



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Auswirkungen von Emotionen auf die Motivation für
politische Partizipation bei Schüler*innen.“

verfasst von / submitted by

Sonja Isabella Lang BA BSc

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Science (MSc)

Wien, 2022 / Vienna 2022

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 840

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Psychologie UG2002

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dipl.-Psych. Dr. Thomas Götz

Inhaltsverzeichnis

1. Auswirkungen von Emotionen auf die Motivation für politische Partizipation bei Schüler*innen	4
2. Emotionen und politische Partizipation	5
2.1 Affect as information & affective intelligence theory	5
2.2 Kontroll-Wert-Theorie	7
2.3 Politische Partizipation	9
2.3.1 Civic Voluntarism Model	10
2.4 Emotionen und Partizipation.....	11
2.5 Politische Bildung.....	13
3. Relevanz der Forschungsarbeit	15
4. Fragestellung und Hypothesen.....	16
5. Methode	18
5.1 Studiendesign.....	18
5.2 Stichprobe	18
5.3 Erhebungsinstrumente und gemessene Variablen	19
5.3.1 Motivation für legale Formen der Partizipation.....	20
5.3.2 Motivation für illegale Formen der Partizipation	20
5.3.3 Motivation für schulische Formen der Partizipation	20
5.3.4 Skaleneigenschaften der Stichprobe dieser Masterarbeit	21
5.3.4 Emotionsvariablen	22
5.4 Kontrollvariablen	24
5.4.1 Messung	25

5.5 Statistische Verfahren	25
6. Ergebnisse	27
6.1 Umgang mit missing data	27
6.2 Vorbereitende Analysen.....	28
6.3 Deskriptive Statistik.....	28
6.4 Voraussetzungsprüfungen.....	28
6.5 Korrelationen	29
6.6 Hypothesenprüfung: Regressionsanalysen	31
6.6.1 Berufsschule.....	31
6.6.2 AHS und BHS.....	36
7. Diskussion.....	40
7.1 Stärken und Limitationen der Forschung.....	45
7.2 Implikationen	46
Literaturverzeichnis	47
Tabellenverzeichnis	55
Abkürzungsverzeichnis.....	57
Anhang.....	58
Abstract in deutscher Sprache.....	58
Abstract in englischer Sprache.....	59
Tabellen nach Geschlechtern aufgeteilt	60
Fragebogen.....	61

1. Auswirkungen von Emotionen auf die Motivation für politische Partizipation bei Schüler*innen

Schüler*innen empfinden während des Schulunterrichts Emotionen, welche sich auf das Lernen als auch auf deren Motivation dafür auswirken (Pekrun et al., 2018). Im Kontext politischer Partizipation spielen Emotionen dahingehend eine Rolle, dass sie die Motivation, sich zu engagieren und beteiligen, sowohl stärken als auch schwächen können (Huddy et al., 2007; Marcus & MacKuen, 1993). Diese Masterarbeit verbindet diese zwei Bereiche und legt den Fokus auf Emotionen, die im Rahmen politischer Bildung in der Schule empfunden werden und deren Zusammenhang mit der Motivation für politische Partizipation unter Schüler*innen.

Mehrere Theorien setzen sich mit der Wirkung von Emotionen auf Motivation auseinander. Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt auf drei Theorien, die sich mit den Auswirkungen von Emotionen auf Motivation und darauffolgenden Handlungen beschäftigen. Das affect as information Modell beschäftigt sich damit, welche Emotionen uns zu welchen Urteilen und Entscheidungen leiten, denen bestimmte Handlungen folgen (Schwarz, 1990). Die affective intelligence theory (AIT) beschreibt, dass unterschiedliche Emotionen entweder dazu führen, sich entspannt auf Gewohnheiten zu verlassen oder die eigene Umgebung wachsamer zu betrachten. Beide Ausprägungen können politische Partizipation fördern (Marcus et al., 2000; Weber, 2013). Im Zusammenhang mit der Stärkung oder Schwächung der Motivation, sich politisch zu engagieren, ist außerdem die Kontroll-Wert-Theorie von Interesse, da sich diese mit der aktivierenden oder deaktivierenden Wirkung unterschiedlicher Emotionen auseinandersetzt. Empirische Ergebnisse aus diesem Bereich behandeln hauptsächlich den Lern- und Leistungskontext (Pekrun et al., 2018). In dieser Forschungsarbeit soll darüber hinaus untersucht werden, ob die Erkenntnisse der Kontroll-Wert-Theorie auch hinsichtlich der Motivation für politisches Engagement unter Schüler*innen gelten. Die drei genannten Theorien werden im folgenden Kapitel zum theoretischen Hintergrund dieser Forschung genauer ausgeführt.

Da das Interesse dieser Arbeit auf der Auswirkung von Emotionen auf die Motivation für politische Partizipation liegt, wird darauf eingegangen, wie politische Partizipation im Rahmen dieser Forschung verstanden wird. Der Begriff wird definiert als jene freiwilligen Handlungen von Bürger*innen mit dem Ziel, Entscheidungen auf verschiedenen Ebenen des politischen Systems zu beeinflussen (Verba et al., 1995; Verba & Nie, 1972). Darunter werden Aktivitäten wie die Stimmabgabe im Zuge einer Wahl und die Arbeit in Wahlkampagnen verstanden, als auch die Teilnahme an Demonstrationen oder Streiks

(Barnes & Kaase, 1979). Inwiefern die Bereitschaft, politisch zu partizipieren, mit persönlichen und sozialen Ressourcen sowie der politischen Orientierung zusammenhängt, wird im folgenden Kapitel anhand des Civic Voluntarism Model (CVM) erklärt (Verba et al., 1995).

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich konkret mit dem Zusammenhang der Emotionen Freude, Zorn, Angst und Langeweile, die im Kontext politischer Bildung erlebt werden, und der Motivation für politisches Engagement unter Schüler*innen. Dieser Fokus begründet sich einerseits auf Untersuchungen, die politische Informationsverarbeitung (Marcus & MacKuen, 1993) sowie Interesse und Motivation mit Emotionen in Zusammenhang bringen (Huddy et al., 2007), und andererseits auf dem Fehlen diesbezüglicher Forschungsergebnisse im Bereich des Unterrichts zu politischen und sozialen Themen. Da die Schule unter anderem auch für politische Sozialisation verantwortlich ist und im Rahmen des Unterrichts demokratische Denkweisen und Kompetenzen gelernt und geübt werden (Perlot & Zandonella, 2009), sollte den damit einhergehenden Emotionen Beachtung geschenkt werden. Deren Einfluss auf das Erleben des Unterrichts in der Wahrnehmung der Schüler*innen sollte vor allem Lehrkräften bewusst sein und von ihnen berücksichtigt werden.

2. Emotionen und politische Partizipation

2.1 Affect as information & affective intelligence theory

Es gibt verschiedene Theorien, die sich aus unterschiedlichen Perspektiven mit Emotionen und deren Bedeutung beschäftigen. Während Theorien zur kognitiven Bewertung von Emotionen sich mit der Auswirkung von bestimmten Situationen und deren Interpretation auf die emotionale Reaktion auseinandersetzen (Smith & Ellsworth, 1985), beschreiben funktionale neurowissenschaftliche Zugänge das, was darauf folgt: Emotionen als Auslöser und Ursache bestimmter kognitiver Abläufe und Informationsverarbeitungsprozesse. Der Fokus der vorliegenden Masterarbeit liegt demzufolge auf den von Emotionen ausgelösten kognitiven Prozessen und der Entwicklung von Motivation. Emotionen werden gemäß der Theorien, die sich mit deren Funktionen beschäftigen, an bestimmten Stellen im Gehirn lokalisiert und sind mit verschiedenen Ausprägungen des Verhaltens von Annäherung oder Vermeidung verbunden (Huddy et al., 2007). Sie haben dadurch auch Auswirkungen auf motivationale Aspekte, denn sie können Motivation entweder fördern und zum Handeln animieren oder hemmen und damit eher vermeidendes Verhalten auslösen. Unser behaviorales Annäherungssystem gibt uns Feedback zu unserem momentanen Verhalten und ordnet die physischen und mentalen Ressourcen.

Dies ermöglicht es, in verschiedenen Situationen korrektes bzw. angemessenes Verhalten zeigen zu können. Die Variation dieser Rückmeldungen in Form von Stimmungen stellt einen wichtigen Marker für das Stärken oder Abschwächen von Motivation dar. Diese Auswirkung von Emotionen auf Motivation ist ein wichtiger Ausgangspunkt für die theoretische Fundierung dieser Forschung. Die Variabilität bestimmter Emotionen ist nämlich diesen Ausführungen nach auch nicht unbedeutend, um Variationen in politischem Engagement vorherzusagen. So müssen Kandidat*innen in politischen Kampagnen beispielsweise Enthusiasmus gegenüber ihrer Person bei den Wähler*innen hervorrufen, um deren Unterstützung zu erhalten und Interesse für die Wahl zu generieren. Wenn dies gelingt, leiten sich davon nicht nur Sympathien ab, sondern geteilte Überzeugungen und Commitment für gemeinsame Bemühungen (Marcus & MacKuen, 1993).

Auch Gray (1990) beschreibt, dass positive und negative Emotionen als Feedback des Gehirnsystems fungieren, indem sie belohnungssuchendes (approach) und gefahrenvermeidendes (avoidance) Verhalten anregen. Jeder dieser Zustände kann zu bestimmten Handlungen führen.

Unser Gehirn nutzt Emotionen, um die positiven und negativen Implikationen von alternativen Vorgehensweisen schnell zu registrieren und anzuzeigen. So werden Verhaltensoptionen auf eine plausible Anzahl reduziert, was uns „ein Bauchgefühl“ davon gibt, wie wir am besten vorgehen sollen (Damasio, 1995). Emotionen erfüllen teilweise auch die Funktion, eine Person auf etwas vorzubereiten. Zorn bereitet beispielsweise auf Angriff oder Konfrontation vor. Angst bewirkt hingegen, dass die angstausslösende Situation vermieden wird (Pekrun et al., 2018).

Die theoretische Basis dieser Masterarbeit leitet sich vorwiegend aus den Theorien zu affect as information sowie affective intelligence ab. Beide Ansätze beschäftigen sich mit den Konsequenzen des Empfindens bestimmter Emotionen auf kognitiver und motivationaler Ebene (Marcus et al., 2000; Schwarz, 1990; Weber, 2013). Das affect as information Modell fasst direkte Einflüsse zusammen, die von Emotionen ausgelöst werden können (Schwarz, 1990). Demnach verlassen sich Menschen auf ihre aktuellen Gefühle in einer heuristischen Art und Weise, um komplexe Urteile zu fällen, wenn sie die erlebten Gefühle als relevant für das Objekt der Entscheidung empfinden. Es ist ausschlaggebend, welche Emotionen eine Person gerade empfindet und wie sie Informationen dementsprechend verarbeitet. Wenn eine Person z.B. negative Emotionen empfindet oder in einer schlechten Stimmung ist, wird sie eher auf Details einer Situation achten und darauf reagieren (Schwarz, 1990). Bei positiven Emotionen sind die motivationalen Konsequenzen weniger spezifisch. Positive Emotionen

haben nach Fredrickson (2001) die wichtige Funktion, das eigene Gedanken- und Handlungsrepertoire zu erweitern und Ressourcen aufzubauen, da sie exploratives Verhalten motivieren. Dies wird auch als “broaden- and- build” Funktion positiver Emotionen bezeichnet.

Die affective intelligence theory (AIT) beschäftigt sich mit ähnlichen Annahmen und besagt, dass emotionale Reaktionen entweder dem dispositionalen System oder dem Überwachungssystem zugeordnet werden können. Je nach Kategorisierung werden unterschiedliche kognitive Strategien ausgelöst, mit der Umgebung umzugehen. Enthusiasmus resultiert, wenn Ziele erreicht werden, und stärkt damit existierende Verhaltensweisen und Einstellungen, welche als dispositionales System bezeichnet werden. Dieses wird oft durch das Empfinden positiver Emotionen aktiviert und zeichnet sich auch durch ein Verlassen auf Gewohnheiten aus. Angst wird durch neue oder unerwartete Stimuli ausgelöst, die Gefahr oder das Potenzial für negative Folgen ankündigen. Deshalb erhöht Angst die Aufmerksamkeit für die eigene Umgebung und schwächt oder unterbindet das Vertrauen auf gut gelernte Muster von Verhaltensweisen. Diese Abläufe werden als Überwachungssystem beschrieben, welches üblicherweise bei einer bestimmten Bedrohung aktiviert wird und dazu führt, dass das Individuum sich weniger auf Prädispositionen und Gewohnheiten verlässt. Der AIT zufolge fördern beide Systeme Partizipation (Marcus et al., 2000; Weber, 2013).

Enthusiasmus und Zorn wirken sich auf ähnliche Weise aus und erhöhen risikoreiche Verhaltensweisen und den Willen, knappe Ressourcen aufzuwenden (Lerner & Keltner, 2001). Fröhliche Stimmungen triggern eher weniger systematische Informationsverarbeitung und führen dazu, dass Personen sich mehr auf Stereotype verlassen, um ihre Aufmerksamkeit auf neue Informationen zu lenken (Isbell et al., 2006).

2.2 Kontroll-Wert-Theorie

Um Emotionen zu beschreiben, wurden von Pekrun et al. (2018) zwei wichtige Dimensionen genannt: *Valenz* und *Aktivierung*. Die Dimension Valenz soll Information darüber geben, ob eine Emotion als angenehm oder unangenehm empfunden wird und definiert damit positive und negative emotionale Zustände. Aktivierung zielt darauf ab, die physiologische Erregung zu beschreiben, welche mit einer bestimmten Emotion in Zusammenhang gebracht werden kann. Hier wird zwischen aktivierenden und deaktivierenden Zuständen unterschieden. Auf physiologischer Ebene gehen aktivierende Zustände beispielsweise mit erhöhtem Herzschlag, schnellerer Atmung, Schwitzen und schnelleren Verdauungsprozessen einher und schaffen damit eine schnelle

Reaktionsfähigkeit. Der Körper ist also darauf vorbereitet, zu fliehen, was oft die Konsequenz auf das Empfinden von Angst darstellt, während er im Fall von Zorn für einen Angriff bereit ist. Im Gegensatz dazu versetzen deaktivierende Zustände den Körper in einen Ruhezustand, welcher sich bis hin zu Schlaf auswirken kann, indem beispielsweise Muskeln entspannen und die Verdauungsaktivität angeregt wird. Diese Verfassung kann mit der Emotion Langeweile in Verbindung gebracht werden (Pekrun et al., 2018).

Emotionen können außerdem danach unterschieden werden, ob sie gerade im Moment empfunden werden oder ob eine Person dafür disponiert ist, eine bestimmte Emotion sehr oft zu erleben. *State*-Emotionen beschreiben das Gefühl, welches in einem bestimmten Moment empfunden wird, beispielsweise das Empfinden von Langeweile während des Politikunterrichts. Unter einer *trait*-Emotion ist eine relativ stabile individuelle Disposition zu einer bestimmten Emotion zu verstehen. Diese Neigung spiegelt sich in der Häufigkeit des Empfindens dieser Emotion in der Vergangenheit und der Wahrscheinlichkeit für das Empfinden in der Zukunft wider. Trait-Emotionen charakterisieren in Kombination mit anderen Persönlichkeitseigenschaften die individuelle Persönlichkeit eines Menschen (Pekrun et al., 2018; Spielberger & Reheiser, 2009). Um an das oben angeführte Beispiel anzuknüpfen: Es gibt Menschen, die tendenziell dazu neigen, im Politikunterricht gelangweilt zu sein. Dies kann mit deren Desinteresse an der Thematik oder auch deren Selbstbewusstsein bezogen auf die Teilnahme an Diskussionen in Verbindung stehen bzw. sich daraus entwickeln.

Aktivierende Emotionen sind im Lern- und Leistungskontext dafür bekannt, Motivation zu stärken und zu fördern. Deaktivierende Emotionen hingegen senken Motivation. Diese Zusammenhänge gelten sowohl für positive als auch für negative Emotionen. Freude, Zorn und Angst gelten als aktivierende Emotionen, während Langeweile eine deaktivierende Emotion darstellt. Es ist daher notwendig, sich die spezifischen motivationalen Funktionen verschiedener Emotionen anzusehen, um ableiten zu können, ob diese Motivation fördern oder senken (Pekrun et al., 2018). In den Studien von Pekrun et al. (2010) zeigte sich, dass Langeweile negativ mit intrinsischer Motivation, Aufwand und Selbstregulation korreliert. Die Ergebnisse aus fünf Studien besagen, dass sowohl Bewertungen der empfundenen Kontrolle über Leistungsaktivitäten als auch des Werts, der diesen zugewiesen wird, negativ mit der Langeweile von Studierenden zusammenhängen. Langeweile wirkt negativ auf das motivationale Engagement und die Performance während des Lernens sowie auf die Selbstregulation desselben. Zudem implizieren die Ergebnisse, dass dies über verschiedene Konstrukte der Langeweile im Lern- und Leistungskontext als

state- und trait-Emotion hinweg generalisierbar ist. Ebenso gelten die Ergebnisse für unterschiedliche methodologische Ansätze in der Forschung und verschiedene kulturelle Kontexte.

2.3 Politische Partizipation

Im folgenden Abschnitt wird der Begriff *politische Partizipation* auf Basis verschiedener Theorien hergeleitet und definiert. Einerseits soll ein Verständnis dafür generiert werden, welche Handlungen und Aktivitäten unter den Begriff politische Partizipation fallen und worauf spezifisch in dieser Forschungsarbeit Bezug genommen wird. Darüber hinaus soll die Bedeutung politischer Partizipation für die Gesellschaft herausgearbeitet werden, um die Relevanz der Auseinandersetzung damit im Rahmen dieser Forschungsarbeit zu unterstreichen.

Die Definition politischer Partizipation hängt eng mit dem Verständnis von Demokratie zusammen, da Demokratie ohne Partizipation durch die Bürger*innen nicht möglich ist (Kaase & Marsh, 1979; Parry et al., 2011; Verba & Nie, 1972).

Unter Partizipation wird unter anderem die „Beteiligung an der Politik vor allem als instrumentelles, zielgerichtetes Handeln“ verstanden (Kaase, 1991, S. 466). Diese Definition bezieht sich auf die Rolle als Bürger*in und nicht auf Tätigkeiten, die als Politiker*in oder Staatsbeamt*in ausgeführt werden. Dahinter steht deren Freiwilligkeit, da politische Partizipation hier nicht durch Autoritäten, ein Gesetz oder eine Richtlinie angeordnet wird (van Deth, 2009).

Es wird zwischen konventionellen und unkonventionellen Formen politischer Partizipation unterschieden (Barnes & Kaase, 1979). Erstere bezeichnen Aktivitäten, die allgemein akzeptiert werden, im Zusammenhang mit Wahlkampagnen und Parteien stehen oder auch Kontakte zwischen Bürger*innen und Behörden betreffen. Abgesehen von diesen Aktivitäten drücken auch Formen der Ablehnung klar die Interessen und Ansichten von Bürger*innen aus. Diese sind nach der Einteilung von Barnes and Kaase (1979) den unkonventionellen Formen politischer Partizipation zuzuordnen. Hierzu zählen große Bewegungen und deren Demonstrationen und Streiks sowie auch ehrenamtliche Tätigkeiten im kleineren Rahmen wie beispielsweise Unterschriftensammelaktionen.

In der Forschung wurden auch immer wieder Typologien politischer Partizipation festgelegt. Haupttypen, Formen oder Dimensionen von Partizipation, die sich klar voneinander unterscheiden, wurden in vielen empirischen Untersuchungen auf ähnliche Weise herausgearbeitet und aufgelistet (van Deth, 2009). Typologische Ansätze von Teorell et al. (2007) und Hirschman (2004) legen als Haupttypen beispielsweise Wählen,

Kampagnenaktivitäten, das Kontaktieren von Behörden oder Politiker*innen sowie Protestaktivitäten und soziale Bewegungen, für die exemplarisch die Frauen- oder Friedensbewegung genannt werden, fest.

Valentino et al. (2011) unterscheiden zwischen „costly“ und „cheap participation“. Zu den „cheap forms“ zählt beispielsweise das Gespräch mit anderen über das Wählen, oder dass eine Person einen Button mit einer inhaltlichen Aufschrift trägt – beides benötigt wenig Aufwand und Ressourcen. Zu „costly participation“ zählen die Autor*innen die Teilnahme an einer Wahlkampfveranstaltung, für eine Kampagne zu arbeiten und Geldspenden.

2.3.1 Civic Voluntarism Model

Das Civic Voluntarism Model (CVM) besagt, dass Faktoren wie Motivation und soziale Kontakte die Bereitschaft beeinflussen, politisch zu partizipieren. Diese Faktoren hängen mit bestimmten Ressourcen zusammen, über die Personen verfügen, wozu beispielsweise Bildung oder Einkommen zählen (Landwehr, 2017; Verba et al., 1995).

Auch die politische Orientierung spielt eine Rolle bezüglich der Motivation für politische Partizipation und des Bedürfnisses, sich an gesellschaftlicher Veränderung zu beteiligen: „(...) the term Left refers to change-oriented political forces, and Right to those which seek to preserve the existing socio-political pattern. More specifically, the Left generally implies change in an egalitarian direction (...)” (Inglehart, 1977, S. 185).

Bedeutend ist auch das Gefühl, mit eigenen Aktivitäten etwas erreichen zu können. Verfügen Bürger*innen über mehr politisches Selbstvertrauen (efficacy), schätzen sie die eigenen Einflussmöglichkeiten höher ein (internal efficacy). Zudem betrachten sie auch das politische System als zugänglicher für die eigenen Aktivitäten (external efficacy). Haben Bürger*innen ein hohes Niveau politischen Selbstvertrauens, beteiligen sie sich meist auch mehr als jene Menschen, deren politisches Selbstvertrauen geringer ist (Verba et al., 1995).

Detjen (2012) weist darauf hin, dass politische Partizipation im schulischen Kontext auf empirischer Ebene eher als Einstellung zur Handlungsbereitschaft zu untersuchen ist. Viele politische Partizipationsmöglichkeiten können im Jugendalter noch nicht ausgeführt werden oder werden zum ersten Mal erprobt. Hierbei handelt es sich nach Landwehr (2017) etwa um die Teilnahme an Wahlen.

Die im vorigen Absatz geschilderte Sichtweise begründet die Herangehensweise dieser Forschungsarbeit, die *Motivation von Schüler*innen zur Partizipation* als abhängige Variable heranzuziehen und nicht deren tatsächliche Partizipation.

Modelle politischer Partizipation besagen, dass Partizipation oft mit Motivation und Wissen assoziiert ist. Es wird häufiger ausgegangen von einer stärkeren Wirkrichtung von

Motivation, welche Interesse und Selbstkonzept miteinschließt, auf politische Partizipation als umgekehrt (Landwehr, 2017). Von dieser Wirkrichtung wird theoretisch auch in der vorliegenden Arbeit ausgegangen, auch wenn in der Querschnittsstudie lediglich Zusammenhänge zwischen den Variablen überprüft werden können.

In diesem Zusammenhang ist aber darauf hinzuweisen, dass durchaus rekursive Effekte auftreten können. Politische Partizipation kann, vor allem wenn sie erfolgreich ist, politisches Selbstvertrauen und die wahrgenommene Wirksamkeit verstärken (Valentino et al., 2009). Sobald eine Person also einmal begonnen hat, sich politisch zu engagieren und zu beteiligen, wird sich ihre Selbstwirksamkeit wahrscheinlich noch erhöhen, und dies führt zu mehr bzw. längerfristiger Partizipation.

2.4 Emotionen und Partizipation

Nachdem Emotionen und politische Partizipation vor ihrem theoretischen und konzeptuellen Hintergrund beleuchtet wurden, soll nun erläutert werden, wie diese in Zusammenhang stehen. In dieser Forschungsarbeit werden konkret die Emotionen Freude, Zorn, Angst und Langeweile und deren Zusammenhang mit der Motivation, zu partizipieren, untersucht.

Nach Marcus und MacKuen (1993) hängt auch politische Informationsverarbeitung von unserer emotionalen Reaktion ab. Sie beschreiben, dass der Zugang von Menschen zu Politik von ihrem emotionalen Zustand abhängt und Wähler*innen in verschiedenen Kontexten unterschiedlich handeln. Die Ergebnisse ihrer Studie besagen, dass Enthusiasmus die Beteiligung an politischen Kampagnen steigert, da er dazu führt, dass die Menschen sich „mit Herzblut“ politisch engagieren. Bürger*innen in ängstlichem Zustand aktivieren hingegen ihr politisches Bewusstsein. Wenn wir Angst empfinden, schieben wir Gewohnheiten beiseite und fokussieren uns auf das Problematische. Wähler*innen treffen ihre Entscheidung dann eher basierend auf der Informationssammlung über Charakteristika von Kandidat*innen oder über eine Kampagne, während enthusiastische Wähler*innen eher bei ihrer üblichen Wahl bleiben.

Huddy et al. (2007) gehen davon aus, dass Zorn und Angst unterschiedliche Einflüsse auf Interesse und Motivation haben. Sie beschreiben, dass sich auch das wahrgenommene Risiko bezogen auf politische Vorgänge und Ereignisse bei diesen beiden Emotionen unterscheidet. Die Ergebnisse ihrer Studie zeigten, dass Zorn das wahrgenommene Risiko verbunden mit dem Irakkrieg reduzierte und die Unterstützung für den Krieg verstärkte. Angst erhöhte das Interesse und die Risikowahrnehmung bezüglich des Krieges, untergrub aber die generelle Unterstützung dafür. Diese Ergebnisse unterstreichen die bereits erwähnte

Annahme von Lerner und Keltner (2001), dass Zorn risikoreiche Verhaltensweisen fördert, während Angst zu Risikoaversion führt.

Für Angst und Zorn als zwei negative Emotionen ergeben sich kognitiven Bewertungstheorien zufolge diametral gegensätzliche Vorhersagen über ihre Implikationen auf politische Ansichten und Handlungen (Huddy et al., 2007). Beispielsweise ist das Gefühl von Sicherheit und Kontrolle ausschlaggebend, um festzulegen, ob bei einer externalen Bedrohung aus der Umwelt Angst oder Zorn auftreten wird. Die beiden Gefühle leiten sich von unterschiedlichen Beziehungen zwischen dem Individuum und dessen Umwelt ab. Diese Unterschiede können unterschiedliche Motivationen und Verhaltensweisen auslösen (Smith & Ellsworth, 1985). Angst tritt auf, wenn der Ausgang und die Auswirkungen unsicher sind und die Situation außerhalb der eigenen Kontrolle zu sein scheint. Zorn ist wahrscheinlicher, wenn man sich in der Kontrolle dessen wahrnimmt, was die Bedrohung verursacht (Lerner & Keltner, 2001).

Bezogen auf Politik und gesellschaftliche Teilhabe ist diese Wahrnehmung von Kontrolle und Sicherheit unter jenen Bürger*innen erhöht, die sich als sehr wirksam und erfolgreich wahrnehmen. Je nachdem, wie Bürger*innen den Kontext und ihre Rolle in demselben bewerten, gehen sie anders mit Bedrohungen oder Gegebenheiten um, mit denen sie konfrontiert werden. Die Kombination aus einer politischen Bedrohung – der Aussicht auf ungewollte politische Veränderung – und dem Selbstvertrauen, mit dieser Bedrohung umgehen zu können, erzeugt Zorn, nicht Angst. In weiterer Folge wird dieser Zorn Handlungen mobilisieren (Valentino et al., 2009). Diese Annahme deckt sich auch mit den Ausführungen von Verba et al. (1995) zu politischem Selbstvertrauen.

Banduras (1977) Konzept der wahrgenommenen Selbstwirksamkeit kann mit der internalen Dimension politischer Wirksamkeit in Verbindung gesetzt werden. Eine Person wird dann eher partizipieren, wenn sie glaubt, dass ihre Handlungen in der Politik etwas bewirken und zu Veränderung führen können (Easton & Dennis, 1967; Valentino et al., 2009). Dies deckt sich mit der Annahme, dass eine höhere wahrgenommene Kontrolle eher dazu führt, sich politisch zu beteiligen.

In ihren Studien erhielten Valentino et al. (2011) das Ergebnis, dass Zorn, Enthusiasmus und Angst positiv mit Partizipation assoziiert sind. Zorn steigert Partizipation am stärksten und mobilisiert besonders stark, während der Einfluss von Enthusiasmus eher schwach ist. Angst wirkt hingegen - zumindest unter manchen Umständen - demobilisierend. Der Effekt von Angst ist auf weniger aufwändige partizipatorische Handlungen beschränkt.

Zorn erleichtert bzw. fördert Partizipation, allerdings nicht notwendigerweise durchdachte Partizipation. Angst hingegen kann die aufwändige Informationsverarbeitung fördern, geht allerdings meist mit der nachteiligen Konsequenz von Demobilisierung einher (Weber, 2013).

Das Ziel der Studie von Valentino et al. (2011) war, zu untersuchen, ob Emotionen eine unabhängige Rolle bezüglich der Partizipation spielen, auch wenn für alle Dimensionen des Civic Voluntarism Model (CVM) kontrolliert wird. Zu den Dimensionen zählen die Variablen materielle Ressourcen, politisches Interesse, soziale Beteiligung und Mobilisierung. Es sollte also herausgefunden werden, ob Emotionen, nachdem die Einflüsse dieser Variablen konstant gehalten wurden, nach wie vor eine Auswirkung auf die Partizipation haben. Da viele der Variablen des CVM starke Zusammenhänge mit Partizipation zeigen, ist diese Art der Untersuchung eine sehr konservative Testung von emotionalen Mobilisierungshypothesen. Für mit wenig Aufwand verbundene ausdrucksstarke Partizipation zeigten sich auch über die Kontrolle der CVM-Variablen hinweg signifikante Effekte sowohl für Zorn, Enthusiasmus als auch Angst. Kostspieligere und mit mehr Aufwand verbundene Teilhabe zeigte signifikante Assoziationen mit Zorn und Enthusiasmus, nicht aber mit Angst. In Verbindung mit dem CVM zeigt sich, dass Zorn - und in einem kleineren Ausmaß auch Enthusiasmus - die partizipatorische Auswirkung von Fähigkeiten und Ressourcen wesentlich steigern (Valentino et al., 2011).

Emotionen werden nicht immer als Ursachen politischer Partizipation miteinbezogen, da der Fokus hier oft auf konkreten, stabilen Fähigkeiten und Ressourcen liegt. Wolfinger und Rosenstone (1980) untersuchten Einflüsse auf die Wahlbeteiligung. Sie stellten fest, dass persönliche Qualitäten und Fähigkeiten, die Lernen über Politik erleichtern und die Schwierigkeiten des Wählens reduzieren, die Wahrscheinlichkeit erhöhen, tatsächlich zur Wahl zu gehen. Bildung erhöht die eigene Kapazität, um komplexe Themen wie Politik zu verstehen und fördert auch die Ethik zivilgesellschaftlicher Verantwortung. Schulen bieten außerdem darüber hinaus Erfahrungen mit einer Varietät an bürokratischen Problemen.

2.5 Politische Bildung

Da nun erläutert wurde, wie bedeutend Emotionen in Bezug auf politische Partizipation und die Motivation dafür sind, wird nun noch näher darauf eingegangen, wie politische Bildung in der Schule damit in Zusammenhang steht. Daraus soll auch ein Verständnis für die Wahl von Schüler*innen als Zielgruppe dieser Forschung hervorgehen.

Der Unterricht in politischer Bildung oder auch allgemein zu (gesellschafts)politischen Themen ist von Bedeutung, wenn es um die Entwicklung der

Motivation für politische Partizipation unter Schüler*innen geht. Die Relevanz des Unterrichts zeigt sich an dessen Ziel, junge Menschen auf ein Leben in unserer Gesellschaft vorzubereiten und ihnen eine verantwortungsvolle Teilhabe daran zu ermöglichen (Eikel, 2006).

Eine Studie von Reinders (2005) mit deutschen Jugendlichen im Alter von 12 bis 17 Jahren kam zu dem Ergebnis, dass soziales Engagement für die jungen Menschen nicht nur Selbstzweck ist, sondern dass ehrenamtlich tätige Jugendliche ein höheres politisches Engagement zeigen und mehr Wert auf Fairness legen. Besonders ausgeprägt ist dies, wenn die Jugendlichen das Gefühl haben, aktiv etwas durch ihr soziales Engagement verändern zu können. Sich selbst auf diese Art als produktiv wahrzunehmen, ist die Basis positiver Entwicklungsimpulse, die von der Tätigkeit ausgehen sollen. Durch diese Erfahrung erhält das soziale Verhalten einen hohen Wert und steigert in der Folge die Bereitschaft, an demokratischen Prozessen (Wählen, Demonstrationen, o.ä.) zu partizipieren. Dies stellt eine bedeutende Funktion für Demokratien dar, da diese auf die aktive Teilnahme ihrer Mitglieder und das konsensuelle Aushandeln von Interessen angewiesen sind. Durch soziales Engagement wird der faire Umgang mit anderen als Grundlage dafür eingeübt und die aktive Partizipation gefördert.

Es sollte somit im Interesse eines demokratischen politischen Systems und seiner Akteur*innen liegen, soziales Engagement Jugendlicher breitenwirksam zu fördern und gleichzeitig Bedingungen zu realisieren, in deren Rahmen Jugendliche zu politischer Teilhabe motiviert werden. Hierbei spielt im Besonderen die Erfahrung der Jugendlichen eine Rolle, durch eigenes Handeln Veränderungen herbeiführen zu können (Reinders, 2005).

Auch Schulen sind ein Teil des Gesellschaftssystems und haben ihrerseits den Vorteil, Zugang zu Jugendlichen zu haben und Einfluss auf deren Lern- und Entwicklungsprozesse nehmen zu können. Dies unterstreicht die wichtige Rolle des Unterrichts in politischer und zivilgesellschaftlicher Bildung.

Die Schule ist demnach unter anderem für politische Sozialisation verantwortlich, da im Rahmen des Unterrichts demokratische Denkweisen und Kompetenzen gelernt und geübt werden (Perlot & Zandonella, 2009). Politikunterricht hat zum Ziel, Kinder und Jugendliche selbst zu Akteur*innen innerhalb einer politischen Ordnung zu machen. Durch die Demokratisierung der Gesellschaft ist es essenziell, dass eine junge Person zu einer*m mündigen Staatsbürger*in heranwächst und Politik aktiv mitgestaltet. Dazu können in Bezug auf die Handlungskompetenz auch im Rahmen des Schulunterrichts gewisse Spielregeln verinnerlicht werden. Jugendliche und junge Erwachsene sollen fähig sein, Teil eines

kritischen Diskurses zu sein, sich selbst eine Meinung zu bilden und diesen Prozess zu reflektieren. Darüber hinaus sollen sie erlernen, an Entscheidungen mitzuwirken sowie eigene Interessen ebenso zu verfolgen wie die Interessen anderer zu berücksichtigen. Auch die Bereitschaft zum Kompromiss, das Tolerieren anderer Meinungen und die Konfliktfähigkeit sollten in der Schullaufbahn erlernt und erprobt werden (Ammerer et al., 2020).

3. Relevanz der Forschungsarbeit

Im Theorieteil wurde beschrieben, inwiefern Emotionen mit unserem Verhalten zusammenhängen. Im politischen Kontext haben sie Einfluss auf Partizipation. Wenn eine demokratische Gesellschaft das Ziel hat, dass Bürger*innen ihr Recht auf Teilhabe an politischen Prozessen und Entscheidungsfindungen auch nutzen, muss also zwangsläufig - aufgrund dieses Zusammenhangs - auch der Einfluss von Emotionen in dieser Thematik von Interesse sein. So ist es, wie schon im vorangegangenen Teil erwähnt, von Vorteil, wenn Bürger*innen im Rahmen ihrer Rolle als aktive Akteur*innen in der Gestaltung der Politik und der Gesellschaft positive Emotionen wie Freude empfinden, da sie sich in Folge eher engagieren (Fredrickson, 2001; Marcus & MacKuen, 1993). Dass Zorn zwar zu Partizipation führen kann, allerdings nicht immer zu gut durchdachten und überlegten Handlungen, ist ebenso wichtig zu wissen, wie die Erkenntnisse, dass Angst und Langeweile eher mit einem Mangel an politischer Partizipation einhergehen (Huddy et al., 2007; Pekrun et al., 2010; Pekrun et al., 2018). Wissenswert und wichtig ist dies deshalb, da beispielsweise politische Entscheidungsträger*innen oder eben auch Lehrpersonen im Politikunterricht in vielen Fällen beeinflussen können, welche Emotionen in verschiedenen Situationen bei Menschen ausgelöst werden.

Der spezifische Kontext, der in dieser Arbeit beleuchtet wird, sind Emotionen von Schüler*innen im Unterricht. Die im Theorieteil behandelten empirischen Studien lassen darauf schließen, dass Emotionen für die Motivation, politisch zu partizipieren, bedeutend sind. Bei den Studienteilnehmer*innen handelte es sich hauptsächlich um Erwachsene und es wurden Emotionen erforscht, die in Bezug auf eine politische Situation oder auf die Handlungen politischer Akteur*innen erlebt werden (Huddy et al., 2007; Marcus & MacKuen, 1993; Valentino et al., 2009; Valentino et al., 2011; Weber, 2013). Das Alleinstellungsmerkmal der vorliegenden Forschungsarbeit stellt die Untersuchung von Emotionen im Unterricht, der politische und soziale Themen behandelt, dar. Die Schule kann oft der erste Ort sein, an dem junge Menschen Erfahrungen in politischer Partizipation machen. Dies könnte beispielsweise im Rahmen der Wahl des*der Klassen- oder

Schulsprecher*in sein oder auch bei der Teilnahme an einem Schüler*innenparlament. Die Erfahrung zu machen, selbst an Entscheidungen mitwirken zu können, sich für etwas einzusetzen, die eigene Stimme im Zuge einer Wahl abzugeben, hat laut den Ergebnissen der zuvor erwähnten Studien (Easton & Dennis, 1967; Valentino et al., 2009) Einfluss auf das politische Interesse sowie auch die Motivation, in einem breiteren politischen Kontext zu partizipieren.

4. Fragestellung und Hypothesen

Ausgehend von dem vorangegangenen theoretischen Teil, und Verweisen auf empirische Studien, wird angenommen, dass sich verschiedene Emotionen unterschiedlich auf die Bereitschaft und Motivation auswirken, politisch zu partizipieren. Weitere Unterschiede dieses Zusammenhangs wurden bezüglich verschiedener Formen der Partizipation gefunden (Huddy et al., 2007; Marcus & MacKuen, 1993; Valentino et al., 2009; Valentino et al., 2011). Inwiefern sich Emotionen von Schüler*innen im Unterricht auf deren Motivation zu partizipieren auswirken, wurde bisher wenig erforscht. Daher soll in der vorliegenden Arbeit der Frage nachgegangen werden, ob die Emotionen Freude, Zorn, Angst und Langeweile während politischer Diskussionen in der Klasse oder im Politikunterricht mit der Motivation von Schüler*innen, politisch zu partizipieren, in Zusammenhang stehen. Hierbei soll unterschieden werden zwischen der Motivation für Partizipation auf schulischer und jener auf gesellschaftlicher Ebene. Im Unterschied zur Partizipation auf gesellschaftlicher Ebene, ist der Zugang zu politischer Partizipation auf Schulebene für Schüler*innen vermutlich offener und niederschwelliger. Zudem könnte es für anfängliches Engagement mehr Sinn für die Jugendlichen ergeben, sich auf Klassen- oder Schulebene zu engagieren, da die Schule einen großen Teil ihrer Lebensrealität mit vielen Möglichkeiten aber auch Schwierigkeiten und Hindernissen darstellt.

Die vier Emotionen Freude, Zorn, Angst und Langeweile sind eine Auswahl aus sehr vielen möglichen Emotionen, die im Hinblick auf die Motivation zur politischen Partizipation eine Rolle spielen können. Da im Rahmen dieser Masterarbeit eine Beschränkung auf eine gewisse Anzahl notwendig war, wurde einerseits darauf geachtet, positive und negative als auch aktivierende und deaktivierende Emotionen in die Analyse im Rahmen dieser Arbeit miteinzubeziehen, um einen differenzierten Einblick in die Thematik zu erlangen. In der Literatur zu Emotionen im Kontext politischer Partizipation wurden bzw. werden nicht alle Emotionen in demselben Ausmaß erforscht. Es erschien daher sinnvoll, sich einer Auswahl von vier Emotionen zu widmen, deren Zusammenhang mit der Motivation für politische Partizipation einigermaßen gut erforscht ist, um damit die theoretische Fundierung für den

dahingehend wenig beforschten Bereich der Schule und den Emotionen von Schüler*innen im Politikunterricht zu legen.

Folgende Erwartungen ergeben sich aus der theoretischen Auseinandersetzung mit den zu untersuchenden Emotionen: *Freude*, welche auch mit dem in der Literatur erwähnten Enthusiasmus vergleichbar ist, steht in positivem Zusammenhang mit der Motivation, politisch zu partizipieren bzw. mit tatsächlicher Partizipation. Da sie außerdem eine aktivierende Emotion darstellt, erscheint dieser Zusammenhang plausibel. *Zorn* animiert ebenso zum Handeln und erhöht - der empirischen Forschung und zugehöriger Literatur zufolge - die Motivation und Bereitschaft für politisches Engagement. *Angst* gilt zwar als aktivierende Emotion, führt aber, wie anhand der Ergebnisse der erwähnten Studien zu sehen ist, im Kontext politischer Partizipation meist dazu, dass Personen sich weniger engagieren. Sie informieren sich zwar möglicherweise mehr über politische Geschehnisse oder Akteur*innen, halten sich aber in ihren tatsächlichen Handlungen zurück. *Langeweile* hingegen ist jene Emotion, bei der in Einklang mit der Literatur im Lern- und Leistungskontext davon ausgegangen wird, dass sie dazu beiträgt, dass Schüler*innen eine geringe oder keine Motivation haben, sich politisch zu engagieren. Es fällt auch auf, dass Langeweile in den zuvor zitierten Studien zu Emotionen im Kontext politischer Partizipation nicht vorkommt und daher die Vermutungen über Zusammenhänge lediglich auf Ergebnissen aus dem Bereich der Kontroll-Wert-Theorie basieren.

Aus den genannten Überlegungen und Schlussfolgerungen ergeben sich folgende Hypothesen:

Hypothese 1: Je mehr Freude Schüler*innen im Politikunterricht oder im Zuge politischer Diskussionen in der Klasse empfinden, desto höher ist ihre Motivation, sich politisch zu engagieren und zu beteiligen.

Hypothese 2: Je mehr Zorn Schüler*innen im Politikunterricht oder im Zuge politischer Diskussionen in der Klasse empfinden, desto höher ist ihre Motivation, sich politisch zu engagieren und zu beteiligen.

Hypothese 3: Je mehr Angst Schüler*innen im Politikunterricht oder im Zuge politischer Diskussionen in der Klasse empfinden, desto niedriger ist ihre Motivation, sich politisch zu engagieren und zu beteiligen.

Hypothese 4: Je mehr Langeweile Schüler*innen im Politikunterricht oder im Zuge politischer Diskussionen in der Klasse empfinden, desto niedriger ist ihre Motivation, sich politisch zu engagieren und zu beteiligen.

Die Hypothesen sollen jeweils getrennt für die schulische und die gesellschaftliche Ebene der Partizipation betrachtet werden. Letztere werden wiederum in legale und illegale Aktivitäten unterteilt. Diese drei Formen der Partizipationsmotivation werden mittels unterschiedlicher Skalen gemessen. Es werden unabhängig von der Ebene der partizipatorischen Aktivitäten (schulisch, legal, illegal) dieselben Wirkrichtungen des Einflusses der jeweiligen Emotionen auf die Partizipationsmotivation erwartet.

5. Methode

5.1 Studiendesign

Zur Untersuchung der oben genannten Fragestellung wurde eine Querschnittsstudie durchgeführt. Die Untersuchung der Fragestellung und die quantitative Erhebung der Daten fand im Rahmen einer Validierungsstudie (Graf et al., 2021a) statt, welche das Ziel verfolgte, die Rolle von Emotionen im Unterricht über politische und soziale Themen analysieren zu können. Aufgrund des Themenschwerpunkts der vorliegenden Arbeit wurden zu diesem Fragebogen drei Skalen hinzugefügt, die die Partizipationsmotivation der Schüler*innen erfragen sollten. Abseits davon erfasst der Fragebogen soziodemografische Daten, Emotionen von Schüler*innen während des Unterrichts sowie Wissen über bestimmte politische Gegebenheiten in Österreich. Der vollständige Fragebogen ist im Appendix dieser Arbeit zu finden.

5.2 Stichprobe

Über eine stratifizierte Zufallsstichprobe wurden Schulen in Oberösterreich, Niederösterreich und Wien ausgewählt. In der Folge wurden deren Direktionen kontaktiert und bei einer Zustimmung zur Teilnahme der Kontakt zu Lehrpersonen vermittelt, die mit ihren Klassen ab der 10. Schulstufe an der Untersuchung teilnehmen wollten. Vor der Teilnahme wurden Einverständniserklärungen von Schüler*innen sowie deren Erziehungsberechtigten eingeholt. Die Beantwortung des Fragebogens fand während einer Schulstunde statt. Selbstverständlich konnten die Schüler*innen selbst über ihre Teilnahme entscheiden und auch ohne Angabe von Gründen die Teilnahme abbrechen.

Die angestrebte Stichprobengröße betrug 500 Personen und basierte auf verschiedenen Poweranalysen, die in der Statistik Software R mit dem *semTools package* durchgeführt wurden (Graf et al., 2021b), sowie auf Erwägungen nach MacCallum et al. (1996), der Poweranalyse für bivariate Korrelationskoeffizienten und früheren Studien.

Die Stichprobe umfasst Jugendliche aus den Schultypen *allgemeinbildende höhere Schule (AHS)* und *berufsbildende höhere Schule (BHS)* sowie *Berufsschule (BS)*. Von den

615 nach listenweisem Fallausschluss gültigen Fällen sind 182 männlich (29.6%), 430 weiblich (69.9%), 3 divers (0.5%).

Das Durchschnittsalter der Befragten beträgt 17.53 Jahre ($SD=2.2$). Die jüngsten Teilnehmer*innen waren 15 Jahre alt, die älteste Person 46. Nur 4.4% der Teilnehmenden waren unter 16 Jahre alt. Über die Hälfte der Befragten war im Alter zwischen 15 und 17 Jahren (57.8%). 92% der Befragten waren unter 20 Jahre alt. Der Anteil der Personen zwischen 20 und 46 Jahren ist also sehr gering. Die vereinzelt Personen im Alter von beispielsweise 39 oder 46 Jahren fallen in die Gruppe der Berufsschüler*innen. Dies erscheint auch schlüssig, da es durchaus vorkommt, dass eine Lehre erst mit höherem Alter begonnen wird. Unter den Personen, die die AHS oder BHS besuchen ist der*die älteste Teilnehmer*in 22 Jahre alt.

Österreichische Staatsbürger*innen im Alter von 16 Jahren oder darüber sind wahlberechtigt. 93.1% der Personen die 16 Jahre oder älter waren, gaben an, österreichische Staatsbürger*innen zu sein. 55.6% dieser Gruppe von Personen gaben an, bei der letzten Wahl (Gemeinderats-, Landtags- oder Nationalratswahl) wahlberechtigt gewesen zu sein.

116 (19%) der 612 Personen, die in die Analysen mitaufgenommen wurden, waren Berufsschüler*innen, 496 Personen (81%) besuchten eine AHS oder BHS.

5.3 Erhebungsinstrumente und gemessene Variablen

Es wurden drei Skalen des Schüler*innenfragebogens aus der IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 (ICCS; Köhler et al., 2016) ausgewählt, um die Motivation, politisch zu partizipieren, als abhängige Variable zu erfassen. Es wird die Absicht erhoben, sich zu aktuellen politischen und sozialen Themen in der Schule und außerhalb der Schule zu äußern und sich aktiv einzubringen. Bei den Aktivitäten außerhalb der Schule wird hauptsächlich die zukünftige Motivation erfragt. Es geht um die Einschätzung der Schüler*innen, in welcher Form sie im gesellschaftlichen und politischen Leben als Erwachsene partizipieren werden. Bezüglich der Partizipation innerhalb der Schule können die Antworten auf die unmittelbare Zukunft im Schulalltag bezogen sein (Bacia & Abs, 2017).

Die Variable *Motivation für politische Partizipation* wurde gemessen, indem eine Einschätzung über die Teilnahme an bestimmten politischen Aktivitäten in und außerhalb der Schule abgegeben wurde. Für die drei dafür verwendeten Skalen liegen konfirmatorische Faktorenanalysen basierend auf der ICCS 2016 (Schulz et al., 2018a) vor, deren Ergebnisse im Folgenden ausgeführt werden. Die erste Skala zur Motivation für politische Partizipation auf gesellschaftlicher Ebene beinhaltet 11 Items (z.B. „Mit anderen über deine Meinung zu

politischen und sozialen Problemen sprechen“), die im Online-Fragebogen umgepolt und somit an die Antwortstruktur der restlichen Fragen angepasst wurden. Auf einer 4-Punkte-Likert-Skala sollten diese von 1 (*Ich werde das sicher nicht tun*) bis 4 (*Ich werde das sicher tun*) bewertet werden. Das bedeutet, dass ein höherer Wert auf eine höhere Partizipationsmotivation hindeutet. Die Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse ergaben ein zweidimensionales Modell für die Items. Daher wurde die Skala in zwei Subskalen aufgesplittet (Schulz et al., 2018a).

5.3.1 Motivation für legale Formen der Partizipation

Die ersten 6 Items beziehen sich auf legale Aktivitäten wie „mit anderen über deine Meinung zu politischen und sozialen Problemen sprechen“, „zu einem Abgeordneten Kontakt aufnehmen“ oder „an einer friedlichen Demonstration teilnehmen“. Sie konstruieren die Skala „students’ expected participation in future legal activities“ (erste 6 Items der Frage EF04 im Fragebogen). Hiermit wird die Variable *Motivation für legale Formen der Partizipation* gemessen. Höhere Werte auf der Skala bilden eine größere Wahrscheinlichkeit ab, bei den aufgezählten Aktivitäten zu partizipieren. Die Reliabilität (Cronbachs Alpha) der Skala über die Motivation für legale Aktivitäten in der Stichprobe der ICCS 2016 (Schulz et al., 2018a) war sehr zufriedenstellend und betrug durchschnittlich .85 mit Koeffizienten zwischen .80 und .91 über alle teilnehmenden Länder hinweg.

5.3.2 Motivation für illegale Formen der Partizipation

Die restlichen drei Items wurden aus einer anderen Frage übernommen und setzen sich zur Skala „students’ expected participation in future illegal activities“ (letzte 3 Items der Frage EF04 im Fragebogen) zusammen. Die Items beschreiben die Aktivitäten „Protestsprüche an die Wand sprühen“, „durch eine Verkehrsblockade protestieren“ und „aus Protest öffentliche Gebäude besetzen“. Damit erfolgt die Messung der Variable *Motivation für illegale Formen der Partizipation*. Auch auf dieser Skala zeigen höhere Werte eine größere Wahrscheinlichkeit, an den beschriebenen Aktivitäten teilzunehmen. Für die Skala über die illegalen Aktivitäten lag die durchschnittliche Reliabilität in der Stichprobe der ICCS 2016 (Schulz et al., 2018a) bei .87 mit Koeffizienten zwischen .82 und .95 je nach Land.

5.3.3 Motivation für schulische Formen der Partizipation

Die Items der dritten Skala bilden die Variable *Motivation für schulische Formen der Partizipation* (Frage EF05 im Fragebogen). Ein höherer Score auf dieser Skala besagt, dass der*die Schüler*in (zukünftige) Partizipation in diesen Aktivitäten als wahrscheinlicher wahrnimmt. Sie setzt sich aus 5 Items (z.B. „An einer Wahl für den*die Klassensprecher*in oder Schulsprecher*in teilnehmen“) zusammen, die auf einer 4-Punkte-Likert-Skala bewertet

werden von 1 (*gar nicht wahrscheinlich*) bis 4 (*sehr wahrscheinlich*) (Schulz et al., 2018a). Auch diese Likert-Skala wurde vor der Analyse im Online-Fragebogen umgepolt und höhere Werte bedeuten demnach eine höhere Partizipationsmotivation. Die Reliabilität der Skala (Cronbachs Alpha) über die Motivation für Partizipation in der Schule betrug in der Stichprobe der ICCS 2016 durchschnittlich 0.81 über die teilnehmenden Staaten hinweg mit Koeffizienten zwischen .74 und .87 (Schulz et al., 2018a). Ein Item der Skala zur Motivation für schulische Partizipation wurde für die vorliegende Forschungsarbeit leicht abgeändert. Statt „SV-Vertreter/-innen“, wie es im Originaltext der deutschen Items heißt, wurde der Begriff „Schulsprecher*in“ verwendet, da angenommen wurde, dass dies im Rahmen des österreichischen Schulsystems passender und verständlicher ist.

5.3.4 Skaleneigenschaften der Stichprobe dieser Masterarbeit

Die Skaleneigenschaften wurden an der Stichprobe der vorliegenden Arbeit überprüft. Insgesamt zeigt sich für alle Skalen eine sehr zufriedenstellende Reliabilität. Die Skalen zur Partizipationsmotivation wurden jeweils für Schüler*innen der Berufsschule einerseits und Schüler*innen aus AHS und BHS andererseits erstellt.

Für Berufsschüler*innen sehen die Skaleneigenschaften folgendermaßen aus: Die Skala zur *Motivation für legale Partizipationsformen* erreicht ein Cronbachs Alpha von .88 für 7 Items. Dieser Wert wird durch den Ausschluss eines oder mehrerer Items nicht größer und es besteht eine gute Itemtrennschärfe mit Werten zwischen .58 bis .77. Die Skala zur *Motivation für illegale Partizipationsformen* enthält drei verschiedene Items und erreicht ein Cronbachs Alpha von .90. Die Werte für Itemtrennschärfen sind sehr gut und liegen bei allen drei Items über .79. Zuletzt beträgt das Cronbachs Alpha für die Skala zur *Motivation für Partizipation in der Schule* .87 für 5 Items bei einer guten Itemtrennschärfe zwischen .59 und .77. Details zu dieser Skala sind in Tabelle 1 abgebildet.

Die Skalen für die Stichprobe der AHS und BHS Schüler*innen (Tabelle 2) erreichen ebenfalls gute Reliabilitätswerte. Das Cronbachs Alpha für die Skala zur *Motivation für legale Partizipationsformen* beträgt .84, kann nicht durch die Entfernung eines oder mehrerer Items verbessert werden und weist Itemtrennschärfen zwischen .44 und .67 auf. Für die *Motivation für illegale Partizipationsformen* liegt Cronbachs Alpha bei .84 und kann nicht verbessert werden, indem Items entfernt werden. Die Itemtrennschärfe liegt zwischen .66 und .78. Cronbachs Alpha für die *Motivation für Partizipation auf schulischer Ebene* liegt bei .78, bei guter Itemtrennschärfe zwischen .48 und .62, und kann nicht durch Entfernung eines Items verbessert werden.

5.3.4 Emotionsvariablen

Die Emotionen als die unabhängigen Variablen wurden mittels folgender Skalen gemessen: Die Frage ES05 im Online-Fragebogen, adaptiert nach der Short Version of the Achievement Emotions Questionnaire (AEQ-S; Bieleke et al., 2021), bezieht sich auf Emotionen, die Schüler*innen im Unterricht in Politische Bildung erleben, indem sie sich vorher an eine typische Unterrichtsstunde erinnern sollen, an der sie teilgenommen haben. Diese Frage ist nur für Schüler*innen aus Berufsschulen bestimmt, da nur in dieser Schulform das Unterrichtsfach *Politische Bildung* angeboten wird. Die Frage ES06, ebenfalls adaptiert nach der AEQ-S (Bieleke et al., 2021), nimmt Bezug auf Emotionen, die durch Diskussionen über politische und soziale Themen in der Klasse ausgelöst werden können. Die Schüler*innen sollen sich deshalb an eine typische Diskussion über politische und soziale Themen in der Klasse erinnern, die sie erlebt haben. Diese Frage ist für Schüler*innen aus AHS und BHS bestimmt. Es wurden nicht alle 32 Items aus diesen zwei Fragen verwendet, da sich jeweils nur vier Items auf Freude, Zorn, Angst und Langeweile beziehen.

Für die Skala, welche *Freude* im Politikunterricht unter Berufsschüler*innen messen soll, beträgt Cronbachs Alpha .86 und die Itemtrennschärfe variiert zwischen .64 und .77. Der Wert von Cronbachs Alpha steigt nicht durch den Ausschluss eines der vier Items. Für die Emotion *Zorn* beträgt Cronbachs Alpha .80 mit Itemtrennschärfen zwischen .55 und .68. Auch hier kann die Reliabilität nicht durch den Ausschluss bestimmter Items erhöht werden. Für die Emotion *Angst* liegt der Wert von Cronbachs Alpha bei .85 und kann nicht durch Ausschlüsse von einzelnen Items erhöht werden. Die Itemtrennschärfe liegt zwischen .62 und .78. Schlussendlich beträgt das Cronbachs Alpha für die Skala der *Langeweile* im Politikunterricht unter Berufsschüler*innen .86, kann nicht durch den Ausschluss einzelner Items verbessert werden und weist Werte für die Itemtrennschärfe zwischen .65 und .78 auf.

Unter den Schüler*innen aus AHS und BHS beträgt Cronbachs Alpha für die Skala zu *Freude*, die in Diskussionen zu politischen und sozialen Themen empfunden wird, .86. Die Itemtrennschärfe liegt bei den Items zwischen .65 und .77 und es kann keine Erhöhung von Cronbachs Alpha durch den Ausschluss von Items erreicht werden. Für *Zorn* liegt der Wert von Cronbachs Alpha bei .67. Dieser Wert ist eher niedrig und daher wenig zufriedenstellend, kann allerdings nicht erhöht werden, indem ein Item ausgeschlossen würde. Die Itemtrennschärfe der einzelnen Items liegt zwischen .39 und .56. Cronbachs Alpha für *Angst* liegt bei .73 und kann auch nicht durch den Ausschluss von Items verbessert werden. Die Itemtrennschärfen haben Werte von .47 bis .61. Zu guter Letzt beträgt das Cronbachs Alpha für *Langeweile* in Diskussionen zu politischen und sozialen Themen unter Schüler*innen aus

AHS und BHS .87, kann ebenfalls nicht durch den Ausschluss einzelner Items erhöht werden und weist Itemtrennschärfen zwischen .62 und .78 auf.

Details zu allen Emotionsskalen sind pro Schulform jeweils in Tabelle 1 (BS) und 2 (AHS&BHS) zu finden.

Tabelle 1

Psychometrische Eigenschaften der Skalen und Subskalen (Berufsschule)

Skala	<i>M</i>	<i>SD</i>	Cronbachs α	Anzahl der Items	N
Motivation für					
legale Partizipation ¹	2.03	0.76	.88	7	129
illegale Partizipation ¹	1.62	0.79	.90	3	129
schulische Partizipation ²	2.08	0.83	.87	5	128
Freude ³	2.72	0.96	.86	4	131
Zorn ³	2.14	0.95	.80	4	131
Angst ³	1.82	0.88	.85	4	131
Langeweile ³	2.61	1.08	.86	4	129

Anmerkung. ¹Anwortformat: 1=Ich werde das sicher nicht tun bis 4=Ich werde das sicher tun; ²Antwortformat: 1=gar nicht wahrscheinlich bis 4=sehr wahrscheinlich; ³Antwortformat: 1=stimme nicht zu bis 5=stimmt genau

Tabelle 2

Psychometrische Eigenschaften der Skalen und Subskalen (AHS&BHS)

Skala	<i>M</i>	<i>SD</i>	Cronbachs α	Anzahl der Items	N
Motivation für					
legale Partizipation	2.18	0.66	.84	7	521
illegale Partizipation	1.47	0.67	.84	3	521
schulische Partizipation	2.15	0.74	.78	5	522
Freude	2.77	1.01	.86	4	551
Zorn	2.14	0.84	.67	4	551
Angst	2.05	0.85	.73	4	551
Langeweile	2.40	1.06	.87	4	551

Anmerkung. ¹Anwortformat: 1=Ich werde das sicher nicht tun bis 4=Ich werde das sicher tun; ²Antwortformat: 1=gar nicht wahrscheinlich bis 4=sehr wahrscheinlich; ³Antwortformat: 1=stimme nicht zu bis 5=stimmt genau

5.4 Kontrollvariablen

Als Kontrollvariablen wurden die *Wahlberechtigung*, das *Geschlecht*, das *Wohngebiet* sowie die *Sprache* herangezogen. Die folgenden Studien dienen als Grundlage für diese Entscheidung. Sie weisen auf die Relevanz dieser Variablen in einer Forschungsarbeit wie dieser hin und begründen, warum deren Einfluss bedeutend ist.

In einer Studie von Solhaug (2006) in Norwegen maß die Variable geographische Region Unterschiede in der politischen Kultur je nach Ort. Die Einschätzung der befragten Schüler*innen über ihre politische Aktivität und Einstellung zu Toleranz unterschied sich zwischen östlichen und westlichen Regionen. In dieser Studie wurde zudem auf die Variable Geschlecht kontrolliert. Im Bereich der politischen Beteiligung zeigten sich hier signifikante Unterschiede zwischen Männern und Frauen.

Zeglovits und Zandonella (2013) gingen in ihrer Forschung der Frage nach, ob das politische Interesse von Jugendlichen in Österreich anstieg, nachdem das Wahlalter auf 16 Jahre gesenkt wurde. Als bedeutender sozioökonomischer Faktor für das Niveau und die Beständigkeit des politischen Interesses wurde unter anderem das Geschlecht genannt. Es wurden Unterschiede zwischen Männern und Frauen hinsichtlich politischen Wissens und Interesses gefunden. Hier wurde kein Bezug auf die Motivation für politische Partizipation genommen. Da jedoch zumindest ein gewisses Niveau an politischem Interesse notwendig ist, um diese Motivation zu entwickeln, werden die Erkenntnisse aus dieser Studie als erwähnenswert erachtet. Der Forschung von Zeglovits und Zandonella (2013) zufolge, hat die Senkung des Wahlalters in Österreich die Folge, dass junge Menschen sich früher selbst verpflichtet fühlen, sich zu informieren.

Dies könnte in weiterer Folge darauf hindeuten, dass sie dann auch tatsächlich zur Wahl gehen. So gesehen macht es hinsichtlich ihrer Motivation, sich zu engagieren, einen Unterschied, ob sie wahlberechtigt sind oder nicht. Aufgrund dieser Annahme wurde die Wahlberechtigung als Kontrollvariable in diese Arbeit miteinbezogen.

Neundorff et al. (2016) beschäftigten sich mit den Effekten von zivilgesellschaftlicher Bildung auf politisches Engagement und der Frage, ob diese Effekte fehlende politische Sozialisation der Eltern kompensieren können. Es wurde unter anderem der Einfluss der Variable Geschlecht kontrolliert, da erwartet wurde, dass Mädchen weniger politisch engagiert und aktiv sind. Die Studie kam unter anderem zu dem Ergebnis, dass Mädchen ein geringeres Niveau an politischem Engagement hatten als Buben.

Politische Partizipation und die Staatsbürgerschaft stellen wichtige Faktoren dar, um in viele Lebensbereiche eines Landes integriert zu sein. Es ist unter anderem vom Level und

der Flüssigkeit, in der jemand eine Sprache beherrscht, abhängig, ob diese Person voll und ganz am öffentlichen Leben teilhaben kann (Huddleston, 2016). Sich politisch zu engagieren, hängt bei Menschen mit Migrationshintergrund zu einem großen Teil mit dem Grad ihrer Integration in die neue Gesellschaft zusammen. Sie partizipieren eher, wenn sie sich ihr zugehörig und mit ihren Abläufen vertraut fühlen und einen Platz in dieser Gesellschaft haben (Rooij, 2012). Darüber hinaus ist nach Verba (2003) Gleichberechtigung in der Partizipation der Schlüssel zu politischer Gleichberechtigung, welche eines der Hauptprinzipien von Demokratie darstellt.

Unter der Berücksichtigung dieser Tatsache wurde es als bedeutend angesehen, welche Sprache Schüler*innen zu Hause sprechen, da sich dies auf die Möglichkeiten zur politischen Teilhabe und in weiterer Folge die Motivation für Partizipation auswirken kann. Aus diesen Gründen wird die Variable Sprache in die Analyse als Kontrollvariable miteinbezogen.

5.4.1 Messung

Die erste Frage zur Wahlberechtigung war lediglich mit ja zu beantworten bzw. anzukreuzen, wenn die Person bei der letzten Gemeinderats-, Landtags- oder Nationalratswahl wahlberechtigt war. Für die Variable Geschlecht konnte männlich, weiblich oder divers angekreuzt werden. Da divers insgesamt nur von drei Personen angekreuzt wurde, konnte diese Kategorie nicht in die statistische Analyse miteinbezogen werden, da keine aussagekräftige und statistisch korrekten Schlüsse im Vergleich zu den anderen beiden Geschlechtern gezogen werden könnten. Deren Wert wurde als fehlend definiert. Geschlecht wurde als dichotome Variable mit „weiblich“ als Referenzgröße in die Analyse aufgenommen. Die Variable Wohngebiet hatte ursprünglich fünf Ausprägungen für fünf verschiedene Wohngebiete, die von städtisch bis ländlich reichten. Hier wurden fünf Dummy-Variablen erstellt, um diese dann in die Regressionsanalyse miteinbeziehen zu können. Da bei der Variable Sprache zu 96.8% angekreuzt wurde, dass deutsch die Sprache war, die zu Hause gesprochen wurde, wurde die Variable recodiert, um lediglich die Information zu erhalten, ob deutsch angekreuzt wurde oder nicht.

5.5 Statistische Verfahren

Zur Datenaufbereitung und Analyse wurde die IBM SPSS Statistics Software (Version 27.0) verwendet. Die Hypothesenprüfung wurde mittels linearer Regression vorgenommen. Es wurden mehrere Regressionsmodelle berechnet. Die Emotionen Freude, Zorn, Angst und Langeweile wurden als die unabhängigen Variablen jeweils einzeln in ein Regressionsmodell eingefügt. Die Motivation für Partizipation war zudem aufgeteilt in die

Motivation für legale, illegale sowie schulische Partizipationsformen. Es wurde also einzeln berechnet, welche Auswirkung jede Emotion auf die jeweilige Motivation für eine der Partizipationsformen als Kriteriumsvariable hat. Zusätzlich wurden die Analysen gesondert für die Stichprobe der Berufsschüler*innen und die Teilnehmer*innen aus AHS und BHS berechnet. Die Prädiktoren wurden schrittweise zuerst in ein bivariates Regressionsmodell eingefügt, danach in ein Modell mit den Kontrollvariablen sowie zuletzt in ein Gesamtmodell, welches jeweils die anderen drei Emotionen als zusätzliche Kontrollvariablen enthielt.

Aufgrund der Stichprobencharakteristika ist die Datenstruktur hierarchisch. Es kann also angenommen werden, dass sich die Messwerte auf den ausgewählten Variablen innerhalb einer Schule oder einer Klasse ähnlicher sind als jene zwischen verschiedenen Schulen und Klassen (Eid et al., 2011). Gehören die Individuen der Stichprobe natürlichen Gruppen an, muss davon ausgegangen werden, dass die Gruppenzugehörigkeit einen Einfluss auf die individuellen Merkmalsausprägungen hat. Die Gruppenzugehörigkeit kann beispielsweise dazu führen, dass Individuen innerhalb einer Gruppe eine höhere Homogenität (geringere Varianz) und Individuen verschiedener Gruppen eine höhere Heterogenität aufweisen, als dies bei reinen Zufallsstichproben der Fall wäre (Wirtz, 2021).

Da es unter 30 Schulen waren, aus welchen Schüler*innen befragt wurden, wurde die Schulebene nicht in die Analyse miteinbezogen. Diese Anzahl wird als Mindestanzahl an Gruppen unter anderem für Forschung in Schulen angesehen (Kreft, 1996; Kreft & Leeuw, 1998) und wird daher hier als Voraussetzung angesehen, um die Schulebene mit zu modellieren. Zudem wurden die Analysen getrennt für einerseits Berufsschule und andererseits für AHS und BHS gerechnet. Dadurch ist die Notwendigkeit, die Schulebene miteinzubeziehen noch weniger gegeben.

Die Klassenebene hingegen wurde in die Analyse miteinbezogen. Es wurde bei allen Analysen überprüft, ob die Ebene der Klasse für das jeweilige Regressionsmodell berücksichtigt werden muss. Hierfür wurde der Likelihood-Ratio-Test sowie die Kennwerte AIC (Akaike Information Criterion) und BIC (Bayes Information Criterion) betrachtet. Für einige der Analysen zeigte sich, dass ein random intercept model notwendig war, da beim Vergleich des einfacheren mit dem komplexeren Regressionsmodell der Likelihood-Ratio-Test den kritischen Wert überschritt – und somit einen signifikanten Unterschied zwischen den zwei Modellen aufwies - und/oder die Kennwerte AIC und BIC beim komplexeren Modell kleinere Werte aufwiesen als beim einfachen, was aussagt, dass dieses Modell besser

auf die Daten passt (Eid et al., 2011). Dies begründet die Entscheidung, für alle linearen Regressionen Mehrebenenmodelle zu berechnen.

Als statistisch signifikant wurden Zusammenhänge mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit $\alpha \leq .05$ angenommen.

6. Ergebnisse

6.1 Umgang mit missing data

Die Daten wurden auf un plausible Werte bezüglich des Antwortverhaltens und der Verweildauer auf den einzelnen Seiten des Fragebogens überprüft und Personen mit hoher Bearbeitungsgeschwindigkeit wurden auf Basis eines Wertes zur relativen Bearbeitungsgeschwindigkeit (Leiner, 2019) ausgeschlossen. Dieser Wert wird durch den Vergleich der Bearbeitungsgeschwindigkeit pro Seite mit der Gesamtstichprobe berechnet: Für jede Seite des Fragebogens - exklusive der Seiten des Wissenstests - wird der Median der Bearbeitungsdauer für eine Seite in der Stichprobe durch die individuelle Bearbeitungsdauer geteilt, was einen Geschwindigkeitsfaktor ergibt. Der Wert 2 für diesen Faktor bedeutet, dass die jeweilige Person die Seite des Fragebogens doppelt so schnell beantwortet hat wie der*die typische Teilnehmer*in. Der durchschnittliche Geschwindigkeitsfaktor pro Teilnehmer*in wird berechnet, nachdem die Faktoren der Seiten auf einen maximalen Wert von 3 zugeschnitten wurden. Dadurch kann verhindert werden, dass Personen disqualifiziert werden, die unabsichtlich eine einzelne Seite übersprungen haben. Wie auch von Leiner (2019) vorgeschlagen, wurden Personen ab einem Wert von 2 ausgeschlossen. Konkret handelt es sich bei den nach den Berechnungen zur Bearbeitungsgeschwindigkeit vorgenommenen Ausschlüssen um die Datensätze von 35 Studienteilnehmer*innen. 4.6% der Daten wurden somit aus der Analyse ausgeschlossen.

Danach wurde eine Analyse der fehlenden Werte im Datensatz vorgenommen. Es stellte sich heraus, dass aufgrund des Prozentsatzes an fehlenden Werten (>5%) eine multiple Imputation empfehlenswert wäre. Da im Fall der vorliegenden Forschung ein Mehrebenenregressionsmodell gerechnet wird, wäre demnach eine multilevel imputation notwendig, welche beim Imputieren die Datenstruktur mitberücksichtigt. Da dies aber in SPSS nicht möglich ist, wurde ein listenweiser Fallausschluss der fehlenden Werte vorgenommen. Dies ist zwar methodisch nicht optimal, jedoch könnte die multiple Imputation nicht korrekt umgesetzt werden. Aus diesem Grund wurde der listenweise Fallausschluss als angemessenere Option angesehen.

Aus 731 Fällen wurden mittels listenweisem Fallausschluss und des Ausschluss von 3 Personen, die bei Geschlecht „divers“ angekreuzt hatten, 119 Datensätze aus der Analyse ausgeschlossen, was 612 gültige Fälle ergibt, welche schlussendlich in die Regressionsanalysen miteinbezogen wurden – 29.7% Männer und 70.3% Frauen.

Insgesamt fehlten 4.7% der Daten, die sich aus 119 (16.3%) unvollständigen Fällen ergaben. Pro Schulform gesehen, fehlten bei den Berufsschüler*innen 3.1% der Daten aus 21 (15.3%) unvollständigen Fällen und bei den AHS- und BHS- Schüler*innen ergaben sich aus 98 (16.5%) unvollständigen Fällen 5% fehlende Daten. Der Prozentsatz fehlender Werte lag auf den 15 Variablen bei den Berufsschüler*innen zwischen 0.0% und 6.6% und bei den AHS- und BHS-Schüler*innen zwischen 0.0% und 12.3%.

6.2 Vorbereitende Analysen

Die Hypothesen wurden jeweils getrennt für die Gruppe von Schüler*innen aus der Berufsschule und jenen aus AHS und BHS betrachtet, da sich die Emotionsskalen je nach Schultyp etwas voneinander unterscheiden (zur Erklärung siehe unter *Erhebungsinstrumente und gemessene Variablen*). Daher wurden die für die Hypothesenprüfung notwendigen Mittelwert-Scores für die Konstrukte Motivation für legale, illegale und schulische Formen der Partizipation sowie für die Emotionen, die im Politikunterricht oder in Diskussionen über politische und soziale Themen empfunden wurden, auch jeweils für die unterschiedlichen Schultypen berechnet.

6.3 Deskriptive Statistik

Die Mittelwerte für die Motivation für legale, illegale und schulische Partizipationsformen sind getrennt für die Schulformen Berufsschule und AHS und BHS in den Tabellen 1 und 2 abgebildet, ebenso wie die Mittelwerte der Emotionsvariablen. Es liegen hier keine erwähnenswert außergewöhnlichen Werte vor. Der Vollständigkeit halber wurden die Mittelwerte auch für Männer und Frauen getrennt betrachtet. Die zugehörigen Tabellen 11 und 12 sind im Anhang zu finden. Das Geschlecht wurde auch als Kontrollvariable in den Regressionsanalysen herangezogen, basierend auf Studien, die politische und kulturelle Unterschiede zwischen den Geschlechtern sowie Unterschiede im Interesse, Wissen und Engagement zu politischen Themen aufzeigten (Neundorf et al., 2016; Solhaug, 2006; Zeglovits & Zandonella, 2013).

6.4 Voraussetzungsprüfungen

Die Voraussetzungen für eine Regressionsanalyse wurden im Vorfeld überprüft. Sowohl die unabhängigen als auch die abhängigen Variablen haben ein metrisches Skalenniveau. Für einige der Kontrollvariablen wurden Dummy-Variablen erstellt, um

dichotome anstatt nominaler Variablen zu erhalten. Die Linearitätsannahmen wurden mittels partieller Streudiagramme geprüft. Homoskedastizität wurde ebenso durch ein Streudiagramm der Residuen (Zresid vs. ZPred) überprüft. Um die Normalverteilung zu prüfen, wurde in einem Normalverteilungs-Diagramm der Residuen betrachtet, ob die Datenpunkte nahe der Diagonallinie liegen. Obwohl dieser für Querschnittsdaten nicht optimal geeignet ist, wurde auch der Wert des Durbin-Watson-Test berücksichtigt, um die Unabhängigkeit der Daten untereinander zu überprüfen. Dieser lag in allen Modellen zwischen den Werten 1 und 3, laut Field (2018) zufriedenstellend. Zur Analyse der Kollinearität wurde überprüft, ob die Werte der Varianzinflationsfaktoren (VIF) unter 10 liegen, da dies einen Richtwert zum Ausschluss von Multikollinearität darstellt (Bowerman & O'Connell, 1994). Die Voraussetzungen zur Berechnung einer linearen Regression wurden für alle berechneten Modell zufriedenstellend erfüllt.

6.5 Korrelationen

Tabellen 3 und 4 geben einen Überblick über die Korrelationen zwischen den Variablen. Es zeigt sich für die Skalen aus der Berufsschule (Tabelle 3), dass die Emotionen teilweise signifikant miteinander korrelieren. Bei der Motivation für Partizipation ist zu sehen, dass die Motivation für legale, illegale und schulische Partizipationsformen alle sowohl mit Freude als auch mit Zorn signifikant korrelieren. Nur die Motivation für illegale Formen der Partizipation korreliert signifikant mit Angst und für Langeweile zeigt sich, dass diese keine signifikanten Korrelationen mit der Motivation für Partizipation aufweist, ungeachtet der Form der Partizipation. Die einzelnen Formen der Partizipation korrelieren alle signifikant miteinander.

Tabelle 4 zeigt die Korrelationen zwischen den Variablen für Skalen aus AHS und BHS. Auch hier gibt es teilweise signifikante Korrelationen unter den verschiedenen Emotionen. Freude korreliert signifikant mit der Motivation für alle Formen der Partizipation. Zorn und Angst haben jeweils nur signifikante Korrelationen mit der Motivation für illegale Formen der Partizipation. Bei Langeweile zeigt sich lediglich ein signifikanter Zusammenhang mit der Motivation für legale Formen der Partizipation. Die Skalen zur Motivation für alle drei Formen der Partizipation korrelieren auch hier alle signifikant miteinander.

Tabelle 3*Produkt-Moment-Korrelation für alle Skalen und Subskalen (Berufsschule)*

	n	1.a	1.b	1.c	2.	3.	4.	5.
1. Motivation für								
a. Legale Partizipation	129	-						
b. Illegale Partizipation	129	.59**	-					
c. Schulische Partizipation	128	.71**	.46*	-				
2. Freude	131	.41**	.18*	.28**	-			
3. Zorn	131	.20*	.36**	.22*	-.07	-		
4. Angst	131	.16	.46**	.14	.19*	.69**	-	
5. Langeweile	131	-.10	.15	.06	-.50**	.62**	.31**	-

Anmerkung. * = $p < .05$. ** = $p < .01$. *** = $p < .001$ **Tabelle 4***Produkt-Moment-Korrelation für alle Skalen und Subskalen (AHS&BHS)*

	n	1.a	1.b	1.c	2.	3.	4.	5.
1. Motivation für								
a. Legale Partizipation	521	-						
b. Illegale Partizipation	521	.54**	-					
c. Schulische Partizipation	522	.50**	.30**	-				
2. Freude	551	.47**	.20**	.44**	-			
3. Zorn	551	.06	.27**	.03	-.09*	-		
4. Angst	551	.09	.11*	-.05	.01	.42**	-	
5. Langeweile	551	-.32**	-.04	-.31**	-.59**	.47**	.28**	-

Anmerkung. * = $p < .05$. ** = $p < .01$. *** = $p < .001$

6.6 Hypothesenprüfung: Regressionsanalysen

Da es sich bei der Stichprobe des vorliegenden Forschungsprojekts um Schüler*innen in verschiedenen Schulen und Klassen handelt, wurde - wie schon beschrieben - überprüft, ob eine Mehrebenenregression angebracht ist. Da sich für einige der Analysen zeigte, dass ein random intercept model mit Berücksichtigung der Klassenebene notwendig ist, wurden alle Regressionsmodelle dieser Voraussetzung angepasst und random intercepts wurden miteinbezogen.

6.6.1 Berufsschule

Die Ergebnisse für die Regressionsanalysen unter Berufsschüler*innen liefern folgende Ergebnisse: Freude stellt einen signifikanten Prädiktor für legale Formen der Partizipation (Tabelle 5) dar. Der Regressionskoeffizient ist auch nach Hinzufügen der Kontrollvariablen signifikant. Auch nach Hinzufügen der anderen drei Emotionen in das Regressionsmodell hat Freude eine signifikante Auswirkung auf die Motivation für legale Formen der Partizipation. Für Zorn zeigt sich ein ähnliches Bild, denn auch diese Emotion stellt einen signifikanten Prädiktor für die Motivation für legale Partizipationsformen dar. Nach Hinzugabe der Kontrollvariablen in das Regressionsmodell hat Zorn jedoch keinen signifikanten Regressionskoeffizienten mehr. Im Gesamtmodell mit den drei anderen Emotionen ist Zorn wieder ein signifikanter positiver Prädiktor. Diese Ergebnisse bestätigen somit fast alle die ersten beiden Hypothesen, welche besagen, dass beim Empfinden von Freude (H1) und Zorn (H2) im Politikunterricht eine hohe Motivation vorherrscht, sich politisch zu engagieren. Der Regressionskoeffizient für Angst ist weder ohne noch mit Berücksichtigung der Kontrollvariablen signifikant. Hypothese 3, der zufolge das Erleben von Angst mit geringer oder keiner Motivation für politische Partizipation in Zusammenhang steht, wird somit nicht bestätigt. Langeweile hat ebenfalls keinen signifikanten Regressionskoeffizienten. Diese Emotion stellt also keinen signifikanten Prädiktor für die Motivation für legale Formen der Partizipation dar. Die Hypothese 4, über die von Langeweile bewirkte geringe Motivation für politische Partizipation, kann damit für legale Formen der Partizipation nicht bestätigt werden. Bei den Kontrollvariablen zeigen sich vereinzelt signifikante Regressionskoeffizienten für Unterpunkte der Kategorie Wohngebiet.

In Tabelle 6 sind die Ergebnisse der Regressionsanalysen mit der abhängigen Variablen Motivation für illegale Formen der Partizipation zu sehen. Freude hat vor Hinzugabe der Kontrollvariablen einen signifikanten positiven Regressionskoeffizienten. Hypothese 1 wird also hier teilweise bestätigt. Zorn (H2) und Angst (H3) sind jeweils allein

als auch nach Hinzufügen der Kontrollvariablen signifikante positive Prädiktoren für die Motivation für illegale Formen der Partizipation, was die Hypothese 2 bestätigt und Hypothese 3 nicht unterstützt, da letztere für Angst keine oder niedrige Motivation für Partizipation voraussagt. Auch Hypothese 4 muss verworfen werden, da sich für Langeweile kein signifikanter Zusammenhang mit der Motivation für illegale Formen der Partizipation zeigt. Werden alle vier Emotionen in das Regressionsmodell mit aufgenommen, stellt lediglich Angst einen signifikanten Prädiktor für die Partizipationsmotivation dar. Keine der Kontrollvariablen hat einen signifikanten Regressionskoeffizienten.

Für die abhängige Variable Motivation für schulische Formen der Partizipation (Tabelle 7) zeigt sich, dass die Emotionen Freude und Zorn signifikante Prädiktoren darstellen. Für Freude gilt dies auch nach Hinzufügen der Kontrollvariablen. Diese Ergebnisse bestätigen Hypothese 1 (Freude) und 2 (Zorn) zum Teil, während die Hypothesen 3 (Angst) und 4 (Langeweile) verworfen werden müssen, da weder für Angst noch für Langeweile signifikante Regressionskoeffizienten aufscheinen. Nach der Hinzunahme der anderen Emotionen ins Regressionsmodell bleibt lediglich der Regressionskoeffizient für Freude positiv signifikant. Unter den Kontrollvariablen finden sich keine signifikanten Regressionskoeffizienten.

Tabelle 5

Regressionskoeffizienten der Emotionen auf die Motivation für legale Formen der Partizipation (Berufsschule)

Prädiktor	Freude (ohne KV)		Freude (mit KV)		Zorn (ohne KV)		Zorn (mit KV)		Angst (ohne KV)		Angst (mit KV)		Langeweile (ohne KV)		Langeweile (mit KV)		Gesamtmodell	
	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>
Freude	.32***	.06	.31***	.07													.33**	.08
Zorn					.17*	.07	.14	.08									.29*	.11
Angst									.15	.08	.13	.09					-.09	.11
Langeweile													-.07	.06	-.10	.07	-.05	.09
Geschlecht (w=0)			-.13	.14			-.13	.15			-.13	.16			-.07	.16	-.14	.14
Wahlberechtigt			.12	.15			.13	.16			.13	.16			.11	.16	.16	.14
Wohngebiet																		
Dorf			-.38	.22			-.47*	.23			-.50*	.24			-.42	.23	-.42	.22
Kleinstadt			-.01	.28			-.13	.31			-.13	.31			.01	.31	-.10	.28
Mittlere Stadt			-.83**	.31			-.77*	.33			-.84*	.35			-.72*	.34	-.85**	.31
Großstadt			.05	.29			.02	.32			-.05	.32			-.04	.32	.09	.29
Stadttrand			-	-			-	-			-	-			-	-	-	-
Sprache			.13	.29			.23	.31			.20	.32			.18	.32	.12	.28

Anmerkung. *b* = unstandardisierter Koeffizient; *SE* = Standardfehler; * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$; w=weiblich; N=116; random intercepts für alle Werte miteinbezogen (Klassenebene)

Tabelle 6

Regressionskoeffizienten der Emotionen auf die Motivation für illegale Formen der Partizipation (Berufsschule)

Prädiktor	Freude (ohne KV)		Freude (mit KV)		Zorn (ohne KV)		Zorn (mit KV)		Angst (ohne KV)		Angst (mit KV)		Langeweile (ohne KV)		Langeweile (mit KV)		Gesamtmodell	
	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>
Freude	.16*	.07	.10	.08													.10	.09
Zorn					.31***	.07	.21*	.08									.03	.13
Angst									.41***	.07	.35***	.09					.29*	.12
Langeweile													.11	.07	.08	.07	.06	.10
Geschlecht (w=0)			-.00	.16			-.05	.15			-.10	.15			-.03	.15	-.12	.15
Wahlberechtigt			-.11	.17			-.10	.16			-.06	.16			-.14	.16	-.06	.16
Wohngebiet																		
Dorf			.32	.24			.22	.24			.06	.23			.32	.24	.10	.24
Kleinstadt			.51	.32			.38	.31			.28	.30			.46	.32	.28	.31
Mittlere Stadt			.38	.35			.34	.34			.12	.33			.38	.34	.12	.33
Großstadt			.23	.33			.23	.32			.07	.32			.28	.33	.13	.32
Stadttrand			-	-			-	-			-	-			-	-		
Sprache			.32	.33			.36	.32			.24	.31			.44	.32	.25	.31

Anmerkung. *b* = unstandardisierter Koeffizient; *SE* = Standardfehler; * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$; w=weiblich; N=116; random intercepts für alle Werte miteinbezogen (Klassenebene)

Tabelle 7

Regressionskoeffizienten der Emotionen auf die Motivation für schulische Formen der Partizipation (Berufsschule)

Prädiktor	Freude (ohne KV)		Freude (mit KV)		Zorn (ohne KV)		Zorn (mit KV)		Angst (ohne KV)		Angst (mit KV)		Langeweile (ohne KV)		Langeweile (mit KV)		Gesamtmodell	
	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>
Freude	.24**	.08	.23**	.08													.36***	.10
Zorn					.20*	.08	.15	.09									.15	.13
Angst									.13	.08	.11	.10					-.10	.12
Langeweile													.05	.07	.03	.07	.16	.11
Geschlecht (w=0)			-.05	.15			-.07	.16			-.06	.16			-.04	.16	-.14	.16
Wahlberechtigt			.14	.17			.15	.17			.15	.17			.12	.17	.14	.16
Wohngebiet																		
Dorf			-.15	.24			-.26	.25			-.27	.26			-.19	.25	-.15	.25
Kleinstadt			.40	.32			.26	.33			.28	.34			.34	.33	.31	.32
Mittlere Stadt			-.61	.35			-.58	.36			-.63	.37			-.54	.36	-.61	.35
Großstadt			.24	.33			.19	.34			.14	.35			.21	.35	.36	.34
Stadtrand			-	-			-	-			-	-			-	-	-	-
Sprache			-.38	.33			-.34	.33			-.36	.34			-.30	.34	-.35	.32

Anmerkung. *b* = unstandardisierter Koeffizient; *SE* = Standardfehler; * = $p < .05$. ** = $p < .01$. *** = $p < .001$; w=weiblich; N=116; random intercepts für alle Werte miteinbezogen (Klassenebene)

6.6.2 AHS und BHS

Für die abhängige Variable Motivation für legale Formen der Partizipation (Tabelle 8) stellen Freude und Langeweile signifikante Prädiktoren dar, sowohl allein als auch nach Hinzufügen der Kontrollvariablen. Der Regressionskoeffizient für Freude ist positiv, während jener für Langeweile negativ ist. Die Ergebnisse bestätigen Hypothese 1 und 4. Zorn und Angst sind keine signifikanten Prädiktoren für die Partizipationsmotivation, was die Hypothesen 2 und 3 nicht unterstützt. Auch nach Hinzugabe der Kontrollvariablen sind deren Regressionskoeffizienten nicht signifikant. Nach Aufnahme aller vier Emotionen in das Regressionsmodell sind die Regressionskoeffizienten für Freude, Zorn und Langeweile signifikant, letzterer wieder mit einem negativen Vorzeichen. Unter den Kontrollvariablen zeigt sich nur im Gesamtmodell für Geschlecht ein signifikanter negativer Regressionskoeffizient.

Für die Motivation für illegale Formen der Partizipation als abhängige Variable (Tabelle 9) sind Freude, Zorn und Angst signifikante positive Prädiktoren, sowohl allein als auch nach Hinzugabe der Kontrollvariablen. Die ersten beiden Hypothesen werden demnach wieder bestätigt, während die Hypothese 3, dass Angst mit wenig oder keiner Motivation für Partizipation in Zusammenhang steht, verworfen wird. Nach Einbezug aller vier Emotionen in das Regressionsmodell stellen nur noch Freude und Zorn signifikante Prädiktoren dar. Bei den Kontrollvariablen finden sich vereinzelt signifikante Regressionskoeffizienten für Geschlecht, Sprache und Unterkategorien der Variable Wohngebiet.

Schlussendlich ergeben die Regressionsanalysen für Motivation für schulische Formen der Partizipation als abhängige Variable signifikante Regressionskoeffizienten für Freude und Langeweile, auch nach Hinzufügen der Kontrollvariablen. Freude hat einen positiven Regressionskoeffizienten und Langeweile einen negativen, was die Hypothesen 1 und 4 bestätigt. Hypothesen 2 und 3 können nicht bestätigt werden. Nach Hinzufügen aller Emotionen in das Regressionsmodell sind alle vier Emotionen signifikante Prädiktoren für Motivation für schulische Formen der Partizipation. Unter den Kontrollvariablen sind keine signifikanten Regressionskoeffizienten zu finden.

Tabelle 8

Regressionskoeffizienten der Emotionen auf die Motivation für legale Formen der Partizipation (AHS&BHS)

Prädiktor	Freude (ohne KV)		Freude (mit KV)		Zorn (ohne KV)		Zorn (mit KV)		Angst (ohne KV)		Angst (mit KV)		Langeweile (ohne KV)		Langeweile (mit KV)		Gesamtmodell	
	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>
Freude	.31***	.03	.31***	.03													.25***	.03
Zorn					.06	.03	.04	.04									.12**	.04
Angst									.06	.03	.06	.03					.05	.03
Langeweile													-.19***	.03	-.19***	.03	-.12**	.04
Geschlecht (w=0)			-.12	.06			-.04	.07			-.02	.07			-.04	.07	-.13*	.06
Wahlberechtigt			.04	.05			.03	.07			.03	.07			.03	.06	.04	.05
Wohngebiet																		
Dorf			-.15	.12			-.09	.14			-.08	.14			-.11	.13	-.17	.12
Kleinstadt			-.15	.13			-.05	.15			-.05	.15			-.10	.14	-.18	.13
Mittlere Stadt			-.04	.14			.05	.16			.06	.16			.06	.15	-.06	.14
Großstadt			-.07	.17			.03	.20			.04	.20			-.04	.19	-.12	.17
Stadttrand			-	-			-	-			-	-			-	-	-	-
Sprache			.03	.24			-.21	.27			-.21	.27			-.07	.26	.10	.24

Anmerkung. *b* = unstandardisierter Koeffizient; *SE* = Standardfehler; * = $p < .05$. ** = $p < .01$. *** = $p < .001$; w=weiblich; N=496; random intercepts für alle Werte miteinbezogen (Klassenebene)

Tabelle 9

Regressionskoeffizienten der Emotionen auf die Motivation für illegale Formen der Partizipation (AHS&BHS)

Prädiktor	Freude (ohne KV)		Freude (mit KV)		Zorn (ohne KV)		Zorn (mit KV)		Angst (ohne KV)		Angst (mit KV)		Langeweile (ohne KV)		Langeweile (mit KV)		Gesamtmodell	
	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>
Freude	.13***	.03	.12***	.03													.12**	.04
Zorn					.21***	.03	.21***	.03									.24***	.04
Angst									.09*	.03	.09**	.03					-.00	.04
Langeweile													-.02	.03	-.01	.03	-.03	.04
Geschlecht (w=0)			.11	.07			.09	.07			.15*	.07			.14	.07	.05	.07
Wahlberechtigt			-.04	.06			-.05	.06			-.04	.07			-.04	.07	-.04	.06
Wohngebiet																		
Dorf			.08	.14			.06	.14			.10	.14			.10	.14	.03	.13
Kleinstadt			.06	.15			.07	.15			.08	.15			.09	.15	.03	.14
Mittlere Stadt			.20	.16			.18	.16			.23	.16			.24	.16	.14	.16
Großstadt			.41*	.20			.41*	.19			.45*	.20			.45*	.20	.36	.19
Stadtrand			-	-			-	-			-	-			-	-	-	-
Sprache			-.49	.27			-.53*	.26			-.57*	.27			-.57*	.27	-.41	.26

Anmerkung. *b* = unstandardisierter Koeffizient; *SE* = Standardfehler; * = $p < .05$. ** = $p < .01$. *** = $p < .001$; w=weiblich; N=496; random intercepts für alle Werte miteinbezogen (Klassenebene)

Tabelle 10

Regressionskoeffizienten der Emotionen auf die Motivation für schulische Formen der Partizipation (AHS&BHS)

Prädiktor	Freude (ohne KV)		Freude (mit KV)		Zorn (ohne KV)		Zorn (mit KV)		Angst (ohne KV)		Angst (mit KV)		Langeweile (ohne KV)		Langeweile (mit KV)		Gesamtmodell	
	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>
Freude	.33***	.03	.32***	.03													.28***	.04
Zorn					.02	.04	-.00	.04									.14**	.04
Angst									-.05	.04	-.07	.04					-.09*	.04
Langeweile													-.22***	.03	-.22***	.03	-.10*	.04
Geschlecht (w=0)			-.05	.07			.04	.08			.03	.08			.03	.08	-.08	.07
Wahlberechtigt			-.04	.06			-.06	.07			-.06	.07			-.06	.07	-.04	.07
Wohngebiet																		
Dorf			-.01	.14			.04	.16			.04	.16			.02	.15	-.04	.14
Kleinstadt			-.04	.16			.04	.17			.05	.17			-.01	.17	-.06	.16
Mittlere Stadt			-.10	.17			-.01	.19			-.00	.19			-.00	.18	-.12	.17
Großstadt			.08	.20			.19	.22			.19	.22			.10	.21	.03	.20
Stadttrand			-	-			-	-			-	-			-	-	-	-
Sprache			.07	.28			-.17	.31			-.18	.31			-.02	.29	.13	.27

Anmerkung. *b* = unstandardisierter Koeffizient; *SE* = Standardfehler; * = $p < .05$. ** = $p < .01$. *** = $p < .001$; w=weiblich; N=496; random intercepts für alle Werte miteinbezogen (Klassenebene)

7. Diskussion

Die Fragestellung dieser Arbeit lautete, ob die Emotionen Freude, Zorn, Angst und Langeweile während politischer Diskussionen in der Klasse oder im Politikunterricht mit der Motivation von Schüler*innen in Zusammenhang stehen, politisch zu partizipieren. Die Hypothesen wurden größtenteils bestätigt und die Ergebnisse der Regressionsanalysen werden im Folgenden diskutiert.

Für Schüler*innen, die während des Politikunterrichts oder in Diskussionen zu politischen und sozialen Themen Freude empfanden, zeigte sich nach der Analyse eine hohe Motivation, politisch zu partizipieren. Die Emotion Freude stellte sich in allen Schulformen und für alle Formen der Partizipation als signifikanter positiver Prädiktor heraus. Dieses Ergebnis bestätigt die erste Hypothese, die besagt, dass Schüler*innen beim Empfinden von Freude im Politikunterricht oder während Diskussionen zu politischen und sozialen Themen im Unterricht eine hohe Motivation haben, sich politisch zu engagieren. Dieses Ergebnis steht im Einklang mit Studien, die die Emotion Freude als aktivierend und motivationsfördernd (Pekrun et al., 2018), sowie im Zusammenhang mit explorativem Verhalten (Fredrickson, 2001) sehen. Enthusiasmus als eine der Freude ähnliche Emotion erhöht laut Marcus und MacKuen (1993) die Beteiligung an politischen Kampagnen. Den Ergebnissen der vorliegenden Forschungsarbeit zufolge, lassen sich diese Schlüsse auch bei Schüler*innen ziehen, die aufgrund von im Unterricht empfundener Freude motiviert sind, sich politisch zu engagieren und zu beteiligen, sowohl auf schulischer als auch auf gesellschaftlicher Ebene.

Empfanden die Schüler*innen Zorn, so zeigte sich unter den Berufsschüler*innen eine hohe Motivation für alle drei Formen der Partizipation, was Hypothese 2 bestätigt, dass beim Empfinden von Zorn im Politikunterricht eine hohe Motivation für politische Partizipation vorherrscht. Dies unterstreicht Ergebnisse aus anderen Studien, die besagen, dass Zorn aktivierend wirkt und Motivation fördert (Huddy et al., 2007; Pekrun et al., 2018) und somit dazu beiträgt, dass Personen sich politisch engagieren (Valentino et al., 2009; Weber, 2013).

Für Schüler*innen aus AHS und BHS sagt Zorn hohe Motivation für illegale Formen der Partizipation voraus. Motivation für legale und schulische Formen der Partizipation stand unter AHS- und BHS-Schüler*innen nicht mit Zorn in Zusammenhang. Für diese Gruppe kann die Hypothese 2 also teilweise bestätigt werden. Es erscheint nachvollziehbar, dass durch das Empfinden von Zorn eine höhere Motivation und Bereitschaft entsteht, illegale Formen der Partizipation zu verfolgen. Nach Pekrun et al. (2018) fördert die aktivierende

Emotion Zorn Motivation und bereitet unter anderem auf Angriff oder Konfrontation vor. Darüber hinaus erhöht das Empfinden von Zorn auch risikoreiche Verhaltensweisen (Lerner & Keltner, 2001). Die Variable Motivation für illegale Formen der Partizipation wurde gemessen, indem die Bereitschaft für die Aktivitäten „Protestsprüche an die Wand sprühen“, „durch eine Verkehrsblockade protestieren“ und „aus Protest öffentliche Gebäude besetzen“ abgefragt wurde. Motivation für diese Aktivitäten zu entwickeln, entsteht vermutlich eher dann, wenn eine gewisse Frustration vorhanden ist bzw. das Gefühl oder die Bestätigung, durch andere Arten der Partizipation nichts erreichen zu können. Durch solche Aktivitäten wird einerseits dem Ärger Luft gemacht und es scheint für das Abreagieren befriedigender zu sein als beispielsweise eine Unterschriftensammelaktion. Auf der anderen Seite herrscht unter diesen Personen womöglich die Einstellung vor, dass mittels solcher Aktivitäten ein gewisser Druck auf politische Entscheidungsträger*innen erzeugt werden kann, da durch eine Verkehrsblockade oder eine Hausbesetzung gewisse Bereiche des öffentlichen Lebens stillgelegt sind oder behindert werden und dies von Seiten der Politik nicht ignoriert werden kann. Dadurch kann auch die öffentliche Meinung beeinflusst werden, da möglicherweise Medien darüber berichten.

Angst ist unter Berufsschüler*innen ein signifikanter positiver Prädiktor für illegale Formen der Partizipation. Bei der Motivation für legale und schulische Formen der Partizipation zeigt sich kein signifikanter Einfluss von Angst. Signifikanten Einfluss haben im Modell mit legalen Partizipationsformen zwei Unterkategorien der Kontrollvariable Wohngebiet, nämlich *Dorf* und *mittlere Stadt*. Das könnte bedeuten, dass das Wohngebiet einen starken Einfluss auf die Motivation für legale Partizipationsformen hat. Die Beispiele für Partizipation in den Items „mit anderen über deine Meinung zu politischen und sozialen Problemen sprechen“, „zu einem Abgeordneten Kontakt aufnehmen“ oder „an einer friedlichen Demonstration teilnehmen“ lassen Raum für die Interpretation, dass es mit dem Wohngebiet in Verbindung stehen kann, ob sich eine junge Person diese Aktivitäten zutraut bzw. Möglichkeiten hat oder zu haben glaubt, diese Aktivitäten überhaupt auszuführen. Hier kann es Unterschiede zwischen Stadt und Land geben, betreffend die Anonymität einer Person, das soziale Umfeld, in dem sich eine Person bewegt, die Bildungschancen, die ihr zukommen, aber auch bezüglich der Mobilität und der Anbindung an öffentliche Verkehrsmittel (Mason et al., 2011). Möglicherweise beeinflussen solche Aspekte die Partizipationsmotivation in größerem Maße als die Angst, die in der Beschäftigung mit politischen und sozialen Themen im Unterricht empfunden wird.

Auch für die Motivation für illegale Formen der Partizipation unter AHS- und BHS-Schüler*innen zeigt sich Angst als signifikanter Prädiktor. Die Literatur in diesem Bereich besagt, dass Angst oft dazu führt, dass Menschen sich zwar mehr über politische Vorgänge informieren und diese genauer verfolgen, aber sich eher wenig aktiv einbringen (Valentino et al., 2011; Weber, 2013). Auf der anderen Seite sagen die empirischen Ergebnisse der Kontroll-Wert-Theorie und der affective intelligence theory aus, dass Angst eine aktivierende Emotion ist und dadurch auch angenommen werden könnte, dass diese zu Handlungen animiert (Marcus & MacKuen, 1993; Pekrun et al., 2018; Weber, 2013). In der vorliegenden Arbeit lautete die Hypothese, dass beim Empfinden von Angst wenig oder gar keine Motivation entstehe, sich politisch zu engagieren. Diese Hypothese muss verworfen werden, da sich Angst in der Analyse entweder als signifikanter positiver Prädiktor zeigt oder der Regressionskoeffizient für Angst nicht signifikant ist.

Für Langeweile wurde angenommen, dass beim Empfinden dieser Emotion im Politikunterricht oder in der Diskussion zu politischen und sozialen Themen eine geringe oder keine Motivation entsteht, politisch zu partizipieren. Diese Hypothese kann zum Teil bestätigt werden. Es zeigt sich, dass Langeweile unter Schüler*innen der AHS und BHS ein signifikanter negativer Prädiktor für legale und schulische Formen der Partizipation ist. Je mehr Langeweile empfunden wird, desto niedriger ist die Motivation für diese Formen der Partizipation. Da Langeweile empirischer Forschung zufolge eine deaktivierende Emotion ist (Pekrun et al., 2018) und negativ auf Motivation, Lernen und Selbstregulation wirkt (Pekrun et al., 2010), sind diese Ergebnisse schlüssig. Über die Auswirkungen dieser Emotion im Bereich der politischen Partizipation gibt es allerdings noch wenig Forschung, weshalb es spannend zu sehen ist, dass die Ergebnisse zumindest teilweise den bestehenden Ergebnissen aus dem Lern- und Leistungskontext ähneln. Das liegt möglicherweise auch daran, dass in dieser Forschungsarbeit Schüler*innen befragt wurden und es um den Unterricht als solchen ging. Aus diesem Grund sollten die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit jedenfalls ein Anstoß für weitere Untersuchungen in alternativen Kontexten sein.

Die Kontrollvariablen zeigen großteils keine signifikanten Einflüsse. Die Wahlberechtigung stellt in keinem Regressionsmodell einen signifikanten Prädiktor dar, was darauf hindeutet, dass es für die teilnehmenden Schüler*innen hinsichtlich ihrer Motivation, sich in Zukunft politisch zu engagieren, zum Zeitpunkt der Erhebung keine Relevanz hatte, ob sie wahlberechtigt waren oder nicht. Für das Geschlecht zeigt sich im Regressionsmodell mit dem Prädiktor Angst und seiner Auswirkung auf die Motivation für illegale Partizipationsformen unter AHS- und BHS-Schüler*innen ein signifikanter positiver

Regressionskoeffizient. Das bedeutet, dass Männer eine höhere Motivation für illegale Partizipationsformen aufweisen als Frauen. Dieses Ergebnis steht im Einklang mit Ergebnissen aus der ICCS 2016 (Schulz et al., 2018b). Hier wurde in fast allen Ländern festgestellt, dass männliche Schüler eher annahmen, dass sie in Zukunft an illegalen Protestaktivitäten teilnehmen.

Vereinzelt weisen Unterpunkte der Kategorie Wohngebiet signifikante Regressionskoeffizienten auf. Hinsichtlich des Wohngebiets wurden alle fünf Kategorien in die Regressionsanalyse miteinbezogen. Im Nachhinein betrachtet, wäre es hier möglicherweise von Vorteil gewesen, gröbere Kategorien zu bilden. Die feine Untergliederung in die fünf Arten von Wohngebieten führt dazu, dass teilweise wenige Personen diesen Gruppen angehören. Dies stellt in der statistischen Analyse die Schwierigkeit dar, zu erkennen, welche Einflüsse tatsächlich relevant für die gesamte Regressionsanalyse sind.

Im Regressionsmodell mit der abhängigen Variable Motivation für illegale Formen der Partizipation unter Schüler*innen aus AHS und BHS findet sich auch für die Kontrollvariable Sprache teilweise ein signifikanter negativer Prädiktor. Das bedeutet, dass jene Personen, die zu Hause deutsch sprechen, eine niedrigere Motivation für illegale Partizipationsformen haben als jene, die zu Hause eine andere Sprache sprechen. Es wurde im Kapitel zu den Kontrollvariablen darauf verwiesen, dass die Integration mit den Möglichkeiten zur politischen Teilhabe in Verbindung stehen kann (Huddleston, 2016; Rooij, 2012; Verba, 2003), was sich folglich auf die Motivation für Partizipation auswirken kann. Wenn Schüler*innen, die zu Hause nicht die Sprache des Landes sprechen, in dem sie leben, weniger Möglichkeiten sehen, zu partizipieren, sich aber gerne beteiligen wollen, so könnten illegale Formen der Partizipation eine Gelegenheit darstellen, trotzdem zu partizipieren. Diese Vermutung müsste allerdings mit dem Fokus auf Sprache und Integration in weiterer Forschung genauer untersucht werden.

Es wurde auch ein Gesamtmodell berechnet, in welches alle vier Emotionen mit hineingenommen wurden, um zu überprüfen, ob sich die Einflüsse der jeweiligen Emotionen möglicherweise gegenseitig aufheben. Bei Schüler*innen aus der Berufsschule zeigt sich, dass bei der Motivation für legale Formen der Partizipation Freude und Zorn im Gesamtmodell ebenfalls signifikante Einflüsse haben. Angst und Langeweile weisen auch im Gesamtmodell keinen signifikanten Regressionskoeffizienten auf. Die Emotionen Freude und Zorn stellen also wichtige Prädiktoren für die Motivation für legale Partizipationsformen dar, deren Einfluss auch durch die Wirkung anderer Emotionen nicht gemindert wird.

Im Modell mit der abhängigen Variable illegale Formen der Partizipation zeigt sich, dass die Prädiktoren Freude, Zorn und Angst allein jeweils signifikante Einflüsse auf die Partizipationsmotivation haben, während im Gesamtmodell nur die Emotion Angst einen signifikanten positiven Prädiktor aufweist. Die Auswirkung von Angst hebt also die Einflüsse von Freude und Zorn auf. Freude stellt zudem auch für die Motivation für schulische Formen der Partizipation einen signifikanten Prädiktor im Gesamtmodell dar und hebt offensichtlich den Einfluss von Zorn auf, welcher allein einen signifikanten Einfluss hatte.

Für die Schulformen AHS und BHS zeigt sich, dass Freude, Zorn und Langeweile im Gesamtmodell signifikante Prädiktoren für die Motivation für legale Partizipationsformen darstellen. Die Einflüsse von Freude und Langeweile bestehen also weiterhin, während Zorn erst im Gesamtmodell und in Kombination mit dem Einfluss der anderen beiden Emotionen einen signifikanten Regressionskoeffizienten aufweist. Möglicherweise gibt es hier Wechselwirkungen der Emotionen, welche signifikant mit der Partizipationsmotivation zusammenhängen. In diesem Gesamtmodell hat auch die Kontrollvariable Geschlecht einen signifikanten Regressionskoeffizienten. Da dieser hier ein negatives Vorzeichen hat, bedeutet dies, dass Männer einer niedrigeren Motivation für legale Formen der Partizipation haben als Frauen. Welche Bedeutung dies im Modell mit dem Einfluss aller vier Emotionen genau hat, müsste in weiterer Forschung mit speziellem Fokus auf die Variable Geschlecht untersucht werden und kann hier nicht genauer erläutert werden.

Bei der Motivation für illegale Partizipationsformen zeigen Freude und Zorn signifikante Einflüsse im Gesamtmodell. Der Einfluss von Angst wird demnach hier von diesen beiden Emotionen überschattet, da Angst allein noch als signifikanter Prädiktor für die Partizipationsmotivation fungierte. Da der Einfluss von Angst - wie schon beschrieben - der Literatur zufolge ambivalent ist und zu mehr aber auch weniger Motivation für Partizipation führen kann, die Wirkrichtung von Freude und Zorn hingegen klar in Richtung Stärkung der Partizipationsmotivation beschrieben wird, lässt sich dieses Ergebnis möglicherweise damit erklären.

Bezüglich der Motivation für schulische Partizipation unter AHS- und BHS-Schüler*innen stellen alle vier Emotionen im Gesamtmodell signifikante Prädiktoren dar, während nur Freude und Langeweile jeweils allein signifikante Einflüsse haben. Interessant ist hier, dass Angst im Gesamtmodell einen negativen Regressionskoeffizienten aufweist – im Unterschied zu den anderen Modellen, in denen Angst nur positive Regressionskoeffizienten hat. Dieses Ergebnis weist wiederum auf Wechselwirkungen der Emotionen hin, über welche genauer recherchiert werden müsste, um dieses Ergebnis adäquat interpretieren zu können.

Insgesamt bestätigen die Ergebnisse der Analyse die Ergebnisse anderer empirischer Untersuchungen bezüglich des Einflusses von Emotionen auf unsere Motivation für politische Partizipation im Allgemeinen sowie im Besonderen auf dadurch ausgelöste Handlungsentscheidungen (Gray, 1990; Marcus & MacKuen, 1993; Pekrun et al., 2018).

7.1 Stärken und Limitationen der Forschung

Eine wesentliche Stärke der vorliegenden Arbeit ist jedenfalls die Größe der Stichprobe, die durch die Einbettung der Masterarbeit in ein größeres Forschungsprojekt ermöglicht wurde. Für eine Masterarbeit allein wären ein so umfangreicher Fragebogen und diese Anzahl der Teilnehmer*innen nicht realisierbar gewesen. Es ist zudem ein differenzierterer Blick auf die Ergebnisse möglich als bei Studien, die lediglich Teilnehmer*innen aus einer Schulform zur Verfügung haben. Die Lebensrealitäten von Berufsschüler*innen und Schüler*innen aus AHS und BHS können sich durchaus unterscheiden und diese Studie stellt einen Bezug zu mehreren Perspektiven von Schüler*innen her. Eine weitere positive Voraussetzung in der Umsetzung der Forschungsarbeit war möglicherweise die Tatsache, dass das Ausfüllen des Fragebogens während einer Schulstunde stattfand und somit nicht in der Freizeit, was meist mehr Überwindung für eine tatsächliche Teilnahme bedeutet.

Für unterschiedliche Formen der Partizipation als auch für unterschiedliche Schultypen erscheint es zielführend, den Zusammenhang mit den empfundenen Emotionen in zukünftigen Forschungsprojekten differenzierter zu betrachten. Ein interessanter Fokus für zukünftige Forschungen kann auch die Variation von Motivation für Partizipation über verschiedene Zeitpunkte und Phasen hinweg sein. Valentino et al. (2011) sprechen davon, dass die Motivation eher mit bestimmten Emotionen zusammenhängt, welche als dynamische Komponenten fungieren, und weniger auf stabilen Eigenschaften und Ausstattungen fußt. Dies deutet darauf hin, dass hier der Unterschied zwischen state- und trait-Emotionen von Interesse sein könnte, da sich je nachdem, welcher Bezugspunkt ausgewählt wird, die Auswirkungen unterscheiden können. Im Rahmen eines Längsschnittdesigns könnte beispielsweise untersucht werden, ob oder wie sich die Motivation für politische Partizipation von einer zu nächsten Wahl verändert.

Die Analyse erwies sich als aufwändig, da die Fragestellung einerseits getrennt für verschiedene Schultypen untersucht wurde und zudem die Motivation zur Partizipation aufgrund der Skalen aus der ICCS 2016 (Schulz et al., 2018a) in legale, illegale und schulische Motivation unterteilt wurde. Es zeigt sich daher ein sehr differenziertes Ergebnis über alle Schultypen und Partizipationsskalen hinweg.

7.2 Implikationen

Praktische Implikationen aus dieser Forschungsarbeit beziehen sich meiner Ansicht nach unter anderem auf die Aus- und Weiterbildung von Lehrer*innen sowie die Unterrichtsgestaltung. Die Ergebnisse bestätigen den Zusammenhang und die Relevanz von Emotionen von Schüler*innen im Unterricht auf deren Motivation und der wahrscheinlich daraus resultierenden Handlungen. Aufgrund dessen scheint es unverzichtbar, dass Lehrpersonen Emotionen ihrer Schüler*innen erkennen können und einen sensiblen Umgang damit verfolgen. Vor allem politische Themen müssen mit dem Wissen um die Wichtigkeit der emotionalen Ebene verantwortungsbewusst bearbeitet werden. Besonders in Bezug auf die Emotion Langeweile ist die Unterrichtsgestaltung von Bedeutung. Im Bereich der politischen Bildung können hier vielfältige Methoden ausprobiert werden, die Schüler*innen dazu animieren können, sich in Diskussionen einzubringen und politische Partizipation gewissermaßen auszuprobieren und zu üben, anstatt einem Frontalvortrag zu folgen.

Zudem ist das Wissen darüber, welche Emotionen welche Auswirkungen auf politische Partizipation haben, in einer demokratischen Gesellschaft, die eben durch Partizipation funktioniert, über den Bereich der Schule hinweg bedeutend. Aus eigener Erfahrung kann ich sagen, dass in Jugendorganisationen politischer Parteien oder auch in anderen politischen und zivilgesellschaftlichen Vereinen ein sensiblerer Umgang mit Emotionen in jedem Fall angebracht wäre. Einerseits kann es für junge Menschen sehr aufwühlend sein, erstmals politisch zu partizipieren und sich in solchen Zusammenschlüssen mit ihren Funktionen, Rollen und Hierarchien zurechtzufinden. Andererseits könnte durch die Rücksichtnahme auf Emotionen teilweise ein besserer Umgang mit Schwierigkeiten und Spannungen in solchen Gruppen und Organisationen gefunden werden, welche leider oftmals dazu führen, dass sich (junge) Menschen wieder von der Politik abwenden und nicht mehr partizipieren wollen.

Literaturverzeichnis

- Abs, H. J., & Hahn-Laudenberg, K. (Hrsg.). (2017). *Das politische Mindset von 14-Jährigen: Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016*. Waxmann.
- Ammerer, H., Geelhaar, M., & Palmstorfer, R. (Hrsg.). (2020). *Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung: Band 9. Demokratie lernen in der Schule: Politische Bildung als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer*. Waxmann.
- <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.31244/9783830991946>
- <https://doi.org/10.31244/9783830991946>
- Bacia, E., & Abs, H. J. (2017). Politische und zivilgesellschaftliche Bildung in Kernlehrplänen. In H. J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen: Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016* (S. 27–46). Waxmann.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037//0033-295x.84.2.191>
- Barnes, S. H., & Kaase, M. (Eds.). (1979). *Political action: Mass participation in five western democracies*. Sage Publ.
- Bieleke, M., Gogol, K., Götz, T., Daniels, L., & Pekrun, R. (2021). The AEQ-S: A short version of the Achievement Emotions Questionnaire. *Contemporary Educational Psychology*, 65, 101940. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101940>
- Bowerman, B. L., & O'Connell, R. T. (1994). *Linear statistical models: An applied approach* (2. ed., 2. print). Duxbury Press.
- Damasio, A. R. (1995). *Descartes' error: Emotion, reason and the human brain*. Picador.

- Detjen, J. (2012). Das Handeln in der politikdidaktischen Theoriebildung. In G. Weißeno (Hrsg.), *Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung: Vol. 1191. Politisch Handeln: Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen* (S. 226–241). Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Easton, D., & Dennis, J. (1967). The child's acquisition of regime norms: Political efficacy. *American Political Science Review*, 61(1), 25–38. <https://doi.org/10.2307/1953873>
- Eid, M., Gollwitzer, M., & Schmitt, M. (2011). *Statistik und Forschungsmethoden: Lehrbuch mit Online-Materialien* (2., korr. Aufl.). *Grundlagen Psychologie*. Beltz.
http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783621278348
- Eikel, A. (2006). *Demokratische Partizipation in der Schule. Beiträge zur Partizipationsförderung in der Schule: BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“*. Interdisziplinäres Zentrum für Lehr- und Lernforschung. Beiträge zur Partizipationsförderung in der Schule. http://www.blk-demokratie.de/fileadmin/public/participationsfoerderung/01_Demokr._Partizipation_in_der_Schule.pdf
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th edition). *SAGE edge*. SAGE.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Graf, E., Bieleke, M., Götz, T., & Murano, D. M. (2021b). *Measuring Emotions in Civic Education: Development and Validation of Class-, Discussion-, and Information-Related Emotions Scales*. [Pre-Registration] <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/R9A6G>

- Graf, E., & Bieleke, M., Götz, T., Murano, D. M. (2021a). *Assessing academic emotions in civic education: Development and validation of self-report scales*. Beitrag in: European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI) 2021.
- Gray, J. A. (1990). Brain systems that mediate both emotion and cognition. *Cognition & Emotion*, 4(3), 269–288. <https://doi.org/10.1080/026999390008410799>
- Higgins, E. T., & Sorrentino, Richard, M. (Eds.). (1990). *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior. Volume 2*. The Guilford Press.
- Hirschman, A. O. (2004). *Exit, voice, and loyalty: Responses to decline in firms, organizations, and states*. Harvard Univ. Press.
- Huddleston, T. (2016). *Time for europe to get migrant integration right*. <https://www.refworld.org/docid/5756ecc54.html>
- Huddy, L., Feldman, S., & Cassese, E. (2007). On the distinct political effects of anxiety and anger. In G. E. Marcus, W. R. Neuman, M. Mackuen, & A. N. Crigler (Eds.), *The Affect Effect* (pp. 202–230). University of Chicago Press.
- Inglehart, R. (1977). *The silent revolution: Changing values and political styles among western publics*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400869589>
- Isbell, L. M., Ottati, V. C., & Burns, K. C. (2006). Affect and politics: Effects on judgment, processing, and information seeking. In D. P. Redlawsk (Ed.), *Feeling politics* (pp. 57–86). Palgrave Macmillan US. https://doi.org/10.1057/9781403983114_5
- Kaase, M., & Marsh, A. (1979). Political action. A theoretical perspective. In S. H. Barnes & M. Kaase (Eds.), *Political action: Mass participation in five western democracies* (pp. 27–56). Sage Publ.
- Kaase, M. (1991). Partizipation. In D. Nohlen (Hrsg), *Wörterbuch Staat und Politik* (S. 466-471).Piper.

- Kaina, V., & Römmele, A. (Hrsg.). (2009). *Politische Soziologie*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91422-0>
- Kreft, I. (1996). Are multilevel techniques necessary? An overview, including simulation studies. *Unpublished Manuscript, California State University, Los Angeles*.
- Kreft, I., & de Leeuw, J. (1998). *Introducing multilevel modeling*. SAGE Publications, Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781849209366>
- Landwehr, B. (2017). *Partizipation, Wissen und Motivation im Politikunterricht*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16507-9>
- Leiner, D. J. (2019). Too fast, too straight, too weird: Non-reactive indicators for meaningless data in internet surveys. *Survey Research Methods*, 13(3), 229-248. <https://doi.org/10.18148/srm/2019.v13i3.7403>
- Lerner, J. S., & Keltner, D. (2001). Fear, anger, and risk. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(1), 146–159. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.81.1.146>
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1(2), 130–149. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.2.130>
- Marcus, G. E., & MacKuen, M. B. (1993). Anxiety, enthusiasm, and the vote: The emotional underpinnings of learning and involvement during presidential campaigns. *American Political Science Review*, 87(3), 672–685. <https://doi.org/10.2307/2938743>
- Marcus, G. E., Neuman, W. R., & Mackuen, M. (2000). *Affective intelligence and political judgment*. Political science. Univ. of Chicago Press. <http://www.loc.gov/catdir/description/uchi051/00008392.html>
- Marcus, G. E., Neuman, W. R., Mackuen, M., & Crigler, A. N. (Eds.). (2007). *The Affect Effect*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226574431.001.0001>

- Mason, C., Cremin, H., Warwick, P., & Harrison, T. (2011). Learning to (dis)engage? The socialising experiences of young people living in areas of socio-economic disadvantage. *British Journal of Educational Studies*, 59(4), 421–437.
<https://doi.org/10.1080/00071005.2011.615734>
- Neundorff, A., Niemi, R. G., & Smets, K. (2016). The compensation effect of civic education on political engagement: How civics classes make up for missing parental socialization. *Political Behavior*, 38(4), 921–949. <https://doi.org/10.1007/s11109-016-9341-0>
- Nohlen, D. (Hrsg.) (1991). *Wörterbuch Staat und Politik*. Piper.
- Parry, G., Moyser, G., & Day, N. (2011). *Political participation and democracy in Britain*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511558726>
- Pekrun, R., Götz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control–value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 531–549. <https://doi.org/10.1037/a0019243>
- Pekrun, R., Muis, K. R., Frenzel, A. C., & Götz, T. (2018). *Emotions at school. Ed psych insights*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Perlot, F., & Zandonella, M. (2009). Wählen mit 16: Jugendliche und Politik in Österreich. *SWS-Rundschau*, 49(4), 420–445.
https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/32285/ssoar-sws-2009-4-perlot_et_al-Wahlen_mit_16_Jugendliche_und.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-sws-2009-4-perlot_et_al-Wahlen_mit_16_Jugendliche_und.pdf

Redlawsk, D. P. (Ed.). (2006). *Feeling politics*. Palgrave Macmillan US.

<https://doi.org/10.1057/9781403983114>

Reinders, H. (2005). *Jugend. Werte. Zukunft. Wertvorstellungen, Zukunftsperspektiven und soziales Engagement im Jugendalter*. Landesstiftung Baden-Württemberg.

https://www.researchgate.net/publication/273654676_Jugend_Werte_Zukunft_Wertvorstellungen_Zukunftsperspektiven_und_sociales_Engagement_im_Jugendalter

Rooij, E. A. de (2012). Patterns of immigrant political participation: Explaining differences in types of political participation between immigrants and the majority population in western europe. *European Sociological Review*, 28(4), 455–481.

<https://doi.org/10.1093/esr/jcr010>

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2018b).

Becoming citizens in a changing world. Springer International Publishing.

<https://doi.org/10.1007/978-3-319-73963-2>

Schulz, W., Carstens, R., Losito, B., & Fraillon, J. (Eds.). (2018a). *ICCS 2016 Technical report*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). [https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-](https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-07/ICCS%202016_Technical%20Report_FINAL.pdf)

[07/ICCS%202016_Technical%20Report_FINAL.pdf](https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-07/ICCS%202016_Technical%20Report_FINAL.pdf)

Schwarz, N. (1990). Feelings as information: Informational and motivational functions of affective states. In E. T. Higgins & Sorrentino, Richard, M. (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior. Volume 2* (pp. 527–561). The Guilford Press.

Smith, C. A., & Ellsworth, P. C. (1985). Patterns of cognitive appraisal in emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(4), 813–838. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.48.4.813>

- Solhaug, T. (2006). Knowledge and self-efficacy as predictors of political participation and civic attitudes: With relevance for educational practice. *Policy Futures in Education*, 4(3), 265–278. <https://doi.org/10.2304/pfie.2006.4.3.265>
- Spielberger, C. D., & Reheiser, E. C. (2009). Assessment of emotions: Anxiety, anger, depression, and curiosity. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 1(3), 271–302. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2009.01017.x>
- Teorell, J., Torcal, M., & Montero, J. R. (2007). Political participation: Mapping the terrain. In J. W. van Deth, J. Ramón Montero, & A. Westholm (Eds.), *Citizenship and involvement in european democracies* (Vol. 17, pp. 334–357). Routledge.
- Valentino, N. A., Brader, T., Groenendyk, E. W., Gregorowicz, K., & Hutchings, V. L. (2011). Election night's alright for fighting: The role of emotions in political participation. *The Journal of Politics*, 73(1), 156–170. <https://doi.org/10.1017/S0022381610000939>
- Valentino, N. A., Gregorowicz, K., & Groenendyk, E. W. (2009). Efficacy, emotions and the habit of participation. *Political Behavior*, 31(3), 307–330. <https://doi.org/10.1007/s11109-008-9076-7>
- van Deth, J. W. (2009). Politische Partizipation. In V. Kaina & A. Römmele (Hrsg.), *Politische Soziologie* (S. 141–161). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91422-0_6
- van Deth, J. W., Ramón Montero, J., & Westholm, A. (Eds.). (2007). *Citizenship and involvement in european democracies*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203965757>
- Verba, S. (2003). Would the dream of political equality turn out to be a nightmare? *Perspectives on Politics*, 1(4), 663–679. <https://doi.org/10.1017/S1537592703000458>

- Verba, S., & Nie, N. H. (1972). *Participation in America: Political democracy and social equality*. Harper & Row.
- Verba, S., Schlozman, K. L., & Brady, H. E. (1995). *Voice and equality: Civic voluntarism in American politics* (4. printing). Harvard Univ. Press.
- Weber, C. (2013). Emotions, campaigns, and political participation. *Political Research Quarterly*, 66(2), 414–428. <https://doi.org/10.1177/1065912912449697>
- Weißeno, G. (Hrsg.). (2012). *Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung: Vol. 1191. Politisch Handeln: Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen*. Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Wirtz, M. A. (Hrsg.). (2021). *Dorsch - Lexikon der Psychologie* (20., überarbeitete Auflage). Hogrefe.
- Wolfinger, R. E., & Rosenstone, S. J. (1980). *Who votes? A Yale fastback*. Yale University Press. <http://www.jstor.org/stable/10.2307/j.ctt32bffz>
<https://doi.org/10.2307/j.ctt32bffz>
- Zeglovits, E., & Zandonella, M. (2013). Political interest of adolescents before and after lowering the voting age: the case of Austria. *Journal of Youth Studies*, 16(8), 1084–1104. <https://doi.org/10.1080/13676261.2013.793785>

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Psychometrische Eigenschaften der Skalen und Subskalen (Berufsschule)	S. 23
Tabelle 2	Psychometrische Eigenschaften der Skalen und Subskalen (AHS&BHS)	S. 23
Tabelle 3	Produkt-Moment-Korrelation für alle Skalen und Subskalen (Berufsschule)	S. 30
Tabelle 4	Produkt-Moment-Korrelation für alle Skalen und Subskalen (AHS&BHS)	S. 30
Tabelle 5	Regressionskoeffizienten der Emotionen auf die Motivation für legale Formen der Partizipation (Berufsschule)	S. 33
Tabelle 6	Regressionskoeffizienten der Emotionen auf die Motivation für illegale Formen der Partizipation (Berufsschule)	S. 34
Tabelle 7	Regressionskoeffizienten der Emotionen auf die Motivation für schulische Formen der Partizipation (Berufsschule)	S. 35
Tabelle 8	Regressionskoeffizienten der Emotionen auf die Motivation für legale Formen der Partizipation (AHS&BHS)	S. 37
Tabelle 9	Regressionskoeffizienten der Emotionen auf die Motivation für illegale Formen der Partizipation (AHS&BHS)	S. 38

Tabelle 10	Regressionskoeffizienten der Emotionen auf die Motivation für schulische Formen der Partizipation (AHS&BHS)	S. 39
Tabelle 11	Deskriptive Werte der Skalen und Subskalen (Berufsschule): getrennt für Männer und Frauen	S. 60
Tabelle 12	Deskriptive Werte der Skalen und Subskalen (AHS&BHS): getrennt für Männer und Frauen	S. 60

Abkürzungsverzeichnis

AEQ-S	Short Version of the Achievement Emotions Questionnaire
AHS	allgemeinbildende höhere Schule
AIT	affective intelligence theory
AIC	Akaike Information Criterion
BHS	berufsbildende höhere Schule
BIC	Bayes Information Criterion
BS	Berufsschule
CVM	Civic Voluntarism Model
<i>M</i>	Mean/Mittelwert
<i>p</i>	Wahrscheinlichkeit
<i>SD</i>	Standard Deviation / Standardabweichung
<i>SE</i>	Standard Error/Standardfehler

Anhang

Abstract in deutscher Sprache

Die empirische Forschung berichtet unterschiedliche Einflüsse verschiedener Emotionen auf Interesse und Motivation im politischen Kontext. Diese Arbeit analysiert den Zusammenhang von Emotionen von Schüler*innen im Zuge politischer Bildung und ihrer Motivation für politische Partizipation. Das theoretische Fundament stellen die Theorien zu affect as information (Schwarz, 1990) und affective intelligence (Marcus et al., 2000; Weber, 2013) sowie die Kontroll-Wert-Theorie (Pekrun et al., 2018) dar. Sie beschäftigen sich mit den Konsequenzen des Empfindens bestimmter Emotionen auf kognitiver und motivationaler Ebene. In der vorliegenden Forschungsarbeit wurde angenommen, dass Freude und Zorn mit hoher Partizipationsmotivation in Zusammenhang stehen, während die Annahme für Angst und Langeweile niedrige oder keine Partizipationsmotivation war. Die Daten wurden quantitativ mittels Online-Fragebogen während einer Schulstunde erhoben. Anschließend wurde mithilfe linearer Regressionsmodelle die Wirkung der einzelnen Emotionen sowie aller Emotionen in einem Gesamtmodell auf die Partizipationsmotivation der Schüler*innen separat für legale, illegale und schulische Partizipationsformen analysiert. Die Stichprobe bestand aus 612 Schüler*innen (70.3% weiblich; durchschnittliches Alter 17.53 Jahre) aus unterschiedlichen Schulformen. Freude und Zorn fungierten als positive Prädiktoren für Partizipationsmotivation. Angst zeigte sich - entgegen der Annahmen - als signifikanter positiver Prädiktor für Partizipationsmotivation. Langeweile stellte sich wie erwartet als negativer Prädiktor für die Motivation für politisches Engagement heraus. Nicht alle Emotionen wiesen über alle Schulformen und Partizipationsformen hinweg signifikante Regressionskoeffizienten auf. Die Ergebnisse bestätigen die Wirkung von Emotionen im Rahmen politischer Bildung auf die Partizipationsmotivation von Schüler*innen. Sie sollten daher in der Lehrer*innenbildung und Unterrichtsgestaltung berücksichtigt werden und sind bedeutend für weitere empirische Forschung.

Abstract in englischer Sprache

Empirical research reports various influences of different emotions on interest and motivation in a political context. This thesis analyses the connection between pupils' emotions during political education and their motivation for political participation. The theories of affect as information (Schwarz, 1990) and affective intelligence (Marcus et al., 2000; Weber, 2013) as well as the control-value-theory (Pekrun et al., 2018) represent the theoretical basis. They cover the consequences of the perception of certain emotions on a cognitive and motivational level. In this research paper I hypothesized that enjoyment and anger might relate to high motivation for political participation, whereas the expectation for anxiety and boredom was a low or nonexistent motivation. My supervisor and I collected the data quantitatively via an online survey during a lesson. Subsequently, I used linear regression models to analyze the effect of individual emotions as well as all emotions in an overall model, on the student's motivation to participate, separately for legal, illegal and school forms of participation. The sample consisted of 612 pupils (70.3% female; average age 17.53) attending different types of schools. Enjoyment and anger were positively predicting motivation for participation. Anxiety was – different than expected – a significant positive predictor for participation motivation. Boredom as expected was negatively predicting motivation for political participation. Not all emotions had significant regression coefficients across all school forms and all forms of participation. The findings confirm the effect of emotions within political education. They should therefore be considered in teacher education and teaching structure and are important for further empirical research.

Tabellen nach Geschlechtern aufgeteilt

Tabelle 11

Deskriptive Werte der Skalen und Subskalen (Berufsschule)

Skala	Männer			Frauen		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	N	<i>M</i>	<i>SD</i>	N
Motivation für legale Partizipation	1.99	0.68	74	2.06	0.83	49
illegale Partizipation	1.61	0.72	74	1.62	0.83	49
schulische Partizipation	2.09	0.77	74	2.08	0.90	48
Freude	2.74	0.97	76	2.66	0.92	49
Zorn	2.25	0.90	76	1.91	0.89	49
Angst	1.91	0.89	76	1.61	0.71	49
Langeweile	2.77	1.11	76	2.32	1.00	49

Tabelle 12

Deskriptive Werte der Skalen und Subskalen (AHS&BHS)

Skala	Männer			Frauen		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	N	<i>M</i>	<i>SD</i>	N
Motivation für legale Partizipation	2.16	0.67	115	2.19	0.65	396
illegale Partizipation	1.55	0.78	115	1.45	0.62	396
schulische Partizipation	2.17	0.77	116	2.14	0.73	396
Freude	2.97	1.04	128	2.71	0.99	413
Zorn	2.27	0.83	128	2.09	0.83	413
Angst	2.01	0.82	128	2.06	0.86	413
Langeweile	2.38	0.98	128	2.40	1.08	413

Fragebogen



Fragebogen & Codebook: Emotionen in der Politischen Bildung

Version vom 30.04.2021

Anmerkungen:

Fragen, die nur bestimmte Schultypen erhalten, sind durch die Filter in eckigen Klammern vor der jeweiligen Frage gekennzeichnet.

Einleitung

Emotionen in der Politischen Bildung

Sehr geehrte*r Teilnehmer*in,

wir laden Sie ein, an der oben genannten Studie teilzunehmen.

Ziel der Studie ist es, die Rolle von Emotionen beim Unterricht über politische und soziale Themen erforschen zu können. Dieser Fragebogen enthält Fragen zu Ihrer Einstellung, Ihren Emotionen und Ihrer Motivation zur Auseinandersetzung mit politischen und sozialen Themen im Unterricht. Außerdem beinhaltet dieser Fragebogen auch ein kleines Wissensquiz. Die Teilnahme dauert etwa 30-40 Minuten.

Ihre Teilnahme an dieser Studie erfolgt **freiwillig**. Sie können jederzeit, ohne Angabe von Gründen, Ihre Bereitschaft zur Teilnahme ablehnen oder auch im Verlauf der Studie zurückziehen. Die Ablehnung der Teilnahme oder ein vorzeitiges Ausscheiden aus dieser Studie hat keine nachteiligen Folgen für Sie.

Genauere Details zu der geplanten Studie finden Sie hier [Link zu Online-PDF Version der Teilnehmer*inneninformation für Schüler*innen]. Gerne beantworten wir Ihre Fragen zur Studie. Bitte wenden Sie sich damit an [Elisabeth Graf](#).

Einverständniserklärung

Ich bin mit den Informationen über die Studie „Emotionen in der Politischen Bildung“ vertraut und erkläre mich damit einverstanden, dass meine Daten in pseudonymisierter Form erhoben, und in anonymisierter Form analysiert und veröffentlicht werden dürfen.

- ☐ Ich stimme zu
- ☐ Ich stimme nicht zu

Soziodemographische Daten (S. 2-3)

SD01 Zu Beginn bitten wir Sie um ein paar persönliche Daten.

SD02 Wie alt sind Sie?

_____ Jahre

SD03 Was ist Ihr Geschlecht?

- Männlich 1
- Weiblich 2
- Divers 3
- Möchte ich nicht sagen 4
- Nicht beantwortet -9

SD04 Welchen Schultyp besuchen Sie? [Dropdown-Auswahl]

- Berufsschule 1
- AHS/BORG 2
- BHS 3
- BMS 4
- Sonstige, und zwar 5
- Nicht beantwortet -9

[wenn SD04 = 2-5; -9]

SD05 Welche Klasse besuchen Sie derzeit? [Dropdown-Auswahl]

AHS/BORG

5. Klasse 2
6. Klasse 3
7. Klasse 4
8. Klasse 5
9. Klasse 6

BHS/BMS

1. Klasse 8
2. Klasse 9
3. Klasse 10
4. Klasse 11

5. Klasse 12

Nicht beantwortet -9

[wenn SD04 =1]

SD06 In welchem Lehrjahr befinden Sie sich derzeit? [Dropdown-Auswahl]

1. Lehrjahr 1

2. Lehrjahr 2

3. Lehrjahr 3

4. Lehrjahr 4

Nicht beantwortet -9

SD07 Welche Bezeichnung beschreibt am besten Ihr Wohngebiet?

Ländliche Region oder Dorf 1

Kleinstadt 2

Mittlere Stadt 3

Im Zentrum einer Großstadt 4

Am Stadtrand einer Großstadt 5

Nicht beantwortet -9

SD08 Welche Sprache(n) sprechen Sie zu Hause?

Deutsch 1

Englisch 2

Türkisch 3

Bosnisch / Kroatisch / Serbisch 4

Rumänisch 5

Arabisch 6

Persisch 7

Andere 8

Nicht beantwortet -9

SD09 Sind Sie und Ihre Eltern in Österreich geboren?

SD09_01 Sie selbst

SD09_02 Ihre Mutter

SD09_03 Ihr Vater

Ja 1
 Nein 2
 Weiß nicht -1
 Nicht beantwortet -9

SD10 Sind Sie österreichische*r Staatsbürger*in?

Ja 1
 Nein 2
 Nicht beantwortet -9

SD11 Waren Sie bei der letzten Wahl (Gemeinderats-, Landtags- oder Nationalratswahl) bereits wahlberechtigt?

Ja 1
 Nein 2
 Weiß nicht -1
 Nicht beantwortet -9

Schulkontext und Vorläufer (S. 4-7)

AP01 Die folgenden Fragen beziehen sich auf den Unterricht in Ihrer Schule zu politischen und sozialen Themen. Der Begriff „sozial“ bezieht sich hier auf die Gesellschaft und das Zusammenleben, und nicht auf den privaten Bereich (z.B. Familie, Freund*innen).

AP02 Wie häufig werden in Ihrer Klasse politische und soziale Themen im Unterricht diskutiert?

Nie oder fast nie 1
 Mindestens einmal pro Monat 2
 Mindestens einmal pro Woche 3
 Täglich oder fast täglich 4

Nicht beantwortet -9

AP03 Wie oft treffen die folgenden Dinge zu, wenn politische und soziale Themen während des Unterrichts diskutiert werden?¹ [items randomisiert]

AP03_01 Lehrkräfte ermutigen Schüler*innen, sich selbst eine Meinung zu bilden.
 AP03_02 Lehrkräfte ermutigen Schüler*innen, Stellung zu nehmen.
 AP03_03 Schüler*innen bringen in der Klasse aktuelle politische Ereignisse zur Diskussion.
 AP03_04 Schüler*innen sagen in der Klasse ihre Meinung, auch wenn sie von der Meinung der Mitschüler*innen abweicht.
 AP03_05 Lehrkräfte ermutigen Schüler*innen, mit Leuten zu diskutieren, die anderer Meinung sind.
 AP03_06 Wenn Lehrkräfte ein Problem im Unterricht vorstellen, zeigen sie verschiedene Sichtweisen auf.

Nie 1
 Selten 2
 Manchmal 3
 Oft 4

Nicht beantwortet -9

AP04 Inwieweit sind Sie an den folgenden Themen interessiert?² [items randomisiert]

¹ Quelle: ICCS 2016 (Köhler et al., 2016)

² Quelle: ICCS 2009 (Brese et al., 2014)

AP04_01	politische Themen, die Ihre Wohngegend betreffen
AP04_02	politische Themen, die Ihr Land betreffen
AP04_03	soziale Themen, die Ihr Land betreffen
AP04_04	Politik, die andere Länder betrifft
AP04_05	internationale Politik
AP04_06	Umweltfragen
AP04_07	europäische Politik

Überhaupt nicht interessiert	1
nicht sehr interessiert	2
ziemlich interessiert	3
sehr interessiert.....	4
Nicht beantwortet	-9

[wenn SD04 =1]

AP05 Inwieweit stimmen Sie folgenden Aussagen zum Fach Politische Bildung zu?³ [items randomisiert]

APav05_01	Es ist mir wichtig, gut in Politische Bildung zu sein.
APav05_02	Gut in Politische Bildung zu sein bedeutet mir viel.
APav05_03	Gute Leistungen in Politische Bildung sind mir wichtig.
APav05_04	Mir ist eine gute Note in Politische Bildung sehr wichtig.
APpi05_05	Mir liegt viel daran, den Stoff in Politische Bildung zu behalten.
APpi05_06	Politische Bildung hat für mich keine große Bedeutung.
APpi05_07	Politische Bildung ist mir persönlich sehr wichtig.
APpi05_08	Wenn ich ehrlich bin, ist mir Politische Bildung gleichgültig.
APnv05_09	Es wäre schlimm für mich, in Politische Bildung schlecht bewertet zu werden.
APnv05_10	Es ist sehr wichtig für mich, in Politische Bildung nicht durchzufallen.
APnv05_11	Es wäre schlimm für mich, wenn es mir nicht gelingt, den Stoff in Politische Bildung zu verstehen.
APnv05_12	In Politische Bildung nicht zu scheitern bedeutet mir sehr viel.

Stimme ganz und gar nicht zu	1
Stimme eher nicht zu	2
Stimme eher zu	3

³ Item 1-8: adaptiert von Gaspard et al. (2017)
Fragebogen: Emotionen in der Politischen Bildung

Stimme voll und ganz zu 4

Nicht beantwortet -9

[wenn SD04 =2-5, -9]

AP06 Inwieweit stimmen Sie folgenden Aussagen zu Diskussionen über politische und soziale Themen im Unterricht zu?⁴[items randomisiert]

- APav06_01 Es ist mir wichtig, gut bei Diskussionen in der Klasse zu sein.
- APav06_02 Gut bei Diskussionen über politische und soziale Themen zu sein bedeutet mir viel.
- APav06_03 Gute Beiträge bei Diskussionen über politische und soziale Themen sind mir wichtig.
- APav06_04 Mir ist Anerkennung für meine Beiträge bei Diskussionen über politische und soziale Themen sehr wichtig.
- APpi06_05 Mir liegt viel daran, Informationen über politische und soziale Themen zu behalten.
- APpi06_06 Politische und soziale Themen haben für mich keine große Bedeutung.
- APpi06_07 Politische und soziale Themen sind mir persönlich sehr wichtig.
- APpi06_08 Wenn ich ehrlich bin, sind mir politische und soziale Themen gleichgültig.
- APnv06_09 Es wäre schlimm für mich, bei Diskussionen zu politischen und sozialen Themen schlecht bewertet zu werden.
- APnv06_10 Es ist sehr wichtig für mich, dass meine Beiträge bei Diskussionen nicht abgewertet werden.
- APnv06_11 Es wäre schlimm für mich, wenn es mir nicht gelingt, Diskussionen zu politischen und sozialen Themen zu verstehen.
- APnv06_12 Bei Diskussionen über politische und soziale Themen nicht zu scheitern bedeutet mir sehr viel.

Stimme ganz und gar nicht zu 1

Stimme eher nicht zu 2

Stimme eher zu 3

Stimme voll und ganz zu 4

Nicht beantwortet -9

⁴ Item 1-8: adaptiert von Gaspard et al. (2017)

[wenn SD04 =1]

AP07 Wie geht es Ihnen generell im Fach Politische Bildung?⁵ [items randomisiert]

- AP07_01 In Politische Bildung bin ich gut.
 AP07_02 In Politische Bildung bekomme ich gute Noten.
 AP07_03 In Politische Bildung lerne ich schnell.
 AP07_04 Politische Bildung fällt mir leicht.
 AP07_05 In Politische Bildung bin ich schlecht.

Falsch 1
 meistens falsch 2
 manchmal falsch 3
 meistens wahr 4
 wahr 5

 Nicht beantwortet -9

AP08 Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen über Sie und Ihre Haltung zum Thema Politik zu?⁶ [items randomisiert]

- AP08_01 Ich weiß mehr über Politik als die meisten meiner Altersgenoss*innen.
 AP08_02 Wenn politische Themen oder Probleme diskutiert werden, habe ich gewöhnlich auch etwas zu sagen.
 AP08_03 Ich verstehe die meisten politischen Fragen ohne Probleme.
 AP08_04 Ich habe politische Meinungen, die gehört werden sollten.
 AP08_05 Als Erwachsene*r werde ich mich mit Politik beschäftigen können.
 AP08_06 Ich verstehe die Probleme, denen unser Land gegenübersteht.

Stimme überhaupt nicht zu 1
 Stimme nicht zu 2
 Stimme zu 3
 Stimme voll und ganz zu 4

 Nicht beantwortet -9

AP09 Inwieweit stimmen Sie folgenden Aussagen zu?⁷ [items randomisiert]

⁵ Adaptiert von Arens et al. (2013)

⁶ Quelle: ICCS 2009 (Brese et al., 2014)

⁷ Übersetzt von Pingree et al. (2011, 2012)

- AP09_01 Ich bin zuversichtlich, dass ich die Wahrheit über politische Themen ausfindig machen kann.
- AP09_02 Wenn ich es möchte, könnte ich die wahren Tatsachen zu den meisten politischen Themen herausfinden.
- AP09_03 Hinter den meisten politischen Debatten stehen objektive Gegebenheiten, und wenn man sich genug bemüht, kann man sie ausfindig machen.
- AP09_04 Es ist möglich, die Wahrheit über politische Themen herauszufinden.

Stimme ganz und gar nicht zu 1

Stimme eher nicht zu 2

Weder/noch 3

Stimme eher zu 4

Stimme voll und ganz zu 5

Nicht beantwortet -9

AP10 Wie gut wären Sie Ihrer Meinung nach bei folgenden Aktivitäten?⁸ [items randomisiert]

- AP10_01 Über einen Zeitungsartikel diskutieren, in dem es um einen Konflikt zwischen zwei Ländern geht.
- AP10_02 Ihren politischen Standpunkt zu einem brisanten politischen oder sozialen Thema verteidigen.
- AP10_03 Bei Wahlen zur*zum Klassensprecher*in / Wahlen zum Schulgemeinschaftsausschuss / Wahlen zum Schüler*innenparlament kandidieren.
- AP10_04 Eine Gruppe von Schüler*innen organisieren, um Veränderungen an der Schule durchzusetzen.
- AP10_05 Eine Debatte über ein brisantes Thema im Fernsehen mitverfolgen.
- AP10_06 Einen Brief an die Zeitung schreiben, in dem Sie zu einem aktuellen Thema Ihre Meinung sagen.
- AP10_07 Vor der Klasse über ein soziales oder politisches Thema sprechen.

überhaupt nicht gut 1

nicht sehr gut 2

ziemlich gut 3

sehr gut 4

⁸ Quelle: ICCS 2916 (Köhler et al., 2016)

Emotionen in der Politischen Bildung (S. 7-9)

ES01 Folgende Fragen beziehen sich auf Emotionen, die Sie mit unterschiedlichen politischen und sozialen Themen verbinden. Wir interessieren uns für die Gefühle, die Sie während Sie an politische und soziale Themen denken, erleben.

ES02 Geben Sie bitte für jede Emotion an, wie intensiv Sie sie während des Denkens an politische und soziale Themen erleben.⁹ [items randomisiert]

ES02_01	überrascht
ES02_02	begeistert
ES02_03	neugierig
ES02_04	hoffnungsvoll
ES02_05	interessiert
ES02_06	aufgeregt
ES02_07	verwirrt
ES02_08	ängstlich
ES02_09	besorgt
ES02_10	verärgert
ES02_11	frustriert
ES02_12	gelangweilt
ES02_13	hoffnungslos

Überhaupt nicht.....	1
.....	2
.....	3
.....	4
Sehr.....	5
Nicht beantwortet	-9

[wenn SD04 =1]

ES05 Der Unterricht in Politische Bildung kann unterschiedliche Emotionen auslösen. Dieser Teil des Fragebogens bezieht sich auf Emotionen, die Sie möglicherweise im Unterricht in Politische Bildung erleben.

⁹ Adaptiert von der EES-S (Vogl et al., 2018; Muis et al., 2018)
Fragebogen: Emotionen in der Politischen Bildung

Bevor Sie die folgenden Fragen beantworten, erinnern Sie sich bitte an eine typische Unterrichtsstunde in Politische Bildung, die Sie erlebt haben.¹⁰ [items randomisieren]

- ESjo05_01 Der Unterricht in Politische Bildung macht mir Spaß.
- ESjo05_02 Ich freue mich darauf, im Unterricht in Politische Bildung viel zu lernen.
- ESjo05_03 Wenn Politische Bildung ansteht, habe ich viel Lust, zur Schule zu gehen.
- ESjo05_04 Im Unterricht in Politische Bildung bin ich mit so viel Spaß bei der Sache, dass mir richtig warm wird.
- ESho05_05 Ich gehe zuversichtlich in den Unterricht in Politische Bildung.
- ESho05_06 Ich bin voller Hoffnung.
- ESho05_07 Ich bin zuversichtlich, weil ich den Stoff verstehe.
- ESho05_08 Die Hoffnung darauf, dass ich im Unterricht in Politische Bildung gut mitkomme, motiviert mich sehr.
- ESpr05_09 Ich bin stolz auf mich.
- ESpr05_10 Ich denke, dass ich auf mein Wissen in Politische Bildung stolz sein kann.
- ESpr05_11 Am liebsten würde ich gleich weiterlernen, weil ich so stolz auf meine Leistung im Unterricht in Politische Bildung bin.
- ESpr05_12 Wenn ich im Unterricht in Politische Bildung einen guten Beitrag geleistet habe, schlägt mein Herz vor Stolz höher.
- ESag05_13 Ich bin verärgert.
- ESag05_14 Ich denke verärgert, dass ich die Zeit besser hätte nutzen können.
- ESag05_15 Aus Ärger über den Unterricht in Politische Bildung würde ich am liebsten gar nicht hingehen.
- ESag05_16 Ich spüre Ärger in mir aufsteigen.
- ESax05_17 Im Unterricht in Politische Bildung bin ich nervös.
- ESax05_18 Schon vor dem Unterricht in Politische Bildung mache ich mir Sorgen, ob ich genug verstehen werde.
- ESax05_19 Vor Nervosität würde ich am liebsten nicht in den Unterricht in Politische Bildung gehen.
- ESax05_20 Im Unterricht in Politische Bildung bin ich sehr angespannt.
- ESsh05_21 Ich bin verlegen.
- ESsh05_22 Wenn ich im Unterricht in Politische Bildung etwas sage, habe ich das Gefühl, mich zu blamieren.
- ESsh05_23 Nachdem ich im Unterricht in Politische Bildung etwas gesagt habe, würde ich am liebsten in den Boden versinken.
- ESsh05_24 Weil ich verlegen bin, werde ich ganz verkrampft.

¹⁰ Adaptiert von dem AEQ-S (Bieleke et al., 2021)

- EShl05_25 Ich fühle mich hoffnungslos.
- EShl05_26 Ich kann die Hoffnung aufgeben, den Stoff im Unterricht in Politische Bildung zu verstehen.
- EShl05_27 Aus Resignation fehlt mir die Energie, in die Unterrichtsstunde in Politische Bildung zu gehen.
- EShl05_28 Ich bin so resigniert, dass ich mich ganz kraftlos fühle.
- ESbo05_29 Ich bin gelangweilt.
- ESbo05_30 Der Unterricht in Politische Bildung langweilt mich.
- ESbo05_31 Mir geht durch den Kopf, was ich statt dieser langweiligen Unterrichtsstunde in Politische Bildung machen könnte.
- ESbo05_32 Ich werde unruhig, weil ich nur darauf warte, dass die Unterrichtsstunde in Politische Bildung endlich vorüber ist.

Stimme nicht zu 1

..... 2

..... 3

..... 4

Stimmt genau 5

Nicht beantwortet -9

[wenn SD04 =2-5, -9]

ES06 Diskussionen über politische und soziale Themen in der Klasse können unterschiedliche Emotionen auslösen. Dieser Teil des Fragebogens bezieht sich auf Emotionen, die Sie möglicherweise während diesen Diskussionen erleben.

Bevor Sie die folgenden Fragen beantworten, erinnern Sie sich bitte an eine typische Diskussion über politische und soziale Themen in der Klasse, die Sie erlebt haben.¹¹ [items randomisieren]

- ESjo06_01 Diskussionen über politische und soziale Themen in der Schule machen mir Spaß.
- ESjo06_02 Ich freue mich darauf, durch Diskussionen über politische und soziale Themen viel zu lernen.
- ESjo06_03 Wenn eine Diskussion über politische und soziale Themen ansteht, habe ich viel Lust, zur Schule zu gehen.
- ESjo06_04 Bei Diskussionen über politische und soziale Themen in der Schule bin ich mit so viel Spaß bei der Sache, dass mir richtig warm wird.

¹¹ Adaptiert von dem AEQ-S (Bieleke et al., 2021)
Fragebogen: Emotionen in der Politischen Bildung

- ESho06_05 Ich bin zuversichtlich bei Diskussionen über politische und soziale Themen.
- ESho06_06 Ich bin voller Hoffnung.
- ESho06_07 Ich bin zuversichtlich, weil ich den Inhalt verstehe.
- ESho06_08 Die Hoffnung darauf, dass ich bei Diskussionen über politische und soziale Themen gut mitkomme, motiviert mich sehr.
- ESpr06_09 Ich bin stolz auf mich.
- ESpr06_10 Ich denke, dass ich auf mein Wissen über politische und soziale Themen stolz sein kann.
- ESpr06_11 Am liebsten würde ich gleich weiterdiskutieren, weil ich so stolz auf meine Beiträge bei Diskussionen über politische und soziale Themen bin.
- ESpr06_12 Wenn ich in diesen Diskussionen einen guten Beitrag geleistet habe, schlägt mein Herz vor Stolz höher.
- ESag06_13 Ich bin verärgert.
- ESag06_14 Ich denke verärgert, dass ich die Zeit besser hätte nutzen können.
- ESag06_15 Aus Ärger über politische und soziale Diskussionen in der Schule würde ich am liebsten gar nicht hingehen.
- ESag06_16 Ich spüre Ärger in mir aufsteigen.
- ESax06_17 Während Diskussionen über politische und soziale Themen bin ich nervös.
- ESax06_18 Schon vor Diskussionen über politische und soziale Themen mache ich mir Sorgen, ob ich genug verstehen werde.
- ESax06_19 Vor Nervosität würde ich am liebsten nicht in die Klasse gehen.
- ESax06_20 Während Diskussionen über politische und soziale Themen bin ich sehr angespannt.
- ESsh06_21 Ich bin verlegen.
- ESsh06_22 Wenn ich bei den Diskussionen über politische und soziale Themen etwas sage, habe ich das Gefühl, mich zu blamieren.
- ESsh06_23 Nachdem ich bei Diskussionen über politische und soziale Themen etwas gesagt habe, würde ich am liebsten in den Boden versinken.
- ESsh06_24 Weil ich verlegen bin, werde ich ganz verkrampft.
- EShl06_25 Ich fühle mich hoffnungslos.
- EShl06_26 Ich kann die Hoffnung aufgeben, den Inhalt der Diskussion über politische und soziale Themen zu verstehen.
- EShl06_27 Aus Resignation fehlt mir die Energie, bei der Diskussion über politische und soziale Themen zuzuhören.
- EShl06_28 Ich bin so resigniert, dass ich mich ganz kraftlos fühle.
- ESbo06_29 Ich bin gelangweilt.
- ESbo06_30 Die Diskussion über politische und soziale Themen langweilt mich.

- ESbo06_31 Mir geht durch den Kopf, was ich statt dieser langweiligen Diskussion über politische und soziale Themen machen könnte.
- ESbo06_32 Ich werde unruhig, weil ich nur darauf warte, dass die Diskussion über politische und soziale Themen endlich vorüber ist.

Stimme nicht zu 1
 2
 3
 4
 Stimmt genau 5

Nicht beantwortet -9

ES07 *Dieser Teil des Fragebogens bezieht sich auf Emotionen, die Sie fühlen, während Sie über politische und soziale Informationen lesen, hören oder sie diskutieren.*

[Reihenfolge ES08 und ES09 randomisiert]

ES08 Bevor Sie die folgenden Fragen beantworten, erinnern Sie sich bitte an eine typische Situation in der Sie in der Klasse politische und soziale Informationen behandelt haben. [items randomisieren]

- ESsu08_01 Informationen über politische und soziale Themen überraschen mich immer wieder.
- ESsu08_02 Politische und soziale Informationen bringen mich zum Staunen.
- ESsu08_04 Wenn ich mich mit politischen und sozialen Informationen beschäftige, denke ich mir: Wer hätte das gedacht!
- ESsu08_05 Bei der Beschäftigung mit politischen und sozialen Informationen geht mir durch den Kopf, wie überraschend sie sind.
- ESsu08_06 Bei politischen und sozialen Themen lerne ich immer wieder Dinge, mit den ich nicht gerechnet habe.
- ESsu08_07 Ich bin oft so erstaunt über politische und soziale Informationen, dass ich unbedingt mehr darüber erfahren möchte.
- ESsu08_08 Aus Überraschung möchte ich am liebsten nochmal nachfragen, ob ich es wirklich richtig verstanden habe.
- ESsu08_10 Vor Verwunderung über politische und soziale Informationen schaue ich mich fragend um.
- ESsu08_12 Vor Verwunderung über politische und soziale Informationen bleibt mir beinahe der Mund offen stehen.
- EScu08_13 Ich bin neugierig auf die politischen und sozialen Themen, die wir in der Schule behandeln.

- EScu08_14 Ich bin gespannt auf Diskussionen über politische und soziale Informationen.
- EScu08_16 Bei politischen und sozialen Themen denke ich mir oft: Das will ich unbedingt verstehen!
- EScu08_18 Wenn ich auf unbekannte Informationen zu politischen und sozialen Themen stoße, will ich sofort mehr darüber wissen.
- EScu08_19 Ich bin so interessiert an politischen und sozialen Informationen, dass ich nichts verpassen möchte.
- EScu08_20 Aus lauter Neugier schaue und höre ich ganz genau hin, um alles mitzubekommen.
- EScu08_21 Ich bin so wissbegierig auf politische und soziale Informationen, dass ich ganz aufgeregt werde.
- ESco08_23 Ich fühle mich angesichts der Informationen zu politischen und sozialen Themen ganz verloren.
- ESco08_24 Ich fühle mich konfus, wenn ich mich mit politischen und sozialen Informationen auseinandersetze.
- ESco08_25 Informationen über politische und soziale Themen verwirren mich.
- ESco08_26 Ich bin irritiert, wenn ich über politische und soziale Informationen nachdenke.
- ESco08_30 Weil ich so irritiert bin, hätte ich am liebsten mehr Durchblick bei politischen und sozialen Informationen.
- ESco08_31 Manchmal verwirren mich politische und soziale Informationen so sehr, dass ich mir mehr Klarheit wünsche.
- ESco08_33 Von den vielen Informationen über politische und soziale Themen wird mir manchmal schwindlig.

Stimme nicht zu 1
 2
 3
 4
 Stimmt genau 5

Nicht beantwortet -9

ES09 Geben Sie bitte für jede Emotion an, wie intensiv Sie sie während des Lesens, Hörens oder Diskutierens erleben.¹² [items randomisieren]

- ESsu09_01 überrascht
- ESsu09_02 verwundert

¹² Adaptiert von der EES-D (Vogle et al., 2018)

ESsu09_03 verblüfft
 EScu09_04 neugierig
 EScu09_05 interessiert
 EScu09_06 wissbegierig
 ESco09_07 verwirrt
 ESco09_08 durcheinander
 ESco09_09 konfus

Überhaupt nicht..... 1
 2
 3
 4
 Sehr..... 5

 Nicht beantwortet -9

Effekte von Emotionen (S. 10-11)

EF01 Wie oft nehmen Sie an den folgenden Aktivitäten teil?¹³ [items randomisiert]

- EF01_01 Mit Ihren Eltern oder einem Elternteil über politische und soziale Probleme reden
- EF01_02 Fernsehen schauen, um sich über nationale und internationale Nachrichten zu informieren
- EF01_03 Die Zeitung lesen, um sich über nationale und internationale Nachrichten zu informieren
- EF01_04 Mit Freund*innen über politische und soziale Probleme sprechen
- EF01_05 Mit Ihren Eltern oder einem Elternteil darüber reden, was in anderen Ländern passiert.
- EF01_06 Mit Freund*innen darüber reden, was in anderen Ländern passiert
- EF01_07 Im Internet nach Informationen über politische und soziale Probleme suchen
- EF01_08 Posten von Kommentaren oder Bildern mit politischen oder sozialen Problemen im Internet
- EF01_09 Kommentare mit politischen oder sozialen Problemen von anderen Personen teilen oder kommentieren

- Nie oder fast nie 1
- Monatlich (mind. Einmal im Monat) 2
- Wöchentlich (mind. Einmal in der Woche) 3
- Täglich oder fast täglich 4
- Nicht beantwortet -9

[wenn SD04 =1]

EF02 Inwiefern trifft jede der folgenden Aussagen auf Sie zu?¹⁴ [items randomisiert]

- EFem02_01 Ich möchte, dass die anderen Schüler*innen denken, ich sei ein*e gute*r Schüler*in im Fach Politische Bildung.
- EFem02_02 Ich möchte den anderen zeigen, dass die Aufgaben im Fach politische Bildung leicht für mich sind.
- EFem02_03 Ich möchte im Vergleich zu den anderen Schüler*innen im Fach Politische Bildung klug aussehen.
- EFem02_04 Ich möchte im Fach Politische Bildung bessere Noten als die meisten anderen Schüler*innen in meiner Klasse bekommen.

¹³ Quelle: ICCS 2016 (Köhler et al., 2016)

¹⁴ Adaptiert von NAEP (2018)

- EFim02_05 Ich möchte im Unterricht möglichst viel über politische und soziale Themen lernen.
- EFim02_06 Ich möchte im Unterricht möglichst viele politische und soziale Kompetenzen erwerben.
- EFim02_07 Ich möchte dieses Jahr ein*e bessere*r Schüler*in im Fach Politische Bildung werden.
- EFim02_08 Ich möchte im Unterricht im Fach Politische Bildung möglichst viel verstehen.

Überhaupt nicht..... 1
 2
 3
 4
 Voll und ganz 5

Nicht beantwortet -9

[wenn SD04 = 2-5; -9]

EF03 Inwiefern trifft jede der folgenden Aussagen in Bezug auf Diskussionen über politische und soziale Themen auf Sie zu?¹⁵ [items randomisiert]

- EFem03_01 Ich möchte, dass die anderen Schüler*innen denken, ich sei gut bei Diskussionen über politische und soziale Themen.
- EFem03_02 Ich möchte den anderen zeigen, dass das Mitdiskutieren leicht für mich ist.
- EFem03_03 Ich möchte im Vergleich zu anderen Schüler*innen bei Diskussionen über politische und soziale Themen klug aussehen.
- EFem03_04 Ich möchte, dass die Lehrperson meine Beiträge bei Diskussionen über politische und soziale Themen im Unterricht besser bewertet als Beiträge der anderen Schüler*innen.
- EFim03_05 Ich möchte bei Diskussionen über politische und soziale Themen möglichst viel lernen.
- EFim03_06 Ich möchte im Unterricht möglichst viele Kompetenzen bezüglich Diskussionen über politische und soziale Themen erwerben.
- EFim03_07 Ich möchte dieses Jahr ein*e bessere*r Schüler*in bei Diskussionen über politische und soziale Themen werden.
- EFim03_08 Ich möchte bei Diskussionen über politische und soziale Themen möglichst viel verstehen.

¹⁵ Adaptiert von NAEP (2018)
Fragebogen: Emotionen in der Politischen Bildung

Überhaupt nicht.....	1
.....	2
.....	3
.....	4
Voll und ganz	5
Nicht beantwortet	-9

EF04 Es gibt verschiedene Aktivitäten, wie Bürger*innen ihre Meinungen zu wichtigen Problemen in der Gesellschaft sagen können. An welcher der folgenden Aktivitäten werden Sie in der Zukunft wahrscheinlich teilnehmen, um Ihre Meinung deutlich zu machen?¹⁶ [items randomisiert]

EF04_01	Mit anderen über Ihre Meinung zu politischen und sozialen Problemen sprechen
EF04_02	Zu einem*r Abgeordneten Kontakt aufnehmen
EF04_03	An einer friedlichen Demonstration teilnehmen
EF04_04	Unterschriften sammeln
EF04_05	Zu einem Online-Diskussionsforum über soziale oder politische Probleme beitragen
EF04_06	Eine Onlinegruppe organisieren, um zu einem umstrittenen politischen oder sozialen Problem Ihre Meinung zu zeigen
EF04_07	An einer Online-Unterschriftenaktion teilnehmen
EF04_08	Sich aus moralischen Gründen für ein Fair-Trade-Produkt entscheiden
EF04_09	Protestsprüche an die Wand sprühen
EF04_10	Durch eine Verkehrsblockade protestieren
EF04_11	Aus Protest öffentliche Gebäude besetzen

Ich werde das sicher nicht tun	1
Ich werde das wahrscheinlich nicht tun	2
Ich werde das wahrscheinlich tun.....	3
Ich werde das sicher tun.....	4
Nicht beantwortet	-9

EF05 Unten finden Sie unterschiedliche Aktivitäten, die an Ihrer Schule angeboten werden könnten. Wenn Sie die Möglichkeit hätten: Wie wahrscheinlich wäre es, dass Sie an den folgenden Aktivitäten teilnehmen?¹⁷ [items randomisiert]

¹⁶ Quelle: ICCS 2016 (Köhler et al., 2016)

¹⁷ Quelle: ICCS 2016 (Köhler et al., 2016)

- EF05_01 An einer Wahl für den*die Klassensprecher*in oder Schulsprecher*in teilnehmen
 EF05_02 Einer Schüler*innengruppe mit einer überzeugenden Kampagne beitreten
 EF05_03 Sich als Kandidat*in für den*die Klassensprecher*in oder als Schulsprecher*in aufstellen lassen
 EF05_04 An Diskussionen in einer Schüler*innenversammlung teilnehmen
 EF05_05 Sich beim Artikelschreiben für eine Schulzeitung oder Schulwebseite beteiligen

- Gar nicht wahrscheinlich..... 1
 Nicht sehr wahrscheinlich..... 2
 Wahrscheinlich..... 3
 Sehr wahrscheinlich..... 4
 Nicht beantwortet -9

Outcomes (S.12-16)

- OC01 Die nächsten Fragen sind eine Art **Quiz über die österreichische Politik**. Für uns ist es wichtig, dass Sie keine anderen Quellen (z.B. das Internet) benutzen, um die richtige Antwort zu finden.¹⁸
- OC02 Werden Sie die folgenden Fragen ohne Hilfe von anderen Quellen beantworten?
 Ja..... 1
 Nein..... 2
- OC03 Ab welchem Alter darf man in Österreich bei Nationalratswahlen wählen?
 Ab einem Alter von _____ Jahren.
 weiß nicht..... -1
 Nicht beantwortet -9
- OC04 Wie viel Prozent der Stimmen braucht eine Partei für den Einzug in den Nationalrat?
 3 % 1
 4 % 2
 5 % 3
 anderes 4
 weiß nicht..... -1

¹⁸ Quelle für OC02-OC08: AUTNES (Kritzinger et al., 2017)
 Fragebogen: Emotionen in der Politischen Bildung

	Nicht beantwortet	-9
OC05	Wer ernennt die*den österreichische*n Bundeskanzler*in? [Antworten randomisiert]	
	Bundespräsident*in	1
	Nationalrat	2
	Bundesrat	3
	weiß nicht	-1
	Nicht beantwortet	-9
OC06	In einigen Ländern gibt es Gesetze, die es den Bürger*innen erlauben, Einsicht in Akten und Dokumente der Regierung und Verwaltung zu nehmen, die zeigen, was diese tun. Warum ist es in einer Demokratie wichtig, dass man sich Regierungsunterlagen ansehen kann? [Antworten randomisiert]	
	damit sich die Bürger*innen ein begründetes Urteil über die Entscheidungen der Regierung bilden können	1
	damit die Regierung nur Entscheidungen trifft, mit denen alle einverstanden sind	2
	damit kein*e Bürger*in die Entscheidungen der Regierung kritisiert	3
	sie zeigen, dass Regierungen immer die richtige Entscheidung treffen	4
OC07	Zu welcher Partei gehören die folgenden Politiker*innen? Wie ist das mit ... [Antworten randomisiert]	
	OC07_01 Klaudia Tanner	
	OC07_02 Alma Zadić	
	OC07_03 Gernot Blümel	
	OC07_04 Herbert Kickl	
	SPÖ	1
	ÖVP	2
	FPÖ	3
	NEOS	4
	Grüne	5
	kenne die Partei nicht	-1
	weiß nicht	-2
	nicht beantwortet	-9

OC08 Man spricht in der Politik immer wieder von "links" und "rechts". Wenn Sie jetzt an die Parteien in Österreich denken: Wo würden Sie die folgenden Parteien auf einer Skala von 0 bis 10 einordnen, wobei 0 "links" und 10 "rechts" bedeutet. Mit den Werten dazwischen können Sie Ihre Einschätzung abstimmen.

OC08_01 SPÖ
OC08_02 ÖVP
OC08_03 FPÖ
OC08_04 NEOS
OC08_05 Grüne

(0) links 1
..... 2
..... 3
..... 4
..... 5
..... 6
..... 7
..... 8
..... 9
..... 10
(10) rechts 11

OC10 Welche der folgenden finanziellen Förderungen gibt es in Österreich nicht? [Antworten randomisiert]

Hartz-4 1
Wohnbeihilfe 2
Familienbeihilfe 3
Pflegegeld 4
weiß nicht -1

nicht beantwortet -9

OC11 Neben der neunjährigen Schulpflicht gibt es seit 2017 auch eine Ausbildungspflicht in Österreich. Bis zu welchem Alter gilt die Ausbildungspflicht?

Bis 14 Jahre 1
Bis 16 Jahre 2
Bis 18 Jahre 3

Bis 20 Jahre 4
 weiß nicht -1
 nicht beantwortet -9

OC12 Welche Institution unterstützt Arbeitnehmer*innen bei der Arbeitssuche? [Antworten randomisiert]

Das Arbeitsmarktservice (AMS) 1
 Die Arbeitsvermittlung (AV) 2
 Das Institut für Arbeit (IFA) 3
 Die Arbeiter*innenhilfe (AH) 4
 weiß nicht -1
 nicht beantwortet -9

OC13 Was regelt auf europäischer Ebene das sogenannte „Dublin-Verfahren“? [Antworten randomisiert]

Asylwesen 1
 Bankenregulation 2
 Steuerpolitik 3
 Studienabschlüsse 4
 weiß nicht -1
 nicht beantwortet -9

OC14 Für welchen der folgenden Bereiche werden die meisten Staatsausgaben verwendet? [Antworten randomisiert]

Pensionen 1
 Justiz 2
 Bildung 3
 Umwelt 4
 weiß nicht -1
 nicht beantwortet -9

OC15 Was ist ein Ziel des 1-2-3 Klimatickets? [Antworten randomisiert]

Mit einem Jahresticket alle öffentlichen Verkehrsmittel nutzen zu können.....	1
Stufenweise Reduktion der Treibhausgase (1: Industrie, 2: Verkehr, 3: Landwirtschaft)	
.....	2
Der Ausbau von Fernkälte und Klimaanlage.....	3
Förderung für E-Mobilität (E-Fahrräder, E-Mopeds und E-Autos)	4
weiß nicht.....	-1
nicht beantwortet.....	-9

OC18 Was ist ein Kollektivvertrag? [Antworten randomisiert]

Übereinkunft zwischen Arbeitnehmer*innen- und Arbeitgeber*innenvertretung zu Arbeitsbedin- gungen in einer Branche.....	1
Verpflichtung zu gemeinsamem Vorgehen mehrerer Staaten beim Umweltschutz. 2	
Übereinkommen in der Schulgemeinschaftsausschuss (Schulen, Eltern und Schüler*innen) zu Bil- dungszielen.....	3
Ein Vertrag, der beim Besuch großer Veranstaltungen unterzeichnet werden muss	
.....	4
weiß nicht.....	-1
nicht beantwortet.....	-9

OC19 Was ist laut der Genfer Flüchtlingskonvention kein Grund für Asyl? [Antworten randomisiert]

Wirtschaftliche Perspektivenlosigkeit	1
Verfolgung aufgrund ethnischer Herkunft.....	2
Bedrohung aufgrund politischen Engagements.....	3
Verfolgung aufgrund Zugehörigkeit zu sozialer Gruppe.....	4
weiß nicht.....	-1
nicht beantwortet.....	-9

[wenn SD04 = 1]

OC21 Welche Note erwarten Sie in Politische Bildung im Jahreszeugnis?

Sehr gut.....	1
Gut.....	2
Befriedigend.....	3
Genügend.....	4

Nicht Genügend	5
Will ich nicht sagen.....	-1
Weiß nicht.....	-2
nicht beantwortet.....	-9

[wenn SD04 = 1 UND SD06 = 2, 3 oder 4]

OC22 Welche Note hatten Sie im letzten Abschlusszeugnis in Politische Bildung?

Sehr gut.....	1
Gut.....	2
Befriedigend.....	3
Genügend	4
Nicht Genügend	5
Will ich nicht sagen.....	-1
Weiß nicht.....	-2
nicht beantwortet.....	-9

Abschluss (S. 17-18)

IO05 Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme an der Studie „Emotionen in der Politischen Bildung“.

Sie sind am Ende des Fragebogens angelangt.

Wir möchten uns herzlich für Ihre Mithilfe bedanken. Falls Sie Fragen haben, können Sie uns per E-Mail (graf.elisabeth@univie.ac.at) oder telefonisch ([+43-1-4277-47408](tel:+43-1-4277-47408)) kontaktieren

IO03 Falls Sie Interesse an den Ergebnissen der Studie haben, können Sie sich hier für eine Zusammenfassung per E-Mail anmelden. Die Kontaktdaten werden getrennt von den bereits eingegebenen Antworten gespeichert, Ihre Antworten sind damit also nicht identifizierbar.

- ☐ Ich interessiere mich für die Ergebnisse dieser Studie und hätte gerne eine Zusammenfassung per E-Mail.

[falls ja]: E-Mail Adresse: _____

IO04 Möchten Sie uns sonst noch etwas mitteilen?

Anmerkungen, Unklarheiten oder Unannehmlichkeiten, die Ihnen während der Teilnahme an der Studie aufgefallen sind

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Wir möchten uns herzlich für Ihre Mithilfe bedanken.

Ihre Antworten wurden gespeichert, Sie können das Browser-Fenster nun schließen.

Quellenverzeichnis

- Arens, A. K., Yeung, A. S., Craven, R. G., & Hasselhorn, M. (2013). A short German version of the Self Description Questionnaire I: Theoretical and empirical comparability. *International Journal of Research & Method in Education*, 36 (4), 415–438. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2012.710503>
- Bieleke, M., Gogol, K., Goetz, T., Daniels, L., & Pekrun, R. (2020). The AEQ-S: A Short Version of the Achievement Emotions Questionnaire. *Contemporary Educational Psychology*, 101940. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101940>
- Brese, F., Jung, M., Mirazchiyski, P., Schulz, W., & Zuehlke, O. (2014). *ICCS 2009 user guide for the international database*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Gaspard, H., Häfner, I., Parrisius, C., Trautwein, U., & Nagengast, B. (2017). Assessing task values in five subjects during secondary school: Measurement structure and mean level differences across grade level, gender, and academic subject. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 67–84. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.09.003>
- Köhler, H., Weber, S., Brese, F., Schulz, W., & Carstens, R. (Eds.). (2016). *ICCS 2016 User Guide for the International Database. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Kritzing, S., Zeglovits, E., Aichholzer, J., Glantschnigg, C., Glinitzer, K., Johann, D., Thomas, K., & Wagner, M. (2017). *AUTNES pre- and post panel study 2013 - questionnaire (german)*. <https://doi.org/10.11587/LBAHIZ>
- Muis, K. R., Sinatra, G. M., Pekrun, R., Winne, P. H., Trevors, G., Losenno, K. M., & Munzar, B. (2018b). Main and moderator effects of refutation on task value, epistemic emotions, and learning strategies during conceptual change. *Contemporary Educational Psychology*, 55, 155–165. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.10.001>
- NAEP. (2018). Sample questions. General information about the nation's report card. https://nces.ed.gov/nationsreportcard/subject/field_pubs/sqb/pdf/2018_sq_cgh_g8.pdf
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36 (1), 36–48. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002>
- Pingree, R. J. (2011). Effects of Unresolved Factual Disputes in the News on Epistemic Political Efficacy. *Journal of Communication*, 61 (1), 22–47. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2010.01525.x>

- Pingree, R. J., Hill, M., & McLeod, D. M. (2012). Distinguishing Effects of Game Framing and Journalistic Adjudication on Cynicism and Epistemic Political Efficacy. *Communication Research*, 40 (2), 193–214. <https://doi.org/10.1177/0093650212439205>
- Vogl, E., Pekrun, R., & Muis, K. R. (2018). Validierung eines deutschsprachigen Instruments zur Messung epistemischer Emotionen. Die Epistemic Emotion Scales - Deutsch (EES-D). In G. Hagenauer & T. Häscher (Eds.), *Emotionen und Emotionsregulation in Schule und Hochschule* (pp. 259–272). Waxmann.