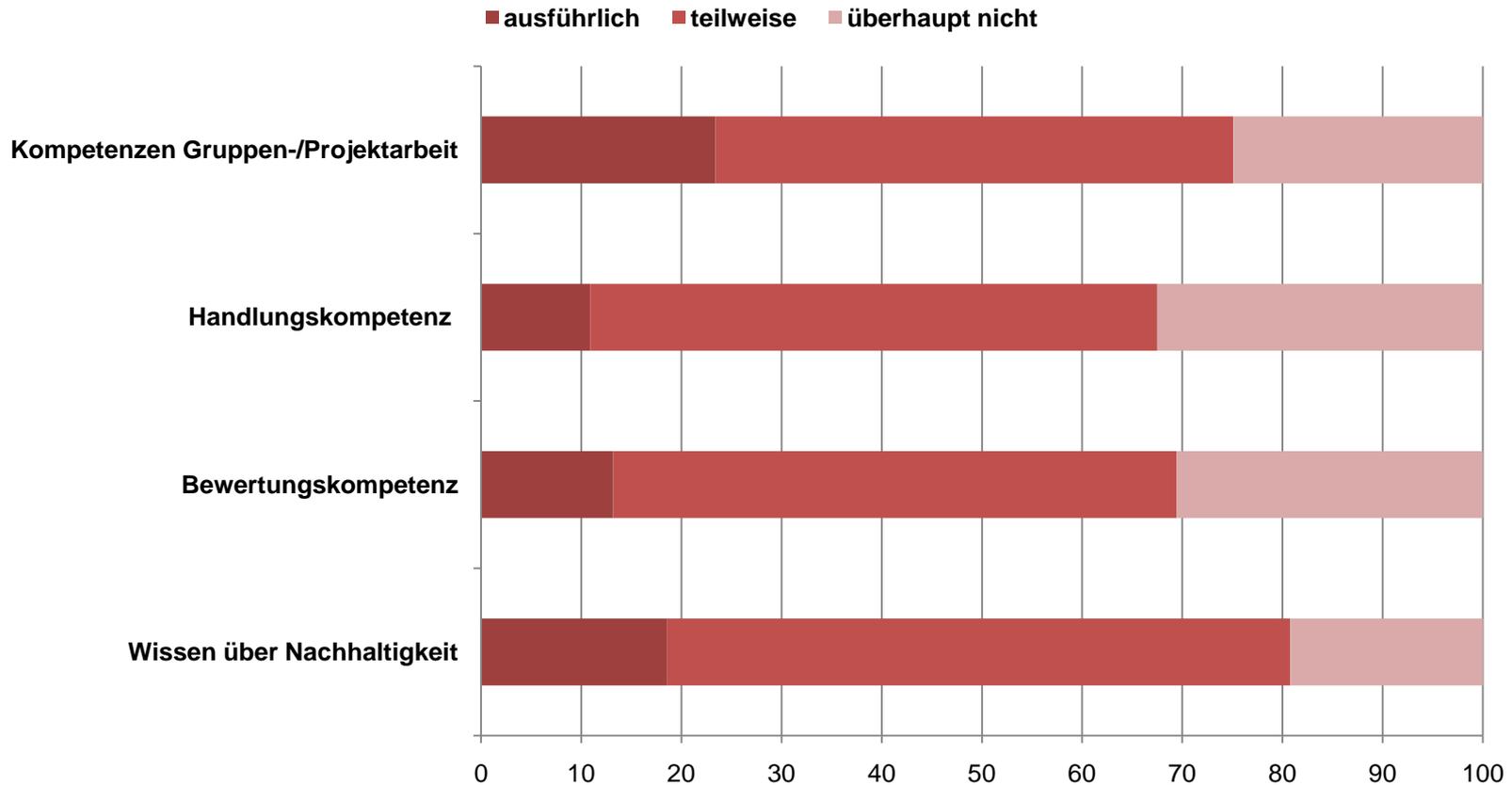
Klimaschutz: Handlungsmöglichkeiten eher in der Privat- als in der öffentlichen Sphäre



Geringes Engagement in Gruppen bzw. Organisationen mit Bezug zu nachhaltiger Entwicklung



Kritisches Urteil über bisherigen Unterricht



“Überhaupt nicht” nicht gelernt im Laufe der bisherigen Schulzeit

für
30,4%

...wie in Wirtschaft und Politik wichtige Entscheidungen getroffen werden

für
37,1 %

...bei Diskussionen über die Gestaltung der Zukunft in die Rolle auch von Vertretern der Wirtschaft zu versetzen

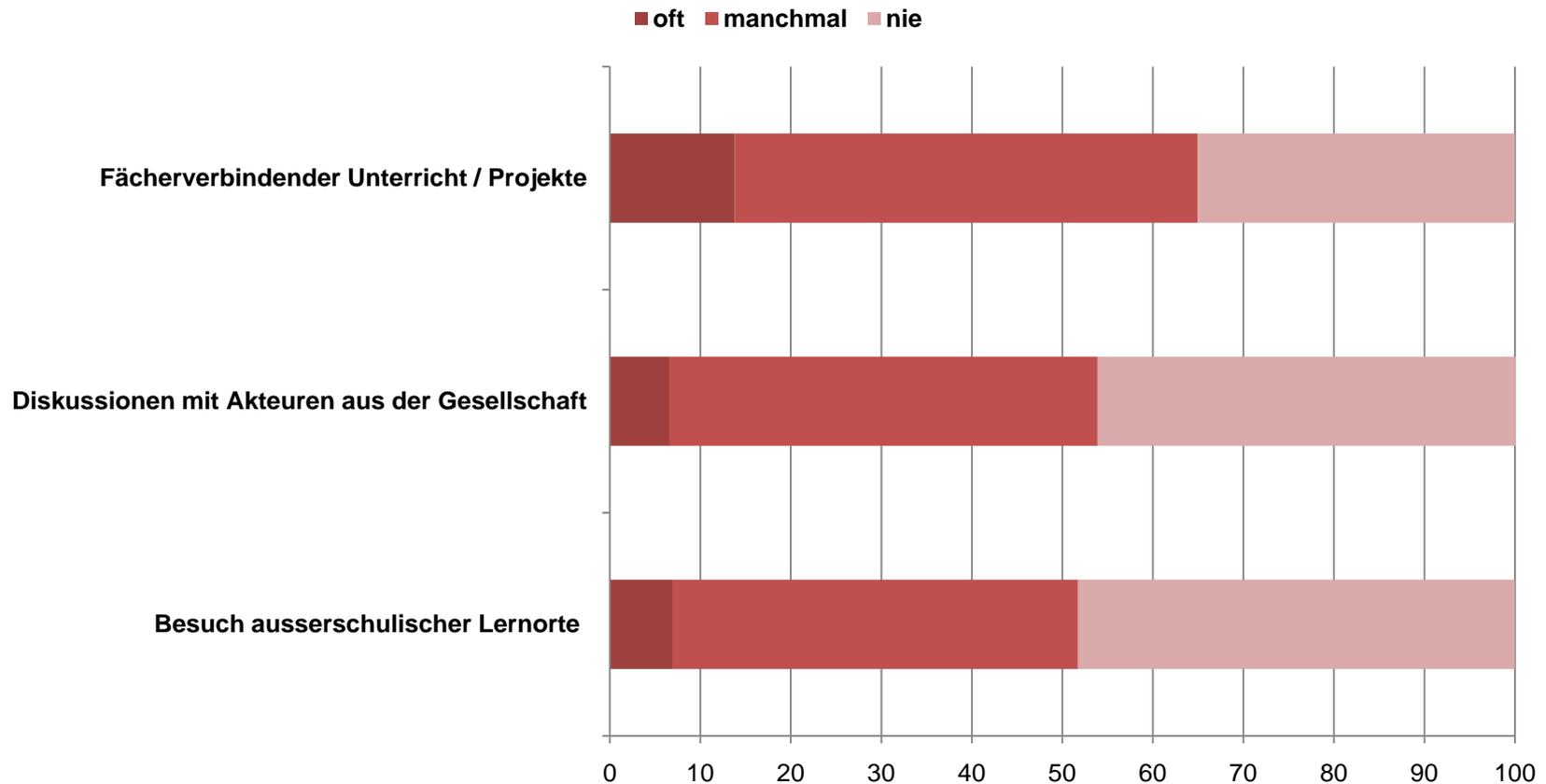
für
42,4 %

...wie man Entscheidungen in der Gesellschaft beeinflussen kann

für
32,9 %

... wie man ein Projekt, das über längere Zeit geht, plant und durchführt

Begrenzte Öffnung der Schule zur Gesellschaft und zum Umfeld



48,3%

... haben "nie" einen außerschulischen Lernort besucht

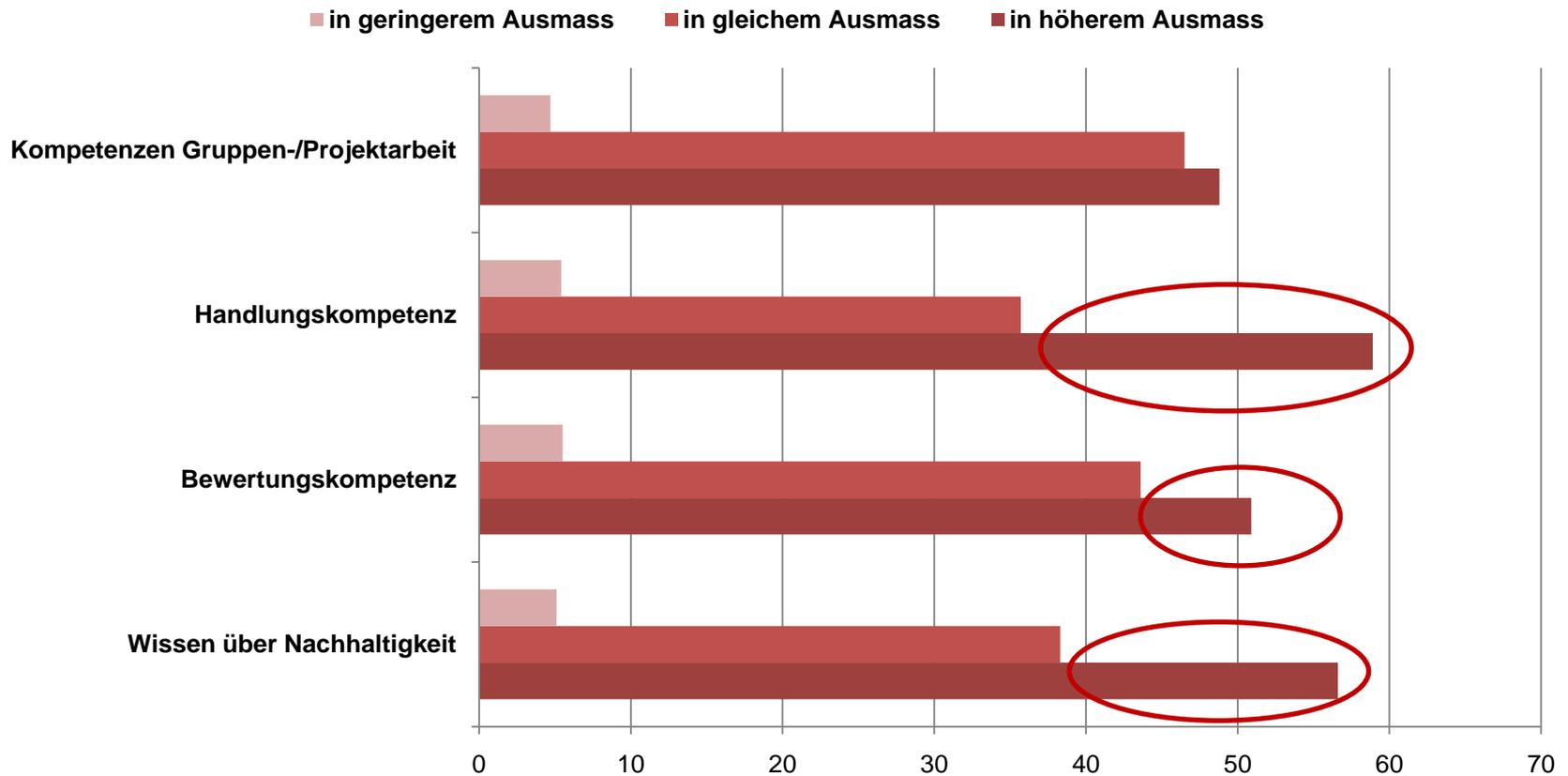
46,2 %

...waren "nie" bei Diskussionen mit Gesellschaftsakteuren in der Schule dabei

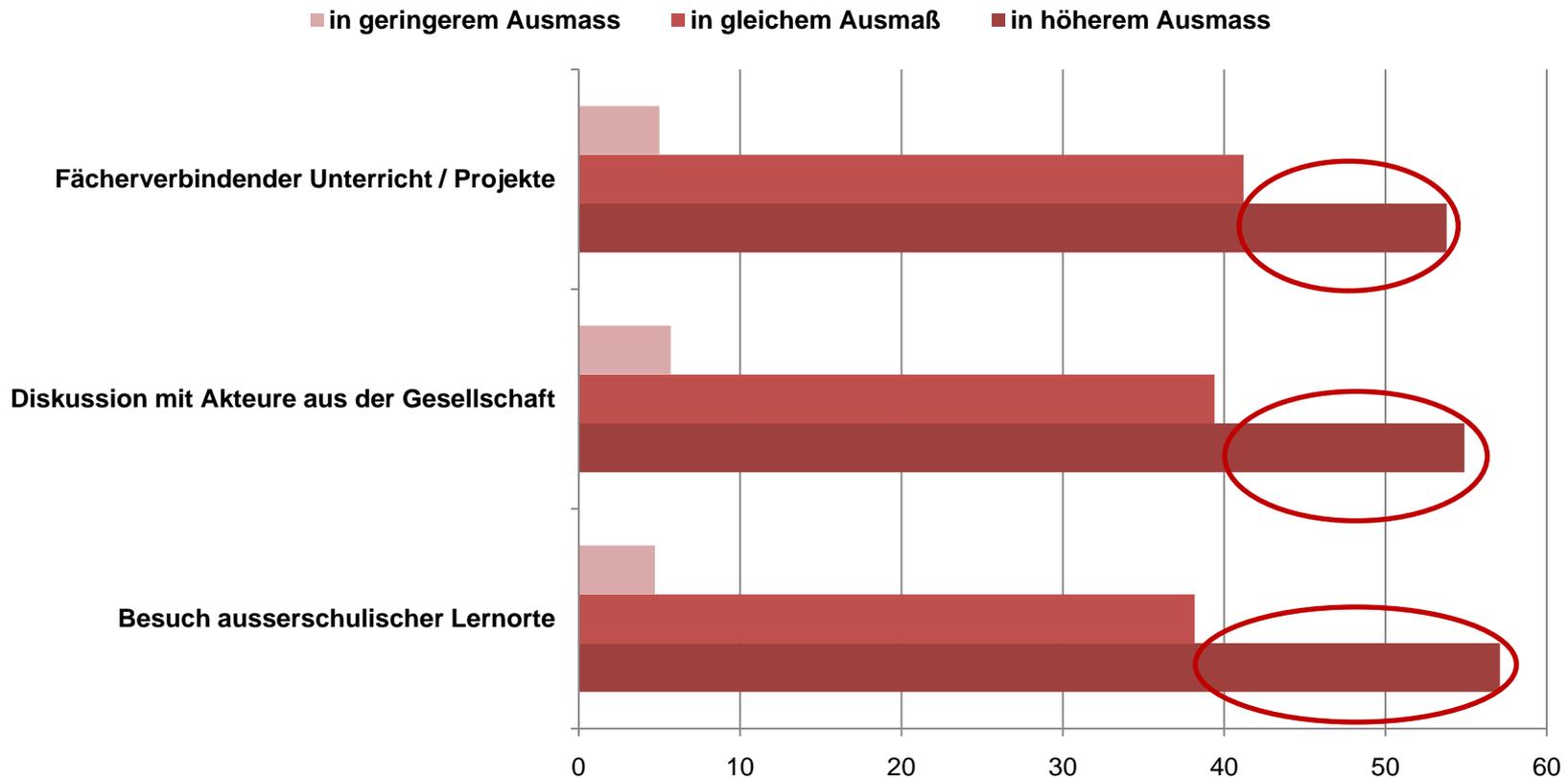
35 %

...haben nie einen fächerübergreifenden Unterricht / ein Projekt erlebt

Erwartungen: mehr Wissen über Nachhaltigkeit, mehr Handlungs- und Bewertungskompetenz



Erwartungen: eine stärkere Öffnung der Schule



Fazit (1): Günstige Voraussetzungen

- Hohe Wertschätzung der Nachhaltigkeitsziele
- Sorgen wegen Nachhaltigkeitsproblemen
- Starker Wunsch nach mehr Bildung für Nachhaltige Entwicklung
- Wunsch nach mehr innovativen Unterrichtsmethoden

Fazit (2): Bereiche mit hohem Handlungsbedarf

- Vernetztes Wissen und Denken (z.B. Klimawandel / -schutz)
- Integration der 3 Säulen nachhaltiger Entwicklung (Ökologie, Ökonomie, Soziales)
- Politische Bildung und Erwerb von Kompetenzen zur gesellschaftlichen / politischen Partizipation

Schlussfolgerungen

1. Formale Verankerung der Bildung für nachhaltige Entwicklung in den Schulprogrammen
2. Politische Bildung und Öffnung auf die gesellschaftliche Realität: ein Must für die Schule von morgen!
3. Wissen und Denken in Zusammenhängen: eine zentrale schulische Herausforderung!
4. Die Reform der oberen Klassen der Sekundarschulen: eine Chance für die Bildung für nachhaltige Entwicklung



LE GOUVERNEMENT
DU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG
Ministère de l'Éducation nationale
et de la Formation professionnelle



ICCS

(International Civic and Citizenship Education Study)

Rapport national Luxembourg

Novembre 2010

**Réginald Burton
Claude Houssemand**

Auteurs :

Réginald Burton, chargé de cours, membre de l'unité de recherche EMACS

Prof. Dr. Claude Houssemand, vice-responsable de l'unité de recherche EMACS

Responsables de l'étude pour le MENFP :

Jos Bertemes, directeur du SCRIPT

Jos Britz, professeur-attaché

Responsable de l'étude pour l'UL :

Prof. Dr. Romain Martin, responsable de l'unité de recherche EMACS

Chercheuse responsable pour la réalisation de l'étude :

Dr. Michèle Steffen-Pisani, collaboratrice scientifique UL

Table des matières

INTRODUCTION	3
L'ETUDE ICCS	5
OBJECTIFS DE L'ETUDE	5
CARACTERISTIQUES DES ECHANTILLONS	5
CADRE DE REFERENCE	6
BASES DE DONNEES ET INSTRUMENTS	8
PROCEDURES POUR ASSURER LA COMPARABILITE DES RESULTATS	9
LIMITES DE L'ETUDE ET OBJECTIFS DU RAPPORT NATIONAL	10
LES RESULTATS DU LUXEMBOURG	11
CONNAISSANCES DES ELEVES LUXEMBOURGEOIS A L'ETUDE INTERNATIONALE	11
CONNAISSANCES DES ELEVES LUXEMBOURGEOIS AU MODULE EUROPEEN	14
<i>L'Union européenne et ses institutions</i>	<i>14</i>
<i>Les lois et politiques de l'Union européenne</i>	<i>15</i>
<i>L'euro</i>	<i>17</i>
LES VALEURS, ATTITUDES, INTENTIONS ET COMPORTEMENTS DES ELEVES	18
<i>Valeurs démocratiques des élèves</i>	<i>18</i>
<i>Attitudes des élèves envers l'égalité des sexes</i>	<i>20</i>
<i>Attitudes des élèves envers l'égalité des droits des immigrés et des groupes ethniques</i>	<i>22</i>
<i>Confiance dans les institutions civiques</i>	<i>24</i>
<i>Intérêt envers les questions politiques et sociales</i>	<i>26</i>
<i>Participation à des activités civiques en dehors de l'école</i>	<i>28</i>
<i>Intention de participer à des élections nationales et à des activités politiques dans le futur</i>	<i>30</i>
L'EDUCATION A LA CITOYENNETE AU LUXEMBOURG	34
LES APPROCHES POUR L'EDUCATION CIVIQUE SELON LES CURRICULA OFFICIELS	35
LES CURRICULA	38
LA PARTICIPATION DES ELEVES A DES ACTIVITES COMMUNAUTAIRES A L'ECOLE	41
L'IMPLICATION DES ELEVES DANS LES PROCESSUS DECISIONNELS AU SEIN DE L'ECOLE	44
EFFETS DU CONTEXTE FAMILIAL SUR LES PERFORMANCES ET LES ATTITUDES DES ELEVES	46
EFFET DU CONTEXTE FAMILIAL SUR LES PERFORMANCES DES ELEVES	47
EFFET DU CONTEXTE FAMILIAL SUR L'INTERET DES ELEVES ENVERS LES QUESTIONS POLITIQUES ET SOCIALES	48
CONCLUSIONS	50

Introduction

L'étude ICCS

La première partie du rapport consistera à présenter le dispositif général de l'enquête. Quels sont les objectifs de l'enquête ? Quels contenus sont évalués ? Comment l'enquête procède-t-elle pour assurer la fiabilité des résultats et la légitimité des comparaisons internationales ? Quels renseignements utiles pouvons-nous en tirer pour le fonctionnement de notre système éducatif ? Quelles inférences ne pouvons-nous pas réaliser au départ de l'enquête ?

Pour finir, nous exposerons clairement l'objectif du rapport national qui consistera notamment à analyser les curricula officiels et implantés sur le terrain afin d'apporter des renseignements utiles aux décideurs en charge de l'éducation à la citoyenneté dans le système éducatif luxembourgeois.

Nous envisagerons successivement dans cette première partie :

- Les objectifs de l'étude.
- Les caractéristiques des échantillons.
- Le cadre de référence.
- Les bases de données et les instruments.
- Les procédures pour assurer la comparabilité des résultats.
- Les limites de l'étude et les objectifs du rapport national.

Les résultats du Luxembourg

Dans la deuxième partie, nous dresserons un bref aperçu de la situation du Luxembourg par rapport aux autres pays participants. Plus précisément, nous présenterons les « outcomes » mesurés par les tests cognitifs et le questionnaire de perception des élèves :

- Nous envisagerons, dans un premier temps, les connaissances civiques des élèves à la fois pour l'étude principale et pour le module optionnel concernant l'Union européenne.
- Nous envisagerons ensuite, les différents domaines de perceptions et de comportements civiques des élèves (valeurs, attitudes, intentions et comportements).

Ces données sont issues du rapport international publié par le consortium international de l'IEA¹. Nous ne présenterons que les résultats marquants et renvoyons le lecteur au rapport international final pour de plus amples informations.

¹ International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (2010). *International Civic and Citizenship Education Study*. Amsterdam, The Netherlands: Authors.

L'éducation à la citoyenneté au Luxembourg

Dans la troisième partie, nous nous proposons de réaliser une analyse des curricula officiels au départ des documents ad hoc. Cette analyse tentera de mettre en évidence les caractéristiques de l'éducation à la citoyenneté au Luxembourg en tant que compétence spécifique développée au sein du dispositif d'approche par compétence, mais aussi en tant que compétence transversale à travers les différentes disciplines du curriculum. Il s'agira ici de déterminer avec précision quelles compétences les directives officielles proposent de développer au sein de notre système éducatif et dans quelles perspectives. L'analyse se fera en fonction du cadre de référence théorique proposé par l'étude ICCS.

Ensuite, nous proposons au départ des résultats nationaux à l'enquête ICCS d'appréhender le curriculum réellement implanté sur le terrain luxembourgeois en fonction des données disponibles.

Pour ce faire, nous procéderons à quatre analyses portant successivement sur :

- Les approches pour l'éducation civique.
- Les curricula.
- La participation des élèves à des activités communautaires à l'école.
- L'implication des élèves dans les processus décisionnels au sein de l'école.

Effets du contexte familial sur les performances et les attitudes des élèves

Les études internationales menées au Luxembourg ces dix dernières années (PISA 2000, 2003, 2006 et 2009) ont montré l'influence du milieu familial et des caractéristiques du système éducatif luxembourgeois sur les performances des élèves en lecture, en mathématiques et en sciences ainsi que sur leurs attitudes. Nous tenterons de voir, dans cette quatrième partie, si les résultats obtenus lors de l'étude ICCS sont comparables à ceux établis lors des différentes éditions du PISA et s'ils représentent des caractéristiques stables de notre système éducatif.

Conclusions

Enfin, en guise de conclusion, nous synthétiserons les faits marquants mis en évidence tout au long du rapport.

L'étude ICCS

Objectifs de l'étude

L'étude internationale sur l'éducation à la citoyenneté² (ICCS) s'attache à étudier les moyens mis en place par les Etats pour préparer les jeunes adolescents à leur rôle de citoyen. Elle propose, dans un premier temps, de mesurer la connaissance et la compréhension des concepts civiques ainsi que les attitudes, les perceptions et les activités relatives à la notion de citoyenneté (outcomes). Elle envisage ensuite les différences internationales et explore comment ces différences peuvent être imputées aux caractéristiques des élèves ou des écoles, aux contextes communautaires ou aux caractéristiques nationales des Etats.

Caractéristiques des échantillons

Les résultats internationaux présentés dans ce rapport concernent des données récoltées auprès de plus de 140.000 élèves du grade 8 répartis dans plus de 5.300 écoles de 38 pays différents. Les données récoltées auprès des élèves ont été complétées par des données récoltées auprès de plus de 62.000 enseignants concernés et des données contextuelles récoltées auprès des directeurs d'écoles et des centres nationaux de recherche en éducation institués pour les besoins de l'étude.

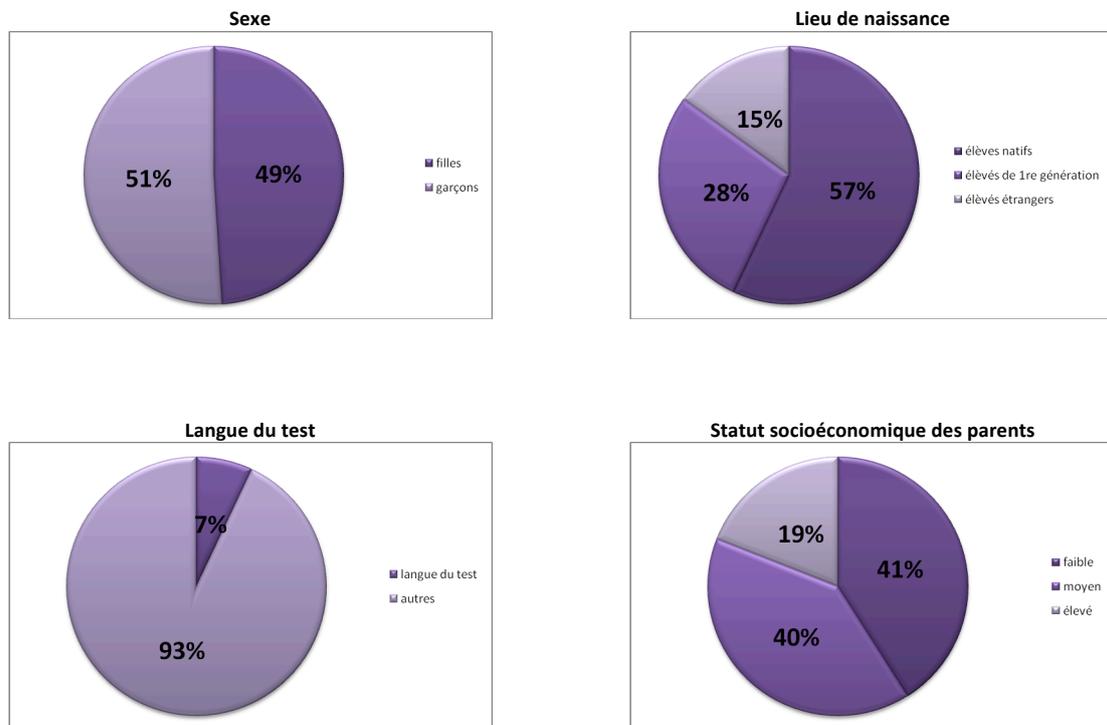
Les résultats nationaux pour le Luxembourg concernent 5.019 élèves du grade 8 répartis dans 31 écoles. Seulement 332 enseignants sur les 465 prévus initialement dans l'échantillon ont participé à l'enquête. L'échantillon d'enseignants ainsi constitué ne répondait pas aux critères définis par le consortium international. C'est pourquoi le Luxembourg a été exclu de certaines analyses dans le rapport international. Au niveau des directions, 22 directeurs d'école ont participé à l'enquête sur 31 personnes contactées.

L'échantillon d'élèves est composé (figure 1) de la manière suivante :

- 51% de garçons et 49% de filles ;
- 57% d'élèves natifs (enfant et parents nés au Luxembourg), 28% d'élèves de 1^{re} génération (enfant né au Luxembourg et parents nés à l'étranger) et 15% d'élèves étrangers (enfant et parents nés à l'étranger) ;
- 7% des élèves interrogés parlaient la langue du test à la maison et 93% une autre langue (le pourcentage très faible d'élèves parlant la langue du test s'explique par le fait que l'IEA n'a pas inclus dans ce groupe les élèves parlant le luxembourgeois comme langue principale, contrairement à ce qui se fait pour l'étude PISA pour laquelle les élèves parlant le luxembourgeois et ayant choisi le livret allemand sont inclus dans le groupe des élèves parlant la langue du test) ;
- Les parents de 41% des élèves avaient un statut socioéconomique faible (1^{er} tertile), 40% un statut socioéconomique moyen (2^e tertile) et 19% un statut socioéconomique élevé (3^e tertile).

² En anglais : International Civic and Citizenship Education Study

Figure 1 – Composition de l'échantillon selon le sexe, le lieu de naissance, la langue du test et le statut socioéconomique des parents.



Cadre de référence

Le cadre de référence de l'étude internationale sur l'éducation à la citoyenneté se compose de deux parties :

- La première partie concerne les « outcomes » mesurés par des tests cognitifs et un questionnaire de perception des élèves.
- La seconde partie concerne les facteurs contextuels susceptibles d'influencer les « outcomes » et l'explication de leur variation.

Le cadre de référence de l'étude internationale sur l'éducation à la citoyenneté se compose de trois dimensions (figure 2) :

- une dimension de contenu qui spécifie les matières qui sont évaluées à la fois pour les aspects affectifs et cognitifs,
- une dimension affective-comportementale qui décrit les perceptions des élèves et leurs comportements,
- une dimension cognitive qui décrit les processus cognitifs évalués.

Les quatre domaines de contenus concernent les systèmes et sociétés civiques, les principes civiques, la participation civique et l'identité civique. Chaque domaine est subdivisé en sous-domaines qui font référence à des concepts-clés.

Les systèmes et sociétés civiques contiennent trois sous-domaines : les citoyens (rôle, droits, responsabilités et opportunités) ; les institutions d'État (au centre de la législation et de la gouvernance civique) ; les institutions civiles (institutions qui médient les contacts entre les citoyens et les institutions d'État et permettent aux citoyens de jouer leur rôle dans la société).

Les principes civiques contiennent trois sous-domaines : l'équité (toutes les personnes ont droit à un traitement juste et équitable), la liberté (de croyance et d'expression), la cohésion sociale (sentiment d'appartenance, connexité et vision commune parmi les individualités et communautés de la société).

Figure 2 - Couverture et contenus des domaines cognitif et affectif-comportemental.

	Contenus				Total
	systèmes et sociétés civiles	principes civiques	participation civique	identité civique	
Domaine cognitif					
connaissance	15	3	1	0	19
analyse et raisonnement	17	22	17	5	61
Total	32	25	18	5	80
Domaine affectif-comportemental					
valeurs	12	12	0	0	24
attitudes	12	18	18	14	62
intentions	0	0	21	0	21
comportements	0	0	14	0	14
Total	24	30	53	14	121

La participation civique contient également trois sous-domaines : les prises de décisions (organisation de la gouvernance et vote), l'influence (débat, manifestation, développement de propositions et consommation responsable), la participation communautaire (volontariat, participation dans des organisations, prise d'information).

Enfin, l'identité civique comprend deux sous-domaines : auto-perception civique (expérience individuelle dans la communauté civique) ; connexité civique (sens de la connexion aux différentes communautés civiles et le rôle civique que les individus jouent dans chaque communauté).

Le cadre de référence de l'étude internationale sur l'éducation à la citoyenneté identifie quatre domaines différents de perceptions et de comportements : les valeurs, les attitudes, les intentions et les comportements.

- Les valeurs sont liées aux croyances fondamentales au sujet de la démocratie et de la citoyenneté. Elles sont plus constantes dans le temps, plus profondément enracinées et plus étendues que les attitudes.
- Les attitudes incluent les savoirs personnels liés à la citoyenneté, les attitudes envers les droits et devoirs des groupes dans la société et les attitudes envers les institutions.
- Les intentions font référence aux projets de futures actions civiles et incluent des aspects tels que l'intention à participer à des formes de protestations civiles, à la vie politique ou à d'autres activités citoyennes en tant qu'adulte.
- Les comportements font référence à la participation présente ou passée à des activités civiles au sein de l'école ou au sein d'une communauté plus large.

Le cadre de référence de l'étude internationale sur l'éducation à la citoyenneté identifie deux processus cognitifs qui ont fait l'objet d'une évaluation.

- La connaissance fait référence aux informations civiles apprises que les élèves mobilisent lorsqu'ils s'engagent dans des tâches cognitives complexes pour faire sens dans leur univers civique.
- L'analyse et le raisonnement font référence aux processus par lesquels les élèves utilisent l'information civile pour élaborer des conclusions par intégration de schèmes faisant intervenir plusieurs concepts et applicables à divers contextes.

Bases de données et instruments

L'enquête principale a été réalisée dans 38 pays participants (figure 3) entre les mois d'octobre 2008 et juin 2009. Plus précisément, l'enquête a été réalisée dans l'hémisphère sud selon le calendrier scolaire entre octobre et décembre 2008 et, dans l'hémisphère nord, entre février et mai 2009.

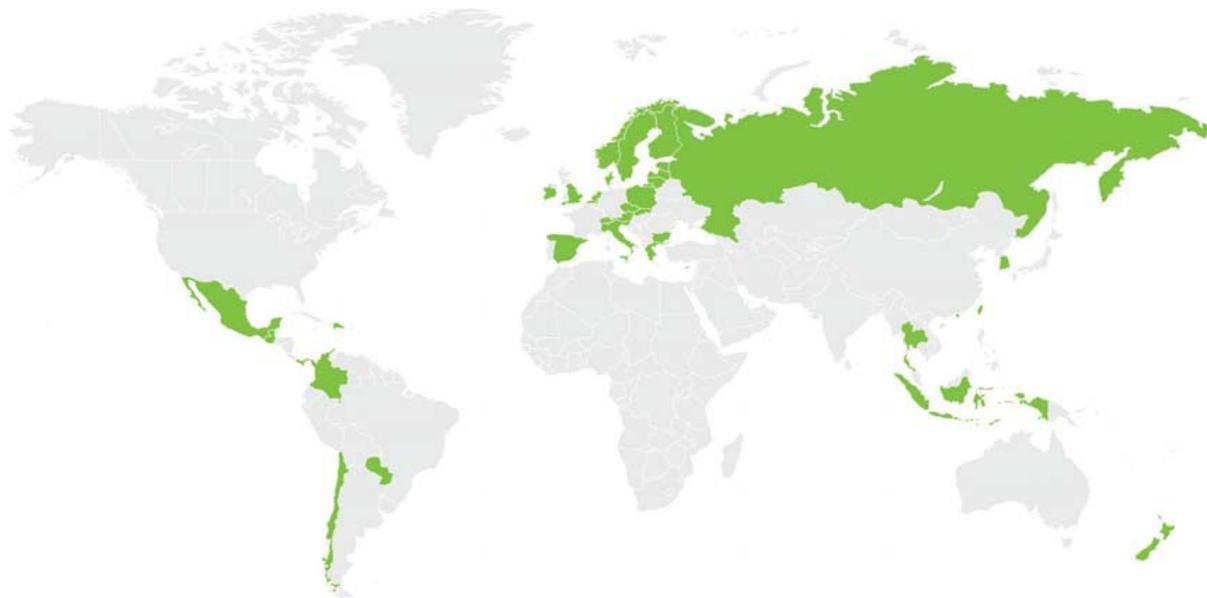
Différents instruments ont été administrés selon les objectifs visés. Au Luxembourg, les divers instruments ont été proposés en français et en allemand :

- Un test cognitif (45 minutes) comprenant 79 items a été administré aux élèves pour mesurer leurs connaissances et leurs compétences en « analyse et raisonnement ». Les items ont été répartis dans sept carnets de tests différents selon un schéma de rotation équilibré. Les items cognitifs étaient généralement contextualisés au moyen d'une brève introduction à chaque item ou à un ensemble d'items.
- Un questionnaire « élève » (40 minutes) pour mesurer les perceptions des élèves en matière de citoyenneté ainsi que leurs caractéristiques personnelles.

ICCS proposait également un ensemble d'instruments pour recueillir de l'information aux niveaux des enseignants, des écoles et des systèmes éducatifs :

- Un questionnaire « enseignant » (30 minutes) pour donner leur perception de l'éducation à la citoyenneté et fournir de l'information concernant l'organisation et la culture de leur école ainsi que leurs objectifs et caractéristiques d'enseignement.
- Un questionnaire « école » pour fournir principalement de l'information sur les caractéristiques de l'école, la culture et le climat ainsi que les dispositions engagées pour l'éducation à la citoyenneté au sein de l'école.

Figure 3 – Pays participants.



Angleterre
Autriche
Belgique/Flandre
Bulgarie
Chili
Chypre
Colombie
Danemark
Espagne
Estonie

Fédération de Russie
Finlande
Grèce
Guatemala
Hong Kong SAR
Indonésie
Irlande
Italie
Lettonie
Liechtenstein

Lituanie
Luxembourg
Malte
Mexique
Norvège
Nouvelle Zélande
Paraguay
Pays-Bas
Pologne
République de Corée

République Dominicaine
République Slovaque
République Tchèque
Slovénie
Suède
Suisse
Taïwan
Thaïlande

Des coordinateurs nationaux de recherche ont coordonné l'information récoltée auprès d'experts nationaux pour cerner le contexte national. Cette information concerne la structure du système éducatif, les curricula et les récents développements dans l'éducation à la citoyenneté.

Les pays participant au module régional ont, en outre, reçu des instruments supplémentaires pour leur région. Au Luxembourg, il s'agissait d'un test cognitif (12 minutes) et d'un questionnaire (17 minutes) spécifiques aux questions européennes.

Remarquons encore que le Luxembourg a administré un questionnaire luxembourgeois incluant des questions par rapport aux connaissances et attitudes des élèves en relation avec la citoyenneté qui étaient spécifiques au contexte luxembourgeois. Ce questionnaire luxembourgeois a été administré quelques semaines après la passation principale de l'étude ICCS et ne fait pas partie du présent rapport.

Procédures pour assurer la comparabilité des résultats

ICCS est une étude internationale. Comme dans toute étude internationale, les données récoltées sont issues d'instruments adaptés aux différents contextes nationaux. ICCS emploie plusieurs procédures techniques et statistiques pour assurer les comparaisons internationales des résultats. Dans cette perspective, un dispositif de traduction et une étude pilote sont organisés avant l'étude finale pour vérifier que les instruments distribués dans chaque pays sont exempts de tout biais qui pourraient affecter les résultats.

Le dispositif de traduction comporte trois étapes :

- **Traduction et revue des adaptations nationales** - Dans un premier temps, au départ d'une version internationale en anglais, les centres nationaux effectuent une première traduction et soumettent des adaptations nationales des instruments au Centre d'Etude International³ (ISC). L'ISC effectue une revue des adaptations et renvoie, le cas échéant, des recommandations pour améliorer les adaptations.
- **Vérification de la traduction** - Après avoir intégré les suggestions effectuées par l'ISC, les centres nationaux soumettent tous les instruments à des experts en linguistique pour vérification. L'opération est coordonnée par le secrétariat de l'IEA qui soumet, le cas échéant, des suggestions pour améliorer la traduction en fonction des rapports des experts.
- **Vérification finale** - Après avoir intégré les suggestions d'amélioration de la traduction, les centres nationaux rassemblent les versions corrigées des instruments et les soumettent, pour une dernière vérification, à l'ISC. Les résultats de cette ultime vérification sont ensuite envoyés aux différents pays participants.

Encart 1 - L'étude du fonctionnement différentiel des items.

Pour s'assurer qu'un item ne favorise ou ne défavorise une certaine tranche de la population, il faut vérifier qu'il soit débarrassé de tout biais. Le problème du biais se pose chaque fois que le groupe à qui l'on applique un test présente un fond culturel différent de façon marquée du groupe pour lequel le test a été conçu. Les différences culturelles peuvent avoir des origines diverses : ethniques, linguistiques, religieuses, liées au sexe, à l'environnement (par exemple, milieu rural, milieu urbain ...). En lecture, on sait combien importe la correspondance entre l'expérience vécue de l'élève et le contenu d'un texte. Johnson (1981) cite, par exemple, la différence de rendement dans des classes de même niveau scolaire, dans la compréhension de textes traitant respectivement des difficultés financières du métro de Chicago et de la culture du blé, selon que les questions sont posées en milieu rural ou en milieu urbain.

L'équivalence peut être démontrée en particulier par l'absence de fonctionnement différentiel des items. L'identification et la réduction du fonctionnement différentiel des items (FDI) est un des objectifs principaux à prendre en compte pour la construction de tests dans une perspective comparative.

On est en présence d'un FDI lorsque dans deux groupes d'égale compétence, l'item n'est pas du même niveau de difficulté. L'étude du FDI s'applique particulièrement dans le cadre de la recherche de l'équité dans l'évaluation par les tests. On souhaite que le test ne défavorise aucun groupe particulier, ce qui serait le cas si certains items étaient plus difficiles pour un groupe donné dont la compétence est par ailleurs comparable.

Différentes méthodes ont été mises au point pour apprécier le FDI (l'approche à partir des fréquences de réussites, la méthode de Mantel-Haenszel, ...) mais les plus adéquates sont, sans conteste, celles développées dans le cadre des MRI. Selon ces modèles, un item présente un FDI si les courbes caractéristiques des items estimées à partir d'échantillons de sujets différents ne sont pas identiques.

³ En anglais : International Study Centre.

Avant de procéder à l'étude finale, une étude pilote est réalisée au départ des instruments adaptés à chaque contexte national selon la procédure décrite ci-dessus. Les analyses réalisées lors de l'étude pilote ont été effectuées au départ d'une base de données récoltées auprès de 718 écoles dans 31 pays. Elle comprend les réponses de 19.369 élèves, 9.383 enseignants et 681 directeurs d'école. On procède alors aux analyses suivantes pour assurer la validité internationale :

- Une analyse factorielle exploratoire est utilisée, dans un premier temps, pour vérifier que les instruments mesurent bien les dimensions attendues lors de leur conception.
- Une analyse classique d'items est effectuée pour fournir des informations sur la qualité psychométrique des instruments (fidélité, corrélation item-total).
- Une analyse factorielle confirmatoire est opérée pour vérifier la validité de construit des instruments (relation entre les différents concepts de l'étude). Ces analyses sont menées globalement sur l'ensemble des données et séparément pour chaque pays.
- Une analyse factorielle confirmatoire multi-groupe est réalisée pour tester l'invariance des instruments à travers les différents pays.
- Un Modèle de Réponse à l'Item est enfin ajusté aux données pour fournir des estimations des interactions du comportement des items par pays (fonctionnement différentiel des items : cf. encart 1)

Toutes ces analyses permettent d'écarter dans l'étude finale les items ou instruments qui ne répondraient pas aux normes de qualité psychométrique ou qui présenteraient des biais culturels ou linguistiques importants.

Limites de l'étude et objectifs du rapport national

Pour rappel, l'étude ICCS a pour objectif d'étudier les moyens mis en place par les États pour préparer les jeunes adolescents à leur rôle de citoyen. C'est donc le système éducatif qui est considéré comme unité d'analyse et fait l'objet de l'étude. Il ne s'agit donc pas d'établir dans le présent rapport des conclusions sur des individus (élèves, enseignants ou directeurs d'école) ni sur des établissements en particulier. Si les caractéristiques d'individus ou d'établissements sont évoquées dans ce rapport, il faut comprendre qu'il s'agit des caractéristiques d'un groupe d'individus ou d'établissements dans leur ensemble et non de cas particuliers.

Il ne s'agit pas non plus de condamner un système éducatif ou un corps professionnel, il s'agit de comprendre le fonctionnement de notre système éducatif pour mieux cibler les pistes possibles d'amélioration. Ce rapport doit donc être considéré avant tout comme un outil de travail éventuellement pour les personnes en charge, mais surtout pour les responsables ou décideurs de l'éducation à la citoyenneté au Luxembourg. En fait, l'un des objectifs du rapport national consiste à analyser les curricula officiels et implantés sur le terrain afin d'apporter des renseignements utiles pour le développement de l'éducation à la citoyenneté dans le système éducatif luxembourgeois.

En dehors des données cognitives, les données récoltées dans les questionnaires élèves, enseignants et établissements concernent le plus souvent des aspects affectifs et comportementaux. Dans de nombreux cas, la nature de ces données ne doit pas être considérée comme factuelle et objective mais bien comme la perception des acteurs concernés. Quand on demande, par exemple, dans le questionnaire enseignant de cerner le climat d'un établissement, on ne demande pas aux enseignants d'établir des faits objectifs qui pourraient forger leur opinion, mais bien de donner leur perception subjective du climat au sein de leur école.

Remarquons encore que le présent rapport se base exclusivement sur la base de données internationale de l'étude ICCS. Puisque cette base de données ne contenait pas d'informations relatives aux filières d'enseignement, des analyses concernant l'influence de la filière d'enseignement sur les résultats des élèves n'ont pas pu être réalisées.

Les résultats du Luxembourg

Connaissances des élèves luxembourgeois à l'étude internationale

L'évaluation des connaissances des élèves représente un aspect majeur pour les programmes d'éducation à la citoyenneté et constitue le fondement d'une participation citoyenne effective. Le concept « connaissances civiques » est un terme vague qui couvre aussi bien le domaine de la compréhension que du raisonnement.

Dans l'étude ICCS, les connaissances civiques sont déclinées selon les quatre domaines de contenu : systèmes et sociétés civiques, principes civiques, participation civique, identité civique. Le test cognitif comprenait 79 items précédés d'un bref stimulus contextuel (image ou texte). Soixante treize items étaient des questions à choix multiples (QCM) et 6 des questions à réponse construite (1 à 4 phrases). Le test cognitif comprenait des items d'ancrage avec l'étude CIVED (*Civic Education Study*) réalisée en 1999 pour pouvoir mesurer l'évolution des connaissances des élèves. Cependant, cet aspect sera peu intéressant pour nous dans la mesure où le Luxembourg n'a pas participé à cette étude antérieure.

Au départ des 79 items, une échelle de compétence a été construite à l'aide du modèle de Rasch. Par convention, l'échelle possède une moyenne égale à 500 (moyenne calculée pour l'ensemble des pays participants) et un écart-type égal à 100. Pour faciliter l'interprétation des résultats, trois niveaux de performance ont été définis a posteriori en fonction de la distribution des scores des élèves (encart 2). Chaque niveau de performance est défini par des descripteurs. Ils sont hiérarchisés dans le sens d'une augmentation de la sophistication des connaissances et des processus cognitifs impliqués.

Encart 2 – Niveaux de performance.

Niveau 3 (supérieur ou égal à 563 points)

Les élèves qui maîtrisent le niveau 3 sont capables de faire des liens entre les processus d'influence ainsi que les processus d'organisation politique et sociale, d'une part, et les mécanismes institutionnels et légaux utilisés pour les contrôler, d'autre part. Ils sont capables d'émettre des hypothèses au sujet des bénéfices, des motivations et des résultats probables des politiques institutionnelles et actions citoyennes. Ils sont capables d'intégrer, de justifier et d'évaluer des positions, des politiques ou des lois en fonction des principes qui les sous-tendent. Ils sont également familiarisés avec les notions générales de forces économiques internationales et d'aspect stratégique de la participation active.

Exemples de descripteurs

- Identifier les avantages stratégiques d'un programme de consommation responsable.
- Expliquer par quels mécanismes les débats publics et la communication peuvent être bénéfiques pour la société.
- Expliquer l'importance de comprendre les aspects interculturels d'une société.
- Justifier la séparation des pouvoirs judiciaire et législatif.
- Relier le principe de gouvernance juste et équitable aux lois sur le financement des partis politiques.
- Évaluer une politique en matière d'égalité et d'intégration.
- Identifier les principales caractéristiques de l'économie libérale et de la propriété des multinationales.

Niveau 2 (entre 479 et 562 points)

Les étudiants qui maîtrisent le niveau 2 sont familiers avec le concept général de démocratie représentative en tant que système politique. Ils sont capables de reconnaître la façon dont les institutions et les lois peuvent être utilisées pour protéger et promouvoir les valeurs et les principes d'une société. Ils sont capables de reconnaître le rôle potentiel des citoyens comme électeurs dans une démocratie représentative et de généraliser des principes et des valeurs à partir d'exemples spécifiques de politiques et de lois (y compris les droits de l'homme). Ils sont capables de comprendre l'influence que peut avoir la citoyenneté active au-delà de leur communauté locale. Ils sont capables de généraliser le rôle du citoyen actif aux sociétés civiles plus larges et au monde.

Exemples de descripteurs :

- Relier l'indépendance d'un pouvoir légal au maintien de la confiance du public dans les prises de décisions.
- Généraliser le risque économique de la globalisation pour les pays en développement à partir d'un contexte local.
- Comprendre que des citoyens informés sont mieux à même de prendre des décisions au moment de voter aux élections.
- Relier la responsabilité de voter avec la représentativité d'une démocratie.
- Décrire le rôle principal d'une législature ou d'un parlement.
- Définir le rôle principal d'une constitution.
- Relier la responsabilité de la protection de l'environnement aux actions individuelles.

Niveau 1 (entre 395 et 478 points)

Les étudiants qui maîtrisent le niveau 1 sont familiers avec les notions d'égalité, de cohésion sociale et de liberté en tant que principes démocratiques. Ils sont capables de relier ces principes généraux à des exemples de situations de la vie quotidienne où la protection ou la promotion de ces principes est engagée. Ils sont également familiers avec le concept fondamental de citoyen actif : ils sont capables de reconnaître la nécessité pour les individus à respecter la loi ; de relier l'action individuelle à des résultats vraisemblables ; et de relier les caractéristiques personnelles à la capacité d'une personne à réaliser des changements au niveau civique.

Exemples de descripteurs :

- Relier la liberté de la presse à l'exactitude des informations fournies au public par les médias.
- Justifier le vote volontaire dans le cadre de la liberté d'expression politique.
- Comprendre que les dirigeants d'une démocratie doivent être à l'écoute des besoins de la population sur laquelle ils ont autorité.
- Reconnaître que la Déclaration Universelle des droits de l'homme doit s'appliquer à toutes les personnes.
- Comprendre la valeur d'Internet comme un outil de communication dans la participation civique.
- Reconnaître la motivation civique derrière un acte de consommation éthique.

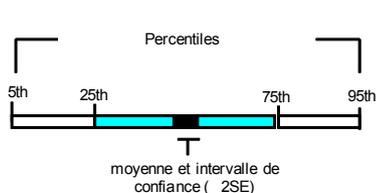
Pour le Luxembourg (figure 4), les élèves qui ont participé à l'étude sont à un grade 8 d'enseignement ce qui représente la grande majorité des cas au niveau international. Quatre pays obtiennent des scores non significativement différents de la moyenne internationale : l'Autriche, la Lituanie, la Fédération de Russie et l'Espagne. Dix-huit pays ont des moyennes nationales significativement au-dessus de la moyenne internationale parmi lesquels on retrouve la plupart des pays européens comme la Belgique (Flandre), la Norvège, l'Angleterre, l'Italie, l'Irlande, la Pologne, la Suède, le Danemark et la Finlande tout en haut du classement. Quatorze pays, dont le Luxembourg, présentent quant à eux des scores significativement inférieurs à la moyenne internationale.

Nous pouvons également constater dans la figure 4 qu'il existe quelques différences de moyenne d'âge des élèves dans le grade concerné. L'âge moyen varie ainsi de 13.7 ans à 15.5 ans. La relation entre l'âge des élèves et les scores obtenus en connaissance civique est complexe et varie d'un pays à l'autre. Selon les autres études internationales (PISA), nous pouvons avancer qu'elle dépend du système de promotion utilisé dans chaque pays sachant que les pays qui ont recours ou redoublement sont généralement pénalisés par les élèves d'âge élevé qui ont subi un ou plusieurs redoublement et obtiennent des scores généralement faibles.

Notons par ailleurs, qu'il existe une légère différence significative entre les performances des filles (479 points) et des garçons (469 points) en faveur des filles. L'ampleur de cette différence est cependant parmi les plus faibles de tous les pays participants avec le Danemark, la Suisse, la Belgique (Flandre), la Colombie et le Guatemala.

Figure 4 – Distributions des performances pour la connaissance civique (moyenne et quartiles), niveau d'étude et âge moyen des élèves.

Pays	Niveau d'étude	Age moyen	Score					Score (erreur standard)	
			200	300	400	500	600		
Finlande	8	14.7							576 (2.4) ▲
Danemark	8	14.9							576 (3.6) ▲
République de Corée	8	14.7							565 (1.9) ▲
Taiwan	8	14.2							559 (2.4) ▲
Suède	8	14.8							537 (3.1) ▲
Pologne	8	14.9							536 (4.7) ▲
Irlande	8	14.3							534 (4.6) ▲
Suisse	8	14.7							531 (3.8) ▲
Liechtenstein	8	14.8							531 (3.3) ▲
Italie	8	13.8							531 (3.3) ▲
République Slovaque	8	14.4							529 (4.5) ▲
Estonie	8	15.0							525 (4.5) ▲
Angleterre	9	14.0							519 (4.4) ▲
Nouvelle Zélande	9	14.0							517 (5.0) ▲
Slovénie	8	13.7							516 (2.7) ▲
Norvège	8	13.7							515 (3.4) ▲
Belgique/Flandre	8	13.9							514 (4.7) ▲
République Tchèque	8	14.4							510 (2.4) ▲
Fédération de Russie	8	14.7							506 (3.8)
Lituanie	8	14.7							505 (2.8)
Espagne	8	14.1							505 (4.1)
Autriche	8	14.4							503 (4.0)
Malte	9	13.9							490 (4.5) ▼
Chili	8	14.2							483 (3.5) ▼
Lettonie	8	14.8							482 (4.0) ▼
Grèce	8	13.7							476 (4.4) ▼
Luxembourg	8	14.6							473 (2.2) ▼
Bulgarie	8	14.7							466 (5.0) ▼
Colombie	8	14.4							462 (2.9) ▼
Chypre	8	13.9							453 (2.4) ▼
Mexique	8	14.1							452 (2.8) ▼
Thaïlande	8	14.4							452 (3.7) ▼
Guatemala	8	15.5							435 (3.8) ▼
Indonésie	8	14.3							433 (3.4) ▼
Paraguay	9	14.9							424 (3.4) ▼
République Dominicaine	8	14.8							380 (2.4) ▼
Pays qui ne remplissent pas les critères d'échantillonnage									
Hong Kong SAR	8	14.3							554 (5.7)
Pays-Bas	8	14.3							494 (7.6)



Performance ▲ significativement supérieur à la moyenne ICCS
 Performance ▼ significativement inférieure à la moyenne ICCS

Le score relativement faible du Luxembourg se traduit en termes de niveaux de performance (figure 5) par une forte proportion d'élèves qui se situent au niveau 1 et en-dessous (respectivement 30% et 22%) et un déficit assez prononcé d'élèves au niveau 3 (19%) sachant qu'au niveau international la répartition moyenne en-dessous du niveau 1 et aux niveaux 1, 2 et 3 est respectivement de 16%, 26%, 31% et 28% (29% sont au niveau 2 ce qui correspond assez bien à la répartition moyenne internationale). Le score relativement faible du Luxembourg s'explique donc avant tout par un grand déficit d'élèves très performants plus que par une trop grande proportion d'élèves de faible performance.

Figure 5 – Comparaison des pourcentages (erreur standard) d'élèves aux différents niveaux de performance.

	En dessous du niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Luxembourg	22% (1.2)	30% (1.0)	29% (0.8)	19% (0.6)
Moyenne ICCS	16% (0.2)	26% (0.2)	31% (0.2)	28% (0.2)

Connaissances des élèves luxembourgeois au module européen

L'étude ICCS comprenait également un module spécifique pour les questions européennes. Nous ne disposons pourtant pas d'échelle globale de performance qui pourrait servir à situer les performances des élèves luxembourgeois par rapport aux autres pays participants. Seuls sont disponibles les pourcentages de réussite à chacune des questions. Ceci s'explique par le nombre relativement faible de questions (20) qui intervenaient dans ce module.

L'Union européenne et ses institutions

En ce qui concerne les questions sur l'Union européenne et ses institutions (figure 6), au niveau international, les élèves répondent correctement aux questions qui requièrent de se rappeler des connaissances de base (telles que l'identification du drapeau européen ou l'appartenance du pays d'origine à l'Union européenne), mais beaucoup moins bien aux questions qui demandent des connaissances spécifiques précises (telles que le nombre de pays membres, la localisation du parlement, la procédure d'élection du parlement, les exigences d'adhésion et les fondements de l'Union). En général, les élèves luxembourgeois obtiennent des pourcentages de réussite identiques ou supérieurs aux moyennes européennes. Mais, la question « L'Union européenne est un partenariat économique et politique entre pays » présente au Luxembourg un pourcentage de réussite (72% de réussite) bien inférieur à la moyenne européenne (85% de réussite). Trois autres questions présentent des pourcentages de réussite légèrement inférieurs aux moyennes européennes : « Qui vote afin d'élire les membres du parlement européen ? » (65% de réussite au Luxembourg, 67% au niveau européen), « Qu'est-ce qui détermine le montant que chaque pays membre doit verser à l'Union européenne ? » (41% de réussite au Luxembourg, 44% au niveau européen). « Quelles affirmations sur l'élargissement possible de l'Union européenne sont-elles vraies ? » (51% de réussite au Luxembourg, 57% au niveau européen).

Figure 6 – Pourcentages de réussite pour chaque question par pays : l'Union européenne et ses institutions.

Pays	Mon pays est membre de l'Union européenne.	L'Union européenne est un partenariat économique et politique entre pays.	Les gens bénéficient de nouveaux droits politiques lorsque leur pays rejoint l'Union européenne.	Quel est le drapeau de l'Union européenne?	Combien de pays sont États membres de l'Union européenne?	Quelle est l'une des conditions nécessaires pour qu'un pays soit autorisé à rejoindre l'Union européenne?	Laquelle des villes suivantes est un lieu de rencontre pour le Parlement européen?	Qui vote afin d'élire les Membres du Parlement européen?	Qu'est-ce qui détermine le montant que chaque pays membre doit verser à l'Union européenne?	Quelles affirmations sur l'élargissement possible de l'Union Européenne sont-elles vraies?
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Angleterre	97 (0.5)	87 (0.9)	56 (1.3)	66 (1.6)	35 (1.3)	38 (1.1)	22 (1.6)	46 (1.0)	35 (1.3)	39 (1.1)
Autriche	98 (0.3)	75 (1.0)	68 (1.1)	96 (0.5)	67 (1.6)	37 (1.1)	77 (1.3)	39 (1.2)	50 (1.5)	60 (1.2)
Belgique/Flandre	100 (0.1)	91 (0.7)	59 (1.3)	92 (0.7)	61 (1.3)	47 (1.2)	76 (1.0)	37 (1.1)	38 (1.6)	57 (1.2)
Bulgarie	99 (0.2)	92 (0.7)	74 (1.0)	98 (0.3)	68 (2.4)	29 (1.6)	74 (1.4)	41 (1.6)	40 (1.6)	47 (1.7)
Chypre	98 (0.3)	77 (1.0)	85 (0.9)	98 (0.3)	72 (1.2)	57 (1.1)	75 (1.1)	21 (0.9)	40 (1.2)	64 (1.2)
Danemark	99 (0.2)	93 (0.6)	54 (1.1)	86 (0.9)	50 (1.2)	60 (1.3)	62 (1.4)	26 (1.1)	63 (1.1)	56 (1.0)
Espagne	99 (0.2)	82 (0.8)	60 (1.0)	97 (0.5)	49 (1.5)	38 (1.0)	48 (1.4)	35 (1.0)	43 (1.1)	47 (1.3)
Estonie	99 (0.2)	91 (0.7)	72 (1.1)	99 (0.3)	50 (1.5)	27 (1.0)	69 (1.4)	33 (1.3)	51 (1.3)	59 (1.4)
Finlande	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)
Grèce	98 (0.3)	76 (1.1)	69 (1.0)	96 (0.4)	57 (1.7)	43 (1.3)	74 (1.2)	28 (1.3)	43 (1.2)	55 (1.4)
Irlande	99 (0.2)	88 (0.8)	69 (1.0)	87 (0.8)	56 (1.4)	33 (1.1)	60 (1.3)	49 (1.1)	32 (1.1)	51 (1.1)
Italie	99 (0.1)	81 (1.0)	60 (1.5)	97 (0.4)	63 (2.5)	34 (1.7)	75 (1.7)	44 (2.1)	46 (1.8)	69 (1.7)
Lettonie	97 (0.5)	86 (1.1)	66 (1.6)	98 (0.3)	52 (2.2)	37 (1.3)	63 (1.9)	29 (1.4)	48 (1.4)	53 (1.4)
Liechtenstein	75 (2.0)	89 (1.8)	60 (2.3)	90 (1.5)	46 (2.6)	36 (2.5)	53 (2.3)	23 (2.5)	43 (2.7)	52 (2.6)
Lituanie	99 (0.2)	87 (0.7)	71 (1.2)	98 (0.3)	60 (1.8)	39 (1.2)	69 (1.3)	27 (1.0)	46 (1.3)	68 (1.3)
Luxembourg	99 (0.2)	72 (0.7)	71 (0.7)	96 (0.4)	64 (1.1)	39 (0.8)	65 (0.9)	37 (0.9)	41 (0.8)	51 (0.9)
Malte	99 (0.2)	80 (1.1)	74 (1.0)	97 (0.4)	55 (1.7)	51 (1.2)	72 (1.5)	45 (1.0)	40 (1.7)	51 (1.5)
Pologne	99 (0.2)	89 (0.8)	65 (1.2)	99 (0.2)	55 (1.7)	55 (1.4)	87 (0.8)	38 (1.1)	49 (1.3)	68 (1.3)
République Slovaque	99 (0.2)	90 (0.7)	49 (2.1)	99 (0.3)	75 (2.5)	42 (2.5)	89 (1.1)	68 (1.8)	42 (2.0)	64 (1.5)
République Tchèque	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)
Slovénie	99 (0.2)	85 (0.7)	63 (1.3)	99 (0.2)	70 (1.7)	33 (1.2)	83 (1.0)	26 (1.1)	35 (1.3)	75 (1.0)
Suède	97 (0.3)	83 (0.9)	68 (0.9)	76 (1.0)	50 (1.3)	58 (1.1)	51 (1.3)	38 (1.1)	43 (1.3)	43 (0.9)
Suisse	80 (1.3)	90 (1.0)	66 (1.2)	90 (0.8)	47 (1.4)	40 (1.4)	50 (2.7)	23 (1.3)	56 (1.9)	58 (1.9)
Moyenne ICCS	97 (0.1)	85 (0.2)	65 (0.3)	93 (0.1)	57 (0.4)	41 (0.3)	67 (0.3)	35 (0.3)	44 (0.3)	57 (0.3)
Pays qui ne remplissent pas les critères d'échantillonnage										
Pays-Bas	99 (0.2)	88 (1.1)	67 (2.1)	92 (1.3)	44 (2.2)	43 (3.1)	62 (2.6)	41 (2.4)	49 (2.0)	57 (2.3)

Les lois et politiques de l'Union européenne

En ce qui concerne les questions sur les lois et politiques de l'Union européenne (figure 7), deux questions posent des difficultés à l'ensemble des élèves européens : la question « L'Union européenne verse de l'argent aux agriculteurs des pays de l'Union européenne pour favoriser l'utilisation de méthodes agricoles qui respectent l'environnement » (52% de réussite), « Qu'est-ce que tous les citoyens de l'Union européenne sont

autorisés à faire selon la loi ? » (30% de réussite). Deux questions sur six sont mieux ou aussi bien réussies par les élèves luxembourgeois en comparaison avec leurs condisciples européens : « L'Union européenne décide de ce qui doit être enseigné dans ton école au sujet de l'Union européenne » (66% de réussite au Luxembourg, 65% au niveau européen), « Qu'est-ce que tous les citoyens de l'Union européenne sont autorisés à faire selon la loi ? » (33% de réussite au Luxembourg, 30% au niveau européen). Pour toutes les autres questions, les pourcentages de réussite des élèves luxembourgeois sont légèrement inférieurs à ceux des autres élèves européens.

Figure 7 – Pourcentages de réussite pour chaque question par pays : les lois et politiques de l'Union européenne.

Pays	L'Union européenne décide de ce qui doit être enseigné dans ton école au sujet de l'Union européenne.	L'Union européenne vise à promouvoir la paix, la prospérité et la liberté à l'intérieur de ses frontières.	Tous les pays de l'Union européenne ont signé la convention européenne sur les droits de l'homme.	L'Union européenne a établi des lois pour réduire la pollution.	L'Union européenne verse de l'argent aux agriculteurs des pays de l'Union européenne pour favoriser l'utilisation de méthodes agricoles qui respectent l'environnement.	Qu'est-ce que tous les citoyens de l'Union européenne sont autorisés à faire selon la loi?
	%	%	%	%	%	%
Angleterre	58 (1.4)	89 (0.9)	86 (0.8)	56 (1.0)	50 (1.0)	19 (0.9)
Autriche	71 (1.0)	85 (0.8)	79 (0.8)	61 (1.1)	51 (1.3)	30 (1.0)
Belgique/Flandre	76 (1.0)	95 (0.5)	91 (0.8)	71 (0.9)	38 (1.1)	27 (1.1)
Bulgarie	55 (1.2)	91 (0.8)	90 (0.8)	82 (1.0)	70 (0.9)	31 (1.3)
Chypre	46 (1.4)	83 (0.9)	84 (0.7)	74 (1.1)	60 (1.2)	32 (1.2)
Danemark	81 (0.9)	94 (0.5)	92 (0.5)	72 (0.9)	47 (1.3)	33 (1.0)
Espagne	50 (1.2)	83 (0.8)	82 (1.0)	70 (0.9)	44 (1.1)	28 (0.8)
Estonie	69 (1.1)	92 (0.7)	89 (0.8)	79 (1.0)	52 (1.3)	31 (1.1)
Finlande	72 (1.0)	95 (0.4)	93 (0.5)	70 (0.9)	48 (1.1)	42 (0.9)
Grèce	52 (1.2)	81 (1.0)	81 (1.0)	67 (1.0)	50 (1.2)	34 (1.0)
Irlande	68 (1.1)	92 (0.7)	90 (0.6)	70 (0.9)	54 (1.0)	20 (0.8)
Italie	64 (1.5)	92 (0.7)	86 (0.9)	67 (1.5)	35 (1.4)	33 (1.7)
Lettonie	49 (1.4)	88 (0.9)	75 (1.1)	64 (1.2)	54 (1.4)	33 (1.3)
Liechtenstein	82 (2.0)	84 (2.0)	86 (1.8)	69 (2.8)	42 (2.4)	32 (2.3)
Lituanie	59 (1.3)	95 (0.5)	81 (1.0)	82 (0.8)	73 (0.9)	29 (0.9)
Luxembourg	66 (0.8)	84 (0.6)	80 (0.9)	65 (0.9)	43 (0.8)	33 (0.8)
Malte	56 (1.4)	83 (1.1)	84 (0.9)	70 (0.9)	58 (1.2)	23 (1.0)
Pologne	67 (1.2)	91 (0.6)	88 (0.8)	71 (0.9)	75 (1.0)	30 (1.2)
République Slovaque	62 (1.7)	94 (0.5)	90 (1.0)	63 (1.6)	60 (1.4)	39 (1.6)
République Tchèque	69 (1.0)	92 (0.4)	87 (0.6)	62 (0.9)	56 (0.8)	32 (0.9)
Slovénie	69 (1.4)	90 (0.7)	87 (0.8)	80 (1.2)	40 (1.3)	26 (1.3)
Suède	71 (1.1)	92 (0.5)	87 (0.6)	73 (1.1)	56 (1.0)	30 (1.0)
Suisse	81 (1.1)	91 (0.6)	86 (0.9)	65 (1.2)	39 (1.6)	25 (1.5)
Moyenne ICCS	65 (0.3)	89 (0.2)	86 (0.2)	70 (0.2)	52 (0.3)	30 (0.3)
Pays qui ne remplissent pas les critères d'échantillonnage						
Pays-Bas	76 (1.7)	91 (1.3)	88 (1.2)	73 (2.0)	40 (2.1)	20 (1.6)

L'euro

En ce qui concerne les questions sur l'euro (figure 8), le pourcentage de réussite à la question « L'euro est la monnaie officielle de tous les pays de l'Union européenne » est assez faible à l'échelon européen (49% de réussite). Au Luxembourg, les pourcentages de réussite aux questions concernant l'euro sont moins importantes par rapport aux autres pays européens à l'exception de la question « Les billets de banque en euro sont les mêmes pour tous les pays dont l'euro est la monnaie officielle » (70% de réussite au Luxembourg, 67% au niveau européen).

Figure 8 – Pourcentages de réussite pour chaque question par pays : l'euro.

Pays	L'euro est la monnaie officielle de tous les pays européens.	L'euro est la monnaie officielle de tous les pays de l'Union européenne.	Les billets de banque en euro sont les mêmes pour tous les pays dont l'euro est la monnaie officielle.	Laquelle des affirmations suivantes est un avantage pour les pays dont l'euro est la monnaie officielle?
	%	%	%	%
Angleterre	73 (1.2)	73 (1.1)	63 (1.2)	50 (1.3)
Autriche	61 (1.2)	40 (1.2)	72 (0.9)	63 (1.1)
Belgique/Flandre	54 (1.6)	31 (1.2)	73 (1.0)	75 (1.4)
Bulgarie	65 (1.7)	54 (1.7)	73 (1.2)	60 (1.5)
Chypre	57 (1.3)	39 (1.2)	45 (1.2)	58 (1.0)
Danemark	81 (0.8)	77 (0.8)	76 (1.1)	73 (0.9)
Espagne	54 (1.3)	35 (1.0)	61 (1.1)	64 (1.2)
Estonie	81 (1.1)	62 (1.1)	64 (1.2)	64 (1.2)
Finlande	84 (0.8)	36 (1.0)	84 (0.7)	73 (1.0)
Grèce	67 (1.1)	36 (1.2)	59 (1.1)	63 (1.3)
Irlande	70 (1.2)	52 (1.1)	67 (1.0)	66 (1.3)
Italie	71 (1.7)	52 (1.8)	56 (1.6)	75 (1.3)
Lettonie	71 (1.2)	58 (1.6)	69 (1.3)	56 (1.1)
Liechtenstein	77 (1.9)	30 (2.5)	63 (2.5)	71 (2.4)
Lituanie	69 (1.3)	49 (1.1)	73 (1.2)	69 (1.3)
Luxembourg	51 (0.7)	31 (0.7)	70 (0.7)	62 (0.7)
Malte	58 (1.5)	36 (1.9)	62 (1.5)	61 (1.7)
Pologne	86 (1.0)	80 (0.9)	73 (1.3)	69 (1.2)
République Slovaque	85 (1.1)	48 (2.0)	68 (1.6)	72 (1.5)
République Tchèque	87 (0.6)	69 (0.8)	74 (1.1)	74 (0.8)
Slovénie	63 (1.3)	37 (1.5)	54 (1.4)	75 (1.0)
Suède	72 (0.9)	69 (0.8)	78 (1.0)	58 (1.1)
Suisse	78 (1.1)	29 (0.8)	66 (1.6)	65 (1.2)
Moyenne ICCS	70 (0.3)	49 (0.3)	67 (0.3)	66 (0.3)
Pays qui ne remplissent pas les critères d'échantillonnage				
Pays-Bas	58 (3.2)	31 (1.7)	63 (1.9)	80 (1.8)

Les valeurs, attitudes, intentions et comportements des élèves

Le cadre de référence de l'étude ICCS définit quatre domaines affectifs et comportementaux : les valeurs, les attitudes, les intentions et les comportements. Grâce au « questionnaire élève », diverses échelles ont été construites dans chacun de ces domaines. Les échelles possèdent, par convention, une moyenne de 50 et un écart-type de 10. Dans ce rapport national, seul quelques aspects majeurs des valeurs, des attitudes, des intentions et des comportements ont été exploités : les valeurs démocratiques des élèves, les attitudes envers l'égalité des sexes, envers l'égalité des droits des immigrés et envers l'égalité des droits des différents groupes ethniques de la société ainsi que la confiance envers les institutions civiques. Ont été également exploités, quelques indicateurs d'engagement civique tels que l'intérêt envers les questions sociales et politiques, la participation civique en dehors de l'école, l'intention de participer à des élections nationales et à des activités politiques. Des résultats plus complets peuvent être consultés dans le rapport international.

Valeurs démocratiques des élèves

Dans l'étude ICCS, les valeurs démocratiques des élèves ont été appréhendées en demandant aux élèves de se positionner sur une échelle à quatre degrés (« tout à fait d'accord », « d'accord », « pas d'accord », « pas du tout d'accord ») par rapport aux propositions suivantes :

- Tout le monde devrait toujours avoir le droit d'exprimer librement son opinion.
- Les responsables politiques ne devraient pas être autorisés à donner des emplois officiels aux membres de leur famille.
- Aucune société, ni aucun gouvernement ne devrait être autorisé(e) à détenir tous les journaux d'un pays.
- Les droits politiques et sociaux de tous les individus devraient être respectés.
- Les gens devraient toujours être libres de critiquer publiquement le gouvernement.
- Tous les citoyens devraient avoir le droit d'élire librement leurs dirigeants.
- La population devrait pouvoir protester si elle pense qu'une loi est injuste.
- Une manifestation politique ne devrait jamais être violente.

Ces propositions concernent les fondements des principes démocratiques. Fuchs & Roller (2006)⁴ ont montré que ces valeurs fondamentales de la démocratie étaient en général partagées par une large majorité de citoyens des états démocratiques et, encore plus, par les citoyens des états autoritaires.

La figure 9 donne les pourcentages d'élèves par pays qui ont marqué leur accord envers les différentes propositions. Au niveau international, la plupart des valeurs fondamentales de la démocratie sont partagées par environ 90% des élèves. Cependant, les élèves marquent moins souvent leur accord avec les principes relatifs à l'attribution d'emplois officiels (68%), à la liberté de la presse (73%) et à la possibilité de critiquer librement le gouvernement (78%). Au Luxembourg, la situation est comparable à la situation internationale si ce n'est des fluctuations de quelques points.

⁴ Fuchs, D. & Roller, E. (2006). Learned democracy? Support for democracy in Central and Eastern Europe. *International Journal of Sociology* 36, 70-96.

Figure 9 – Pourcentages d'élèves marquant leur accord envers les valeurs démocratiques.

Pays	Tout le monde devrait toujours avoir le droit d'exprimer librement son opinion	Les responsables politiques ne devraient pas être autorisés à donner des emplois officiels aux membres de leur famille	Aucune société, ni aucun gouvernement ne devrait être autorisée à détenir tous les journaux d'un pays	Les droits politiques et sociaux de tous les individus devraient être respectés	Les gens devraient toujours être libres de critiquer publiquement le gouvernement	Tous les citoyens devraient avoir le droit d'être librement leurs dirigeants	La population devrait pouvoir protester si elle pense qu'une loi est injuste	Une manifestation politique ne devrait jamais être violente
	%	%	%	%	%	%	%	%
Angleterre	98 (0.3)	67 (0.9)	80 (0.8)	95 (0.4)	80 (0.8)	94 (0.4)	90 (0.5)	88 (0.8)
Autriche	98 (0.4)	75 (0.9)	70 (0.9)	91 (0.8)	78 (1.0)	93 (0.5)	90 (0.6)	85 (0.7)
Belgique/Flandre	97 (0.4)	61 (1.0)	69 (1.0)	94 (0.7)	83 (0.7)	89 (0.7)	88 (0.8)	85 (0.8)
Bulgarie	98 (0.3)	74 (1.0)	78 (1.1)	94 (0.6)	86 (0.8)	91 (0.6)	93 (0.7)	89 (0.7)
Chili	99 (0.2)	71 (0.8)	75 (0.9)	97 (0.3)	86 (0.6)	98 (0.2)	92 (0.5)	92 (0.5)
Chypre	96 (0.4)	75 (0.7)	70 (0.8)	89 (0.6)	78 (0.8)	93 (0.5)	91 (0.5)	83 (0.7)
Colombie	99 (0.1)	46 (0.8)	57 (0.9)	97 (0.3)	68 (0.9)	97 (0.2)	89 (0.5)	90 (0.5)
Danemark	98 (0.2)	70 (0.9)	83 (0.7)	97 (0.3)	80 (0.7)	97 (0.3)	94 (0.4)	92 (0.5)
Espagne	98 (0.2)	68 (0.9)	78 (0.8)	95 (0.6)	79 (0.8)	97 (0.4)	96 (0.4)	93 (0.5)
Estonie	99 (0.2)	77 (0.8)	80 (0.9)	96 (0.5)	74 (1.1)	92 (0.7)	90 (0.7)	93 (0.6)
Fédération de Russie	99 (0.3)	72 (0.8)	82 (0.7)	98 (0.3)	69 (0.8)	92 (0.4)	94 (0.4)	93 (0.5)
Finlande	99 (0.2)	86 (0.6)	88 (0.6)	95 (0.5)	85 (0.7)	92 (0.5)	94 (0.5)	90 (0.6)
Grèce	98 (0.3)	76 (1.1)	80 (1.0)	92 (0.7)	82 (0.8)	91 (0.7)	87 (0.8)	86 (0.8)
Guatemala	99 (0.2)	53 (1.0)	58 (1.1)	98 (0.2)	66 (0.9)	98 (0.2)	94 (0.5)	90 (0.7)
Indonésie	92 (0.6)	49 (0.9)	40 (1.0)	97 (0.3)	88 (0.8)	95 (0.4)	93 (0.6)	89 (0.7)
Irlande	98 (0.3)	76 (1.0)	85 (0.8)	96 (0.4)	82 (0.8)	96 (0.4)	94 (0.5)	86 (0.8)
Italie	99 (0.2)	66 (1.0)	67 (1.2)	97 (0.3)	81 (0.9)	96 (0.4)	93 (0.5)	92 (0.6)
Lettonie	98 (0.4)	77 (0.9)	80 (1.0)	94 (0.7)	83 (1.1)	89 (0.8)	94 (0.7)	83 (1.0)
Liechtenstein	99 (0.5)	78 (2.4)	67 (2.3)	94 (1.3)	82 (2.1)	95 (1.1)	90 (1.6)	88 (1.7)
Lituanie	98 (0.3)	73 (0.8)	84 (0.8)	97 (0.5)	78 (0.8)	96 (0.4)	97 (0.4)	89 (0.6)
Luxembourg	98 (0.3)	73 (0.7)	67 (0.7)	92 (0.4)	82 (0.7)	93 (0.4)	93 (0.5)	87 (0.7)
Malte	98 (0.5)	63 (1.1)	75 (1.1)	93 (0.7)	73 (1.1)	89 (0.8)	87 (0.8)	92 (0.7)
Mexique	97 (0.3)	61 (0.9)	62 (0.9)	93 (0.5)	70 (0.7)	97 (0.2)	90 (0.5)	88 (0.6)
Norvège	98 (0.3)	53 (1.2)	76 (0.9)	96 (0.5)	78 (1.1)	95 (0.5)	95 (0.5)	85 (0.8)
Nouvelle Zélande	97 (0.4)	66 (0.9)	79 (0.8)	94 (0.6)	73 (0.9)	93 (0.7)	89 (0.7)	88 (0.8)
Paraguay	98 (0.3)	57 (1.4)	60 (1.3)	96 (0.5)	79 (0.9)	96 (0.5)	91 (0.6)	89 (0.8)
Pologne	98 (0.2)	81 (0.8)	81 (0.8)	95 (0.5)	86 (0.7)	97 (0.3)	95 (0.4)	90 (0.6)
République de Corée	98 (0.2)	56 (0.8)	82 (0.7)	97 (0.3)	88 (0.5)	98 (0.2)	97 (0.2)	94 (0.3)
République Dominicain	97 (0.5)	55 (1.2)	55 (1.1)	91 (0.9)	59 (1.0)	95 (0.4)	88 (0.7)	82 (0.8)
République Slovaque	99 (0.2)	64 (1.2)	78 (1.0)	96 (0.4)	80 (0.9)	97 (0.5)	93 (0.6)	93 (0.6)
République Tchèque	98 (0.2)	65 (0.7)	76 (0.7)	95 (0.4)	82 (0.6)	98 (0.3)	95 (0.4)	87 (0.6)
Slovénie	99 (0.3)	62 (1.1)	77 (0.7)	94 (0.6)	65 (1.1)	94 (0.6)	91 (0.7)	89 (0.7)
Suède	97 (0.4)	78 (0.9)	79 (0.8)	95 (0.5)	79 (0.9)	95 (0.5)	96 (0.5)	87 (0.7)
Suisse	99 (0.3)	75 (0.9)	70 (1.2)	95 (0.6)	80 (1.1)	95 (0.4)	93 (0.6)	89 (0.6)
Taiwan	99 (0.1)	93 (0.4)	65 (0.8)	98 (0.2)	73 (1.0)	96 (0.3)	82 (0.7)	94 (0.4)
Thaïlande	97 (0.3)	68 (0.9)	71 (0.8)	94 (0.4)	75 (0.7)	93 (0.6)	86 (0.6)	91 (0.6)
Moyenne ICCS	98 (0.1)	68 (0.2)	73 (0.2)	95 (0.1)	78 (0.2)	94 (0.1)	92 (0.1)	89 (0.1)
Pays qui ne remplissent pas les critères d'échantillonnage								
Hong Kong SAR	98 (0.4)	78 (0.8)	69 (1.1)	94 (0.6)	83 (1.0)	95 (0.5)	71 (1.1)	91 (0.7)
Pays-Bas	96 (0.5)	66 (2.0)	73 (1.2)	92 (1.1)	83 (1.7)	87 (1.1)	86 (1.3)	84 (1.1)

Attitudes des élèves envers l'égalité des sexes

L'étude ICCS comprenait 7 items pour mesurer les attitudes des élèves envers l'égalité des sexes. Les élèves devaient se situer sur une échelle à quatre degrés (« tout à fait d'accord », « d'accord », « pas d'accord », « pas du tout d'accord ») selon les propositions suivantes :

- Les hommes et les femmes devraient avoir les mêmes chances de participer au gouvernement.
- Les hommes et les femmes devraient avoir les mêmes droits à tous les niveaux.
- Les femmes ne devraient pas se mêler de politique.
- Lorsque le nombre d'emplois disponibles est limité, les hommes devraient avoir davantage droit au travail que les femmes.
- S'ils effectuent le même travail, les hommes et les femmes devraient toucher le même salaire.
- Les hommes sont plus qualifiés que les femmes pour être des dirigeants politiques.
- La priorité des femmes devrait être de s'occuper de leurs enfants.

Dans la figure 10, des scores élevés représentent des attitudes en faveur de l'égalité des sexes. Sur cette échelle, les élèves dont le score est égal à 50 sont « tout à fait d'accord » avec les propositions en faveur de l'égalité des sexes et « pas d'accord » pour les propositions en défaveur de l'égalité des sexes.

Si l'on considère la moyenne internationale calculée sur l'ensemble des pays participants, on constate donc que les élèves ont une attitude favorable envers l'égalité des sexes. Au Luxembourg, les élèves sont légèrement plus favorables à l'égalité des sexes en comparaison avec la moyenne internationale. On constate également que les filles sont davantage favorables à l'égalité des sexes que les garçons quel que soit le pays considéré, la différence représentant 7 points au Luxembourg.

Figure 10 – Moyennes nationales des attitudes des élèves envers l'égalité des sexes.

Pays	Tous les élèves	Garçons	Filles	Différences (garçons-filles)
Angleterre	53(0.3)	50(0.4)	56(0.3)	7
Autriche	52(0.3)	47(0.3)	56(0.3)	9
Belgique/Flandre	52(0.3)	49(0.3)	56(0.4)	7
Bulgarie	46(0.3)	43(0.3)	49(0.3)	6
Chili	51(0.3)	48(0.3)	54(0.4)	6
Chypre	48(0.2)	43(0.2)	53(0.3)	10
Colombie	49(0.2)	48(0.3)	51(0.3)	3
Danemark	54(0.2)	51(0.3)	58(0.2)	7
Espagne	54(0.3)	52(0.4)	57(0.3)	5
Estonie	49(0.3)	46(0.2)	51(0.3)	5
Fédération de Russie	44(0.1)	42(0.2)	45(0.2)	4
Finlande	53(0.2)	48(0.4)	58(0.2)	10
Grèce	50(0.3)	45(0.3)	55(0.4)	9
Guatemala	49(0.3)	47(0.4)	51(0.4)	4
Indonésie	42(0.2)	41(0.2)	44(0.2)	3
Irlande	54(0.3)	50(0.4)	59(0.3)	8
Italie	52(0.2)	48(0.3)	55(0.2)	7
Lettonie	46(0.2)	44(0.3)	48(0.3)	4
Liechtenstein	53(0.7)	49(0.9)	58(0.6)	9
Lituanie	48(0.2)	46(0.3)	51(0.3)	5
Luxembourg	52(0.2)	48(0.3)	55(0.2)	7
Malte	51(0.3)	47(0.3)	56(0.4)	8
Mexique	45(0.1)	44(0.1)	47(0.2)	4
Norvège	54(0.2)	50(0.3)	57(0.3)	7
Nouvelle Zélande	52(0.4)	49(0.5)	55(0.4)	6
Paraguay	49(0.2)	46(0.3)	51(0.3)	4
Pologne	48(0.3)	44(0.2)	51(0.3)	7
République de Corée	50(0.2)	48(0.2)	54(0.2)	6
République Dominicaine	44(0.2)	42(0.2)	45(0.3)	2
République Slovaque	48(0.2)	46(0.3)	50(0.3)	4
République Tchèque	48(0.2)	46(0.2)	51(0.3)	5
Slovénie	52(0.2)	47(0.4)	56(0.2)	9
Suède	55(0.3)	51(0.4)	59(0.2)	8
Suisse	52(0.3)	49(0.4)	56(0.3)	7
Taiwan	55(0.2)	52(0.2)	59(0.2)	6
Thaïlande	44(0.2)	42(0.2)	45(0.2)	3

Attitudes des élèves envers l'égalité des droits des immigrés et des groupes ethniques

L'étude ICCS comprenait également cinq items pour mesurer les attitudes des élèves envers l'égalité des droits des immigrés et cinq autres pour mesurer les attitudes des élèves envers l'égalité des droits des différents groupes ethniques de la société. Les élèves devaient se situer sur une échelle à quatre degrés (« tout à fait d'accord », « d'accord », « pas d'accord », « pas du tout d'accord ») selon les propositions suivantes :

- Les immigrés devraient avoir l'occasion de continuer à parler leur propre langue.
- Les enfants d'immigrés devraient avoir les mêmes opportunités en termes d'enseignement que les autres enfants de ce pays.
- Les immigrés qui vivent dans un pays depuis plusieurs années devraient avoir l'occasion de voter aux élections.
- Les immigrés devraient avoir la possibilité de conserver leurs propres coutumes et mode de vie.
- Les immigrés devraient tous avoir les mêmes droits que les autres habitants du pays.
- Toutes les nationalités devraient avoir les mêmes chances de bénéficier d'un enseignement de qualité au Luxembourg.
- Toutes les nationalités devraient avoir les mêmes chances de trouver un bon travail au Luxembourg.
- Les écoles devraient apprendre aux élèves à respecter les membres de toutes les nationalités.
- Les membres de toutes les nationalités devraient être encouragés à participer aux élections pour des fonctions politiques.
- Les membres de toutes les nationalités devraient avoir les mêmes droits et responsabilités.

Dans la figure 11, des scores élevés représentent des attitudes en faveur de l'égalité des droits des immigrés. Sur cette échelle, les élèves dont le score est égal à 50 sont « d'accord » avec les propositions en faveur de l'égalité des droits des immigrés. Le Luxembourg fait partie des pays où les attitudes des élèves envers l'égalité des droits des immigrés sont les plus favorables. La Flandre (Belgique) et l'Angleterre sont les pays où les attitudes des élèves envers l'égalité des droits des immigrés sont les moins favorables. Une situation identique peut être observée pour le Luxembourg en ce qui concerne les attitudes des élèves envers l'égalité des droits des différents groupes ethniques, les jeunes luxembourgeois étant donc plutôt favorables envers cette égalité des droits.

Figure 11 – Moyennes nationales des attitudes des élèves envers l'égalité des droits des immigrés.

Pays	Tous les élèves	Filles	Garçons	Différences (filles-garçons)
Angleterre	46 (0.3)	47 (0.3)	45 (0.5)	2
Autriche	48 (0.3)	50 (0.4)	46 (0.4)	4
Belgique/Flandre	46 (0.3)	47 (0.3)	44 (0.3)	3
Bulgarie	52 (0.2)	53 (0.3)	51 (0.3)	2
Chili	54 (0.2)	55 (0.2)	53 (0.3)	2
Chypre	49 (0.3)	52 (0.3)	47 (0.3)	5
Colombie	54 (0.2)	55 (0.2)	54 (0.2)	0
Danemark	48 (0.3)	50 (0.3)	47 (0.4)	2
Espagne	51 (0.3)	51 (0.4)	50 (0.4)	1
Estonie	48 (0.2)	49 (0.2)	47 (0.3)	2
Fédération de Russie	49 (0.2)	50 (0.2)	48 (0.3)	2
Finlande	48 (0.3)	51 (0.3)	45 (0.4)	5
Grèce	51 (0.2)	53 (0.3)	49 (0.3)	3
Guatemala	54 (0.2)	54 (0.3)	54 (0.3)	0
Indonésie	47 (0.1)	47 (0.1)	47 (0.2)	0
Irlande	50 (0.2)	52 (0.3)	48 (0.3)	3
Italie	48 (0.3)	50 (0.3)	47 (0.3)	2
Lettonie	47 (0.2)	47 (0.3)	46 (0.3)	1
Liechtenstein	48 (0.5)	49 (0.8)	47 (1.0)	2
Lituanie	51 (0.2)	52 (0.3)	50 (0.2)	2
Luxembourg	52 (0.2)	53 (0.2)	51 (0.2)	2
Malte	49 (0.3)	50 (0.5)	47 (0.3)	3
Mexique	55 (0.2)	55 (0.3)	54 (0.3)	2
Norvège	50 (0.3)	52 (0.3)	49 (0.4)	3
Nouvelle Zélande	51 (0.3)	52 (0.3)	50 (0.5)	2
Paraguay	53 (0.2)	53 (0.3)	53 (0.3)	0
Pologne	50 (0.2)	51 (0.3)	49 (0.3)	3
République de Corée	49 (0.1)	50 (0.2)	49 (0.2)	1
République Dominicaine	51 (0.4)	52 (0.3)	51 (0.5)	1
République Slovaque	50 (0.3)	51 (0.3)	49 (0.4)	2
République Tchèque	48 (0.2)	50 (0.2)	47 (0.2)	3
Slovénie	50 (0.3)	52 (0.3)	48 (0.4)	4
Suède	52 (0.4)	54 (0.4)	49 (0.5)	4
Suisse	49 (0.3)	50 (0.3)	47 (0.4)	4
Taiwan	56 (0.2)	56 (0.2)	55 (0.2)	2
Thaïlande	48 (0.1)	48 (0.2)	48 (0.2)	0
Moyenne ICCS	50 (0.0)	51 (0.1)	49 (0.1)	4
Pays qui ne remplissent pas les critères d'échantillonnage				
Hong Kong SAR	52 (0.3)	54 (0.4)	53 (0.3)	1
Pays-Bas	47 (0.3)	47 (0.4)	44 (0.6)	3

Confiance dans les institutions civiques

Le « questionnaire élève » contenait une question concernant la confiance dans quelques institutions civiques telles que le gouvernement national, les partis politiques, les médias, l'école, les forces armées, les Nations Unies et les gens en général. Les élèves devaient se situer leur confiance sur une échelle à quatre degrés : « complètement », « beaucoup », « un peu », « pas du tout ». La figure 12 présente les pourcentages d'élèves qui affirment avoir « complètement » ou « beaucoup » confiance dans diverses institutions civiques.

Dans beaucoup de pays mais dans une moindre mesure au Luxembourg, les élèves semblent avoir peu confiance dans les partis politiques. En moyenne, seulement 41% des élèves affirment avoir « complètement » ou « beaucoup » confiance envers les partis politiques alors qu'ils sont 48% au Luxembourg. Sur l'ensemble des pays participants, environ 60% des élèves expriment leur confiance envers le gouvernement, les médias et les gens en général alors qu'ils sont 75% à exprimer leur confiance envers l'école. Au Luxembourg, ils sont respectivement 72%, 62%, 64% et 70% à affirmer la même chose. On constate donc une confiance relativement grande envers le gouvernement et les gens en général contre une confiance relativement faible envers l'école en comparaison avec les moyennes internationales.

Figure 12 - Pourcentages de confiance nationaux envers les institutions civiques.

Pays	Gouvernement national	Partis politiques	Media	Ecole	Forces armées	Nations Unies	Gens en général
Angleterre	71 (0.9)	43 (1.2)	46 (1.2)	73 (1.0)	77 (1.2)	65 (1.1)	52 (1.0)
Autriche	77 (0.9)	48 (1.3)	53 (1.0)	67 (1.2)	66 (1.0)	62 (1.0)	64 (0.9)
Belgique/Flandre	51 (1.0)	35 (1.1)	48 (1.0)	74 (1.2)	68 (1.0)	58 (1.3)	57 (1.1)
Bulgarie	56 (1.3)	32 (1.2)	70 (1.1)	80 (1.0)	67 (0.9)	61 (1.2)	64 (1.1)
Chili	65 (1.0)	34 (1.0)	74 (0.7)	80 (0.8)	81 (0.5)	65 (1.1)	52 (0.9)
Chypre	51 (0.9)	31 (0.8)	57 (1.2)	57 (1.1)	58 (1.0)	42 (0.9)	47 (0.9)
Colombie	62 (1.2)	35 (1.1)	72 (1.0)	87 (0.6)	80 (0.7)	62 (1.1)	49 (0.9)
Danemark	72 (1.0)	56 (1.2)	56 (1.0)	74 (1.1)	78 (0.9)	76 (0.8)	68 (0.8)
Espagne	62 (1.2)	40 (0.9)	69 (0.9)	82 (0.9)	75 (0.8)	73 (0.9)	59 (1.0)
Estonie	62 (1.4)	23 (1.3)	54 (1.0)	71 (1.2)	75 (1.2)	55 (1.5)	58 (1.0)
Fédération de Russie	88 (0.7)	51 (0.9)	41 (1.0)	84 (0.7)	80 (0.8)	71 (0.9)	51 (1.0)
Finlande	82 (0.8)	61 (1.0)	80 (0.8)	76 (1.0)	88 (0.6)	81 (0.8)	76 (0.8)
Grèce	41 (1.2)	25 (1.1)	48 (1.0)	73 (1.0)	63 (1.0)	52 (1.1)	57 (1.1)
Guatemala	45 (1.4)	26 (1.0)	70 (1.0)	88 (1.0)	63 (1.0)	66 (1.0)	47 (1.1)
Indonésie	96 (0.4)	66 (1.1)	75 (0.9)	96 (0.4)	88 (0.7)	87 (0.6)	77 (0.8)
Irlande	52 (1.0)	40 (1.1)	48 (1.0)	75 (0.9)	76 (0.9)	69 (1.1)	64 (1.0)
Italie	74 (0.9)	52 (1.1)	81 (0.9)	82 (0.8)	84 (0.7)	80 (1.0)	52 (1.0)
Lettonie	32 (1.2)	25 (1.0)	65 (1.3)	73 (1.2)	70 (1.1)	59 (1.4)	58 (1.1)
Liechtenstein	82 (2.1)	64 (2.4)	57 (2.5)	70 (2.4)		74 (2.3)	70 (2.4)
Lituanie	54 (0.9)	33 (1.1)	67 (0.9)	80 (0.9)	77 (0.8)	68 (1.1)	66 (0.8)
Luxembourg	72 (0.7)	48 (0.7)	62 (0.6)	70 (1.0)	51 (0.9)	66 (0.8)	64 (0.8)
Malte	62 (1.4)	55 (1.7)	70 (1.1)	76 (1.7)	78 (1.3)	69 (1.7)	50 (1.3)
Mexique	58 (1.0)	35 (1.0)	57 (0.8)	72 (0.9)	62 (1.1)	66 (1.0)	47 (0.8)
Norvège	68 (1.1)	56 (1.0)	51 (1.0)	72 (1.2)	83 (1.0)	83 (1.0)	52 (1.1)
Nouvelle Zélande	66 (1.0)	42 (1.2)	49 (1.3)	68 (1.0)	79 (1.1)	59 (1.0)	58 (1.3)
Paraguay	66 (1.3)	32 (0.9)	74 (1.5)	88 (0.8)	61 (0.9)	70 (1.1)	57 (1.0)
Pologne	36 (1.2)	23 (1.1)	52 (1.0)	63 (1.4)	67 (1.1)	55 (1.2)	58 (1.0)
République de Corée	20 (0.7)	18 (0.7)	51 (0.8)	45 (0.8)	36 (0.8)	63 (0.8)	39 (0.7)
République Dominicaine	74 (1.3)	51 (1.2)	76 (1.0)	88 (1.3)	68 (1.9)	68 (1.1)	61 (1.3)
République Slovaque	57 (1.3)	31 (1.2)	58 (1.1)	65 (1.2)	69 (1.2)	64 (1.4)	51 (1.3)
République Tchèque	55 (0.9)	28 (0.8)	65 (1.0)	73 (0.9)	71 (0.8)	58 (0.8)	63 (0.9)
Slovénie	56 (1.4)	45 (1.3)	64 (1.1)	68 (1.2)	72 (1.2)	62 (1.1)	71 (0.9)
Suède	73 (1.2)	60 (1.3)	54 (0.9)	64 (1.2)	73 (1.1)	82 (1.0)	67 (0.8)
Suisse	69 (1.0)	46 (1.0)	54 (1.1)	67 (1.2)	65 (1.1)	63 (1.5)	64 (1.2)
Taiwan	44 (0.9)	26 (0.8)	43 (0.8)	71 (1.0)	59 (0.8)	69 (0.8)	51 (0.9)
Thaïlande	85 (0.8)	61 (1.0)	72 (0.9)	91 (0.6)	79 (0.7)	83 (0.7)	63 (0.9)
Moyenne ICCS	62 (0.2)	41 (0.2)	61 (0.2)	75 (0.2)	71 (0.2)	67 (0.2)	58 (0.2)
Pays qui ne remplissent pas les critères d'échantillonnage							
Hong Kong SAR	70 (1.1)	38 (1.0)	42 (1.0)	75 (1.4)	49 (1.1)	71 (1.1)	30 (0.9)
Pays-Bas	70 (2.2)	53 (1.7)	48 (1.2)	75 (1.4)	81 (1.3)	65 (1.7)	57 (1.3)

Intérêt envers les questions politiques et sociales

Le « questionnaire élève » comprend une série d'items spécifiques pour mesurer l'intérêt des élèves pour les questions politiques et sociales. Chacun de ces items présente quatre catégories de réponses : « pas intéressant du tout », « pas très intéressant », « assez intéressant » et « très intéressant ».

Une échelle a été créée au départ des cinq items suivants :

- Les questions politiques au sein de ta communauté locale.
- Les questions politiques dans ton pays.
- Les questions sociales dans ton pays.
- La politique dans d'autres pays.
- La politique internationale.

La moyenne de l'échelle a été fixée à 50 ce qui correspond au degré d'intérêt « pas très intéressant ». Des scores plus élevés correspondent à des intérêts croissants envers les questions politiques et sociales. La figure 13 montre les moyennes nationales sur l'échelle d'intérêt. L'intérêt moyen des élèves envers les questions politiques et sociales au Luxembourg correspond à la moyenne internationale. Autrement dit, au Luxembourg les élèves tendent à trouver les questions politiques et sociales pas très intéressantes. Au niveau international, les élèves montrent un intérêt plus marqué pour ces questions dans seulement cinq pays : la République Dominicaine, le Guatemala, l'Indonésie, la Fédération de Russie et la Thaïlande. Les différences entre sexes sont généralement faibles. Au Luxembourg, les filles semblent relativement moins intéressées par ces questions que les garçons.

Figure 13 – Moyennes nationales des intérêts des élèves envers les questions politiques et sociales.

Pays	Tous les élèves	Filles	Garçons	Différences (garçons-filles)
Angleterre	49 (0.3)	49 (0.4)	49 (0.4)	-1
Autriche	52 (0.2)	51 (0.3)	53 (0.3)	2
Belgique/Flandre	45 (0.3)	45 (0.4)	45 (0.4)	0
Bulgarie	49 (0.2)	49 (0.3)	49 (0.3)	0
Chili	51 (0.2)	52 (0.2)	51 (0.3)	-1
Chypre	47 (0.3)	46 (0.3)	48 (0.4)	3
Colombie	52 (0.2)	52 (0.2)	52 (0.2)	0
Danemark	48 (0.3)	48 (0.3)	47 (0.3)	-1
Espagne	49 (0.2)	50 (0.3)	49 (0.2)	-1
Estonie	50 (0.2)	51 (0.3)	50 (0.3)	0
Fédération de Russie	54 (0.2)	53 (0.3)	54 (0.2)	0
Finlande	46 (0.2)	45 (0.2)	46 (0.3)	1
Grèce	50 (0.2)	50 (0.3)	50 (0.3)	0
Guatemala	55 (0.2)	55 (0.2)	54 (0.3)	-1
Indonésie	55 (0.2)	55 (0.2)	55 (0.2)	0
Irlande	50 (0.2)	50 (0.3)	49 (0.3)	-1
Italie	53 (0.2)	53 (0.3)	53 (0.3)	0
Lettonie	51 (0.2)	51 (0.3)	51 (0.3)	0
Liechtenstein	50 (0.5)	50 (0.6)	50 (0.8)	1
Lituanie	51 (0.2)	52 (0.2)	50 (0.3)	-2
Luxembourg	50 (0.2)	49 (0.2)	50 (0.3)	1
Malte	48 (0.3)	48 (0.3)	49 (0.6)	1
Mexique	52 (0.2)	52 (0.2)	52 (0.2)	0
Norvège	47 (0.3)	47 (0.3)	46 (0.3)	-1
Nouvelle Zélande	50 (0.3)	50 (0.4)	49 (0.4)	-1
Paraguay	52 (0.2)	52 (0.3)	53 (0.3)	1
Pologne	50 (0.2)	49 (0.3)	50 (0.3)	1
République de Corée	50 (0.2)	50 (0.2)	50 (0.2)	0
République Dominicaine	57 (0.2)	56 (0.3)	57 (0.3)	1
République Slovaque	47 (0.2)	47 (0.3)	47 (0.3)	0
République Tchèque	7 (0.2) ⁴	8 (0.3) ⁴	7 (0.2) ⁻	1
Slovénie	45 (0.3)	44 (0.3)	46 (0.4)	2
Suède	45 (0.3)	46 (0.4)	45 (0.5)	-1
Suisse	51 (0.2)	50 (0.3)	51 (0.3)	1
Taiwan	47 (0.2)	47 (0.2)	47 (0.3)	0
Thaïlande	56 (0.1)	56 (0.2)	56 (0.2)	0
Moyenne ICCS	50 (0.0)	50 (0.1)	50 (0.1)	0
Pays qui ne remplissent pas les critères d'échantillonnage				
Hong Kong SAR	52 (0.3)	52 (0.3)	52 (0.4)	0
Pays-Bas	46 (0.3)	46 (0.4)	46 (0.4)	-1

Participation à des activités civiques en dehors de l'école

L'étude ICCS a mesuré la participation civique en dehors de l'école en demandant aux élèves s'ils avaient participé « au cours des 12 derniers mois », « il y a plus d'un an » ou « jamais » aux activités de l'un des organismes, clubs ou groupes suivants :

- Organisme de jeunesse affilié à un parti politique ou à un syndicat.
- Organisation environnementale.
- Organisation de défense des droits de l'homme.
- Groupe de bénévoles agissant pour aider la communauté.
- Organisme collectant des fonds pour une cause sociale.
- Organisme culturel fondé sur l'ethnicité.
- Groupe de jeunes gens menant une campagne sur un thème.

La figure 14 présente les pourcentages d'élèves qui affirment avoir participé en dehors de l'école aux activités de l'un des organismes dans un passé proche. Au niveau international, les participations à des organismes de jeunesse affiliés à un parti politique ou à un syndicat (10%), à des organisations de défense des droits de l'homme (16%) et à des organismes culturels fondés sur l'ethnicité (14%) sont les moins fréquentes. Les participations à des organisations environnementales ou à des groupes de jeunes menant une campagne sur un thème sont plus fréquentes (29%). Les contributions à un groupe de bénévoles agissant pour aider la communauté et à un organisme collectant des fonds pour une cause sociale sont les plus fréquentes avec respectivement 34% et 39% de taux de participation.

Au Luxembourg, la situation est relativement identique à la situation internationale à l'exception de la participation à un organisme collectant des fonds pour une cause sociale qui dépasse largement la moyenne internationale et s'élève à 52%.

Figure 14 – Pourcentages nationaux de participation à des activités civiques en dehors de l'école.

Pays	Organisme de jeunesse affilié à un parti politique ou à un syndicat	Organisation environnementale	Organisation de défense des droits de l'homme	Groupe de bénévoles agissant pour aider la communauté	Organisme collectant des fonds pour une cause sociale	Organisme culturel fondé sur l'éthnicité	Groupe de jeunes gens menant une campagne sur un thème	Aucune de ces activités
République Dominicaine	25 (0.9)	58 (1.1)	50 (1.1)	70 (0.9)	54 (1.0)	33 (1.0)	58 (1.1)	9 (0.7)
Thaïlande	23 (1.1)	71 (0.8)	39 (1.0)	57 (1.0)	56 (1.0)	38 (1.2)	59 (1.0)	11 (0.5)
Guatemala	22 (1.0)	55 (1.3)	34 (1.4)	64 (1.0)	55 (1.4)	28 (1.4)	62 (1.4)	11 (0.7)
Paraguay	19 (1.0)	49 (1.2)	31 (1.2)	69 (1.0)	52 (1.0)	22 (1.2)	54 (1.0)	11 (0.7)
Colombie	14 (0.6)	55 (1.1)	36 (1.2)	57 (0.8)	41 (0.9)	17 (0.9)	45 (0.9)	17 (0.8)
Indonésie	14 (0.7)	61 (1.0)	31 (1.2)	40 (1.0)	50 (1.1)	24 (0.9)	21 (0.8)	18 (0.9)
Fédération de Russie	11 (0.8)	39 (1.6)	23 (1.3)	30 (1.5)	28 (1.2)	18 (1.0)	62 (1.3)	22 (1.1)
Mexique	15 (0.7)	40 (1.1)	25 (0.8)	46 (1.0)	44 (1.1)	22 (0.9)	39 (0.9)	23 (0.8)
Bulgarie	9 (0.7)	41 (1.3)	21 (1.0)	37 (1.3)	40 (1.6)	17 (1.0)	37 (1.3)	27 (1.5)
Pologne	4 (0.4)	50 (1.3)	17 (0.9)	36 (1.3)	47 (1.4)	15 (0.6)	27 (1.0)	28 (1.2)
Liechtenstein	11 (1.6)	17 (2.2)	14 (1.8)	26 (2.4)	58 (2.7)	11 (1.7)	35 (2.6)	28 (2.4)
Chypre	18 (0.7)	38 (1.0)	22 (0.9)	26 (1.0)	53 (1.1)	18 (0.7)	25 (0.9)	29 (1.0)
Chili	9 (0.7)	31 (1.2)	16 (0.9)	40 (1.1)	40 (0.9)	10 (0.6)	42 (0.9)	29 (1.1)
Autriche	11 (0.6)	19 (0.9)	13 (0.8)	35 (1.2)	51 (1.6)	14 (0.8)	33 (1.0)	30 (1.3)
Luxembourg	11 (0.4)	26 (0.7)	17 (0.6)	28 (0.7)	52 (0.9)	14 (0.4)	35 (0.8)	31 (0.9)
Belgique/Flandre	5 (0.5)	15 (0.9)	7 (0.5)	23 (0.9)	60 (1.1)	11 (0.6)	17 (0.8)	32 (1.0)
Lettonie	9 (0.8)	33 (1.5)	13 (0.8)	38 (1.2)	22 (1.3)	14 (0.8)	38 (1.5)	32 (1.2)
Nouvelle Zélande	13 (0.9)	21 (1.0)	7 (0.6)	40 (1.4)	47 (1.2)	23 (1.1)	14 (0.8)	32 (1.2)
Irlande	8 (0.6)	10 (0.7)	9 (0.7)	50 (1.1)	43 (1.3)	10 (0.7)	20 (0.8)	33 (1.1)
Lituanie	11 (0.6)	35 (1.3)	15 (0.8)	23 (0.9)	31 (1.2)	17 (0.9)	25 (0.9)	34 (1.2)
Slovénie	6 (0.5)	28 (1.3)	10 (0.6)	24 (1.0)	44 (1.2)	13 (0.7)	35 (1.0)	34 (1.2)
Suisse	6 (0.7)	21 (1.4)	13 (1.0)	26 (1.1)	49 (1.4)	8 (0.8)	23 (0.9)	34 (1.2)
Grèce	8 (0.6)	43 (1.6)	17 (1.1)	21 (0.9)	37 (1.2)	16 (0.8)	27 (1.2)	35 (1.3)
Angleterre	15 (0.9)	18 (1.1)	8 (0.7)	39 (1.4)	46 (1.3)	12 (1.0)	17 (1.0)	36 (1.4)
Estonie	9 (0.8)	19 (1.0)	8 (0.7)	44 (1.3)	15 (0.6)	10 (0.7)	30 (1.0)	37 (1.3)
Norvège	8 (0.6)	13 (0.9)	10 (0.7)	20 (0.9)	52 (1.1)	12 (0.7)	23 (0.7)	38 (1.2)
Malte	14 (0.9)	23 (1.0)	9 (0.7)	36 (1.3)	28 (1.3)	16 (0.9)	17 (1.0)	38 (1.4)
Italie	5 (0.4)	26 (1.2)	14 (0.7)	23 (1.0)	24 (0.9)	11 (0.7)	23 (1.0)	43 (1.3)
République Slovaque	6 (0.6)	19 (1.4)	12 (1.0)	27 (1.3)	26 (1.7)	9 (1.0)	24 (1.5)	44 (1.7)
Espagne	5 (0.5)	18 (0.8)	14 (0.8)	26 (0.9)	32 (1.0)	7 (0.5)	22 (0.9)	46 (1.0)
République Tchèque	4 (0.3)	21 (1.2)	9 (0.6)	13 (0.7)	29 (1.1)	6 (0.4)	19 (0.8)	50 (1.2)
Danemark	4 (0.5)	3 (0.3)	3 (0.3)	12 (0.7)	36 (1.0)	6 (0.5)	13 (0.7)	55 (1.1)
Suède	7 (0.5)	8 (0.5)	7 (0.5)	14 (0.7)	23 (1.0)	6 (0.4)	14 (0.6)	63 (1.1)
Finlande	3 (0.3)	9 (0.5)	1 (0.2)	14 (0.6)	20 (0.9)	2 (0.3)	10 (0.6)	64 (0.9)
Taïwan	4 (0.3)	9 (0.5)	3 (0.3)	20 (0.7)	17 (0.7)	10 (0.6)	6 (0.4)	65 (0.9)
République de Corée	4 (0.3)	5 (0.3)	2 (0.2)	18 (0.7)	8 (0.7)	2 (0.2)	10 (0.6)	74 (0.9)
Moyenne ICCS	10 (0.1)	29 (0.2)	16 (0.1)	34 (0.2)	39 (0.2)	14 (0.1)	29 (0.2)	35 (0.2)
Pays qui ne remplissent pas les critères d'échantillonnage								
Hong Kong SAR	8 (0.6)	29 (1.3)	6 (0.6)	33 (1.4)	34 (1.4)	8 (0.6)	9 (0.6)	46 (1.6)
Pays-Bas	6 (1.3)	14 (1.6)	7 (0.8)	24 (2.3)	60 (2.6)	7 (1.6)	12 (0.9)	31 (2.6)

Intention de participer à des élections nationales et à des activités politiques dans le futur

L'étude ICCS comprenait un certain nombre de questions pour mesurer l'intention des élèves de participer à des activités civiques lorsqu'ils seraient adultes. Pour toutes ces questions, les élèves devaient se positionner sur une échelle à quatre degrés : « je le ferai sûrement », « je le ferai probablement », « je ne le ferai probablement pas », « je ne le ferai sûrement pas ».

La figure 15 présente les pourcentages d'élèves qui affirment avoir définitivement ou probablement l'intention de voter à des élections nationales. Au niveau international, une large majorité (en moyenne 80%) des élèves interrogés affirme avoir l'intention de voter lorsqu'ils seront adultes. Au Luxembourg, ils sont 73% à en avoir l'intention. Le critère d'intention de vote semble, en outre, déterminant à la fois sur le plan des performances en connaissances civiques et sur le plan des intérêts envers les questions politiques et sociales. On constate ainsi de grandes différences entre les élèves qui ont l'intention de voter et ceux qui ne l'ont pas : en moyenne, il existe une différence de 50 points entre ces deux groupes sur l'échelle de connaissances civiques et une différence de 6 points sur l'échelle d'intérêt. Au Luxembourg, ces différences atteignent respectivement 59 et 7 points.

Figure 15 – Pourcentages nationaux d'intention de vote des élèves à des élections nationales et effets sur les connaissances civiques et l'intérêt envers les questions politiques et sociales.

Pays	Pourcentage d'élèves qui ont définitivement ou probablement l'intention de voter à des élections nationales	Moyenne des scores de connaissance civique des élèves qui ont l'intention de voter à des élections nationales			Moyenne de l'indice d'intérêt des élèves envers les questions politiques et sociales qui ont l'intention de voter à des élections nationales		
		définitivement ou probablement pas	définitivement ou probablement	Différence	définitivement ou probablement pas	définitivement ou probablement	Différence
Angleterre	72 (1.1)	470 (4.0)	544 (4.9)	74 (5.4)	44 (0.4)	51 (0.3)	7 (0.5)
Autriche	82 (0.9)	452 (5.2)	516 (3.9)	63 (5.0)	47 (0.6)	54 (0.2)	7 (0.5)
Belgique/Flandre	72 (1.3)	476 (4.8)	530 (4.6)	54 (4.1)	42 (0.4)	47 (0.4)	5 (0.6)
Bulgarie	69 (1.0)	447 (5.5)	492 (5.5)	45 (5.5)	45 (0.4)	51 (0.2)	6 (0.4)
Chili	76 (1.0)	473 (4.3)	490 (3.6)	16 (3.6)	46 (0.3)	53 (0.2)	7 (0.3)
Chypre	75 (0.8)	420 (4.3)	472 (2.7)	51 (4.9)	43 (0.5)	49 (0.3)	6 (0.5)
Colombie	90 (0.5)	436 (4.1)	476 (2.7)	40 (3.8)	47 (0.4)	53 (0.2)	6 (0.5)
Danemark	89 (0.6)	505 (5.4)	590 (3.5)	85 (5.7)	40 (0.6)	49 (0.3)	9 (0.6)
Espagne	85 (0.8)	456 (5.8)	516 (3.9)	60 (5.1)	44 (0.6)	50 (0.2)	6 (0.6)
Estonie	73 (1.3)	487 (6.3)	542 (4.4)	55 (5.4)	47 (0.3)	52 (0.3)	4 (0.4)
Fédération de Russie	85 (0.8)	470 (4.4)	514 (4.0)	44 (4.8)	49 (0.4)	54 (0.2)	5 (0.4)
Finlande	85 (0.7)	521 (4.4)	588 (2.4)	67 (4.5)	39 (0.5)	47 (0.2)	8 (0.5)
Grèce	77 (1.1)	446 (4.5)	491 (4.9)	45 (4.9)	46 (0.5)	51 (0.2)	5 (0.5)
Guatemala	94 (0.4)	410 (5.3)	442 (3.8)	32 (4.5)	51 (0.8)	55 (0.2)	5 (0.8)
Indonésie	92 (0.6)	397 (3.8)	439 (3.3)	42 (4.0)	53 (0.4)	55 (0.2)	2 (0.4)
Irlande	87 (0.7)	464 (5.9)	550 (4.2)	85 (5.8)	43 (0.6)	50 (0.3)	8 (0.7)
Italie	88 (0.6)	470 (5.6)	541 (3.1)	72 (4.8)	49 (0.5)	53 (0.2)	4 (0.5)
Lettonie	77 (1.2)	455 (4.7)	490 (4.3)	36 (5.0)	47 (0.4)	52 (0.2)	4 (0.5)
Liechtenstein	(2.0)48	2 (13.0)5	44 (4.5)6	2 (15.1)	45 (1.2)	51 (0.5)	6 (1.2)
Lituanie	88 (0.8)	455 (4.3)	513 (2.7)	58 (4.2)	46 (0.6)	52 (0.2)	6 (0.6)
Luxembourg	73 (0.7)	435 (3.4)	493 (2.4)	59 (3.0)	45 (0.4)	51 (0.2)	7 (0.4)
Malte	86 (1.2)	428 (7.1)	506 (4.5)	78 (8.1)	42 (0.7)	49 (0.3)	7 (0.6)
Mexique	86 (0.6)	419 (3.6)	463 (2.9)	44 (3.8)	48 (0.4)	52 (0.2)	4 (0.4)
Norvège	83 (1.0)	451 (4.4)	535 (3.3)	84 (5.5)	41 (0.7)	48 (0.3)	6 (0.7)
Nouvelle Zélande	84 (0.8)	452 (6.5)	535 (5.1)	83 (6.7)	43 (0.7)	51 (0.3)	8 (0.7)
Paraguay	89 (0.9)	397 (5.8)	451 (3.5)	54 (6.5)	48 (0.8)	53 (0.2)	5 (0.8)
Pologne	77 (1.0)	491 (6.2)	550 (4.3)	59 (4.9)	46 (0.5)	51 (0.2)	5 (0.5)
République de Corée	87 (0.6)	506 (3.1)	574 (1.9)	68 (3.3)	45 (0.4)	51 (0.1)	5 (0.4)
République Dominicaine	86 (0.9)	381 (3.9)	390 (2.9)	10 (4.2)	51 (0.8)	58 (0.2)	7 (0.9)
République Slovaque	75 (1.2)	493 (4.7)	542 (4.7)	49 (4.8)	43 (0.5)	48 (0.2)	5 (0.5)
République Tchèque	50 (1.1)	481 (2.1)	542 (3.0)	61 (3.3)	44 (0.2)	50 (0.2)	6 (0.3)
Slovénie	81 (0.8)	471 (4.4)	528 (2.9)	57 (4.4)	42 (0.7)	46 (0.3)	4 (0.7)
Suède	85 (0.9)	477 (4.4)	551 (3.2)	73 (5.2)	39 (0.5)	46 (0.3)	8 (0.6)
Suisse	70 (1.4)	500 (4.8)	547 (3.7)	47 (4.5)	48 (0.4)	52 (0.2)	5 (0.5)
Taiwan	82 (0.7)	503 (3.0)	572 (2.4)	69 (3.0)	42 (0.3)	49 (0.2)	7 (0.4)
Thaïlande	88 (0.6)	415 (3.9)	458 (3.8)	43 (3.9)	54 (0.4)	56 (0.1)	2 (0.4)
Moyenne ICCS	81 (0.2)	458 (0.9)	514 (0.6)	56 (0.9)	45 (0.1)	51 (0.0)	6 (0.1)
Pays qui ne remplissent pas les critères d'échantillonnage							
Hong Kong SAR	83 (1.0)	501 (8.4)	564 (5.3)	63 (6.8)	46 (0.6)	54 (0.3)	7 (0.7)
Pays-Bas	74 (2.3)	451 (6.0)	509 (9.3)	58 (9.0)	42 (0.5)	47 (0.4)	5 (0.7)

Par ailleurs, quatre propositions ont été utilisées pour mesurer l'intention des élèves à participer à des activités politiques dans le futur :

- Aider un candidat ou un parti pendant une campagne électorale.
- S'affilier à un parti politique.
- S'affilier à un syndicat.
- Proposer sa candidature aux élections locales.

Figure 16 – Moyennes nationales d'intention de participer à des activités politiques.

Pays	Tous les élèves	Filles	Garçons	Différences (garçons-filles)
Angleterre	49(0.2)	49(0.3)	50(0.3)	0
Autriche	51(0.2)	49(0.3)	52(0.3)	3
Belgique/Flandre	45(0.2)	45(0.3)	45(0.3)	1
Bulgarie	49(0.3)	48(0.3)	49(0.4)	1
Chili	49(0.2)	48(0.3)	49(0.3)	1
Chypre	51(0.2)	49(0.3)	53(0.3)	3
Colombie	53(0.3)	53(0.3)	54(0.4)	1
Danemark	50(0.1)	50(0.2)	50(0.2)	0
Espagne	49(0.2)	49(0.2)	50(0.3)	1
Estonie	48(0.2)	48(0.3)	49(0.3)	1
Fédération de Russie	52(0.2)	51(0.3)	52(0.3)	1
Finlande	48(0.1)	47(0.2)	48(0.2)	0
Grèce	50(0.2)	50(0.3)	51(0.3)	2
Guatemala	52(0.3)	52(0.4)	53(0.4)	1
Indonésie	56(0.2)	55(0.3)	57(0.3)	2
Irlande	50(0.2)	50(0.3)	50(0.3)	0
Italie	49(0.2)	48(0.3)	51(0.3)	2
Lettonie	51(0.2)	50(0.4)	52(0.3)	1
Liechtenstein	51(0.5)	50(0.6)	52(0.7)	2
Lituanie	49(0.2)	48(0.3)	50(0.3)	2
Luxembourg	51(0.2)	50(0.2)	51(0.3)	1
Malte	48(0.4)	47(0.4)	50(0.6)	4
Mexique	54(0.2)	53(0.3)	56(0.3)	2
Norvège	49(0.2)	49(0.2)	49(0.3)	0
Nouvelle Zélande	49(0.2)	49(0.3)	49(0.3)	0
Paraguay	55(0.3)	54(0.3)	56(0.4)	2
Pologne	48(0.2)	47(0.2)	49(0.4)	2
République de Corée	46(0.1)	46(0.2)	47(0.2)	1
République Dominicaine	57(0.4)	56(0.4)	59(0.4)	3
République Slovaque	48(0.2)	47(0.2)	48(0.3)	1
République Tchèque	45(0.2)	45(0.2)	45(0.3)	0
Slovénie	48(0.2)	47(0.3)	50(0.3)	3
Suède	50(0.2)	50(0.3)	50(0.3)	0
Suisse	49(0.2)	48(0.3)	50(0.3)	2
Taiwan	47(0.1)	46(0.2)	49(0.2)	3
Thaïlande	55(0.2)	54(0.3)	57(0.3)	3
Moyenne ICCS	50(0.0)	49(0.0)	51(0.1)	1
Pays qui ne remplissent pas les critères d'échantillonnage				
Hong Kong SAR	47(0.2)	47(0.3)	48(0.3)	1
Pays-Bas	49(0.4)	48(0.5)	49(0.5)	1

L'échelle ainsi créée au départ de ces quatre propositions possède une moyenne de 50 qui représente l'intention de ne pas réaliser ces activités dans leur vie d'adulte. La figure 16 montre qu'au Luxembourg, les élèves ont tendance à ne pas avoir l'intention de réaliser ces activités conformément à la moyenne internationale. Il existe, par ailleurs des différences entre les filles et les garçons, ces derniers ayant en général une intention légèrement plus ferme à s'investir dans la vie politique.

L'éducation à la citoyenneté au Luxembourg

L'étude ICCS porte sur deux types d'« outcomes » pour mesurer l'efficacité des systèmes éducatifs en matière d'éducation à la citoyenneté : les connaissances des élèves et les aspects affectifs/comportementaux. Nous avons mis en évidence, dans le chapitre précédent, un résultat interpellant pour le Luxembourg : les performances relativement faibles de nos élèves en matière de connaissance civique. Nous ne pouvons cependant apprécier correctement ces résultats qu'en fonction des moyens investis par les Etats pour préparer les jeunes adolescents à leur rôle de citoyen. Dans cette perspective, nous proposons dans ce chapitre de dresser un bilan le plus complet possible de la place de l'éducation à la citoyenneté au Luxembourg en fonction des données disponibles au degré d'enseignement envisagé par l'étude, début de l'enseignement post-primaire, et en amont de celui-ci, c'est-à-dire dans l'enseignement fondamental. Ce chapitre permettra de comparer le contexte de l'éducation au Luxembourg avec celui des autres pays participants et identifier, le cas échéant, quelles modalités sont associées à des performances élevées.

Les données sur lesquelles se base notre propos proviennent de différentes sources. Nous envisagerons ainsi successivement les recommandations officielles en matière d'éducation à la citoyenneté (socles de compétences, programmes, directives officielles, ...), les données récoltées dans le rapport ICCS international à ce sujet mais aussi quelques données complémentaires récoltées dans les études antérieures (Eurydice⁵, 2005). Les données collectées dans l'étude ICCS sont de deux natures différentes. Les premières, qui concernent les approches de l'éducation à la citoyenneté et les curricula, ont été établies en fonction de l'analyse de documents officiels et la consultation d'experts en la matière. Elles ne constituent pas une mesure du curriculum réellement implantée dans les écoles, mais plutôt une mesure des attentes des États en matière d'éducation à la citoyenneté. Nous utiliserons donc ces premières données pour tenter de cerner les attentes du curriculum officiel. Les secondes, qui concernent la participation des élèves à des activités civiques à l'école et leur implication dans les processus décisionnels au sein de l'école, serviront de base pour tenter de cerner le curriculum implanté sur le terrain. Elles ne sont cependant pas des observations factuelles récoltées directement sur le terrain, mais reposent sur les perceptions des acteurs de l'enseignement (élèves, enseignants, directeurs d'école).

En fait, nous ne disposons pas à l'heure actuelle de données fiables pour voir ce qui se passe réellement sur le terrain en matière d'éducation à la citoyenneté. Des études sur ce sujet devraient être entamées si nous voulons cerner avec précision les domaines qui font ou non l'objet d'un apprentissage en classe.

5 Eurydice (2005). *L'éducation à la citoyenneté à l'école en Europe*. Bruxelles, Belgique.

Les approches pour l'éducation civique selon les curricula officiels

L'éducation à la citoyenneté peut être organisée de manières différentes en fonction des programmes et selon le niveau d'étude. Elle peut être soit dispensée en tant que matière séparée obligatoire ou optionnelle, soit être intégrée dans une ou plusieurs matières telles que l'histoire ou la géographie. Une autre possibilité consiste à la proposer comme thématique éducative transversale de sorte que les principes d'éducation à la citoyenneté soient présents dans toutes les matières du programme d'enseignement. Ces différentes approches ne s'excluent pas mutuellement.

Dans l'enseignement fondamental, l'éducation à la citoyenneté est, à l'heure actuelle, considérée comme une matière séparée mais aussi comme thématique transversale et intégrée à d'autres matières. Le plan d'études de l'enseignement fondamental, publié le 26 août 2009 par le ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, considère, en effet, l'éducation à la citoyenneté selon deux perspectives.

La première perspective envisage l'éducation à la citoyenneté comme une compétence spécifique au sein d'un dispositif d'approche par compétences. Dans cette perspective, le plan d'étude propose un domaine de développement et d'apprentissage spécifique intitulé « la vie en commun et les valeurs » et scindé selon deux options : « l'éducation morale et sociale », d'une part, et « l'instruction morale et religieuse », d'autre part. Ici, l'éducation à la citoyenneté est considérée comme une matière en soi qui fait l'objet de cours spécifiques.

Par ailleurs, l'éducation à la citoyenneté est considérée comme une « compétence transversale à développer au cours de l'enseignement fondamental dans différents domaines de développement et d'apprentissage » selon les compétences « d'attitudes relationnelles ». Il s'agit ici de développer des compétences, non plus de manière spécifique, mais bien à travers l'ensemble du curriculum proposé tout au long de la scolarité fondamentale. En effet, selon le plan d'études : *« le domaine de développement et d'apprentissage « Vie en commun et valeurs » revêt un caractère particulièrement transversal : beaucoup d'aspects importants sont repris dans d'autres domaines, notamment dans le domaine « Langage, langue luxembourgeoise et éveil aux langues » et le domaine « découverte du monde par tous les sens ». Ne sont retenues ici que les compétences dont le développement et l'acquisition permettent à l'élève de s'intégrer dans le groupe, de vivre avec ses pairs et de les respecter tout en acceptant les diversités existantes. »*

Dans l'enseignement secondaire (figure 17), comme beaucoup d'autres pays participants à l'étude ICCS, le Luxembourg favorise simultanément les trois approches : l'éducation à la citoyenneté est considérée comme une matière séparée, une thématique transversale et intégrée à d'autres matières. Les centres nationaux en charge de l'étude ICCS rapportent également qu'un grand nombre de pays, dont le Luxembourg, développent l'éducation à la citoyenneté à travers des assemblées et des événements spéciaux, des expériences de classe et des activités extrascolaires.

Figure 17 – Approches de l'éducation à la citoyenneté selon les curricula officiels dans l'enseignement secondaire inférieur.

Pays	Sujet spécifique (obligatoire)	Sujet spécifique (optionnel)	Intégré dans les sujets principaux	Transversal	Assemblées et événements spéciaux	Activités parascolaires	Expérience en classe
Angleterre	●		●	●	●	●	●
Autriche			●	●			
Belgique/Flandre			●	●	●	●	●
Bulgarie			●	●	●	●	●
Chili			●	●	●	●	●
Chypre			●	●	●	●	●
Colombie	○	○	●	●	○	○	●
Danemark			●	●			●
Espagne	●		●	●	●	●	●
Estonie	●		●	●			
Fédération de Russie	●			●	●	●	●
Finlande			●	●		●	●
Grèce	○		●		●		●
Guatemala			●	●	●	●	●
Hong Kong SAR				●	●	●	
Indonésie	●						
Irlande	●		●	●	●	●	●
Italie			●	●	●	●	●
Lettonie			●	●	●	●	●
Liechtenstein			●		●	●	●
Lituanie	●		●	●	●	●	●
Luxembourg	●		●	●	●	●	●
Malte			●	○	●	●	●
Mexique	●		●	●	●	●	●
Norvège			●		●		●
Nouvelle Zélande			●	●	●	●	●
Paraguay	●		●			●	
Pays-Bas			●			●	
Pologne	●				●	●	
République de Corée	●		●	●	●	●	●
République Dominicaine	●		●	●	●	●	●
République Slovaque	●			○	○	○	○
République Tchèque	●		●	●			
Slovénie	●		●		●		●
Suède			●	●			
Suisse	●		●	●			●
Taïwan	●			●	●	●	●
Thaïlande			●		●	●	●

Légende

● Pour tous les programmes et types d'écoles

○ Pour certains programmes

Dans l'étude ICCS, les directeurs d'école ont été également interrogés sur la manière dont était enseignée l'éducation au sein de leur établissement. La figure 18 reprend la répartition des réponses des 22 directeurs d'école qui ont répondu à l'enquête (9 n'ont pas répondu). La grande majorité des directeurs d'école considèrent que l'éducation civique ne fait pas partie du programme scolaire. Elle serait plutôt considérée comme étant le résultat de la vie scolaire dans son ensemble et enseignée par les professeurs de matières liées aux sciences sociales et humaines (comme l'histoire, la géographie, etc.). La situation paraît confuse et il existerait donc, selon les directeurs, un écart entre les attentes du curriculum officiel et le curriculum implanté sur le terrain où l'éducation à la citoyenneté semble peu présente. Cependant, ces conclusions sont sujettes à caution étant donnée la nature relativement grossière de la mesure du curriculum implanté sur le terrain. Pour mieux cerner comment l'éducation civique est dispensée sur le terrain, nous nous proposons d'analyser, par la suite, les renseignements récoltés auprès des enseignants et des élèves.

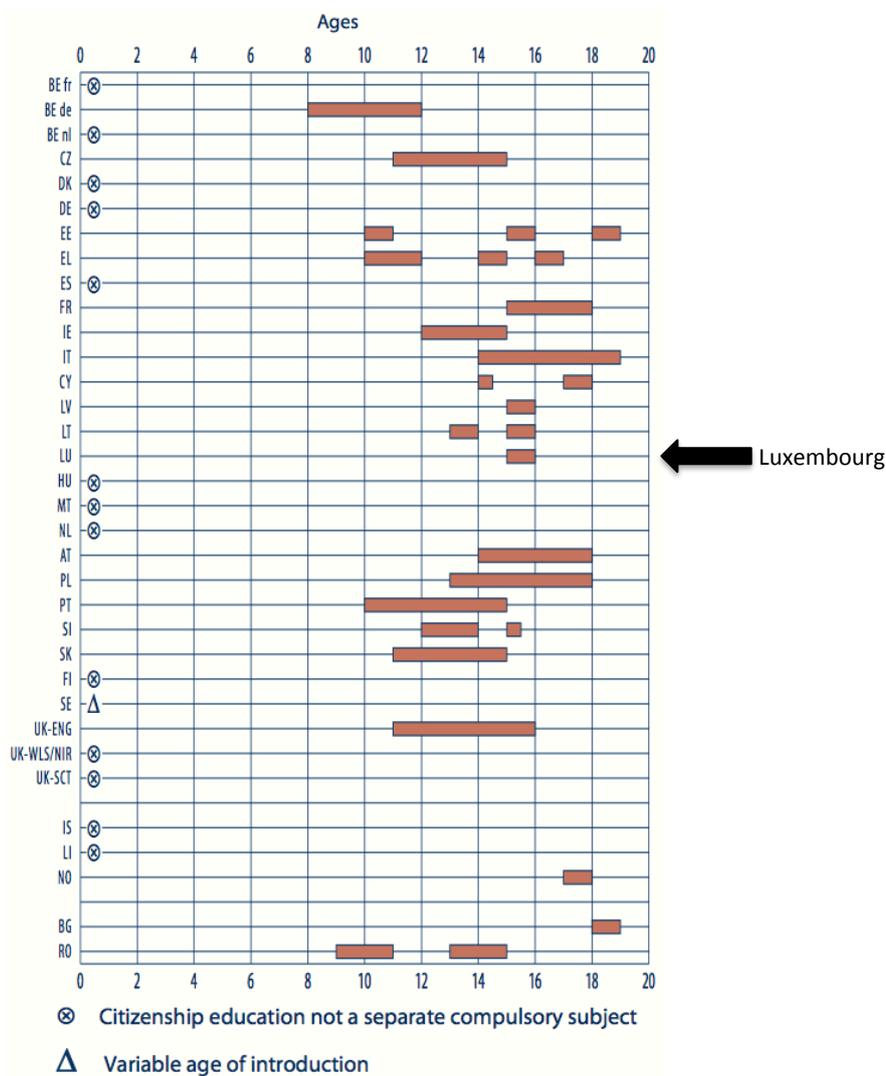
Figure 18 – Approches de l'éducation à la citoyenneté selon les directeurs d'école dans l'enseignement secondaire inférieur.

Pourcentages d'élèves à l'école au sujet desquels le directeur rapporte que l'éducation à la citoyenneté est:												
Pays	Enseigné comme sujet séparé par des enseignants d'éducation à la citoyenneté		Enseigné comme sujet séparé par des enseignants de sciences humaines et sociales		Intégré à tous les sujets enseignés à l'école		Activité parascolaire		Considérée comme le résultat de l'expérience scolaire dans son ensemble		Pas considéré comme une partie du curriculum	
Angleterre	42	(5.0) ▼	61	(4.6) ▼	63	(5.5)	22	(4.5)	73	(4.7)	9	(3.3) ▼
Autriche	23	(4.3) ▼	88	(2.3) ▲	44	(4.5) ▼	33	(5.1)	68	(4.8)	1	(1.0) ▼
Belgique/Flandre	*		74	(4.2)	60	(4.0)	35	(3.9) ▲	85	(3.2) ▲	21	(3.4)
Bulgarie	*		75	(3.4)	75	(3.5) ▲	41	(4.1)	87	(2.9) ▲	26	(3.5)
Chili	12	(2.0) ▼	93	(2.3) ▲	51	(4.5)	8	(2.1) ▼	66	(3.9)	29	(3.4) △
Chypre	*		67	(0.3) ▽	46	(0.3) ▽	6	(0.1) ▼	68	(0.3) ▽	40	(0.3) ▲
Colombie	28	(3.6) ▼	90	(2.0) ▲	62	(3.6) △	14	(2.7) ▼	69	(3.3)	36	(4.0) ▲
Danemark	84	(2.9) ▲	92	(2.3) ▲	64	(4.3) △	2	(1.1) ▼	80	(3.6) △	14	(2.9) ▽
Espagne	40	(3.6) ▼	76	(3.4)	63	(3.9) △	3	(1.3) ▼	62	(4.5)	29	(4.2)
Estonie	65	(4.2) ▲	68	(4.4) ▽	65	(4.7) △	42	(4.3)	56	(4.7) ▼	9	(3.0) ▼
Fédération de Russie	65	(3.5) ▲	90	(1.9) ▲	43	(3.7) ▼	76	(2.8) ▲	78	(2.9) △	14	(2.6) ▽
Finlande	*		97	(1.3) ▲	54	(4.0)	10	(2.3) ▼	48	(3.9) ▼	6	(1.9) ▼
Grèce	9	(2.8) ▼	33	(4.7) ▼	39	(5.0) ▼	10	(2.8) ▼	61	(5.1)	60	(4.6) ▲
Guatemala	28	(3.7) ▼	95	(2.5) ▲	65	(4.1) ▲	29	(4.4)	69	(4.2)	55	(4.8) ▲
Indonésie	92	(2.4) ▲	67	(4.1) ▽	62	(4.5)	6	(1.9) ▼	50	(4.4) ▼	9	(2.1) ▼
Irlande	100	(0.0) ▲	49	(3.9) ▼	24	(3.8) ▼	2	(1.1) ▼	38	(4.2) ▼	6	(1.9) ▼
Italie	16	(2.6) ▼	93	(2.1) ▲	64	(3.9) △	5	(1.7) ▼	77	(3.1) △	11	(2.7) ▼
Lettonie	74	(4.0) ▲	95	(1.9) ▲	71	(4.0) ▲	92	(2.4) ▲	84	(2.9) ▲	30	(4.3)
Liechtenstein	27	(0.3) ▼	100	(0.0) ▲	47	(0.3) ▽	10	(0.1) ▼	60	(0.4) ▼	32	(0.2) △
Lituanie	*		67	(3.9) ▼	62	(4.2)	86	(2.6) ▲	91	(2.5) ▲	14	(2.8) ▽
Luxembourg	6	(0.9) ▼	59	(2.1) ▼	30	(1.7) ▼	8	(0.9) ▼	72	(2.2) ▼	75	(1.5) ▲
Malte	76	(0.6) ▲	50	(0.9) ▼	32	(0.7) ▼	20	(1.0) ▽	75	(0.7) △	28	(0.8) △
Mexique	65	(3.3) ▲	75	(2.8)	76	(3.2) ▲	8	(1.9) ▼	60	(3.3) ▽	55	(3.5) ▲
Norvège	71	(4.4) ▲	97	(1.5) ▲	41	(4.5) ▼	15	(3.3) ▽	59	(4.9) ▼	2	(1.4) ▼
Nouvelle Zélande	2	(1.5) ▼	91	(2.6) ▲	31	(4.8) ▼	10	(3.7) ▼	86	(3.1) ▲	20	(3.5)
Paraguay	79	(3.7) ▲	88	(2.9) ▲	72	(4.2) ▲	12	(2.9) ▼	70	(4.2)	23	(3.8)
Pologne	82	(3.2) ▲	76	(3.6)	40	(4.1) ▼	4	(1.6) ▼	72	(3.9)	17	(3.2)
République de Corée	*		97	(1.6) ▲	79	(3.4) ▲	91	(2.3) ▲	89	(2.5) ▲	22	(3.4)
République Dominicaine	49	(5.0)	85	(3.0) △	78	(3.8) ▲	17	(3.7)	68	(6.4)	44	(4.8) ▲
République Slovaque	93	(2.3) ▲	45	(5.0) ▼	45	(4.0) ▽	24	(3.5)	55	(3.9) ▼	20	(4.2)
République Tchèque	96	(1.2) ▲	55	(4.8) ▼	45	(5.5)	4	(1.8) ▼	82	(3.5) ▲	17	(3.2) ▽
Slovénie	70	(3.9) ▲	70	(4.0)	53	(4.6)	2	(1.1) ▼	48	(4.4) ▼	8	(2.3) ▼
Suède	36	(4.1) ▼	95	(1.8) ▲	46	(4.2) ▽	17	(3.4) ▽	76	(3.5)	14	(3.3) ▼
Suisse	19	(3.1) ▼	89	(2.9) ▲	19	(4.0) ▼	10	(2.7) ▼	61	(4.4) ▽	12	(3.2) ▽
Taiwan	87	(2.7) ▲	37	(4.0) ▼	75	(3.5) ▲	50	(4.0)	88	(2.5) ▲	6	(2.0) ▼
Thaïlande	57	(4.8)	92	(2.3) ▲	82	(2.9) ▲	38	(4.4) ▲	81	(3.4) ▲	8	(2.2) ▼
Moyenne ICCS	53	(0.6)	77	(0.5)	55	(0.7)	24	(0.5)	70	(0.6)	23	(0.5)
Pays qui ne remplissent pas les critères d'échantillonnage												
Hong Kong SAR	*		83	(5.3)	82	(5.4)	62	(6.0)	89	(4.1)	5	(1.8)
Pays-Bas	*		71	(7.7)	42	(10.2)	27	(6.0)	82	(7.5)	32	(7.3)

Pourcentages nationaux	
plus de 10% au-dessus de la moyenne ICCS	▲
significativement au-dessus de la moyenne ICCS	△
significativement en-dessous de la moyenne ICCS	▽
plus de 10% en-dessous de la moyenne ICCS	▼

Le rapport ICCS ne nous indique pas le temps alloué à l'éducation à la citoyenneté dans le curriculum. Rappelons à cet effet, qu'en 2005, lors de l'étude CIVICS, le Luxembourg apparaissait comme l'un des pays européens où le temps alloué à l'éducation à la citoyenneté était le plus faible tant au niveau primaire que post-primaire (figure 19).

Figure 19 – Temps alloué à l'éducation à la citoyenneté au cours de l'enseignement obligatoire dans les pays européens.



Source: Eurydice.

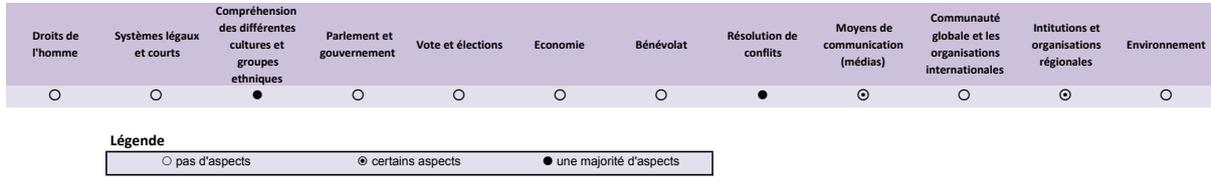
Les curricula

Pour l'enseignement fondamental, nous avons procédé à une analyse des documents officiels (socles de compétences et programmes) pour tenter de cerner les attentes du curriculum officiel. Cette analyse de contenu a été réalisée en fonction du cadre de référence de l'étude ICCS pour mettre en évidence le taux de recouvrement avec nos documents officiels. Dans les socles de compétences et les programmes de l'enseignement fondamental, en dehors de l'aspect transversal, l'éducation à la citoyenneté est envisagée principalement à travers les domaines de développement et d'apprentissage « la vie en commun et les valeurs » et « l'éveil aux sciences et les sciences humaines et naturelles » intitulé « la découverte du monde par tous les sens » au cycle 1.

La figure 20 montre quels contenus sont, à l'heure actuelle, attendus comme « outcomes » au sein de notre système éducatif. Nous ne pouvons pas, évidemment, nous servir de ces données pour cerner quelles étaient les attentes officielles au moment où l'étude ICCS a été réalisée puisque le plan d'étude envisagé ici concerne l'enseignement fondamental et a été publié après enquête. L'intérêt de l'analyse consiste en fait à cibler, en amont de l'enseignement post-primaire, les attentes du curriculum officiel actuel pour pouvoir cerner les aspects fondamentaux qui retiennent l'attention dans notre système éducatif. Deux sujets retiennent particulièrement l'attention des directives officielles : « la compréhension des différentes cultures et groupes

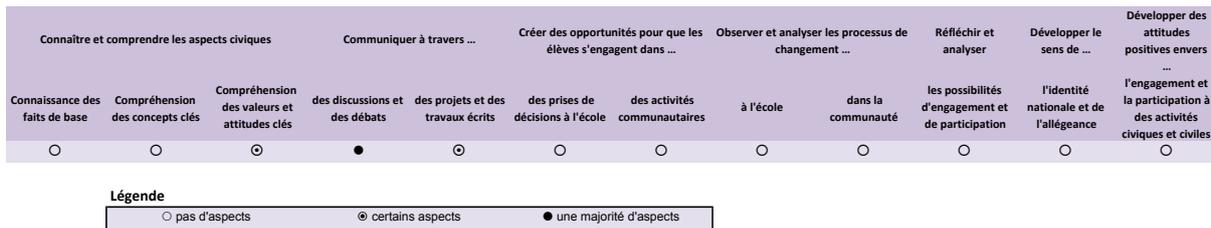
ethniques » et « la résolution de conflits ». Quelques aspects concernant « les médias » et « les institutions et organisations régionales » sont invoqués partiellement tandis qu'il n'est fait aucune mention des droits de l'homme, des systèmes légaux et courts, du parlement et du gouvernement, du vote et des élections, de l'économie, du bénévolat, de la communauté globale et des institutions internationales et de l'environnement.

Figure 20 – Contenus invoqués dans les attentes du curriculum officiel au Luxembourg dans l'enseignement fondamental.



La figure 21 propose quant à elle les processus invoqués dans les attentes du curriculum officiel au Luxembourg en fonction du cadre de référence de l'étude ICCS. Seul le processus de « communiquer à travers des discussions et des débats » fait l'objet d'une attention particulière dans le curriculum officiel luxembourgeois. Les autres aspects sont très peu voire, dans la majorité des cas, non envisagés comme tels. Que ce soit au niveau des contenus ou des processus, les attentes du curriculum officiel dans l'enseignement fondamental ne recouvrent donc que très partiellement le cadre de référence de l'étude ICCS.

Figure 21 – Processus invoqués dans les attentes du curriculum officiel au Luxembourg dans l'enseignement fondamental.



Dans l'enseignement post-primaire, un travail identique a été effectué par chacun des centres nationaux institués pour l'étude ICCS. Au niveau international et en ce qui concerne les contenus (figure 22), beaucoup de pays confèrent une place importante aux droits de l'homme, aux systèmes de gouvernement ainsi qu'au vote et aux élections dans leur curriculum. Nous voyons également l'émergence de deux nouveaux sujets qui sont l'environnement et la compréhension des différentes cultures et groupes ethniques. Au Luxembourg, parmi ces sujets, on attache peu d'importance aux systèmes de gouvernement ainsi qu'au vote et aux élections. Les systèmes légaux et courts, l'économie, la communauté globale et les organisations internationales, les institutions et organisations régionales font également l'objet de peu d'attention au Luxembourg comme dans la majorité des autres pays participants.

Figure 22 – Contenus invoqués dans les attentes du curriculum officiel au niveau international dans l'enseignement post-primaire.

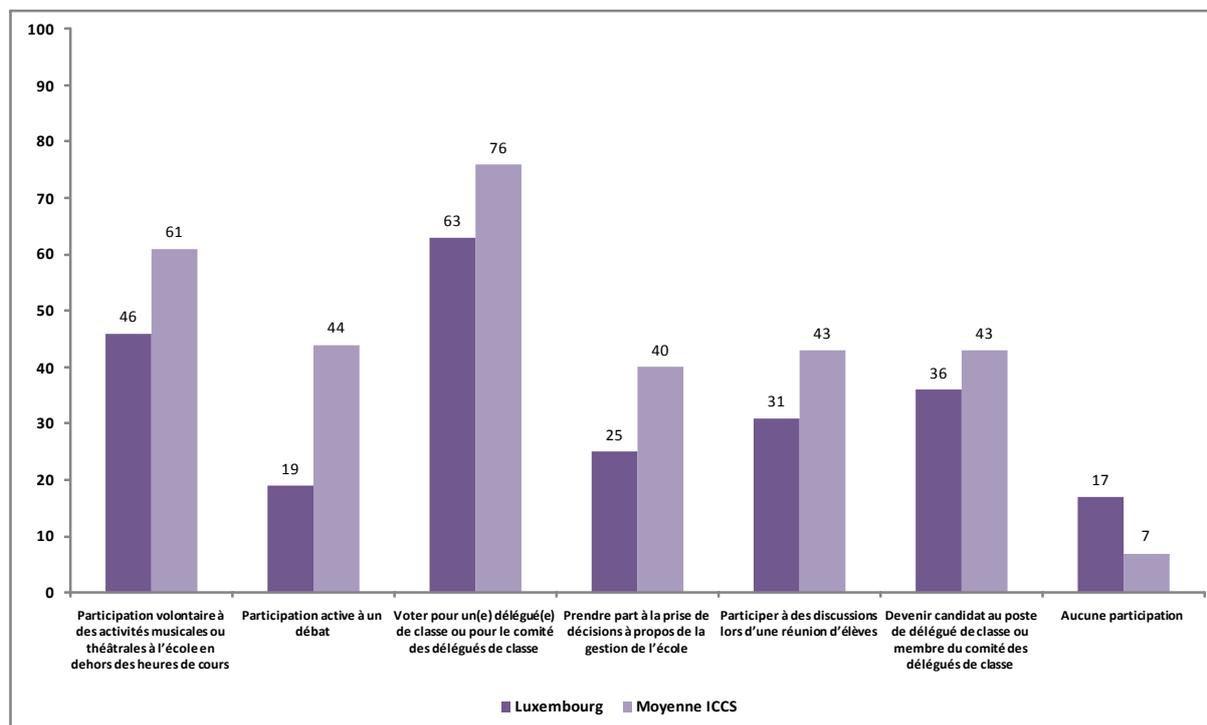
Pays	Droits de l'homme	Systèmes légaux et courts	Compréhension des différentes cultures et groupes ethniques	Parlement et gouvernement	Vote et élections	Economie	Bénévolat	Résolution de conflits	Moyens de communication (médias)	Communauté globale et les organisations internationales	Initiatives et organisations régionales	Environnement
Angleterre	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Autriche	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Belgique/Flandre	●	○	●	●	●	●	○	●	●	●	○	●
Bulgarie	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Chili	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Chypre	●	●	●	●	●	●	○	●	●	●	●	●
Colombie	●	●	●	●	●	○	○	●	●	●	○	●
Danemark	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Espagne	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Estonie	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	○
Fédération de Russie	○	○	●	○	○	●	●	●	●	○	○	○
Finlande	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Grèce	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Guatemala	○	●	●	○	●	●	○	○	○	○	○	●
Hong Kong SAR	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Indonésie	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Irlande	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Italie	●	○	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Lettonie	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Liechtenstein	●	●	●	●	●	●	○	●	●	●	●	●
Lituanie	●	●	●	●	●	●	●	○	●	●	●	●
Luxembourg	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Malte	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Mexique	●	●	●	●	●	○	●	●	●	●	●	●
Norvège	●	●	●	●	●	●	○	●	●	●	○	●
Nouvelle Zélande	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Paraguay	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Pays-Bas	●	●	●	●	○	○	○	●	○	●	●	●
Pologne	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
République de Corée	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
République Dominicaine	●	●	●	●	●	●	○	●	●	●	○	●
République Slovaque	●	●	●	●	●	●	○	●	●	●	●	●
République Tchèque	●	●	●	●	●	○	○	○	●	●	●	●
Slovénie	●	○	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Suède	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	○	●
Suisse	●	●	●	●	●	○	○	●	○	●	●	●
Taiwan	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Thaïlande	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

Légende
 ○ pas d'aspects ● certains aspects ● une majorité d'aspects

En ce qui concerne les processus, au niveau international, on constate que la quasi-totalité des pays attribue à la connaissance et à la compréhension des concepts civiques une place importante dans leur curriculum (figure 23). Beaucoup de pays s'investissent également dans le développement d'attitudes positives des élèves telles que la participation et l'engagement à la société civile et civique (37 pays), la communication à travers les discussions et les débats (37 pays), le développement d'un sens de l'identité nationale et l'allégeance (35 pays) ainsi que la communication à travers les projets et les travaux écrits (33 pays). Au Luxembourg, seulement certains aspects des connaissances civiques de base sont envisagés dans le curriculum. Le développement d'attitudes positives des élèves telles que la création des opportunités pour que les élèves s'engagent dans des prises de décisions à l'école ou des activités communautaires ainsi que le développement de l'identité nationale et de l'allégeance sont peu abordés dans le curriculum.

Au Luxembourg, les élèves affirment avoir beaucoup moins pris part à tous ces types d'activités civiques à l'école, les différences pouvant atteindre jusqu'à 25% pour la participation à un débat. La faible participation à des activités civiques à l'école représente donc une particularité du Luxembourg en comparaison avec les autres pays. Cet aspect est également important et nous verrons par la suite si ce facteur peut expliquer les faibles résultats du Luxembourg en matière de connaissances civiques.

Figure 24 – Pourcentages nationaux de participation à des activités civiques à l'école selon les élèves.



Comme nous venons de le voir, la création des opportunités pour que les élèves s'engagent dans des activités communautaires à l'école est un aspect peu présent dans le curriculum des élèves luxembourgeois. Or, plusieurs études montrent que les élèves qui sont impliqués dans des activités civiques à l'école sont plus performants dans la connaissance des matières civiques. En effet, dans leurs analyses du « National Assessment of Educational Progress » (NAEP) aux Etats-Unis, Niemi et Junn (1998) montrent que la participation active des élèves à des élections fictives ou à des simulacres de procès avait un effet positif sur les connaissances civiques des élèves. La participation à l'école à des conseils ou à des assemblées parlementaires a aussi un effet positif sur les connaissances civiques des élèves et sur leur engagement dans les études de l'IEA sur l'éducation à la citoyenneté (Amadeo et al., 2002⁶; Torney-Putra et al., 2001⁷). Il conviendrait dès lors de s'interroger sur le curriculum implanté sur le terrain dans ce domaine. Dans cette perspective, dans l'étude ICCS, la participation des élèves à des activités civiques au sein de l'école a été appréhendée selon l'avis des directeurs d'école, des enseignants et des élèves eux-mêmes.

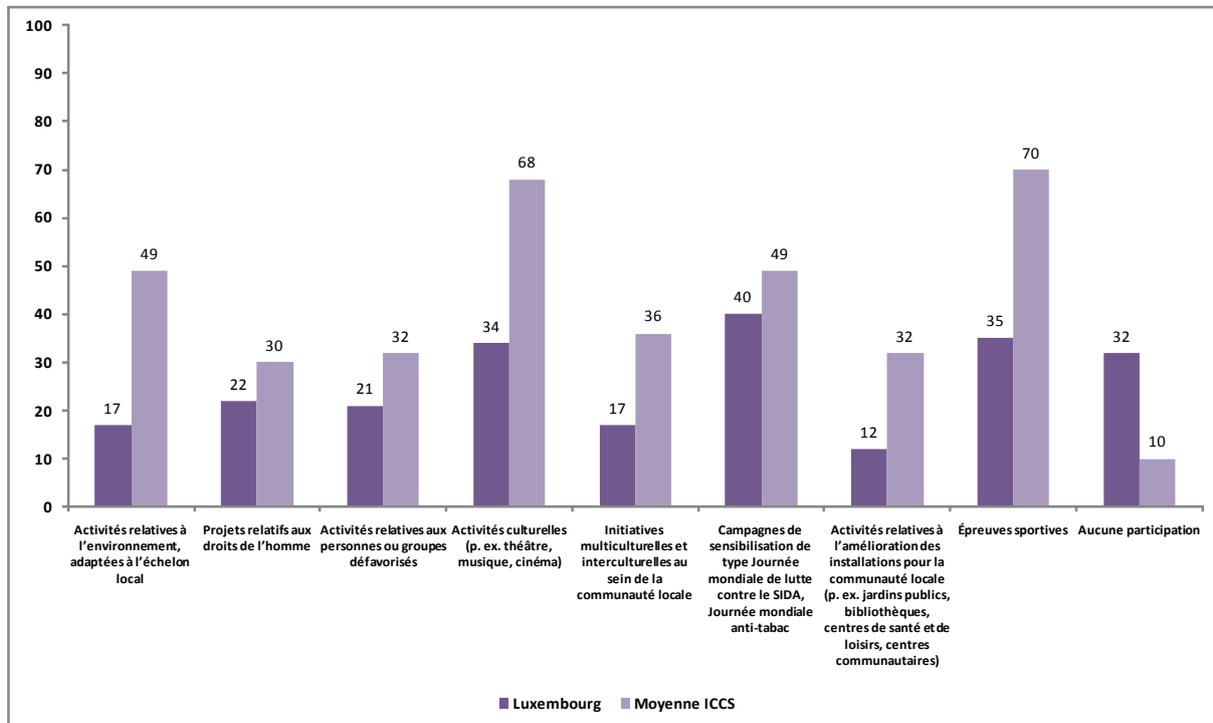
La figure 25 reprend les réponses affirmatives des enseignants à la question : « Durant l'année scolaire en cours, avez-vous participé, avec une ou plusieurs classes de 6^e/8^e, à l'une des activités suivantes ? ». Le constat est interpellant : en comparaison avec les autres pays participants, les enseignants luxembourgeois sont beaucoup moins nombreux à déclarer avoir participé avec leur(s) classe(s) à l'ensemble des activités civiques proposées dans le questionnaire. Les écarts sont particulièrement marqués pour les activités relatives à l'environnement, les activités culturelles, les initiatives multiculturelles et interculturelles, les activités relatives à l'amélioration des installations pour la communauté locale et les épreuves sportives. Il semblerait donc que les opportunités pour que les élèves s'engagent dans des activités civiques au Luxembourg soient relativement

6 Amadeo, J., Torney-Putra, J., Lehmann, R., Husfeldt, V., & Nikolova, R. (2002). *Civic knowledge and engagement: An IEA study of upper secondary students in sixteen countries*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

7 Torney-Putra, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

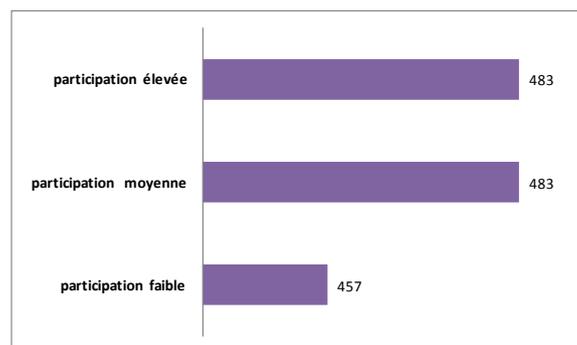
rars. Ceci confirme les affirmations des élèves qui déclaraient eux aussi prendre rarement part à des activités civiques à l'école.

Figure 25 – Pourcentages nationaux de participation à des activités civiques à l'école selon les enseignants.



Dans la figure 26, les moyennes de performances des élèves en connaissances civiques selon leur degré (auto-perception) de participation à des activités civiques au sein de l'école ont été calculées. Les trois catégories de participation ont été déterminées en fonction des tertiles de la variable de participation des élèves. Les résultats obtenus au Luxembourg sont conformes aux attentes exprimées ci-avant : les élèves dont le degré de participation est faible, moyen et élevé obtiennent respectivement des scores en connaissances civiques de 457, 483 et 483 points, soit environ un quart d'écart-type de performance entre les élèves qui présentent une participation faible et les autres. Ce résultat doit néanmoins être interprété avec précaution, car il n'est pas trouvé dans tous les pays ayant participé à l'étude ICCS et il n'exprime pas forcément une relation de cause à effet.

Figure 26 – Performance des élèves en connaissances civiques selon leur degré (auto-perception) de participation à des activités civiques à l'école.



L'implication des élèves dans les processus décisionnels au sein de l'école

L'étude précédente sur l'éducation à la citoyenneté réalisée par l'IEA (CIVED) avait montré que l'implication des élèves dans les processus décisionnels au sein de leur école était corrélée positivement avec leurs connaissances et leur engagement civique (Torney-Purta, Lehmann, Oswald & Schulz, 2001⁸; Losito & D'Apice, 2003⁹). L'implication des élèves dans les processus décisionnels au sein de l'école est importante à la fois pour la construction d'un environnement scolaire démocratique et pour le développement des compétences et des attitudes en éducation à la citoyenneté.

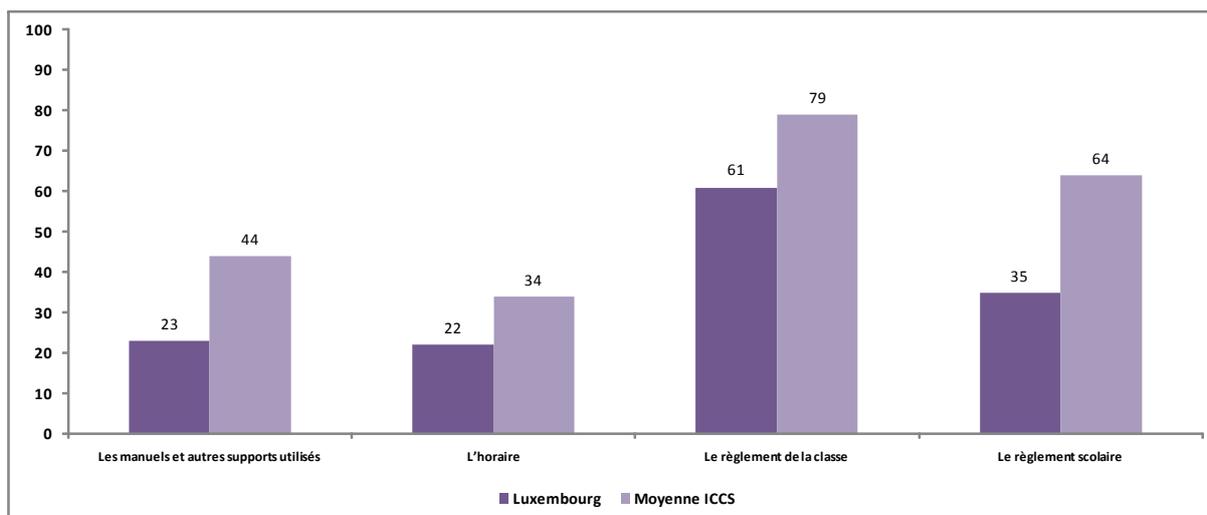
Le questionnaire enseignant comprenait une série d'items spécifiques pour mesurer l'opinion des enseignants au sujet de l'implication des élèves dans les processus décisionnels au sein de l'école. Chacun de ces items présente quatre catégories de réponses : « dans une grande mesure », « modérément », « dans une faible mesure » et « pas du tout ».

Une échelle a été créée au départ des quatre items suivants :

- Les manuels et autres supports utilisés.
- L'horaire.
- Le règlement de la classe.
- Le règlement scolaire.

Les enseignants luxembourgeois ont une opinion assez négative au sujet de l'influence des élèves sur les décisions à l'école en comparaison avec les enseignants des autres pays participants (figure 27). Plus concrètement, moins de 25% des enseignants luxembourgeois estiment que les élèves ont une influence grande ou modérée en ce qui concerne les manuels et l'horaire ; 35% ont la même opinion en ce qui concerne le règlement scolaire et 61% en ce qui concerne le règlement de la classe. Ces valeurs atteignent respectivement 44%, 34%, 64% et 79% à l'échelon international.

Figure 27 – Fréquence des réponses « dans une grande mesure » et « modérément » des enseignants à la question : « Dans votre école, dans quelle mesure tient-on compte de l'opinion des élèves lors de la prise de décisions dans les domaines suivants ? ».

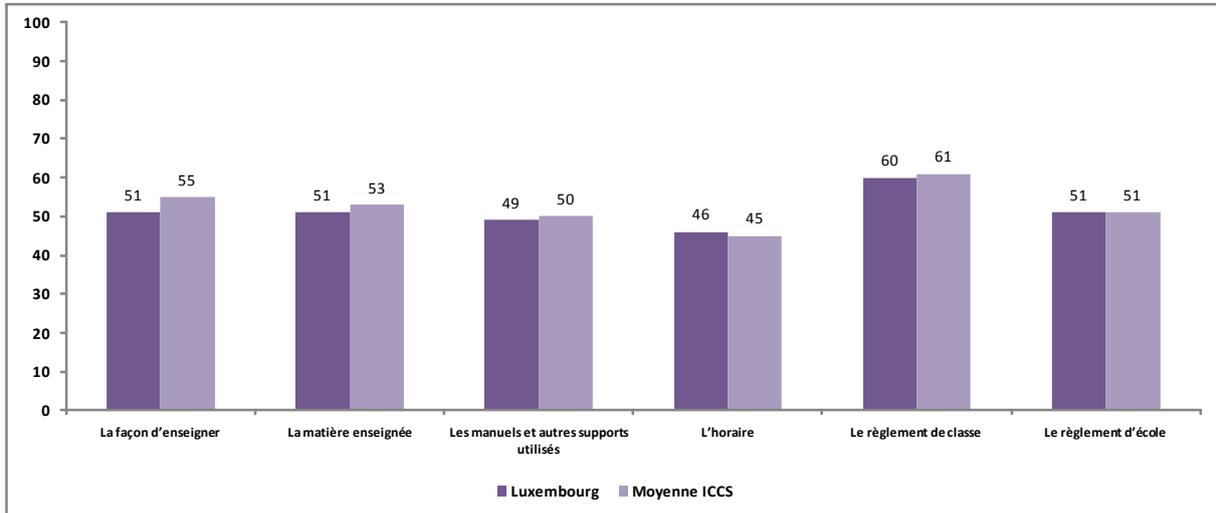


Le sentiment des élèves quant à leur influence sur les décisions à l'école est beaucoup plus positif par rapport à l'opinion des enseignants (figure 28). On observe des écarts faibles par rapport aux sentiments des élèves des autres pays participants.

⁸ Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

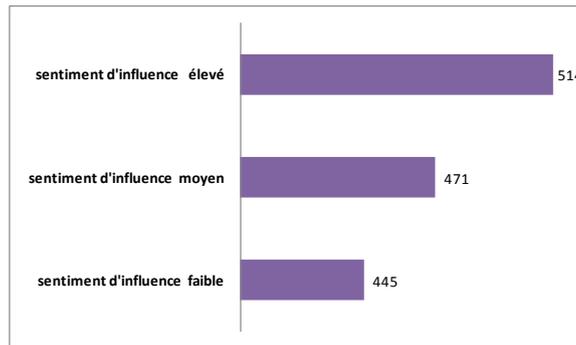
⁹ Losito, B. & D'Apice A. (2003). Democracy, citizenship, participation: the results of the second IEA Civic Education study in Italy. *International Journal of Educational Research*, 39, 609-620.

Figure 28 – Fréquence des réponses « dans une grande mesure » et « modérément » des élèves à la question suivante : « À l'école, dans quelle mesure tient-on compte de l'opinion des élèves lors de la prise de décisions dans les domaines suivants ? ».



La figure 29 confirme la tendance des résultats obtenus lors de l'enquête CIVED précédente selon laquelle l'implication des élèves dans les processus décisionnels au sein de leur école était corrélée positivement avec leurs connaissances. Ainsi, au Luxembourg, les élèves qui ont le sentiment d'avoir une influence faible, moyenne et élevée sur les décisions au sein de l'école obtiennent respectivement des scores en connaissances civiques de 445, 471 et 514 points, soit environ deux tiers d'écart-type de performance entre les groupes extrêmes. Au niveau international, l'effet existe mais se produit dans un sens opposé et beaucoup plus faible.

Figure 29 – Performance des élèves en connaissances civiques selon leur degré (auto-perception) d'influence sur les décisions à l'école.



Effets du contexte familial sur les performances et les attitudes des élèves

Les études internationales menées au Luxembourg ces dix dernières années (PISA 2000, 2003, 2006 et 2009), ont montré l'influence du milieu familial et des caractéristiques du système éducatif luxembourgeois sur les performances des élèves en lecture, mathématiques et sciences ainsi que sur leurs attitudes.

Ainsi, à titre de rappel, au Luxembourg, les différences de performances entre les élèves « natifs » et « étrangers » représentaient 78 points sur l'échelle de compréhension de l'écrit, 63 points sur l'échelle de culture mathématique et 82 points sur l'échelle de culture scientifique lors du PISA 2006. De même, les écarts de performance sur les échelles de compréhension de l'écrit, de culture mathématique et de culture scientifique entre les élèves « favorisés » et « défavorisés » représentaient respectivement 101, 89 et 98 points et figuraient parmi les plus élevés des pays européens. On notait également des effets d'interaction entre le lieu de naissance des élèves, leur milieu socio-économique et la langue parlée à la maison : les élèves « étrangers » et « défavorisés » étant en majorité romanophones. Les faibles performances des élèves « étrangers » sur l'échelle de culture scientifique s'accompagnaient d'un faible intérêt envers les sciences, d'un sentiment relatif d'incompétence dans cette discipline et d'une image de soi relativement défavorable. Bien que ces différences (à l'exception de l'indice de goût des élèves pour les sciences) étaient statistiquement significatives, elles étaient relativement faibles et n'intervenaient pratiquement pas dans les mécanismes d'iniquité qui affectent les élèves « étrangers ».

Par ailleurs, on observait des écarts importants dans les domaines d'évaluation du PISA (lecture, mathématiques, sciences) selon le type d'enseignement : enseignement secondaire (ES), enseignement secondaire technique (EST) et enseignement secondaire technique – régime préparatoire (EST-préparatoire). Les écarts variaient entre 93 et 101 points (comparaison ES-EST) et entre 120 et 148 points (comparaison EST-régime préparatoire), l'écart le plus sensible étant toujours observé en lecture. Ces écarts de performance étaient partiellement dus aux différences dans la composition de la population des trois filières au niveau du statut socio-économique des élèves et de leur lieu de naissance : les élèves de l'ES étant en moyenne beaucoup plus favorisés que les élèves de l'EST, ceux-ci étant pour leur part plus favorisés que les adolescents du régime préparatoire. De même au niveau des attitudes, les élèves de l'ES s'intéressaient davantage aux sciences et y prenaient plus de plaisir que ceux de l'EST. Les premiers avaient également une meilleure perception de soi et avaient un sentiment de compétence plus élevé. En revanche, les différences entre l'EST et le préparatoire étaient minimales à cet égard.

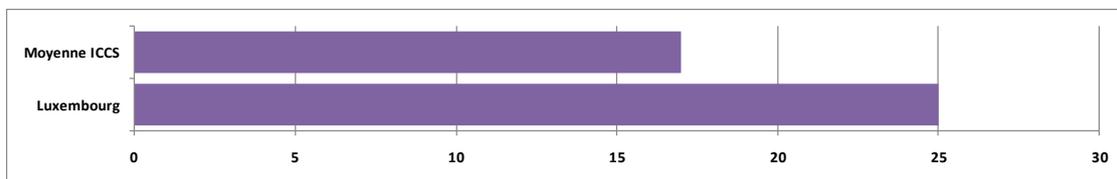
Nous allons voir dans cette partie si les résultats obtenus lors de l'étude ICCS sont comparables à ceux établis lors des différentes éditions du PISA et s'ils représentent des caractéristiques stables de notre système éducatif.

Effet du contexte familial sur les performances des élèves

Dans l'étude ICCS, le contexte familial a été appréhendé à travers le lieu de naissance des élèves, leur langue (langue du test ou non), le statut socio-économique des parents, le niveau d'étude des parents, le nombre de livres à la maison, l'intérêt des parents envers les questions civiques, la fréquence des discussions que les élèves ont avec leurs parents au sujet des questions politiques et sociales.

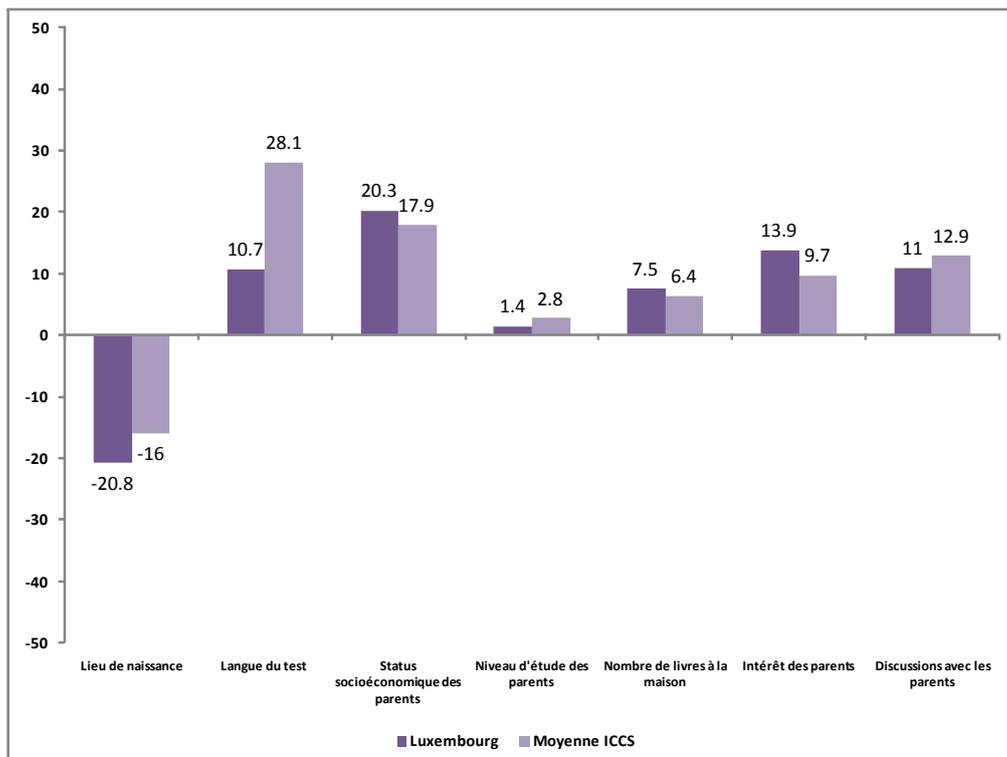
Au niveau international, ces caractéristiques familiales expliquent en moyenne 17% de la variance totale des performances des élèves (figure 30). Autrement dit, 17% des différences de performances entre les élèves peuvent être expliquées par l'interaction des facteurs précités. Nous observons des effets importants (figure 31) en fonction du lieu de naissance des élèves (-16.0 points), de la langue du test (28.1 points), du statut socio-économique des parents (17.9 points) et de la fréquence des discussions des élèves au sujet des questions politiques et sociales (12.9 points).

Figure 30 – Pourcentage de variance des performances des élèves expliqué par le contexte familial.



Au Luxembourg, la proportion de variance expliquée par ces facteurs familiaux est parmi les plus élevée (figure 31). Ainsi, le lieu de naissance des élèves et le statut socio-économique des parents ont des effets particulièrement importants sur les performances des élèves au Luxembourg puisqu'ils présentent respectivement des amplitudes de -20.8 et 20.3 points. Par contre, l'effet de la langue du test (10.7 points) n'a pas d'effet significatif sur les performances des élèves luxembourgeois.

Figure 31 – Effets du contexte familial sur les connaissances des élèves.



En termes d'écart de points (figure 30), ces effets représentent :

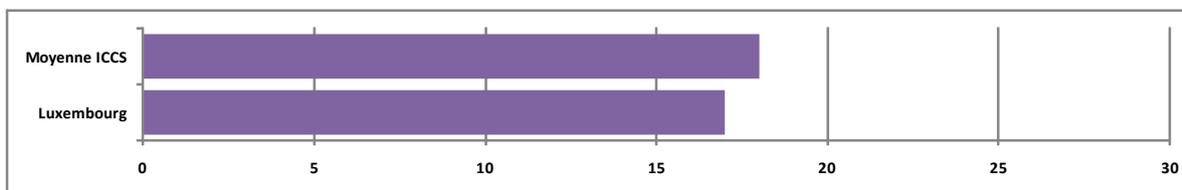
- 56 points entre les élèves luxembourgeois (natifs) et les autres,
- 17 points entre les élèves qui parlent la langue du test à la maison et ceux qui ne la parlent pas (effet non significatif), mais rappelons que le groupe des élèves parlant la langue du test n'a pas inclus les élèves ayant choisi le livret allemand et parlant principalement le luxembourgeois à la maison),
- 38 points entre les élèves présentant une différence d'un écart-type au niveau du statut socio-économique de leurs parents,
- 8 points entre les élèves dont les parents ont une année de différence de niveau d'étude,
- 17 points par 100 livres de différence possédés par les élèves à la maison,
- 41 points entre les élèves dont les parents affichent grand intérêt envers la question civique et les autres,
- et, enfin, 25 points par catégorie en fonction de la fréquence des discussions que les élèves ont avec leurs parents au sujet des questions politiques et sociales.

Notons que le calcul de ces écarts ne tient pas compte des interactions entre les différentes variables qui entretiennent des relations étroites entre elles.

Effet du contexte familial sur l'intérêt des élèves envers les questions politiques et sociales

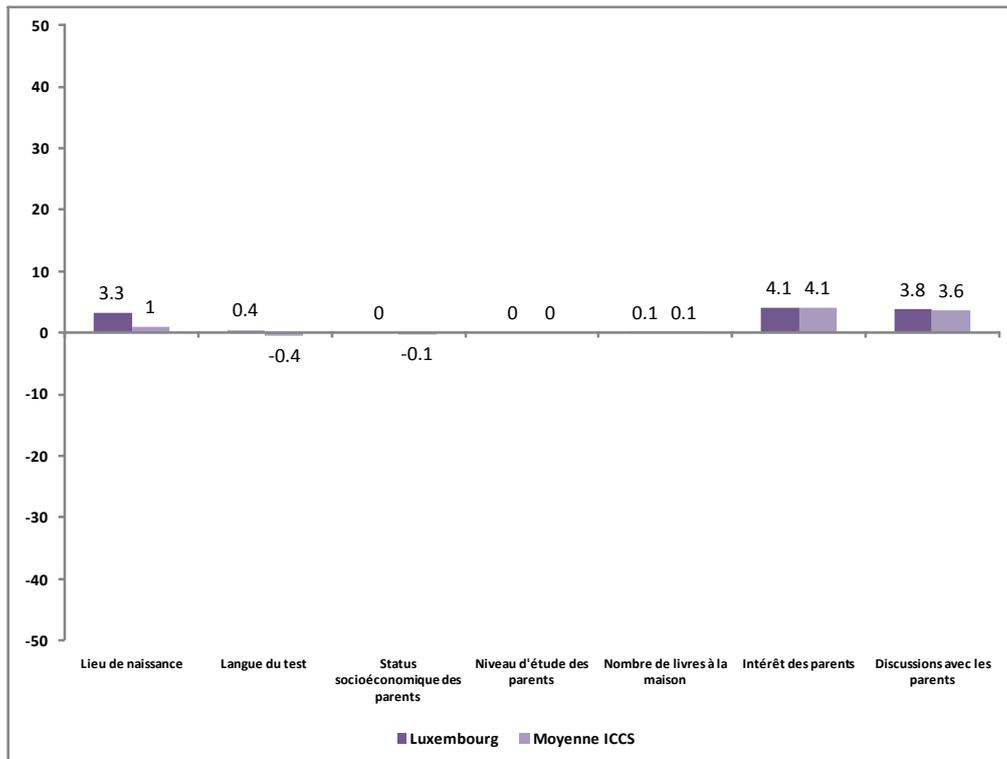
Le contexte familial explique en moyenne 18% de la variance observée de l'intérêt des élèves envers les questions politiques et sociales au niveau international. Pour le Luxembourg, cette part de variance expliquée représente 17%, soit une valeur très proche du standard international (figure 32).

Figure 32 – Pourcentage de variance de l'intérêt des élèves envers les questions politiques et sociales expliqué par le contexte familial.



L'intérêt des parents envers les questions civiques et la fréquence des discussions que les élèves ont avec leurs parents au sujet des questions politiques et sociales sont les facteurs du contexte familial qui influencent le plus l'intérêt des élèves puisqu'ils déterminent respectivement des effets de 4.1 et 3.6 points (sur l'échelle d'intérêt des élèves envers les questions politiques et sociales) en moyenne pour l'ensemble des pays participants. Au Luxembourg la situation est relativement conforme à ce qui se passe au niveau international à l'exception du lieu de naissance des élèves qui affiche un effet plus important (3.3 points) en comparaison avec la moyenne internationale (1.0 point).

Figure 33 – Effets du contexte familial sur l'intérêt des élèves envers les questions politiques et sociales.



Malheureusement, nous ne disposons pas, dans la base de données internationale, des données nécessaires pour étudier les variations de performances et d'attitude des élèves en fonction du type d'enseignement fréquenté.

Conclusions

L'étude ICCS révèle que les performances des élèves luxembourgeois en termes de connaissance et de compréhension des concepts civiques ainsi qu'en termes de raisonnement sont relativement faibles par rapport aux standards internationaux. Avec une moyenne de 473 points, le Luxembourg présente, en effet, un score significativement inférieur à la moyenne internationale. Le score relativement faible du Luxembourg se traduit par un grand déficit d'élèves très performants plus que par une trop grande proportion d'élèves de faible performance.

L'analyse des résultats montre qu'il existe des effets importants du contexte familial sur les performances des élèves au Luxembourg. Plus précisément, on observe des écarts de performance très marqués selon le lieu de naissance des élèves et le statut socio-économique des parents. Par contre, la langue du test n'a pas d'effet significatif sur les performances des élèves luxembourgeois (ce qui est surtout dû à la manière spécifique choisie par l'IEA pour la définition du groupe des élèves parlant ou ne parlant pas la langue du test). La situation n'est pas neuve et ces résultats rejoignent ceux des analyses effectuées lors des dernières campagnes du PISA.

La création d'occasions pour que les élèves s'engagent dans des activités civiques et dans des prises de décisions au sein de l'école est un aspect peu présent dans le curriculum officiel des élèves Luxembourgeois.

Cela se traduit sur le terrain par une faible participation des élèves à des activités civiques au sein de l'école selon les témoignages des enseignants et des élèves. Ainsi, seulement 25% des enseignants et 44% des élèves en moyenne affirment avoir participé à une activité civique avec leur classe durant l'année de l'enquête telles que des activités relatives à l'environnement, des projets relatifs aux droits de l'homme, des activités culturelles, des initiatives multiculturelles et interculturelles, des activités relatives à l'amélioration des installations pour la communauté locale, ... Par ailleurs, il semblerait également qu'au Luxembourg, les élèves soient effectivement peu engagés dans les processus de décision à l'école en comparaison avec les autres pays participants : plus de 75% des enseignants estiment que les élèves n'ont pas du tout d'influence ou dans une faible mesure en ce qui concerne les manuels et l'horaire ; 65% ont la même opinion en ce qui concerne le règlement scolaire et 39% en ce qui concerne le règlement de la classe.

Or, plusieurs études montrent que les élèves qui sont impliqués dans des activités civiques à l'école sont plus performants dans la connaissance des matières civiques. En effet, dans leurs analyses du « National Assessment of Educational Progress » (NAEP) aux Etats-Unis, Niemi et Junn (1998) montrent que la participation active des élèves à des élections fictives ou à des simulacres de procès avait un effet positif sur les connaissances civiques des élèves. La participation à l'école à des conseils ou à des assemblées parlementaires a aussi un effet positif sur les connaissances civiques des élèves et sur leur engagement dans les études de l'IEA sur l'éducation à la citoyenneté (Amadeo et al., 2002¹⁰ ; Torney-Putra et al., 2001¹¹). De même, la création

¹⁰ Amadeo, J., 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: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

¹¹ Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

d'occasions pour que les élèves s'engagent dans des prises de décisions à l'école ; l'étude précédente sur l'éducation à la citoyenneté réalisée par l'IEA (CIVED) avait montré que l'implication des élèves dans les processus décisionnels au sein de leur école était corrélée positivement avec leurs connaissances et leur engagement civique (Torney-Purta et al., 2001¹²; Losito & D'Apice, 2003¹³). L'implication des élèves dans les processus décisionnels au sein de l'école est importante à la fois pour la construction d'un environnement scolaire démocratique et pour le développement des compétences et des attitudes en éducation à la citoyenneté. Ces résultats sont confirmés dans l'étude ICCS et sont particulièrement vérifiés au Luxembourg. Donc, agir sur la création d'occasions pour que les élèves s'engagent dans des activités civiques et dans des prises de décisions au sein de l'école, ce serait agir sur leurs performances et leur attitude en matière d'éducation à la citoyenneté.

¹² Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

¹³ Losito, B. & D'Apice A. (2003). Democracy, citizenship, participation: the results of the second IEA Civic Education study in Italy. *International Journal of Educational Research*, 39, 609-620.



LE GOUVERNEMENT
DU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG
Ministère de l'Éducation nationale
et de la Formation professionnelle



Dossier de presse

Résultats de l'étude ICCS

(International Civic and Citizenship Education Study)

24 novembre 2010

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE L'ÉTUDE ICCS

(INTERNATIONAL CIVIC AND CITIZENSHIP EDUCATION STUDY)

1 CONTEXTE ET OBJECTIFS DE L'ÉTUDE ICCS

Le 22 novembre 2010, l'IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) a publié, dans un rapport international, les résultats de l'étude ICCS (*International Civic and Citizenship Education Study*). Une analyse plus approfondie des performances de l'École luxembourgeoise a été effectuée par l'unité de recherche EMACS de l'Université du Luxembourg ; les résultats en sont publiés dans un rapport national (voir annexe).

Réalisée en 2009 dans 38 pays à travers le monde, l'étude ICCS évalue les connaissances et les compétences des élèves de la 2e année de l'enseignement post-primaire dans le domaine de l'éducation politique et citoyenne. Elle examine les attitudes des jeunes face aux questions liées à la citoyenneté et la manière dont ils sont préparés à assumer leur rôle de citoyen au 21e siècle.

Au Luxembourg, 5019 élèves des classes de 6e ES /8e EST de 31 lycées ont participé à l'étude en juin 2009. Les épreuves ont comporté plusieurs volets:

1. un test cognitif mesurant les connaissances et compétences civiques,
2. un questionnaire européen évaluant les connaissances et attitudes civiques par rapport à l'Europe,
3. un questionnaire appréhendant les valeurs et attitudes personnelles par rapport à la citoyenneté,
4. un questionnaire national évaluant les connaissances et attitudes civiques par rapport au Luxembourg.

La synthèse ci-après reprend les principaux constats du rapport national réalisé par l'Université du Luxembourg. Le rapport fait toutefois abstraction du volet national (point 4), qui n'a pas pu être exploité faute de ressources financières et humaines. En revanche, il analyse la place de l'éducation à la citoyenneté dans le système scolaire luxembourgeois.

2 SYNTHÈSE DES RÉSULTATS DE L'ÉCOLE LUXEMBOURGEOISE

2.1 LES CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES CIVIQUES

Au total, 79 questions sur les connaissances et la compréhension de concepts civiques (systèmes et sociétés civiques, principes civiques, participation civique, identité civique) ont été posées aux élèves.

Les performances des élèves luxembourgeois sont relativement faibles par rapport aux standards internationaux. Avec une moyenne de 473 points, le Luxembourg présente en effet un score inférieur à la moyenne internationale (500 points).

☞ Voir rapport national, figure 4 page 13

2.1.1 Les niveaux de performance

Les résultats des élèves ont été répartis sur 3 niveaux de performances.

Au Luxembourg, 30% des d'élèves se situent au niveau de performances le plus faible (niveau 1) ; 22% se situent en dessous. 29% atteignent le niveau intermédiaire (niveau 2), et seulement 19% le niveau le plus élevé (niveau 3). C'est surtout ce déficit d'élèves très performants qui explique le faible score du Luxembourg.

	En dessous du niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Luxembourg	22 (1.2)	30 (1.0)	29 (0.8)	19 (0.6)
Moyenne Internationale	16 (0.2)	26 (0.2)	31 (0.2)	28 (0.2)

2.1.2 Les effets du contexte familial sur les performances des élèves

Tout comme dans les études PISA, on constate que le contexte familial (statut migrant, niveau d'études des parents, langue parlée à la maison, statut socio-économique, ...) a des effets importants sur les performances des élèves. Au Luxembourg, l'influence du contexte familial, et notamment des statuts socio-économique et migrant, est plus prononcée que dans la moyenne internationale.

	pourcentage de variance expliquée	
	Luxembourg	1. Moyenne ICCS
Statut socio-économique	9	2
Statut migrant	16	10

2.2 LES CONNAISSANCES ET ATTITUDES CIVIQUES PAR RAPPORT À L'EUROPE

L'étude ICCS comprend un module spécifique avec 20 questions européennes. Les résultats des élèves sont exprimés en pourcentages de réussite à chaque question.

Les performances des élèves du Luxembourg se situent dans la moyenne internationale. Tout comme dans les autres pays, les élèves ont répondu correctement aux questions qui requièrent des connaissances de base (identification du drapeau européen, appartenance du pays de résidence à l'Union européenne ...), mais beaucoup moins bien aux questions qui demandent des connaissances spécifiques précises (nombre d'États membres, procédure d'élection du parlement, ...).

Sur les 20 questions, les élèves luxembourgeois se situent:

- 11 fois en-dessous de la moyenne des pays ICCS,
- 3 fois au niveau de la moyenne des pays ICCS,
- 6 fois au-dessus de la moyenne des pays ICCS.

☞ Voir rapport national, figures 6-8, pages 15-17

2.3 LES VALEURS ET ATTITUDES PERSONNELLES PAR RAPPORT À LA CITOYENNETÉ

2.3.1 Les valeurs démocratiques

Le questionnaire sur les valeurs et principes démocratiques comportait une série d'affirmations par rapport auxquelles les élèves devaient se positionner sur une échelle à quatre degrés (tout à fait d'accord, d'accord, pas d'accord, pas du tout d'accord).

Ex. : La population devrait pouvoir protester si elle pense qu'une loi est injuste.

Au niveau international, la plupart des valeurs fondamentales sont partagées par environ 90% des élèves. Au Luxembourg, les résultats sont tout à fait comparables à la situation internationale.

☞ *Voir rapport national, figure 9 page 19*

2.3.2 Les attitudes envers l'égalité des sexes

Dans la moyenne internationale, les élèves ont une attitude favorable à l'égalité des sexes. Au Luxembourg, ils sont légèrement plus favorables à l'égalité des sexes en comparaison avec la moyenne internationale. Dans tous les pays, les filles sont davantage favorables que les garçons.

☞ *Voir rapport national, figure 10 page 21*

2.3.3 Les attitudes envers l'égalité des droits des immigrés et des groupes ethniques

Le Luxembourg fait partie des pays où les attitudes des élèves envers l'égalité des droits des immigrés sont les plus favorables. Un résultat identique est observé pour les attitudes envers l'égalité des droits des différents groupes ethniques.

☞ *Voir rapport national, figure 11 page 23*

2.3.4 La confiance dans les institutions civiques

Dans beaucoup de pays, les élèves ont peu de confiance dans les institutions civiques. En comparaison avec la moyenne internationale, on constate au Luxembourg une confiance relativement grande envers le gouvernement et la société, mais relativement faible envers l'école.

☞ *Voir rapport national, figure 12 page 25*

2.3.5 L'intérêt pour les questions politiques et sociales

En général, les élèves de tous les pays s'intéressent peu aux questions politiques et sociales. Au Luxembourg, l'intérêt des élèves correspond à la moyenne internationale. Les filles semblent relativement moins intéressées par ces questions que les garçons.

☞ *Voir rapport national, figure 13 page 27*

2.3.6 La participation à des activités communautaires et civiques à l'école

Au niveau international, la participation aux activités civiques à l'école est plus élevée qu'en dehors de l'école.

Au Luxembourg, les élèves affirment avoir moins pris part à différents types d'activités civiques à l'école (débat, théâtre, musique, vote / candidature pour délégué de classe ...) que dans la moyenne des autres pays.

Cette faible participation représente une particularité du Luxembourg en comparaison avec les autres pays. Elle est confirmée par l'étude « Nachhaltige Entwicklung aus der Sicht der Jugendlichen », réalisée par l'Université des Luxembourg auprès des élèves des classes de 1^{re} ES / 13^e EST (<http://www.emacs.uni.lu/projects/sustainability>)

Pourcentages nationaux de participation à des activités civiques à l'école.

	% d'élèves ayant participé à ce genre d'activité					
	Participation volontaire à des activités musicales ou théâtrales à l'école en dehors des heures de cours	Participation active à un débat	Voter pour un(e) délégué(e) de classe ou pour le comité des délégués de classe	Prendre part à la prise de décisions à propos de la gestion de l'école	Participer à des discussions lors d'une réunion d'élèves	Devenir candidat au poste de délégué de classe ou membre du comité des délégués de classe
Luxembourg	46	19	63	25	31	36
Moyenne ICCS	61	44	76	40	43	42

2.3.7 Intention de participer à des élections nationales et à des activités politiques dans le futur

Au Luxembourg, 73% des élèves ont l'intention de voter aux élections nationales lorsqu'ils seront adultes, contre 80% dans la moyenne internationale. Quant à l'intention de participer à des activités politiques, les élèves du Luxembourg se situent dans la moyenne internationale. Les filles ont en général une intention légèrement plus ferme à s'investir dans la vie politique.

☞ Voir rapport national, figures 15 et 16 pages 31 et 32

3 CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

L'éducation à la citoyenneté fait partie intégrante des missions de l'École. Celle-ci est en effet la seule institution de notre société susceptible de toucher l'ensemble des jeunes dans une période de leur vie où se développent et s'affermissent les orientations de valeur.

Dans son rapport national, l'Université du Luxembourg analyse les résultats de l'étude ICCS tout comme la place que l'éducation à la citoyenneté occupe dans l'École luxembourgeoise. Les constats, même s'ils découlent en grande partie d'un contexte scolaire d'avant les réformes scolaires engagées, sont interpellants:

- un score relativement faible des élèves en termes de connaissances et de compétences civiques,
- une place restreinte réservée à l'éducation à la citoyenneté dans les programmes scolaires officiels,
- un manque d'occasions pour les élèves de s'engager dans des activités civiques et les processus décisionnels à l'École.

Devant la nécessité de promouvoir une citoyenneté responsable et active de tous les élèves, le ministère a développé des réflexions et démarches pour renforcer l'éducation à la citoyenneté dans le système éducatif luxembourgeois. La plus grande partie de ces travaux s'inscrit dans le cadre général des réformes entreprises au niveau de tous les ordres d'enseignement.

3.1 RENFORCER L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ DANS LE CADRE DES RÉFORMES ACTUELLES ET FUTURES

Les réformes en cours (enseignement fondamental, formation professionnelle) ou en préparation (classes inférieures et classes supérieures de l'enseignement secondaire et secondaire technique) permettront de mieux intégrer les compétences, les méthodes et les contenus liés à l'éducation à la citoyenneté dans les programmes scolaires officiels

3.1.1 Enseignement fondamental

À l'enseignement fondamental, l'éducation à la citoyenneté, aux valeurs et aux droits de l'homme a été inscrite dans le nouveau plan d'études entré en vigueur en 2009-2010. D'une part, ce plan décrit les compétences transversales que les élèves doivent développer tout au long de leur scolarité fondamentale dans le domaine des valeurs démocratiques, du respect des différences, etc. D'autre part, différents thèmes liés à la citoyenneté sont abordés dans des matières déterminées: l'éducation morale et sociale, l'instruction morale et religieuse, les sciences ...

3.1.2 Enseignement post-primaire

En 2005, un cours d'éducation aux valeurs a été introduit au Neie Lycée. Les conclusions de l'évaluation de ce projet sont attendues pour 2011.

Pour toutes les classes supérieures de l'enseignement secondaire technique, y compris de la formation professionnelle, un cadre pédagogique pour l'éducation à la citoyenneté est en cours d'élaboration. Il sert de base à l'introduction d'une nouvelle branche "éducation à la citoyenneté", dont l'objectif sera de promouvoir une participation plus active de l'ensemble des élèves à leur environnement scolaire et public. Ce cours, qui se fondera également sur un nouveau manuel scolaire, est introduit en 2010-2011 aux classes de 10e de la Formation

professionnelle réformée (formations phares). Il sera par la suite étendu aux classes de 11e, de 12e et de 13e de la formation professionnelle et du régime technique.

Par ailleurs, les réflexions autour des réformes de l'enseignement secondaire et secondaire technique, et notamment sur les compétences transversales à développer par tous les élèves, aboutiront également à accorder une plus grande place

- aux projets interdisciplinaires dans le domaine de la citoyenneté,
- à la valorisation de l'engagement de l'élève à et en dehors de l'école,
- à l'ouverture de l'école et au renforcement de partenariats avec les acteurs de la société.

3.2 PROMOUVOIR LES ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES COMPLÉMENTAIRES ET LA FORMATION CONTINUE

Ces dernières années, le ministère a initié ou soutenu nombre de campagnes et d'actions pédagogiques visant à sensibiliser les élèves aux thèmes liés aux valeurs démocratiques et aux droits de l'homme: publication de matériel didactique sur la Déclaration universelle des droits de l'homme, commémoration annuelle de la Journée de la mémoire de l'Holocauste, organisation de concours, etc. Ces actions seront continuées et consolidées.

Entre septembre 2008 et juin 2011, l'Institut de formation continue du ministère organise plus de 30 formations continues dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté, aux droits de l'homme et au dialogue interculturel, à l'intention des enseignants des enseignants de l'École fondamentale, des lycées et des lycées techniques.

3.3 IMPLÉMENTER LA STRATÉGIE NATIONALE POUR L'ÉDUCATION AU DÉVELOPPEMENT DURABLE

Les efforts entrepris pour renforcer l'éducation au développement durable s'inscrivent également dans le cadre plus global du développement durable. C'est pourquoi l'éducation à la citoyenneté a été inscrite comme l'un des objectifs prioritaires visés dans la Stratégie nationale pour l'éducation au développement durable. Élaborée par un comité interministériel et l'Université du Luxembourg, cette stratégie trace les pistes d'action et définit un ensemble d'initiatives dans chacun des 3 champs d'action du développement durable (environnement, société, économie). Elle se concrétisera par un plan d'action actuellement en cours d'élaboration.

ICCS

(International Civic and Citizenship Education Study)

Rapport national

Luxembourg

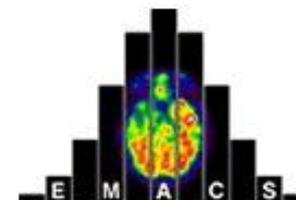


MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE
ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Service de coordination de la recherche
et de l'innovation pédagogiques et technologiques



UNIVERSITÉ DU
LUXEMBOURG

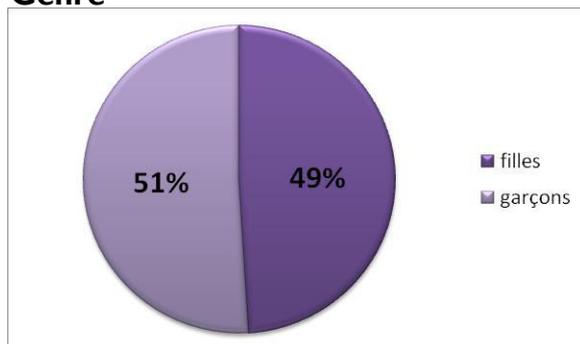


Walferdange, le 24 novembre 2010

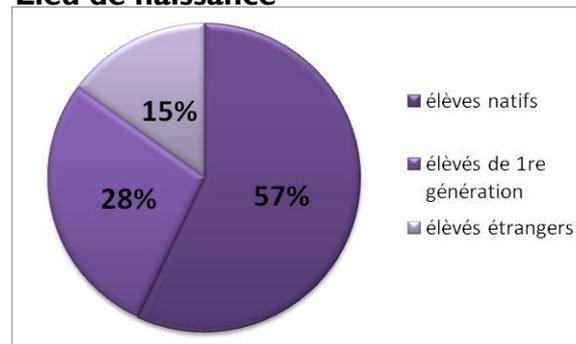
L'étude ICCS: échantillon

- ▶ 5.019 élèves du grade 8 répartis dans 31 écoles
- ▶ 332 enseignants sur 465
- ▶ 22 directeurs d'école sur 31

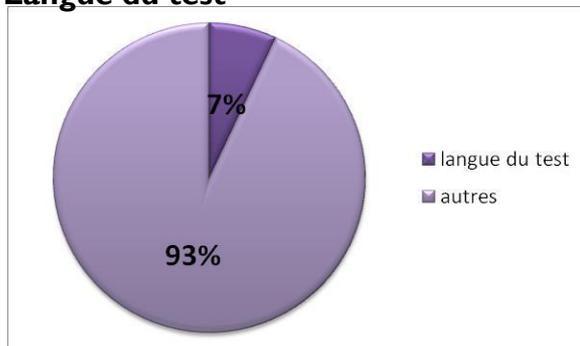
Genre



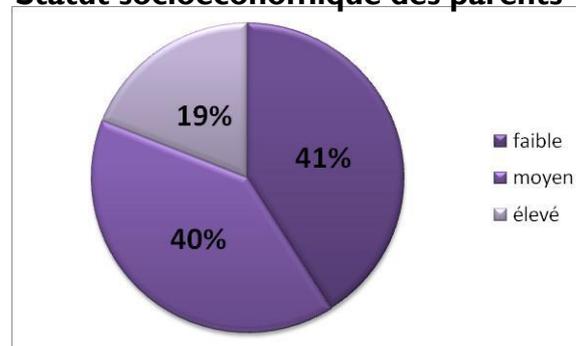
Lieu de naissance



Langue du test



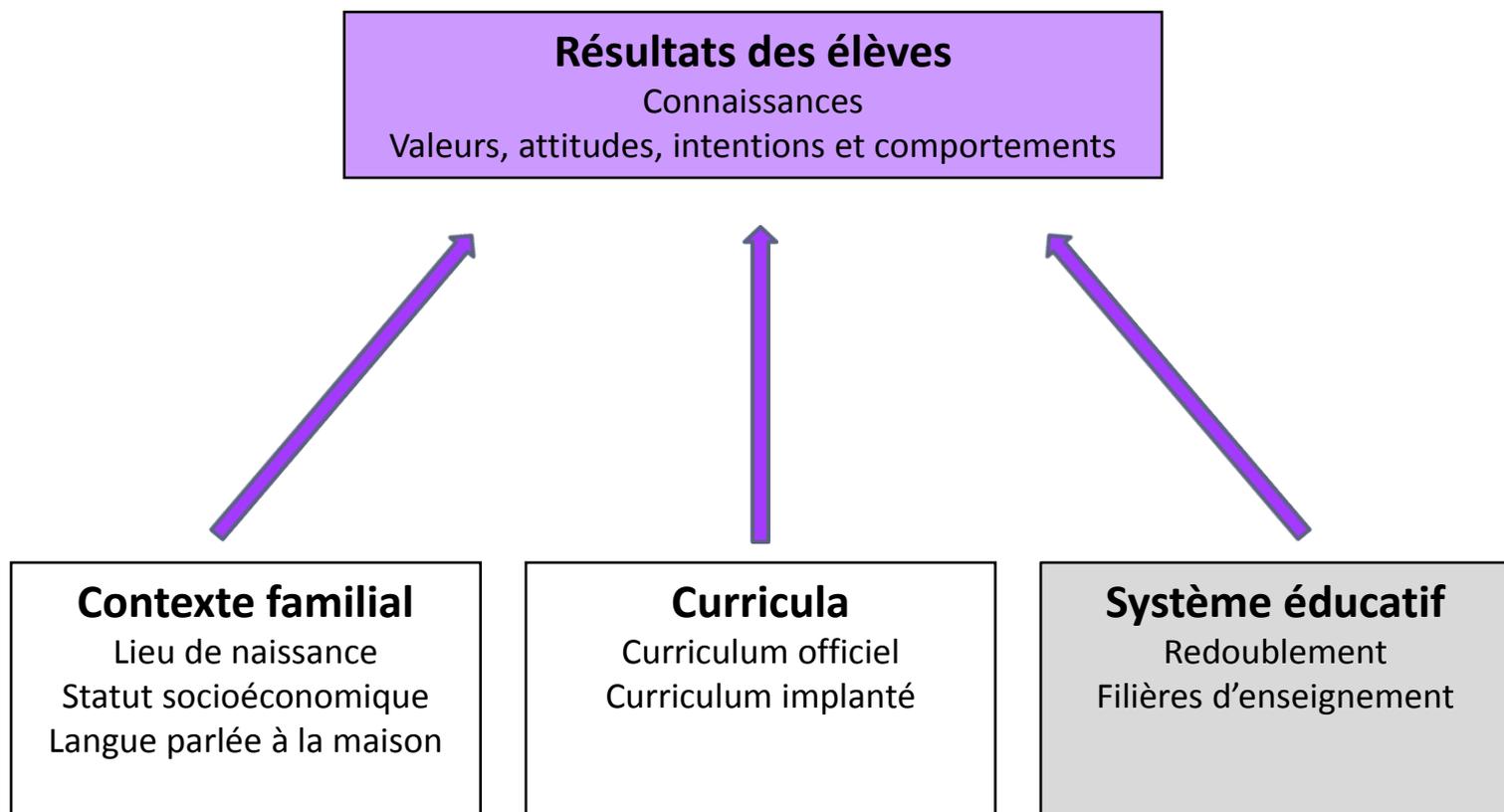
Statut socioéconomique des parents



L'étude ICCS: instruments et données

Elèves	Enseignants	Ecoles	Centres nationaux
Test cognitif (45 minutes) <ul style="list-style-type: none">• connaissances et compréhension des concepts civiques			
Module européen (30 minutes) <ul style="list-style-type: none">• questions européennes			
Questionnaire (40 minutes) <ul style="list-style-type: none">• caractéristiques personnelles• perceptions des élèves en matière de citoyenneté	Questionnaire (30 minutes) <ul style="list-style-type: none">• perception de l'éducation à la citoyenneté• organisation et culture de leur école• objectifs et caractéristiques d'enseignement	Questionnaire (30 minutes) <ul style="list-style-type: none">• caractéristiques, culture et climat de l'école• dispositions engagées pour l'éducation à la citoyenneté au sein de l'école	Collecte d'informations <ul style="list-style-type: none">• structure du système éducatif• curricula• récents développements dans l'éducation à la citoyenneté

Structure du rapport national Luxembourg



Résultats des élèves: connaissances civiques

Pays	Niveau d'étude	Age moyen	Score								Score	Erreur standard	
			200	300	400	500	600	700	800				
Finlande	8	14.7									576	(2.4)	▲
Danemark	8	14.9									576	(3.6)	▲
République de Corée	8	14.7									565	(1.9)	▲
Taïwan	8	14.2									559	(2.4)	▲
Suède	8	14.8									537	(3.1)	▲
Pologne	8	14.9									536	(4.7)	▲
Espagne	8	14.1									505	(4.1)	
Autriche	8	14.4									503	(4.0)	
Malte	9	13.9									490	(4.5)	▼
Chili	8	14.2									483	(3.5)	▼
Lettonie	8	14.8									482	(4.0)	▼
Grèce	8	13.7									476	(4.4)	▼
Luxembourg	8	14.6									473	(2.2)	▼
Bulgarie	8	14.7									466	(5.0)	▼
Colombie	8	14.4									462	(2.9)	▼
Chypre	8	13.9									453	(2.4)	▼
Mexique	8	14.1									452	(2.8)	▼
Thaïlande	8	14.4									452	(3.7)	▼
Guatemala	8	15.5									435	(3.8)	▼
Indonésie	8	14.3									433	(3.4)	▼
Paraguay	9	14.9									424	(3.4)	▼
République Dominicaine	8	14.8									380	(2.4)	▼



Résultats des élèves: connaissances civiques

Niveau 3 (supérieur ou égal à 563 points)

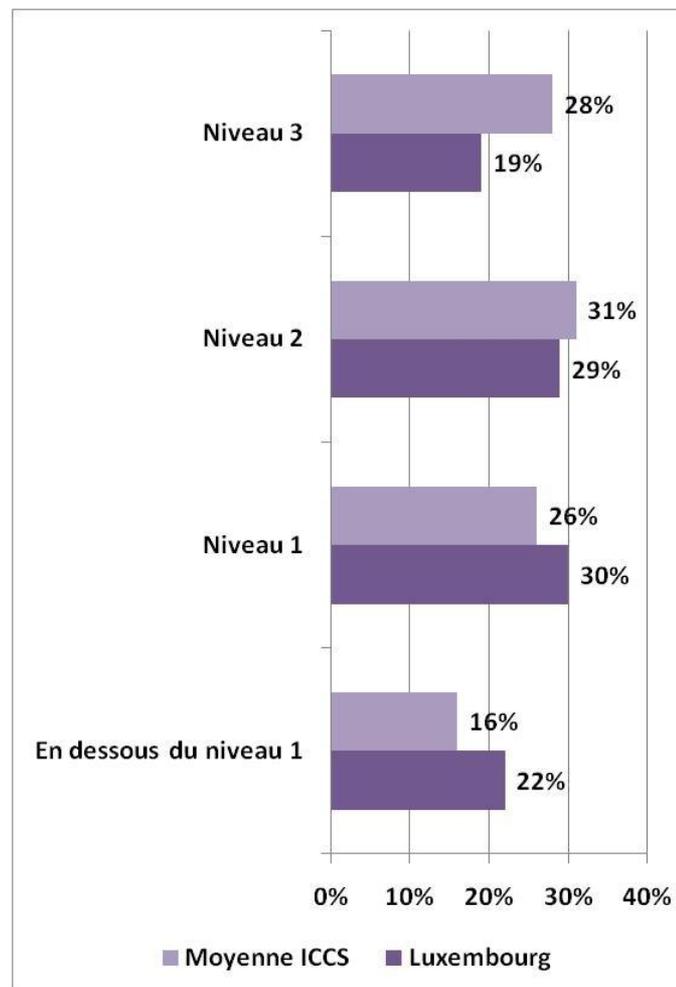
- Justifier la séparation des pouvoirs judiciaire et législatif.
- Évaluer une politique en matière d'égalité et d'intégration.

Niveau 2 (entre 479 et 562 points)

- Décrire le rôle principal d'une législature ou d'un parlement.
- Définir le rôle principal d'une constitution.

Niveau 1 (entre 395 et 478 points)

- Comprendre que les dirigeants d'une démocratie doivent être à l'écoute des besoins de la population sur laquelle ils ont autorité.
- Reconnaître que la Déclaration Universelle des droits de l'homme doit s'appliquer à toutes les personnes.



Résultats des élèves: module européen

L'Union européenne et ses institutions	Luxembourg	Moyenne ICCS
Le Luxembourg est membre de l'Union européenne.	99 (0.2)	97 (0.1)
L'Union européenne est un partenariat économique et politique entre pays.	72 (0.7)	85 (0.2)
Les gens bénéficient de nouveaux droits politiques lorsque leur pays rejoint l'Union européenne.	71 (0.7)	65 (0.3)
Quel est le drapeau de l'Union européenne?	96 (0.4)	93 (0.1)
Combien de pays sont États membres de l'Union européenne?	64 (1.1)	57 (0.4)
Quelle est l'une des conditions nécessaires pour qu'un pays soit autorisé à rejoindre l'Union européenne?	39 (0.8)	41 (0.3)
Laquelle des villes suivantes est un lieu de rencontre pour le Parlement européen?	65 (0.9)	67 (0.3)
Qui vote afin d'élire les Membres du Parlement européen?	37 (0.9)	35 (0.3)
Qu'est-ce qui détermine le montant que chaque pays membre doit verser à l'Union européenne?	41 (0.8)	44 (0.3)
Quelles affirmations sur l'élargissement possible de l'Union Européenne sont-elles vraies?	51 (0.9)	57 (0.3)

Résultats des élèves: module européen

Les lois et politiques de l'Union européenne	Luxembourg	Moyenne ICCS
L'Union européenne décide de ce qui doit être enseigné dans ton école au sujet de l'Union européenne.	66 (0.8)	65 (0.3)
L'Union européenne vise à promouvoir la paix, la prospérité et la liberté à l'intérieur de ses frontières.	84 (0.6)	89 (0.2)
Tous les pays de l'Union européenne ont signé la convention européenne sur les droits de l'homme.	80 (0.9)	86 (0.2)
L'Union européenne a établi des lois pour réduire la pollution.	65 (0.9)	70 (0.2)
L'Union européenne verse de l'argent aux agriculteurs des pays de l'Union européenne pour favoriser l'utilisation de méthodes agricoles qui respectent l'environnement.	43 (0.8)	52 (0.3)
Qu'est-ce que tous les citoyens de l'Union européenne sont autorisés à faire selon la loi?	33 (0.8)	30 (0.3)

Résultats des élèves: module européen

L'euro	Luxembourg	Moyenne ICCS
L'euro est la monnaie officielle de tous les pays européens.	51 (0.7)	70 (0.3)
L'euro est la monnaie officielle de tous les pays de l'Union européenne.	31 (0.7)	49 (0.3)
Les billets de banque en euro sont les mêmes pour tous les pays dont l'euro est la monnaie officielle.	70 (0.7)	67 (0.3)
Laquelle des affirmations suivantes est un avantage pour les pays dont l'euro est la monnaie officielle?	62 (0.7)	66 (0.3)

Résultats des élèves: valeurs démocratiques des élèves

Pourcentages d'élèves marquant leur accord envers les valeurs démocratiques	Luxembourg	Moyenne ICCS
Tout le monde devrait toujours avoir le droit d'exprimer librement son opinion	98 (0.3)	98 (0.1)
Les responsables politiques ne devraient pas être autorisés à donner des emplois officiels aux membres de leur famille	73 (0.7)	68 (0.2)
Aucune société, ni aucun gouvernement ne devrait être autorisé(e) à détenir tous les journaux d'un pays	67 (0.7)	73 (0.2)
Les droits politiques et sociaux de tous les individus devraient être respectés	92 (0.4)	95 (0.1)
Les gens devraient toujours être libres de critiquer publiquement le gouvernement	82 (0.7)	78 (0.2)
Tous les citoyens devraient avoir le droit d'élire librement leurs dirigeants	93 (0.4)	94 (0.1)
La population devrait pouvoir protester si elle pense qu'une loi est injuste	93 (0.5)	92 (0.1)
Une manifestation politique ne devrait jamais être violente	87 (0.7)	89 (0.1)

Résultats des élèves: attitudes des élèves envers l'égalité des sexes

- ▶ Les hommes et les femmes devraient avoir les mêmes chances de participer au gouvernement.
- ▶ Les hommes et les femmes devraient avoir les mêmes droits à tous les niveaux.
- ▶ Les femmes ne devraient pas se mêler de politique.
- ▶ Lorsque le nombre d'emplois disponibles est limité, les hommes devraient avoir davantage droit au travail que les femmes.
- ▶ S'ils effectuent le même travail, les hommes et les femmes devraient toucher le même salaire.
- ▶ Les hommes sont plus qualifiés que les femmes pour être des dirigeants politiques.
- ▶ La priorité des femmes devrait être de s'occuper de leurs enfants.

Pays	Tous les élèves	Garçons	Filles	Différences (garçons-filles)
Luxembourg	52(0.2)	48(0.3)	55(0.2)	7
Moyenne ICCS	50(0.0)	47(0.1)	53(0.0)	4

Résultats des élèves: attitudes des élèves envers l'égalité des droits des immigrés

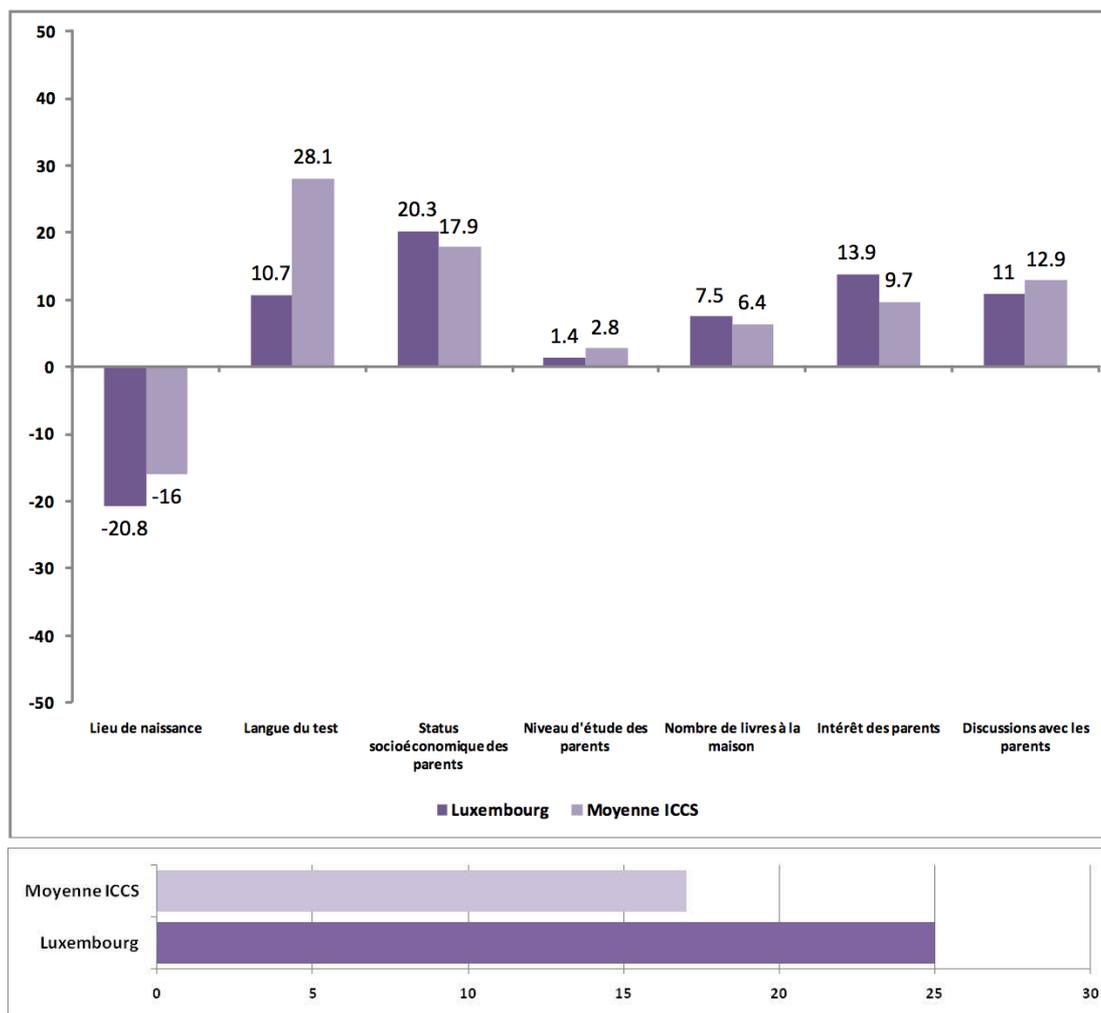
- ▶ Les immigrés devraient avoir l'occasion de continuer à parler leur propre langue.
- ▶ Les enfants d'immigrés devraient avoir les mêmes opportunités en termes d'enseignement que les autres enfants de ce pays.
- ▶ Les immigrés qui vivent dans un pays depuis plusieurs années devraient avoir l'occasion de voter aux élections.
- ▶ Les immigrés devraient avoir la possibilité de conserver leurs propres coutumes et mode de vie.
- ▶ Les immigrés devraient tous avoir les mêmes droits que les autres habitants du pays.

Pays	Tous les élèves	Filles	Garçons	Différences (filles-garçons)
Luxembourg	52 (0.2)	53 (0.2)	51 (0.2)	2
Moyenne ICCS	50 (0.0)	51 (0.1)	49 (0.1)	4

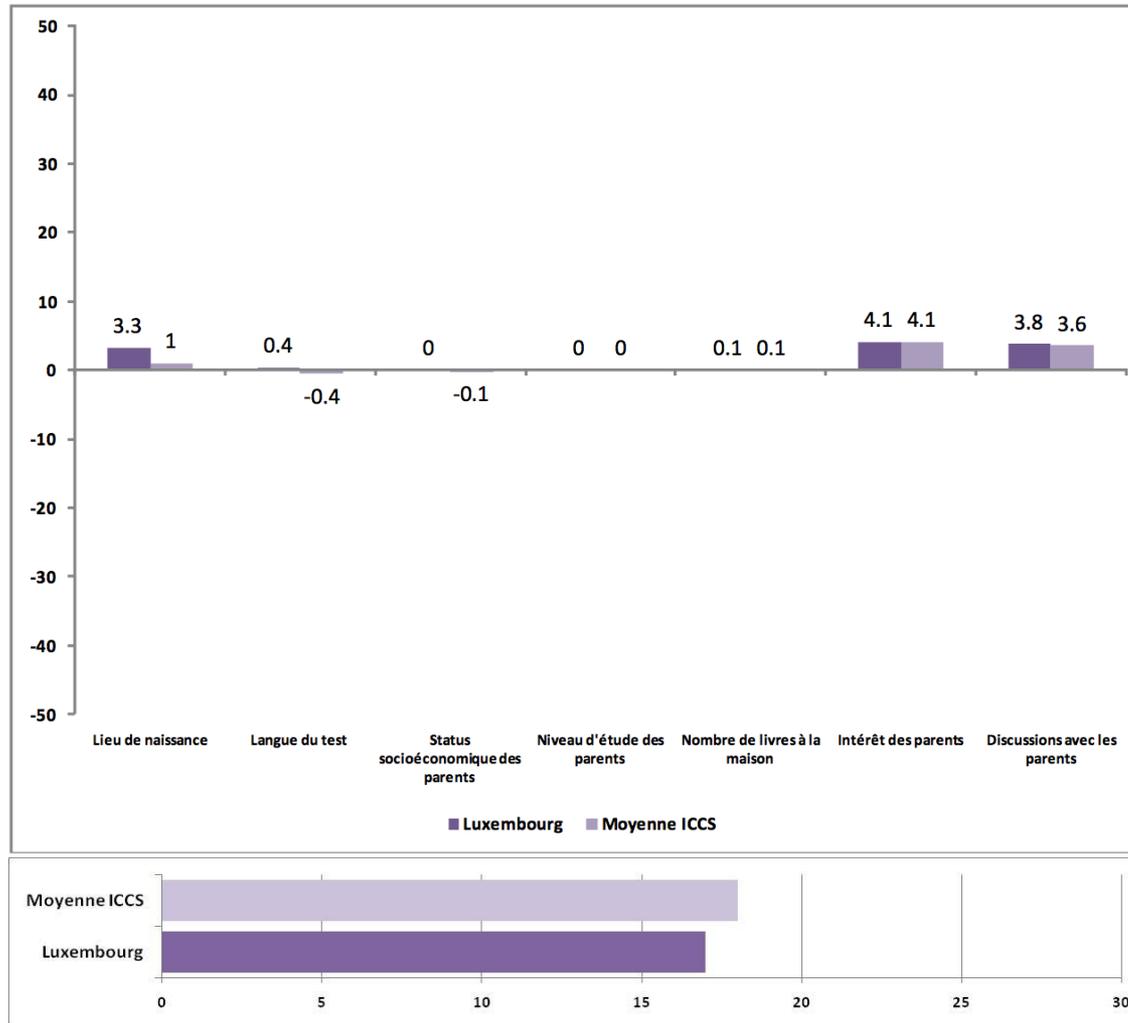
Résultats des élèves: participation à des activités civiques en dehors de l'école

Pays	Luxembourg	Moyenne ICCS
Organisme de jeunesse affilié à un parti politique ou à un syndicat	11 (0.4)	10 (0.1)
Organisation environnementale	26 (0.7)	29 (0.2)
Organisation de défense des droits de l'homme	17 (0.6)	16 (0.1)
Groupe de bénévoles agissant pour aider la communauté	28 (0.7)	34 (0.2)
Organisme collectant des fonds pour une cause sociale	52 (0.9)	39 (0.2)
Organisme culturel fondé sur l'ethnicité	14 (0.4)	14 (0.1)
Groupe de jeunes gens menant une campagne sur un thème	35 (0.8)	29 (0.2)
Aucune de ces activités	31 (0.9)	35 (0.2)

Influence du contexte familial sur les connaissances des élèves

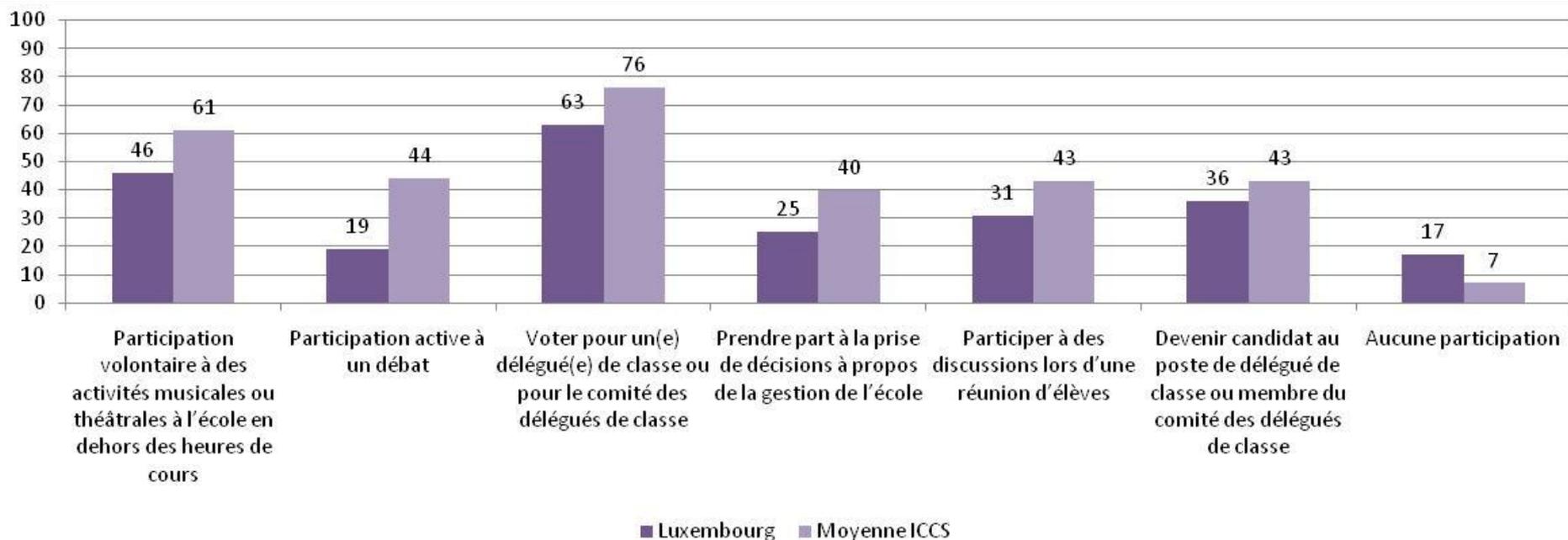


Influence du contexte familial sur l'intérêt des élèves envers les questions politiques et sociales



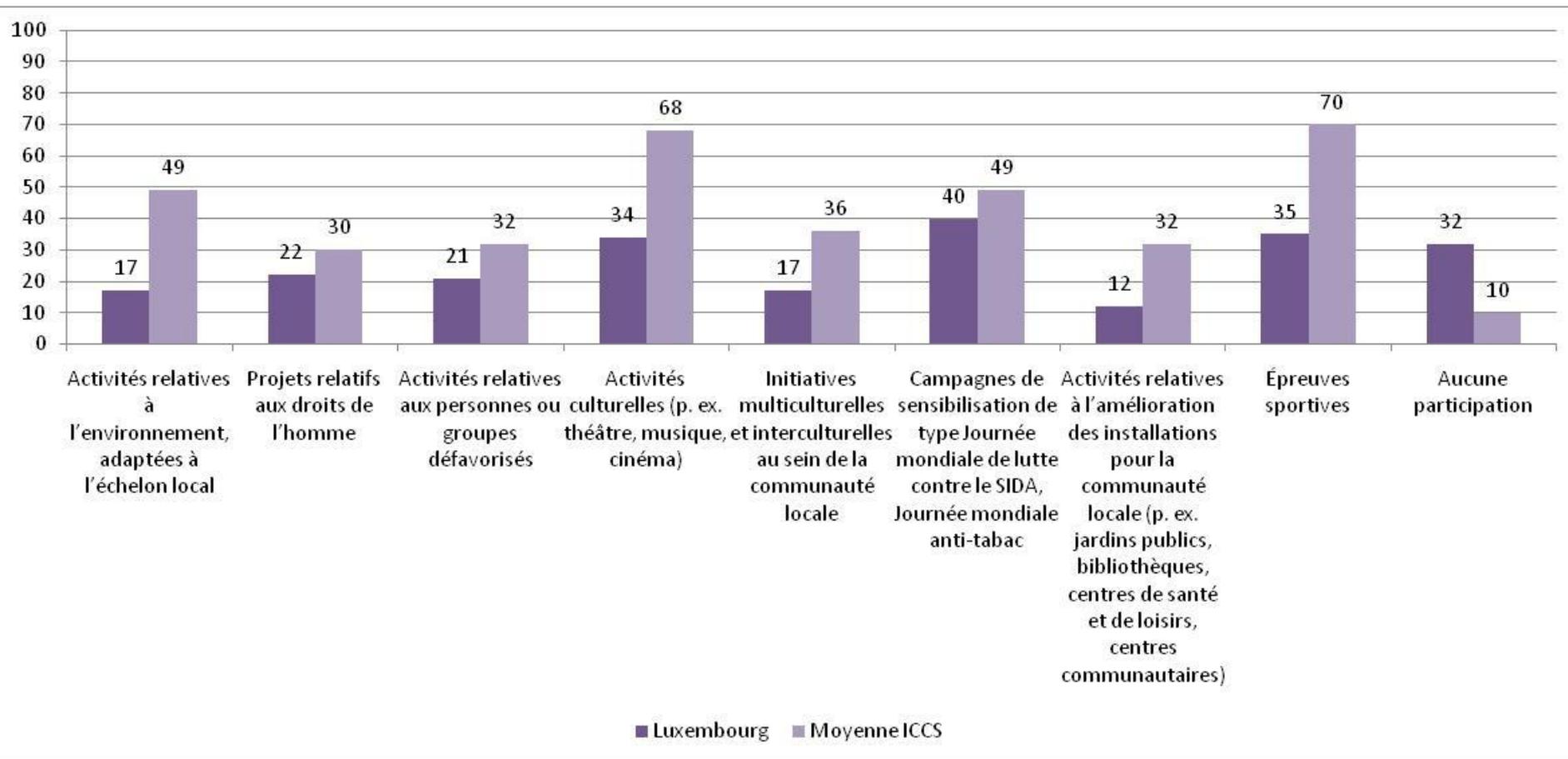
Curricula implanté: la participation des élèves à des activités civiques à l'école

Pourcentages d'élèves affirmant avoir pris part aux activités suivantes à l'école



Curricula implanté: la participation des élèves à des activités civiques à l'école

Pourcentages d'enseignants affirmant avoir pris part aux activités suivantes avec leur classe



Curricula implanté: influence de la participation des élèves à des activités civiques à l'école sur les performances

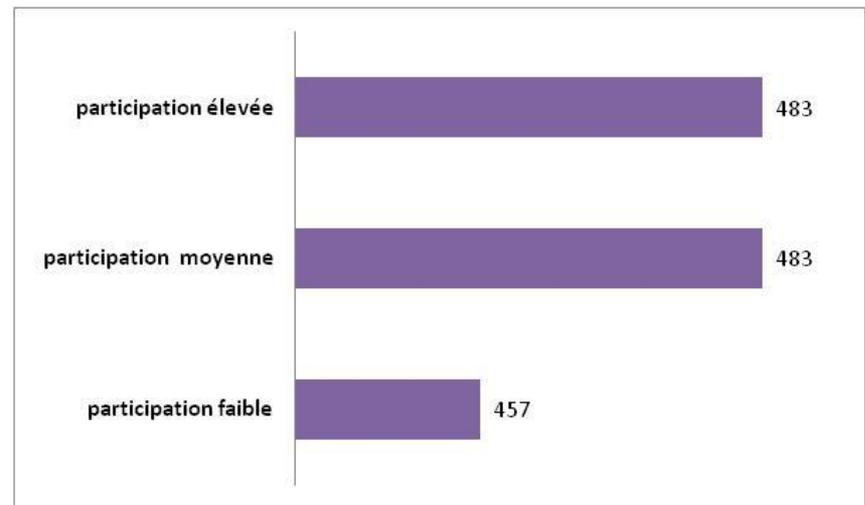
- ▶ Plusieurs études montrent que les élèves qui sont impliqués dans des activités civiques à l'école sont plus performants dans la connaissance des matières civiques telles que:
 - ▶ élections fictives
 - ▶ assemblées parlementaires
 - ▶ simulacres de procès

Niemi et Junn (1998).

Amadeo, J., Torney-Purta, J., Lehmann, R., Husfeldt, V., & Nikolova, R. (2002).

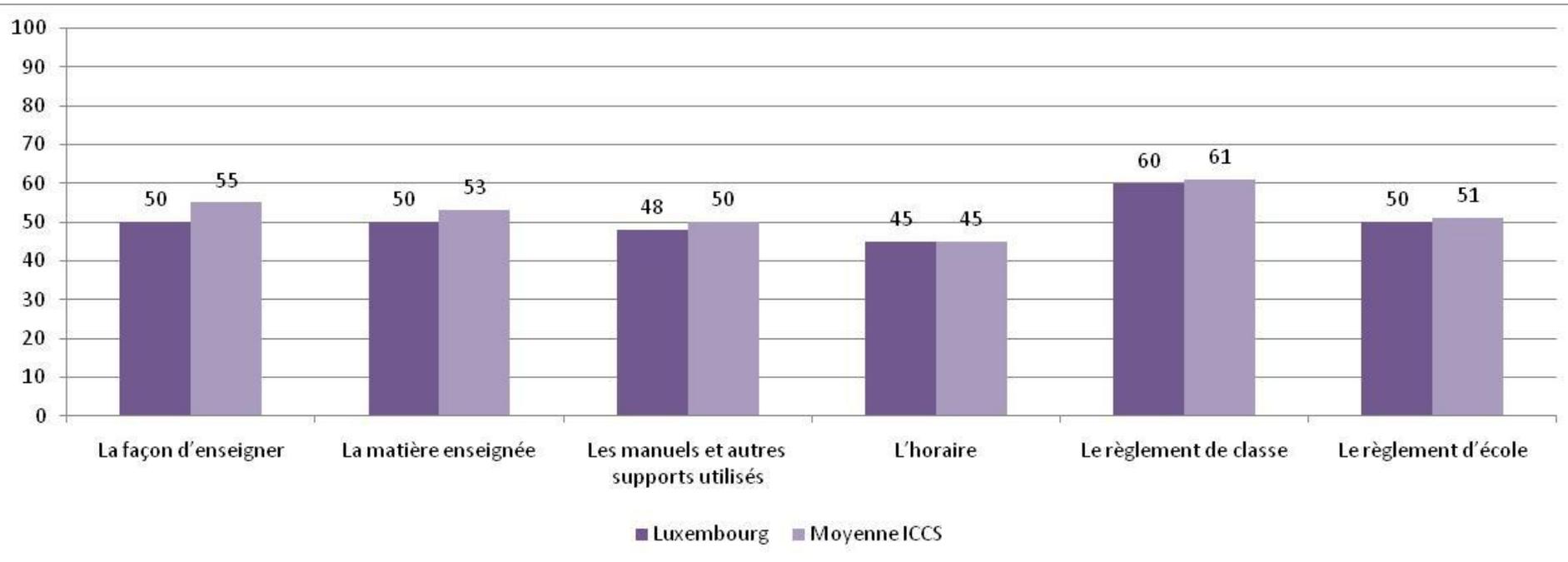
Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001).

ICCS 2009



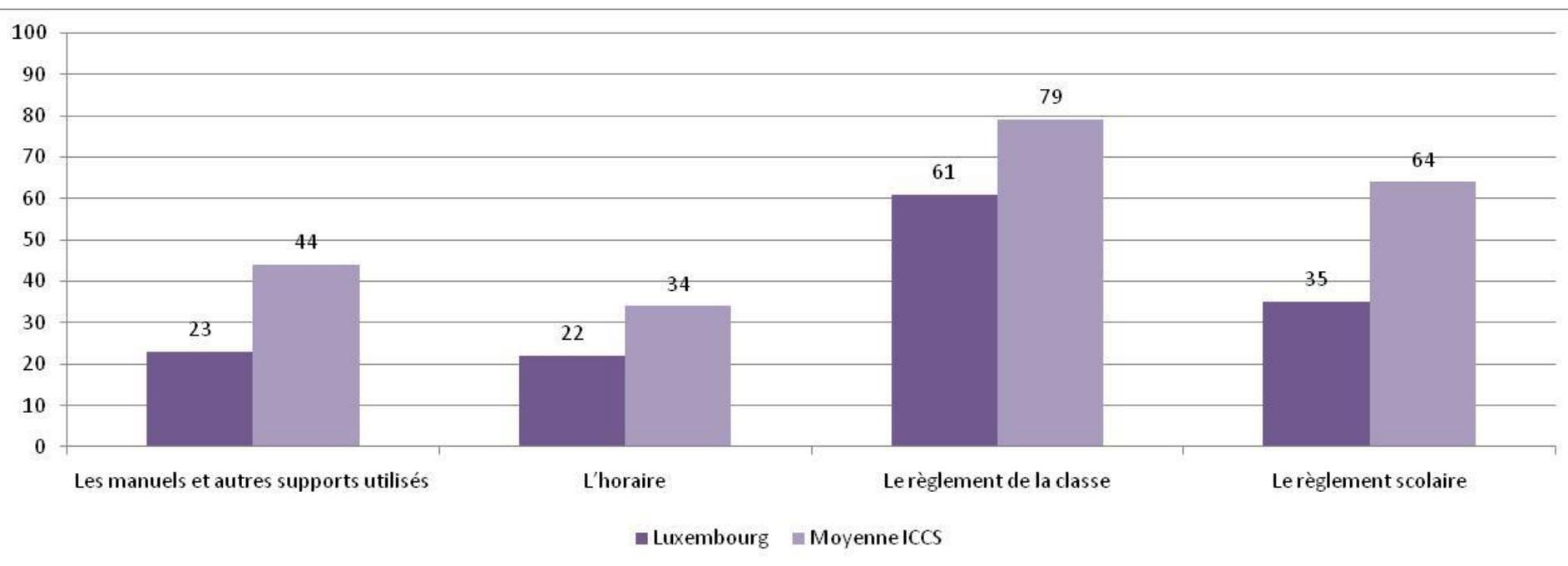
Curricula implanté: l'implication des élèves dans les processus décisionnels au sein de l'école

Pourcentages d'élèves ayant la perception d'être impliqués dans les décisions à l'école



Curricula implanté: l'implication des élèves dans les processus décisionnels au sein de l'école

Pourcentages d'enseignants ayant la perception que les élèves sont impliqués dans les décisions à l'école



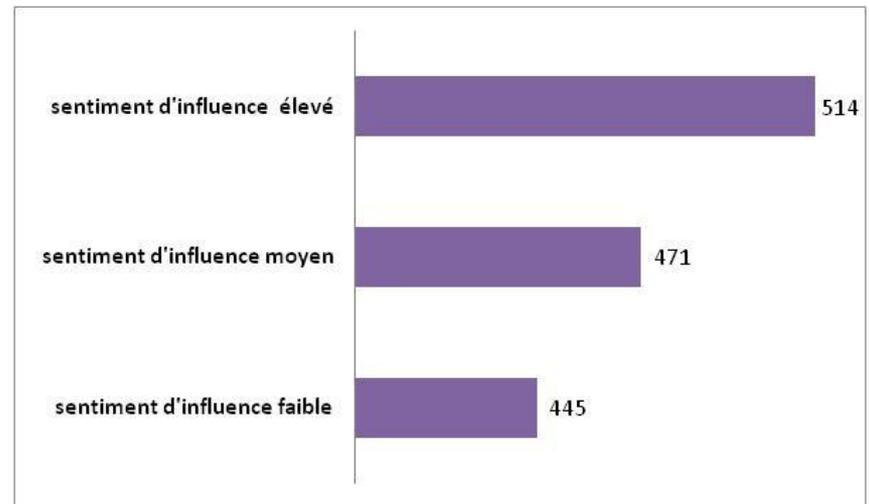
Curricula implanté: influence de l'implication des élèves dans les processus décisionnels au sein de l'école sur les performances

- ▶ L'implication des élèves dans les processus décisionnels au sein de leur école est corrélée positivement avec leurs connaissances et leur engagement civique.

Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2001).

Losito, B. & D'Apice A. (2003).

ICCS 2009



Conclusions

