

**Lehren und Lernen aus Sicht der Schülerinnen und Schüler im  
Politik-Unterricht der Gymnasialen Oberstufe**

**Ein Beitrag zur lernerorientierten, fachdidaktischen und qualitativen  
Unterrichtsforschung**

**Inauguraldissertation**

**zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie**

**dem Fachbereich Gesellschaftswissenschaften  
und Philosophie**

**der Philipps-Universität Marburg**

**vorgelegt von**

**Gabriele Schreder  
aus Hüttersdorf  
2004**

## **Vorwort und Dank**

Die vorliegende Arbeit ist entstanden aus dem Forschungsseminar „Lernwege im Politikunterricht“, welches ich mit Lehramtsstudierenden des Faches Politik an der Philipps-Universität Marburg im Sommersemester 2001 und im Wintersemester 2001/2002 durchgeführt habe. Auf Grund einer kultusministeriellen Genehmigung war es uns möglich, eine Untersuchung an einem Marburger Gymnasium durchzuführen.

Für Hilfe und Unterstützung bei diesem Vorhaben möchte ich mich bedanken

- bei dem Schulleiter der Elisabethschule, Herrn Karl-Heinz Fuchs für die Unterstützung unseres Projektes,
- bei der Fachlehrerin, Frau Roswitha Kraatz für die kollegiale Zusammenarbeit und Unterstützung in der Schule,
- den Studierenden des Seminars „Lernwege im Politikunterricht“ für die Hilfe bei der Datenerhebung und –aufbereitung,
- bei Herrn Prof. Dr. Georg Weißeno, Universität Karlsruhe, für Anregungen zu dieser Arbeit,
- bei Herrn Prof. Dr. Benno Hafenecker für die Betreuung meiner Arbeit.

**Die Arbeit besteht aus zwei Bänden: dem vorliegenden Textband und einem weiteren Materialband, der eine Dokumentation der empirischen Untersuchung enthält.**

# **Lehren und Lernen aus Sicht der Schülerinnen und Schüler im Politikunterricht der Gymnasialen Oberstufe**

**Ein Beitrag zur lernerorientierten, fachdidaktischen und qualitativen Un-  
terrichtsforschung**

<b>EINLEITUNG</b>	<b>5</b>
<b>TEIL I: THEORETISCHER HINTERGRUND UND ÜBERBLICK</b>	
<b><u>1. Frühe empirische Untersuchungen zum politischen Lernen</u></b>	<b>12</b>
1.1 M. Teschner: Die Wirksamkeit politischer Bildung an Gymnasien	13
1.2 A. Harnischfeger: Die Veränderung politischer Einstellungen durch Unterricht	14
1.3 K. Urban: Die Bedingungen politischen Lernens	14
1.4 G. Schulz: Die Bedeutung der außerschulischen politischen Sozialisation	15
1.5 Fazit	16
<b><u>2. Forschungsstand der fachdidaktischen Diskussion</u></b>	<b>16</b>
2.1 Das normative Paradigma der Fachdidaktik	16
2.2 Die empirische Wende in der Fachdidaktik	18
<b><u>3. Was bestimmt das Lernen? Ergebnisse der Lehr/Lernforschung</u></b>	<b>22</b>
3.1 Lernen als Konstruktion - Der konstruktivistische Lernbegriff	22
3.1.1 Die allgemeine Debatte um den Konstruktivismus	23
3.1.2 Kurzer Abriss: Der Konstruktivismus als Erkenntnistheorie	24
3.1.3 Die Didaktik des Deutungslehrens	25
3.1.4 Konstruktivistische Grundsätze für die Methodenauswahl	31
3.1.5 Zwischenfazit: Erste Konsequenzen für das Lehren und Lernen im Politikunterricht	31
3.2 Motivation und Lernen: Die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan	32
3.3 Der Lernbegriff: Stand des Wissens über das Lernen	36
3.3.1 Erkenntnisse der kognitiven Psychologie: Das kognitionspsychologische Konzept Weinsteins	37
3.3.2 Das Lernstrategiekonzept von Wild	38
3.3.3 Die Untersuchung von Pickl	40
3.3.4 Der Lernbegriff in den Erziehungswissenschaften	41
3.3.5 Pädagogische Konzepte und Studien: Das Lernen fördern	43
3.3.6 Emotionen und Lernen	46

<b><u>4. Einstellung zur Politik und ihre Bedeutung für die Aneignung von Politikunterricht</u></b>	<b>48</b>
4.1 Jugend und Politik	
4.1.1 Subjektive Bedeutung von Politik	50
4.1.2 Politisches Interesse	51
4.1.3 Nähe zum politischen System und Engagementbereitschaft	51
4.1.4 Politische Ordnungsvorstellungen: Demokratiezufriedenheit	52
4.1.5 Vertrauen in staatliche Organisationen	52
4.1.6 Folgerungen für den Politikunterricht	53
4.2 Veränderte Jugendmentalitäten und Politikunterricht	54
4.3 Folgerungen für die Auswahl von Bildungsinhalten und die Aneignung von Unterricht	57
<b><u>5. Grundlagen des forschungsmethodischen Ansatzes</u></b>	<b>59</b>
5.1 Begründung des forschungsmethodischen Ansatzes	59
5.2 Zum Stand qualitativer Forschung in der politischen Bildung	61
5.3 Zur Sichtweise von Unterricht und Lernen in der qualitativen Forschung	63
5.4 Ergebnisse und Bewertungen qualitativer Forschungen in der Politikdidaktik	64
5.5 Forschungen zu Lernertypen und Lernerdidaktiken: Die Untersuchungen von Georg Weißeno und Carla Schelle	66
5.6 Ergebnisse und Bewertungen	68
5.7 Kritische Beurteilung: Beschränktheit der verwendeten Erhebungsinstrumente	70
<b>TEIL II: EMPIRISCHE STUDIE</b>	
<b><u>6. Fragestellung und Beschreibung der Untersuchung</u></b>	<b>73</b>
6. 1 Fragestellung und Ziele der Untersuchung	
6. 2 Untersuchungsdesign	74
6. 3 Triangulation	74
<b><u>7. Eingesetzte Erhebungsinstrumente</u></b>	
7.1 Instrumente der quantitativen Erhebung: Der Fragebogen	75
7.2 Instrumente der qualitativen Erhebung	75
7.2.1 Die Gruppendiskussion	75
7.2.1.1 Methode Gruppendiskussion	75
7.2.1.2 Durchführung der Gruppendiskussionen	78
7.2.1.3 Auswertungs- und Interpretationsverfahren	79
7.2.1.4 Ablaufmodell der Auswertung	80

7.2.2	Die Unterrichtsbeobachtung	82
7.2.3	Das Lerntagebuch	82
7.2.4	Das Einzelinterview	82

## **8. Erhebungsphase I: Auswertungen und Ergebnisse**

8.1	Untersuchungsverlauf	84
8.1.1	Planungsphase	84
8.1.2	Durchführung der Unterrichtseinheit und der ersten Erhebungen	86
8.1.3	Zeitleiste der Untersuchung	88
8.2	Auswertung des Fragebogens	89
8.2.1	Lernen und Unterricht	89
8.2.1.1	Arbeitsformen, Methoden, Materialien	89
8.2.1.2	Motivation	93
8.2.1.3	Zeitaufwand fürs Lernen	94
8.2.1.4	Einstellung zum Fach	95
8.2.1.5	Thematische Präferenzen	95
8.2.1.6	Kursatmosphäre	96
8.2.2	Allgemeine Einstellungen zur Politik	96
8.2.2.1	Politisch aktiv –inaktiv	96
8.2.2.2	Politikverständnis	96
8.2.2.3	Interesse für Politik	96
8.2.2.4	Reden über Politik	97
8.2.2.5	Das politische Profil des Kurses	97
8.2.2.6	Einstellung zur Politik und Bürgerrolle	97
8.2.2.7	Die Herausbildung politischer Eigenschaften	99
8.2.3	Einschätzung und Kenntnis des politischen Systems	100
8.2.4	Diskussion der Ergebnisse	102
8.2.4.1	Interesse für Politik	102
8.2.4.2	Politische Einstellungen	103
8.2.4.3	Bürgerleitbild und Konsequenzen für den Politikunterricht	104
8.3	Auswertung der Gruppendiskussionen	106
8.3.1	Ablaufmodell der Auswertung und Kategorienbildung	106
8.3.2	Tabellarische Auswertung	111
8.4	Ergebnisse: Porträt der Lerngruppe und seine Auswirkungen auf den Forschungsprozess	117

8.4.1	Lernen allgemein	117
8.4.2	Lernen nach Fächern unterschieden	119
8.4.3	Aneignungsinteresse gegenüber dem Gk-Unterricht	119
8.4.4	Charakterisierung der Lerngruppe	120
8.5	Unterrichtsporträt: Das politische System der Bundesrepublik	122

## **9. Erhebungsphase II: Auswertungen und Ergebnisse**

9.1	Das Lerntagebuch	127
9.1.1	Der Einsatz des Lerntagebuchs im Unterricht	125
9.1.2	Forschungsstand: Der Einsatz des Lerntagebuchs	128
9.1.3	Das Lerntagebuch als Erhebungsinstrument	130
9.1.4	Kategorien und Leitfragen	130
9.1.5	Durchführung der Erhebung	137
9.1.6	Erste Sichtung der Lerntagebücher	139
9.1.7	Kategoriengestützte Auswertung der Lerntagebücher	144
9.1.7.1	Entwicklung des Instrumentariums zur Erfassung von Lernstrategien	144
9.1.7.2	Aufbereitung des Materials	151
9.1.7.3	Auswahl der Fälle	152
9.1.7.4	Selbstevaluation durch die Schülerinnen und Schüler: Ergebnisse der allgemeinen Auswertung des Lerntagebuchs	153

## **TEIL III: INTERPRETATION UND DISKUSSION**

9.2	Datenauswertung: Einzelfallanalysen	157
9.2.1	<u>1. Fallbeispiel</u> : Die Schülerin Karla+	
9.2.1.1	Grundlage Fragebogen	158
9.2.1.2	Grundlage Gruppeninterview	159
9.2.1.3	Grundlage Lerntagebuch	160
9.2.1.4	Lernerprofil: Karla als bildungsmotivierter Lerntyp	171
9.2.2	<u>2. Fallbeispiel</u> : Der Schüler Mirko	175
9.2.2.1	Grundlage Fragebogen	175
9.2.2.2	Grundlage Gruppeninterview	176
9.2.2.3	Grundlage Lerntagebuch	177
9.2.2.4	Lernerprofil: Mirko ein problemorientierter Schüler	185
9.2.3	<u>3. Fallbeispiel</u> : Die Schülerin Christiane	188
9.2.3.1	Grundlage Fragebogen	188
9.2.3.2	Grundlage Gruppeninterview	189

9.2.1.3	Grundlage Lerntagebuch	190
9.2.1.4	Lernerprofil: Christiane als angepasster Lerntyp	203
9.2.4	<u>4. Fallbeispiel</u> : Der Schüler Peter	205
9.2.4.1	Grundlage Fragebogen	206
9.2.4.2	Grundlage Gruppeninterview	207
9.2.4.3	Grundlage Lerntagebuch	212
9.2.4.4	Lernerprofil: Peter als Lerntyp mit unterschiedlicher Kompetenzentwicklung im mündlichen und schriftlichen Bereich	214
<b><u>10. Zusammenfassung der Ergebnisse</u></b>		<b>219</b>
10.1.	Bilanz der Lerntagebucherhebung	219
10.2.	Lernertypen	222
10.3.	Aneignung des Politikunterrichts	225
10.4.	Schüler-Lehrer-Beziehung	227
<b><u>11. Politikdidaktische Konsequenzen</u></b>		<b>229</b>
11.1	Lerntagebuch	228
11.2	Aneignung von Unterricht	231
<b><u>12. Empfehlungen für den Politikunterricht</u></b>		<b>235</b>

*„Grundvoraussetzung erfolgreichen Unterrichtens ist zu wissen, wie Menschen lernen“ (Horster/Rolff, Unterrichtsentwicklung, Weinheim 2001)*

## **EINLEITUNG**

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit den individuellen Lernprozessen und den damit verbundenen subjektiven Wahrnehmungsmustern von Schülerinnen und Schülern im Politikunterricht der gymnasialen Oberstufe. Es handelt sich um eine qualitative Studie zur Fachunterrichtsforschung.

Die schüler- und unterrichtsnah an der Nahtstelle Schule – Universität durchgeführte Untersuchung ist entstanden als Kooperationsprojekt eines fachdidaktischen Seminars der universitären Lehrerbildung mit dem schulischen Fachunterricht und zielt darauf ab für Forschung, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis gleichermaßen gewinnbringend zu sein

Dem **Ausbildungs- und Forschungsinteresse** der Lehrerbildung im Allgemeinen sowie der Fachdidaktik im Besonderen entspricht es in gleichem Maße, tiefere Einblicke in die Lehr-/Lernprozesse im Fachunterricht zu erhalten. Für den **schulischen Fachunterricht** ist es von Belang, durch mehr Informationen über das Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler und deren Aneignung von Politikunterricht mittelfristig Qualitätsverbesserungen in der unterrichtlichen Praxis erreichen zu können.

Die Fragestellung der Untersuchung ist entstanden während meiner Tätigkeit als Politiklehrerin an einem hessischen Gymnasium. Sie ist das Ergebnis von Praxiserfahrungen im Umgang mit der Evaluation des eigenen Unterrichts, Überlegungen zu dessen Wirksamkeit und Vermutungen über das Lernen der Schülerinnen und Schüler. Zwar ist es für Politiklehrerinnen und -lehrer problemlos möglich, abfragbares Wissen und Fakten beispielsweise in Klausuren oder Abiturprüfungen zu überprüfen, aber als weitaus schwieriger stellt es sich heraus, Aussagen über das Erreichen weitergehender Ziele des eigenen Politikunterrichts wie z. B. „politische Urteilsfähigkeit“, „Demokratiefähigkeit“ u.ä., Ziele, die sich auf der Ebene von politischen Einstellungen und Wertungen bewegen, treffen zu können.

Zum Messen dieser Variablen fehlen einerseits in der Praxis praktikable Parameter und Instrumente, andererseits mangelt es an Erkenntnissen über den Wirkungszusammenhang unterrichtsimmanenter Faktoren sowie an Einsichten in die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler und deren Art und Weise der Aneignung von Politikunterricht.

Entsprechend unbefriedigend ist die Forschungs- und Literaturlage. Die wenigen bisher vorliegenden Untersuchungen und Veröffentlichungen zur subjektiven Aneignung von Unterricht beziehen sich zumeist auf andere Fächer (z. B. Mathematik und Physik) sowie andere Bildungsstufen.<sup>1</sup> Untersuchungen neueren Datums zur Aneignung von Politikunterricht durch Schülerinnen und Schüler sind kaum vorhanden.<sup>2</sup>

Zugleich rücken in letzter Zeit Forderungen wie „Selbstorganisation des Lernens“, „produktives Lernen“ oder „Lernen des Lernens“ in den Blickpunkt der allgemeinen pädagogischen Diskussion. Auch im Rahmen des Bildungs- und Erziehungsauftrags von Schule oder auch im Zusammenhang der Ziel- und Qualifikationsbestimmungen von Unterricht steht das selbstständige Lernen als wesentliches Ziel im Mittelpunkt<sup>3</sup>. In diesem Zusammenhang ist in den letzten Jahren von der pädagogischen Psychologie ausgehend ein gesteigertes Forschungsinteresse an der Verwendung von **Lernstrategien und Lerntechniken** zu beobachten, welches sich aber bisher fast ausschließlich auf Untersuchungen im universitären Raum beschränkt<sup>4</sup>. Eine Übertragung derartiger Untersuchungen auf den Politikunterricht hat es bisher praktisch noch nicht gegeben. Demzufolge ist auch der Einfluss von Unterrichtsforschung auf schulischen Politikunterricht als ausgesprochen gering einzuschätzen.

Im schulischen Bereich lässt sich in jüngster Zeit ein starkes Anwachsen von Bemühungen um **Methodenschulung** von Schülerinnen und Schülern zu beobachten; entsprechend ist die Zahl von Methodenmanualen und Anleitungen zur Methodenschulung für die Hand

---

<sup>1</sup> Vgl. hierzu Friedrich-Jahresheft 1997 „Lernen“, wie auch Ansätze in der Erwachsenenbildung: J. Kade 1996: Lebenslanges Lernen – mögliche Bildungswelten, Opladen.

<sup>2</sup> Neben den grundlegenden Arbeiten von Georg Weißeno (1989) und Carla Schelle (1995) ist als neuere unterrichtssnahe Untersuchung noch die Arbeit von Christian Boeser (2002) zur Relevanz geschlechtsspezifischer Aspekte in der politischen Bildung zu nennen.

<sup>3</sup> Vgl. hierzu „Erster Kongress des Forums Bildung“ am 14. und 15. Juli 2000 in Berlin.

<sup>4</sup> Einführung und Überblick liefern Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd 1993 (Hg.): Pädagogische Psychologie, Weinheim, S. 248ff, sowie Wild, Klaus-Peter: Lernstrategien 2000. Vgl. hierzu auch: C. Pickl 2000.

des Lehrers sprunghaft angestiegen<sup>5</sup>, wobei zugleich von wissenschaftlicher Seite zunehmend Bedenken hinsichtlich der Nachhaltigkeit derartiger, weitgehend vom eigentlichen Inhaltslernen isolierter Methodentrainings vorgetragen werden.<sup>6</sup>

Über die tatsächlich im Zusammenhang mit Unterricht ablaufenden Lernprozesse bei den Schülerinnen und Schülern gibt es nach wie vor ein großes Defizit an Erkenntnissen. Dieses Forschungsdefizit ist speziell für die Politikdidaktik um so gravierender<sup>7</sup>, als im Zusammenhang der Debatten um Politikverdrossenheit, rechtsradikaler Ausrichtungen oder Politikferne bei Jugendlichen in der öffentlichen Diskussion die Frage nach der Wirksamkeit von Politikunterricht immer dringlicher gestellt wird. Die Entwicklungen in Jugendkulturen verlangen zeitgemäße Antworten für die Gestaltung des Politikunterrichts und eine stärkere Berücksichtigung von Erkenntnissen empirischer Jugendforschung in der Politikdidaktik. Ebenso unabdingbar wird es für die politikdidaktische Diskussion, in verstärktem Maße die Ergebnisse der Lehr-Lernforschung in den Diskurs mit aufzunehmen.

Für die **Qualitätsverbesserung von Politikunterricht** wird es darum gehen müssen, „schülernahen“ Unterricht zu konzipieren, der von einem ganz anderen Verständnis den Wünschen der Lernenden entgegen kommt und nicht - wie in bisherigen didaktischen Konzeptionen proklamiert - lediglich an deren subjektiven Erfahrungen anknüpft und diese zum Inhalt und Ausgangspunkt des Unterrichtsgeschehens macht, sondern der ganz neue Zugänge zu den Lernenden über deren Lerndispositionen sowie deren Aneignungsinteresse herstellt. Die begrenzte Ausrichtung lediglich an subjektiven lebensweltlichen Erfahrungen lässt Schüler nur sehr begrenzt Subjekt des Lernens sein, lässt vor allem wichtige Elemente des Politischen außen vor und führt keineswegs automatisch zu einer hinreichenden Erschließung des „Politischen“ im Unterricht<sup>8</sup>.

Um eine darauf bezogene Erörterung der wichtigsten Probleme des Politikunterrichts voranzubringen, ist es nötig, die individuellen Alltagstheorien der Schülerinnen und Schüler

---

<sup>5</sup> Als erfolgreichster Ratgeber in Sachen Methodenschulung für Schülerinnen und Schüler ist hier Klippert 1997: Methodentraining, Weinheim, zu nennen.

<sup>6</sup> Vgl. z. B. Weinert 2002

<sup>7</sup> Einen Überblick über qualitative und interpretative Fachunterrichtsforschung liefert P. Henkenborg: Interpretative Unterrichtsforschung in der politischen Bildung, Stand und Perspektiven, in: Combe/Helsper 2002 (Hg.): Forum qualitative Schulbegleitforschung, Opladen.

<sup>8</sup> Vgl. hierzu: Massing, 1995: Politik als Kern des Politischen, Wege zur Überwindung des unpolitischen

mit ihren spezifischen Lerndispositionen und Erwartungen zum Ausgangspunkt fachdidaktischer Erwägungen zu machen. Insofern handelt es sich bei dieser Arbeit auch um einen Beitrag zur **fachdidaktischen** Forschung.

Die vorliegende Arbeit hat den Anspruch, den Erkenntnisstand in diesen Problemfeldern ein Stück voran zu bringen. Ihre Intentionen lassen sich wie folgt benennen:

- Durch neue Erkenntnisse über das Lernen von Oberstufenschülerinnen und -schülern und deren Wahrnehmung von Politikunterricht kann dieser flexibler und schülernah gestaltet, den Aneignungsinteressen der Schülerinnen und Schüler angepasst, deren Interesse erhöht und damit insgesamt die Qualität sowie vermutlich auch die **Wirksamkeit des Unterrichts** verbessert werden.
- Durch die Erforschung der Lehr- und Lernprozesse soll in der **fachdidaktischen Diskussion** ein Beitrag zur Frage nach der Veränderung von Unterrichtsinhalten und Lernarrangements im Politikunterricht und deren Begründung geleistet werden.
- Ein weiteres Ziel dieser Arbeit ist **forschungsstrategischer** Natur: Um dem Lernen der Schülerinnen und Schüler auf direkte Art und Weise auf die Spur zu kommen, wird zum ersten Mal in der politikdidaktischen Forschung das Lerntagebuch als Erhebungsinstrument in Verbindung mit anderen Instrumenten eingesetzt. Gleichzeitig soll das Lerntagebuch auch unter didaktischem Blickwinkel hinsichtlich seiner Potenzen zur Förderung der Lernkompetenz einzelner Schülerinnen und Schüler untersucht werden.
- Schließlich sollen **Lernerprofile** nach einem hermeneutischem Konzept erarbeitet werden, das Differenzierungsmöglichkeiten innerhalb von Lerngruppen offen lässt. Lernerprofile sind keine bruchstückhaft-zufälligen Rekonstruktionen, sondern sind Versuche einer systematischen Aufarbeitung und Profilierung des Spektrums individueller Gegebenheiten innerhalb einer ganzen Lerngruppe, deren einzelne Mitglieder sich zwischen den in den Profilen ausgedrückten Extremen als individuelle Lerntypen verorten lassen. Die Interpretation der entsprechenden Daten zielt weniger auf die Formulierung von Gesetzmäßigkeiten ab, sondern ermöglicht Rekonstruktionen der hinter dem Ensemble subjektiver Erscheinungsweisen verborgenen allgemeinen Sinn- und Strukturzusammenhänge. Die ordnende und systematisierende Beschreibung von Lerntypen soll Anregungen für **fachdidaktische** und **unterrichtspraktische** Überlegungen gleichermaßen liefern.

Zur Elaborierung dieses Zusammenhangs sollen zunächst bisher vorliegende Untersuchungen zum politischen Lernen resümiert werden, um dann in einem weiteren Schritt den Forschungsstand in der fachdidaktischen Diskussion zu rekapitulieren. Ebenso wird zu untersuchen sein, welche Erkenntnisse und Konzepte von Lernen bisher im Bereich der Lehr/Lernforschung entwickelt worden sind. Die Einstellung Jugendlicher zur Politik und deren Aneignungsinteresse von Politikunterricht wird danach vor dem Hintergrund jugendsoziologischer Erkenntnisse erörtert.

Der dann folgende empirische Teil basiert auf einer Untersuchung, die in einem Gemeinschaftskunde–Grundkurs<sup>9</sup> der Jahrgangsstufe 12 eines hessischen Gymnasiums durchgeführt wurde. Sie ist primär an qualitativen Maßstäben ausgerichtet und kombiniert verschiedene Erhebungsinstrumente in einem triangulierten Verfahren.

Im Einzelnen besteht die Untersuchung aus folgenden Elementen:

- Durchführung einer Fragebogenerhebung mit teilstandardisierten Items zu Beginn einer neuen Unterrichtseinheit zur Ermittlung von Vorerfahrungen und Voreinstellungen der Schülerinnen und Schüler,
- Videogestützte Beobachtung einer 25-stündigen Unterrichtseinheit zum Thema „Politisches System der Bundesrepublik Deutschlands“,
- Leitfadengestützte Gruppeninterviews mit den Kursmitgliedern während der Unterrichtseinheit,
- Führen von Lerntagebüchern durch die Schülerinnen und Schüler und deren mehrfache Auswertung,
- Einbezug schulleistungsbezogener Daten (z. B. mündliche Mitarbeit und Klausuren) der Schülerinnen und Schüler,
- Einzelinterviews von ausgewählten Schülerinnen und Schülern nach Beendigung der Unterrichtseinheit,
- Gespräche mit der Lehrerin vor, während und nach der Unterrichtseinheit.

Die Ergebnisse der empirischen Studie münden schließlich in Ansehung des zuvor dargestellten Erkenntnisstandes in der Fachdidaktik in Empfehlungen fachdidaktischer Natur

---

<sup>9</sup> Die Umbenennung des Faches „Gemeinschaftskunde“ in das Fach „Politik und Wirtschaft“ erfolgte zum Schuljahr 2002/2003. Da zum Zeitpunkt der Untersuchung diese Umwandlung noch nicht erfolgt war, wird im Verlauf der Untersuchung die zum Zeitpunkt der Untersuchung geltende Fachbezeichnung „Gemeinschaftskunde“ gebraucht.

und praxisorientierten Ratschlägen für den Politikunterricht. Hilfen für Lehrkräfte zum Einsatz von Lerntagebüchern konnten bereits im Verlauf der Untersuchung erarbeitet werden (s. S.136 f).

## TEIL I: THEORETISCHER HINTERGRUND UND FORSCHUNGSSTAND

### 1. Frühe empirische Untersuchungen zum politischen Lernen

Die Bedingungen, unter denen sich politisches Lernen im Unterricht vollzieht und sich durch Unterricht politische Einstellungen verändern können, standen schon einmal Ende der 60er Jahre im Blickpunkt des Forschungsinteresses und waren Gegenstand zahlreicher empirischer Untersuchungen. Um Theodor Adorno und dem späteren hessischen Kultusminister Ludwig v. Friedeburg entstand am (damaligen) Frankfurter Institut für Sozialforschung eine ganze Forschungstradition bildungssoziologischer Arbeiten, die später an anderen Universitäten ihre Fortsetzung fand. Es handelte sich hier meist um standardisierte Befragungen von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrer, die eindeutig out-put orientiert waren und der Diskussion um Curriculumrevision und der Reform der politischen Bildung entsprangen. Vor diesem Hintergrund sollten mit Hilfe von verlässlichen empirisch-soziologischen Informationen über die Wirksamkeit sozialkundlichen Unterrichts der Erfolg des noch jungen Faches Sozialkunde belegt und die Reform der politischen Bildung an höheren Schulen weiter entwickelt werden.<sup>10</sup>

#### 1.1 M. Teschner: Die Wirksamkeit politischer Bildung an Gymnasien

In seiner 1968 vorgelegten Studie über den Stand der politischen Bildung in Abschlussklassen an Gymnasien konnte **Manfred Teschner** (1968) der schulischen politischen Bildung einen gewissen, jedoch insgesamt sehr begrenzten Erfolg bei der Vermittlung von Sachkenntnissen attestieren (vgl. Teschner 1968, S. 77). Zu einem deutlich desillusionierenden Ergebnis gelangte er hingegen, wenn es um die Ausbildung von demokratischen Einstellungen und politischer Urteilsfähigkeit durch den Politikunterricht geht. „Dennoch scheint es angemessen, den Gesamterfolg der Sozialkunde im Gymnasium als recht bescheiden einzustufen. Es ist das geringe Maß an politischer Urteilsfähigkeit, das eine solch skeptische Einschätzung nahelegt“ (Teschner 1968, S.78).

Demzufolge war sein skeptisches Resümee zum Ende der 60er Jahre, dass die politische Bildung an Gymnasien ihre Absichten bisher nur unvollkommen erfüllt habe. Die Mehr-

---

<sup>10</sup> Vgl. T. Adorno in seiner Vorrede zu M. Teschner, in: Teschner 1968, S.7.

heit der Schüler sei nach wie vor politisch desinteressiert, wenig informiert, und nur eine Minderheit habe dezidiert demokratische Auffassungen. Den entscheidenden Grund für das mangelnde kritisch-demokratische Bewusstsein sieht der Autor in der Tatsache, dass den „Schülern die Einsicht in die Verknüpfung von Individuum und Gesellschaft verschlossen ist“ (Teschner 1968, S. 172). Die Hauptursache für dieses Problem liegt - so Teschner- bei den meist wenig engagierten und unzulänglich ausgebildeten Politiklehrern, die seiner Meinung nach nicht über angemessene Kategorien zur Interpretation politischer Vorgänge verfügen, um das Interesse der Schüler zu wecken. Ihre politische Urteilsfähigkeit unterscheide sich nur unmerklich von der ihrer Schüler (vgl. Teschner 1968, S. 120).

Gemeinsam mit Adorno und Friedeburg plädiert er für eine stärkere sozialwissenschaftliche Ausrichtung und eine Qualitätsverbesserung von Politikunterricht.

Zwar gelang es Teschner mit diesem auf Fragebogen und Leitfadeninterviews gestützten Erhebungsverfahren nicht, die unmittelbare Wirksamkeit von Politikunterricht auf die politischen Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zu ermitteln, wohl aber konnte er Aussagen über einige für die Herausbildung der politischen Grundhaltung wesentliche Faktoren machen, so z. B. über die entscheidende Rolle der sozialen Ausgangsbedingungen im familiären Bereich, wie Bildungsgrad und politisches Interesse .

„Ein guter Unterricht vermag ..., bei solchen Schülern, die aus politisch interessierten Elternhäusern stammen, das Maß ihres politischen Interesses noch zu erhöhen, jedoch ist der bisherige Unterricht kaum in der Lage, die Bereitschaft, sich mit öffentlichen Dingen intensiver zu befassen, auch bei denjenigen zu fördern, deren politisches Interesse durch Bedingungen gehemmt ist, die außerhalb der Schule zu suchen sind“ (Teschner 1968, S. 12).

### **1.2 A. Harnischfeger: Die Veränderung politischer Einstellungen durch Unterricht**

Eine Weiterentwicklung des Erhebungsverfahrens und einen empirischen Beitrag zur Unterrichtsforschung stellt die Studie von **Annegret Harnischfeger** (1972) dar. Ihr Ziel war es, die Wirkung von Unterricht objektiv und unabhängig vom Lehrer zu überprüfen und die Ergebnisse quantifizierbar zu machen. Am Beispiel einer speziell entwickelten Curriculumeinheit zum Them „Nation“ testete sie, inwieweit vorherrschende, traditionsbestimmte Formen von Nationalismus zugunsten einer stärker kosmopolitischen Einstel-

lung abzubauen seien. Die Befragung wurde mit Schülerinnen und Schülern einer 12. Klasse unmittelbar vor und nach der Unterrichtseinheit sowie ein weiteres Mal in einem zeitlichen Abstand von einem halben Jahr durchgeführt. Ebenso wurden die Lehrer befragt, die Unterrichtsmaterialien analysiert und der Unterricht beobachtet.

Mit diesem Verfahren ist es der Autorin gelungen, Einstellungsveränderungen, die vor allem geschlechtsspezifisch divergieren, auf das Thema bezogen zu ermitteln und die Wirksamkeit von Unterricht zu belegen ohne jedoch die ursächlichen Zusammenhänge für diese Veränderungen benennen zu können. Mit dieser ebenfalls out-put-orientierten Untersuchung hat Harnischfeger zwar einen Beitrag zur Curriculumentwicklung im Politikunterricht geleistet, über das Lernen im Unterricht selbst und dessen Bedingungen aber keine Aussagen machen können.

### **1.3 K. Urban: Die Bedingungen politischen Lernens**

Ein deutliches Mehr an Aufschlüssen über die Bedingungen politischen Lernens erbrachte eine groß angelegte Studie, die Klaus Urban 1976 im Rahmen eines Forschungsprojektes am Studienzentrum für sozialwissenschaftliche Lehrforschung an der Universität Oldenburg durchführte und in der 950 Schüler der 7. und 9. Klassen an 20 Schulen mit Fragebogen befragt wurden. In dieser Studie ging es darum, Komponenten und Bedingungsfaktoren für ich-autonome politische Handlungs- und Demokratisierungsbereitschaft bei Schülern zu ermitteln.

Auch Urban kam zu dem ernüchternden Ergebnis, dass insgesamt die Wirkung der institutionalisierten politischen Bildung als gering anzusehen und bei dieser Altersgruppe der Einfluss der Peer-groups höher einzuschätzen ist als der schulische Einfluss.

Im Einzelnen gelangte Urban zu folgenden Schlussfolgerungen:

1. Einstellungen und Wertorientierungen zu gesellschaftlichen Sachverhalten sind bereits bei Schülern vorhanden und entsprechen in Verteilung und Strukturierung den Einstellungen und Wertorientierungen der entsprechenden Erwachsenenpopulation
2. Die subjektive Bedeutung und Relevanzeinschätzung der gesellschaftspolitischen Einstellungen und Wertorientierungen ist für Schüler erheblich geringer als für Erwachsene (latente „non-attitude“).
3. Die in der Schule erlebten und wahrgenommenen Organisations- und Machtstrukturen werden als Spiegelbild gesellschaftlichen Strukturen ebenso erfahren wie vorfindliche familiäre Strukturen.

4. Einstellungen und gesellschaftliche Relevanz bestehen in stärkerem Maße zu Institutionen und Personen aus dem sozialen Nahbereich.
5. Attitudes zum Nahbereich korrespondieren mit non-attitudes zum gesellschaftspolitischen Bereich hinsichtlich der politischen Tendenz.
6. Das Politische wird nicht als aktuelle Rollenerwartung erlebt. Die „Politikrolle“ wird als mit geringen Qualifikationsanforderungen besetzte „Staatsbürgerrolle“ verstanden.
7. Diese wird nicht auf den familiären, wirtschaftlichen und schulischen Sektor übertragen. Politik ist ein isolierter, institutionalisierter Sektor der Gesellschaft, dem ein unverbindliches Interesse entgegenzubringen ist.
8. Werden Interessenlagen als Manifestationen von Ich-Autonomie erkannt und verfolgt, so wird dies nicht als politisches Interesse begriffen. Nur in Erfahrungsfeldern, in denen die politische Relevanz der Berufstätigkeit klarer auf der Hand liegt, wird die Verfolgung eigener Interessen als politisches Handeln verstanden ( Urban 1976, S. 45-47).

Als weitere wichtige Erkenntnisse aus dieser Studie sind noch zu nennen:

- Faktoren der latenten politischen Sozialisation haben ebenso großen Einfluß auf das politische Bewußtsein und die politische Handlungsorientierung wie die manifeste politische Sozialisation.
- Die affektive Komponente politischer Einstellungen und die politische Handlungsorientierung der Schüler sind primär durch Lernerfahrungen in Interaktionszusammenhängen bestimmt, Kommunikationserfahrungen wirken sich stärker auf Kognitiverkungseffekte aus.
- Interaktion im Elternhaus ist die wichtigste Variable der latenten politischen Sozialisation.

#### **1.4 G. Schulze: Die Bedeutung der außerschulischen politischen Sozialisation**

In einer weiteren, von Günther Schulze 1977 veröffentlichten Studie zum politischen Lernen wurde in den Untersuchungsansatz neben organisiertem politischen Lernen im Unterricht noch das nicht-intentionale politische Lernen außerhalb der Schule aufgenommen. Schulz zeigte in einer Befragung von 1100 Gymnasiasten und Lehrlingen die Bedeutung der außerschulischen politischen Sozialisation und den Zusammenhang von politischer Aktivitätsbereitschaft und Alltagserfahrung. Unter dieser Fragestellung gelang es

ihm, die Bedeutung vor allem von Familie und peer-groups für politische Einstellungen und die Bereitschaft politisch aktiv zu werden, herauszuarbeiten. Neuere Erkenntnisse zum intentionalen politischen Lernen konnte er indes nicht gewinnen.

## **1.5 Fazit**

Diesen Untersuchungen war es zweifelsohne in begrenztem Maße gelungen, Aussagen über die insgesamt geringe Wirksamkeit von Politikunterricht zu treffen und Faktoren, die für dessen Wirksamkeit eine Rolle spielen, herauszuarbeiten. Als unbefriedigend ist die Tatsache zu werten, dass es mit diesen Erhebungsverfahren nicht gelungen war, unterrichtsimmanente Faktoren, die für das politische Lernen bedeutsam sind, zu isolieren. Die mit den verwendeten Erhebungsinstrumentarien verbundenen Fragestellungen richteten sich primär auf die Ergebnisse von Unterricht. Für das Zustandekommen dieser Ergebnisse werden allenfalls Bezüge zu dem zugrunde gelegten Curriculum und der Art des Unterrichts hergestellt. Ausgespart blieben bei diesen Untersuchungsansätzen die Schülerinnen und Schüler, die Art und Weise ihrer Aneignung von Unterricht sowie deren individuelle Lernprozesse.

## **2. Forschungsstand der fachdidaktischen Diskussion**

### **2.1 Das normative Paradigma der Fachdidaktik**

Für die noch junge Disziplin Fachdidaktik hatten diese Forschungsansätze zunächst keine weitergehende Wirkung. Für deren weitere Entwicklung ist anzumerken, dass Mitte der 70er Jahre die empirische Erforschung von Lernen und Unterricht auch an den Rand des wissenschaftlichen Interesses geriet. Im Zentrum der fachdidaktischen Diskussion ging es stattdessen vorrangig um die Frage, was gelehrt werden sollte. Mit der Auswahl und Begründung von Unterrichtsinhalten (vgl. Grammes 1992, S. 192) beschäftigte sich der wissenschaftliche Diskurs dieser Disziplin über Jahre hinweg. Die Entwicklung eines fachdidaktischen Instrumentariums für die Auswahl, Reduktion, Begründung und Vermittlung von fachwissenschaftlichen Lerngegenständen betrachtete die Fachdidaktik als ihre primäre Aufgabe. Auf hessischer wie auch auf nationaler Ebene war dies die Zeit großer

politischer Auseinandersetzungen und theoretischer Entwürfe.<sup>11</sup>

Der ursprüngliche edukative Aspekt dieser Disziplin: Erziehung zum mündigen, demokratischen Staatsbürger führte in den 70er Jahren zu einer fast ausschließlichen Konzentration der Fachdidaktik Politik auf die Vermittlung von Inhalten und (normativen) Handlungsorientierungen im Unterricht.

Ein solch eingeschränktes Verständnis von Fachdidaktik hatte Bestand bis zu Beginn der 90er Jahre. Noch 1993 definierte Bernhard Claußen analog zu dieser Auffassung die Aufgabe der Politikdidaktik als die „fachdidaktische Transformation der Bezugswissenschaften unter pädagogischen Leitfragen“ (Claußen 1993, S. 24).

Für eventuelle Neuorientierungen in der fachdidaktischen Diskussion kam erschwerend hinzu, dass der Politikunterricht und seine Didaktik in Hessen ab Anfang der 70er Jahre in den Strudel der politischen Auseinandersetzung um die Schulpolitik geriet. Die damit verbundene Polarisierung in der politischen Auseinandersetzung führte zu einer Lähmung, die sich auf die gesamte Disziplin auswirkte und bis Mitte der 80er Jahre konstruktive Ansätze zur empirischen Erforschung der Unterrichtsrealität verhinderte (vgl. W. Hilligen 1993, S. 133).

Wolfgang Sander nannte sie die „bleierne Zeit“, die erst mit der Umsetzung des „Konsens von Beutelsbach“ (1977)<sup>12</sup> allmählich neue Orientierungen bekam.

Peter Henkenborg und Hans-Werner Kuhn sprechen von einem **empirischen Defizit** dieser Disziplin. „Obwohl Forderungen nach einer empirischen Begründung von Konzepten politischer Bildung stets zum theoretischen Programm der Fachdidaktik gehören, sind sie in der Praxis des Faches nur selten eingelöst worden...“ (Henkenborg / Kuhn 1998, S.21).

Die in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften bereits in den 60er Jahren vollzogene empirische Wende blieb bis in die 80er Jahre ohne nennenswerte Auswirkung auf die Politikdidaktik (vgl. Henkenborg/Kuhn 1998, S. 22).

Noch Hilligen konstatierte 1993, dass die Unterrichtsforschung in der politischen Bildung „nicht sehr viele tragfähige Ergebnisse vorzuweisen habe. Lehrende können sich bei der Unterrichtsplanung zwar auf Erprobtes, kaum aber auf Erforschtes stützen“ (Hilligen 1993, S. 132).

---

<sup>11</sup> Zu diesen theoretisch-normativen Entwürfen Vgl. vor allem die didaktischen Ansätze von Kurt G. Fischer (1965), Wolfgang Hilligen (1975), Hermann Giesecke (1965) und Rolf Schmiederer (1971).

<sup>12</sup> Vgl. hierzu H.-G. Wehling: Konsens à la Beutelsbach? In: Breit / Massing 1992, S. 122-129.

Erst gegen Ende der achtziger Jahre fand eine Umorientierung in der empirischen Unterrichtsforschung statt, die im Sinne interpretativer Unterrichtsforschung versucht, die Deutungsmuster der am Unterricht Beteiligten zu erschließen. Peter Henkenborg und Hans-Werner Kuhn nennen es die „empirische Wende“ (1998, S. 9) und Heike Ackermann (1996, S. 205) sieht die Entwicklung eines neuen „qualitativen Paradigma“ (Ackermann 1996/3, S. 205).

„Dem qualitativen Paradigma liegt in seiner Abgrenzung gegenüber dem empirisch-analytischen Ansatz eine veränderte Auffassung des Lernprozesses zugrunde, die sich durchgesetzt hat: Lernen wird nicht mehr als ein weitgehend vom Lehrer gesteuerter Prozess der Wissensvermittlung (...) verstanden, sondern in erster Linie als Tätigkeit und Leistung der Schülerinnen und Schüler, also der ‚Lerner‘ selbst“ (Ackermann 1996, S. 205f).

## 2.2 Die empirische Wende in der Fachdidaktik

**Klaus Rothe** untersuchte in den Jahren 1991/1992 in einer groß angelegten Vergleichsstudie auf der Grundlage von Fragebögen das Wissen und die politischen Einstellungen von 1.581 hessischen und 3.233 bayrischen Gymnasiasten und stellte dabei im Bereich der Kenntnisse und des politischen Wissens große Defizite bei den Schülern beider Bundesländer fest. Daraus folgernd wirft er Schule und Sozialkundeunterricht Versagen vor: „Die Schüler werden offenbar von derjenigen Instanz, die wie keine andere sich für deren persönlichkeitsformenden Allgemeinbildung zuständig fühlt, in der Phase verstärkter Orientierungs- und Identitätssuche bei der Auseinandersetzung mit allgegenwärtigen Phänomenen zur Politik weitgehend allein gelassen“ (Rothe 1993, S. 173).

Als besonders eklatant ist dabei die Tatsache zu werten, dass die hessischen Gymnasialschüler, obwohl sie in der Mittelstufe bis neunmal so viele Jahreswochenstunden Sozialkundeunterricht erhalten haben als ihre bayerischen Mitschüler, schlechtere Werte im Wissen und in der Dimension der politischen Bildung als diese erreichten (Rothe 1993, S. 144f). Bei einer vordergründigen Betrachtung könnte dieses Ergebnis als Beleg für die Wirkungslosigkeit von Sozialkundeunterricht allgemein und des hessischen im Besonderen angesehen werden.

Rothe wertet dieses Ergebnis als Beweis für die These des alters- und entwicklungsbedingten politischen Lernens, wie es dem Entwicklungsstufenmodell Kohlbergs<sup>13</sup> zugrun-

---

<sup>13</sup> Vgl. L. Kohlberg 1974: Zur kognitiven Entwicklung des Kindes: 3 Aufsätze, Frankfurt.

de liegt: „dass ein sinnvolles politisches Lernen und ein der spezifischen politischen Dimension des gemeinschaftsbezogenen gesellschaftlichen Handelns zum Zwecke jeweils zeitbezogener Entscheidungsfindungen angemessenes Verstehen von Politik nicht vor dem Eintreten eines bestimmten Entwicklungsalters und einer bestimmten Reifestufe möglich sind“ (Rothe 1993, S.153).

Mit dieser Erkenntnis wäre zumindest für die unteren Klassen der Mittelstufe eine Erklärung für die weitgehende Wirkungslosigkeit politischer Bildung im Sinne Rothes gegeben.

Rothe plädiert dann auch konsequenterweise dafür, den Politikunterricht als systematische fachgebundene Unterrichtung erst mit dem 14. – 15. Lebensjahr, ab Klasse 9 also, beginnen zu lassen.

Wenngleich diese Untersuchung weitreichende und aufschlussreiche Einblicke in politisches Lernen allgemein zulässt und auch als eine eindrucksvolle Bestätigung von altersgemäßem progressiven Lernen im Sinne des Stufenmodells von Kohlberg gewertet werden kann, so lassen sich doch aufgrund des hier verwendeten Erhebungsinstruments keine Aussagen über individuelles Lernen treffen. Ebenso zeigt sich diese Untersuchung auch problematisch in ihrer fachdidaktischen Konzeption. Das hier zugrunde gelegte Konzept von politischer Bildung ist ausschließlich im kognitiven Bereich angesiedelt und erfasst in erster Linie Wissensfragen zum politischen System und zu gesellschaftlichen Entscheidungsstrukturen. Es liegt hier ganz offensichtlich ein eingeschränkter Begriff von politischer Bildung zugrunde, bei dem wichtige Dimensionen und Zielstellungen von politischer Bildung unberücksichtigt bleiben. Politisches Lernen umfasst aber ebenso auch ein demokratisches Lernen und Handeln, welches sich in habituellen Dispositionen wie auch in methodischen und sozialen Kompetenzen äußert. Gerade für einen so verstandenen Politikbegriff ist es erforderlich, mit dem politischen Lernen frühzeitig zu beginnen und altersgemäße Ziele und Inhalte zu setzen<sup>14</sup>.

Im fachdidaktischen Diskurs stieg in den folgenden Jahren das Interesse für qualitative Forschungsansätze. Damit wurde auch ein neuer Zugang zur Unterrichtsforschung eröff-

---

<sup>14</sup> Vgl. hierzu das Stufenmodell für politisches Lernen von G. Himmelmann. Himmelmann differenziert nach dem Stufenprinzip und dem Schwierigkeitsgrad drei verschiedene Demokratieebenen: Demokratielernten als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Vgl. Himmelmann in Breit/ Schiele 2002, 29.

net. Während in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften qualitative Ansätze sich bereits Ende der 70er Jahre entwickelten (vgl. Henkenborg 1998, S.23), fand die Fachdidaktik der politischen Bildung nur schleppend Anschluss an die qualitative Methodendiskussion, was insgesamt zu einem erheblichen Rückstand in der empirischen Fachunterrichtsforschung führte und bis heute die Situation der Fachdidaktik prägt.

Als ein entscheidender Impuls für die Entwicklung des qualitativen Forschungsansatzes in der politischen Bildung erwies sich neben der Kritik an der normativen Orientierung noch die Diskussion um die Neubestimmung der Politikdidaktik und den ihr eigenen Forschungsgegenstand von einer bloßen sekundären Vermittlungswissenschaft als Anhängsel der Fachwissenschaft zu einer eigenständigen Teildisziplin mit eigenem Forschungsbe- reich. Hierzu Tilmann Grammes: „Politikdidaktik ist die politologische Teildisziplin, die politische Lernprozesse empirisch und konstruktiv gestaltend untersucht“ ( Grammes in: Breit/Massing 1992, S. 78).

Weitere Impulse für die Weiterentwicklung der empirischen Ausrichtung der Fachdidak- tik lieferte die schulische Praxis. Hier wuchs das Bedürfnis nach weitergehenden Er- kenntnissen und Einsichten in das tatsächliche Unterrichtsgeschehen. So entstanden Ende der 80er Jahre schließlich auch die ersten Ansätze einer „qualitativ orientierten For- sungsrichtung, die im Sinne interpretativer Unterrichtsforschung versucht, die Deu- tungsmuster und Mentalitäten der am Unterricht Beteiligten, besonders der Schülerinnen und Schüler, zu thematisieren“ (Henkenborg/Kuhn 1998, S.22) und die Mikrostrukturen von politischen Lernprozessen und die Notwendigkeit von Aussagen über Lernprozesse und subjektive Theorien in den Mittelpunkt stellen.

Mit dieser qualitativen Ausrichtung in der Unterrichtsforschung vollzog sich auch ein Paradigmenwechsel von der lehrer- zur schülerorientierten Sichtweise. Vorreiter war hier die allgemeine Didaktik mit ihren Ergebnissen der Unterrichtsforschung, die eindrucks- voll die Illusion von „Lehren gleich Lernen“ widerlegten (vgl. hierzu Kap.3.3).

Begleitet und beschleunigt wurde diese Umorientierung von der durch gesellschaftliche Veränderungen im Zusammenhang mit der Modernisierung bedingten Erfahrungskrise von Lehrerinnen und Lehrern, deren herkömmliche Handlungsstrategien der Wissens- vermittlung in immer stärkeren Widerspruch zur erlebten schulischen Realität gerieten. Ausschlaggebend war dabei die Erfahrung, dass schüleraktivierende Methoden und The- men, die Jahre zuvor bei der Schülerschaft noch auf reges Interesse gestoßen waren, ihre

Motivationskraft verloren hatten und nur noch mit offensichtlicher Langeweile von Schülerseite quittiert wurden ( vgl. Ziehe 2002).

In dieser Situation der Unsicherheit erhofften sich viele Lehrerinnen und Lehrer Aufklärung und Hilfe von Seiten der Unterrichts- und Sozialisationsforschung. Die erlebten Unsicherheiten, Widersprüche und Dilemmata ebneten den Weg zu einer breiten Umorientierung von lehrerzentrierter auf lernerzentrierte Didaktiken. Anstelle der auf Ergebnisse von Unterricht zentrierten out-put-Forschung geriet nun die Frage nach den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und deren subjektive Alltagstheorien stärker in den Blickpunkt des Interesses. Die Analyse dieser Bedingungen sollte eine Planungsgröße bei der Gestaltung von Unterricht ergeben und in der Vorbereitung und Durchführung von Unterricht zu einer größeren Schülerorientierung des Politikunterrichts führen. Ansätze, die diese Fragestellungen fokussierten, fanden ihre Weiterentwicklung vor allem 1989 in den „Lernerdidaktiken“ von Georg Weißeno und in Carla Schelles Untersuchung: „Wenn ich ein Ausländer wäre“ (1995).

Weißeno rekonstruierte in problemzentrierten Interviews mit Abiturienten deren Binnenperspektive von Unterricht und dokumentiert mit dieser qualitativen Studie einen neuen Zugang fachdidaktischer Theoriebildung über die Alltagstheorien der Schüler.

Schelle untersuchte die subjektiven Theorien über Politikunterricht bei Hauptschülern, indem sie Gruppendiskussionen zum Thema „Wenn ich ein Ausländer wäre“ hermeneutisch rekonstruierte.<sup>15</sup>

Diese neuen, lernerorientierten Zugänge zur Unterrichtsforschung wurden durch neue Erkenntnisse der Lehr-Lernforschung und der Lernpsychologie gefördert, die deshalb im Folgenden zumindest exemplarisch zu erörtern sein werden, bevor auf die o.g. Arbeiten ausführlicher im Kontext der Fundierung der eigenen Forschungsansatzes erneut eingegangen wird (s. Kap. 5.4).

---

<sup>15</sup> In diesen Zusammenhang ist hinzuweisen auf die geschlechtsspezifische Sozialisationsforschung von Dagmar Richter (1991) und Christian Boeser (2002), die Erkenntnisse über geschlechtsspezifisch bedingte unterschiedliche Zugänge zum Politischen herausgearbeitet haben.

### **3. Was bestimmt das Lernen? Ergebnisse der Lehr-/Lernforschung**

Zur theoretischen Herleitung des in dieser Arbeit verwendeten Lernbegriffs soll aus dem Bereich der erkenntnis- und motivationstheoretischen Ansätze jeweils eine Theorie hinsichtlich ihrer Bedeutung für das unterrichtliche Lernen kurz dargestellt und diskutiert werden: Konstruktivismus und Selbstbestimmungstheorie.

Beide Ansätze wurden ausgewählt auf Grund ihrer Brauchbarkeit für die in dieser Untersuchung zugrunde gelegten Fragestellungen.

Beim Konstruktivismus handelt es sich um einen Ansatz, der in seiner gemäßigten Form in der langen Tradition von kognitiven Lern- und Entwicklungstheorien die Grundannahmen über menschliches Lernen am konsequentesten formuliert hat.<sup>16</sup>

Die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan wurde aus der Fülle vorliegender motivationstheoretischer Ansätze ausgewählt wegen ihrer in konkreter Unterrichtsnähe angesiedelten begrifflichen Konstruktionen und theoretischen Grundannahmen.<sup>17</sup>

Die kurzen Darstellungen orientieren sich jeweils an den Fragestellungen:

- Welchen Beitrag kann diese Theorie zum Verständnis von Lernprozessen leisten?
- Was ist das für den unterrichtlichen Lernprozess Bedeutsame an dieser Theorie?
- Kommen dem Konstruktivismus und der Selbstbestimmungstheorie bei der Entschlüsselung von politischen Lernprozessen eine besondere Rolle zu?

#### **3.1 Lernen als Konstruktion: Der konstruktivistische Lernbegriff**

##### **3.1.1 Die allgemeine Debatte um den Konstruktivismus:**

Der Konstruktivismus tritt mit dem Anspruch auf, eine allgemeine Erkenntnislehre zu sein. Die auf ihn begründete konstruktivistische Didaktik erhebt darauf fußend den Anspruch gleichzeitig auch einen neuen allgemeindidaktischen Ansatz darzustellen (vgl. Terhart 1999, S. 630). Seine Protagonisten sehen bereits einen Paradigmenwechsel, den eine solche konstruktivistische Didaktik sowohl im theoretischen als auch im unterrichtsrelevanten Bereich herbeiführen könnte.

---

<sup>16</sup> Vgl. hierzu Piaget (1975) und Aebli (1993).

<sup>17</sup> Vgl. hierzu Holzkamp (1995) und Heckhausen (1989)

In der Diskussion um die Tragweite dieses theoretischen Ansatzes sehen wohlwollende Beobachter mit Blick auf die Theorielage in der allgemeinen Didaktik diese Chance auch für gegeben, da es seit den lebhaften Kontroversen um bildungstheoretische und lerntheoretische Orientierungen in der Didaktik der späten 60er und frühen 70er Jahre keine umfassenden konzeptionellen Ansätze mehr gegeben habe (zu dieser Debatte s. Horstkemper / Holtappels 1999 und Terhart 1999, S. 630).

So proklamiert Kersten Reich, ein Vertreter des interaktionistischen Konstruktivismus: „Die hier postulierte Erkenntnistheorie will sich nicht damit abfinden, bloß einige methodische Feinheiten der Unterrichtspraxis zu ändern, sondern muss grundsätzlicher nach einer Neuorientierung fragen“ (Reich 1996, S. 83).

Insgesamt bietet der Konstruktivismus kein einheitliches Bild. Er basiert auf unterschiedlichen theoretischen Kontexten und ist äußerst heterogen in der Auffächerung seiner Positionen, die sich zwischen einem radikalen oder einem eher gemäßigten Konstruktivismus bewegen und aus den jeweiligen Annahmen sehr uneinheitliche Umsetzungen in verschiedenen pädagogischen Bereichen andeuten. Aus dieser Tatsache erklärt sich, dass bis heute außer Grundsatzpostulaten und Ausgangsthesen keine auf den konstruktivistischen Grundannahmen aufbauende umfassende und für den Unterrichtsgebrauch relevante Didaktik vorliegt.

Als am weitesten entwickelt in der unterrichtspraktischen Umsetzung können hier die konstruktivistischen Ansätze in den Naturwissenschaften und ihren Fachdidaktiken betrachtet werden.

In der Fachdidaktik Politik werden zur Zeit lebhaft Diskussionen um Stellenwert und Bedeutung des Konstruktivismus für die Didaktik des Politikunterrichts geführt. Eine Neukonzeptionierung politischer Bildung unter konstruktivistischen Prämissen versucht Wolfgang Sander (2001). Sander entwickelt postmoderne Lernkonzepte für die nachindustrielle Gesellschaft, in der das individuelle Lernen und die Gestaltung von Lernumgebungen in den Mittelpunkt von Unterricht gerückt werden.<sup>18</sup>

Für die Fachwissenschaft Politik konstatiert Thomas Noetzel (1996, S. 50) noch keinen weitergehenden Niederschlag der Konstruktivismusdebatte. „Konstruktivistische Epistemologie ist bis heute offensichtlich an der Disziplin weitgehend vorbeigegangen“ (in: ZfP 1/96, S. 50).

---

<sup>18</sup> Zur weiteren aktuellen Debatte um den Konstruktivismus in der Fachdidaktik Politik vgl. GPJE 2003

### 3.1.2 Kurzer Abriss: Der Konstruktivismus als Erkenntnistheorie

Der Konstruktivismus ist keine allgemeine Theorie des Seins. Er formuliert keine Aussagen über die Existenz der Dinge an sich, sondern ist eine Theorie der Genese des Wissens von den Dingen und den Möglichkeiten des Erkennens des Seins (vgl. Schulmeister 1997, S. 73). Für den Konstruktivismus ist Wissen kein Abbild der externen Realität, sondern lediglich eine Funktion des Erkenntnisprozesses (Schulmeister 1997 S.73). Zu seinen zentralen Aussagen gehört, dass „es Aussagen von Subjekten über eine Welt ohne diese Subjekte, die diese Aussagen treffen, nicht geben kann“ (Noetzel 1996, S.51).

Im Gegensatz zum Objektivismus und dessen Vorstellung, dass der Mensch der äußeren Welt als unabhängiger Betrachter mit der Fähigkeit zur objektiven Erkenntnis gegenüber steht, betont der Konstruktivismus die aktive Interpretation des erkennenden Subjekts „Jede Erkenntnis ist Konstruktion“ (Maturana/Varela 1987, S.31).

Auf dieser Grundlage kann es folglich wahre Aussagen an sich nicht geben. Dies bedeutet, dass bei der wissenschaftlichen, empirisch fundierten Bearbeitung von Realität der Begründungszusammenhang für deren „Richtigkeit“ geändert werden muss (vgl. Noetzel 1996, S. 51). Er „liegt in der Anwendung bestimmter, im jeweiligen Rechtfertigungskontext (etwa dem der scientific community) akzeptierter Verfahrens- und Argumentationsregeln (...). Politikwissenschaftlich wahr sind danach Aussagen, die im Rahmen des politikwissenschaftlichen Diskurses als wahr akzeptiert werden, die auf Zustimmung stoßen und im jeweiligen Kontext von den Diskursteilnehmern geteilt werden“ (Maturana/Varela 1987, S. 51).

Eine wichtige Stütze für seine erkenntnistheoretischen Grundannahmen findet der Konstruktivismus in der **Gehirnforschung**<sup>19</sup>. Ausgehend von neurophysiologischen Untersuchungen, die bereits Ende der 60er Jahre von dem Neurobiologen Maturana durchgeführt wurden, gelangte man zu der Erkenntnis, dass die Sinneszellen, die die Reize aus der Außenwelt aufnehmen und diese an das Gehirn weiter vermitteln, dies tun, indem sie deren Quantität, aber nicht die Qualität der wahrnehmbaren Reize weitergeben. Daraus lässt sich folgern, dass die Sinnesorgane bedeutungsneutral eine Vermittlung vornehmen, und erst das Gehirn die Bedeutung konstruiert. Maturana beschreibt die menschliche

---

(Hrsg.): Lehren und Lernen in der politischen Bildung, Schwalbach 2003, S. 9- 44.

<sup>19</sup> Zahlreiche Publikationen neueren Datums beschäftigen sich mit der Gehirnforschung und deren Ergebnissen. Ein Standardwerk ist: Gerhard Roth 1998: Das Gehirn und seine Wirklichkeit, Frankfurt 2.Aufl.

Wahrnehmung als autopoietische, selbstreferenziell geschlossene Prozesse. Die äußere Welt ist sensorisch unzugänglich. Was zählt, sind die Konstruktionen von Wirklichkeit im Sinne von Viabilität und epistemologischer Stimmigkeit (vgl. Siebert 2000, S. 13).

„Unsere Welt besteht aus dem, was wir von ihr wissen. Unsere Wirklichkeitskonstrukte sind Wissensnetze, kognitiv und emotional gefärbte Landkarten“ (Siebert 2000, S. 13).

Die sich hieraus für das Lernen im Unterricht ergebenden zentralen Fragestellungen lauten:

- Wie wirken die Deutungs- bzw. artikulierten Sichtweisen und Wissensstrukturen von Lehrenden und Lernenden auf das Lerngeschehen und sein Ergebnis?
- Durch welche Lernarrangements wird nachhaltiges Lernen gefördert?
- Mit welchen Methoden und Verfahren lassen sich nachhaltige Lernwirkungen erfassen?

### **3.1.3 Die Didaktik des Deutungslernens**

Auf der Grundlage der hier skizzierten konstruktivistischen Erkenntnistheorie entsteht eine neue Sichtweise des Lernens: Der Lernerfolg kann nicht als eine in eindeutiger Abhängigkeit zum Lehrverhalten stehende Variable betrachtet werden. Lernen ist ein in einem sozialen Kontext sich selbständig vollziehender Akt, in dessen Verlauf Wissen, Inhalte und Fähigkeiten konstruiert werden (vgl. Terhart 1999, S. 635). Damit entsteht ein neuer Lernbegriff: Lernen als Wissenskonstruktion löst das bisher gängige Konzept vom Lernen als Informationsverarbeitung ab.

Mit der Übernahme dieser Theoreme des Konstruktivismus ergibt sich für unterrichtliches Lernen ein grundsätzlicher Perspektivenwechsel: von der Vermittlungsperspektive zur Aneignungsperspektive, wobei Lernen nicht als einfache Aneignung im Sinne von instruktiver Interaktion „Wissen in die Schüler hineinschütten“ (Reich 1998, S. 21) betrachtet werden kann. Von einer grundsätzlichen „Asymetrie“ zwischen Lehren und Lernen muss jetzt ausgegangen werden. Damit kann Lernen nicht mehr als das Aufnehmen von Informationen und das Lehren nicht mehr als Informationsvermittlung betrachtet werden, die Vorstellung einer „input-output-Äquivalenz“ auch bei einer noch so optimalen Strukturierung der Wissensvermittlung muss folglich ad acta gelegt werden. Denn auf dieser Grundlage lernt der Lernende nur das, was in sein Schema passt, was für ihn anschlussfähig, verknüpfbar ist, was ihm „viabel“ erscheint.

Die bisher an Schulen im Unterricht praktizierte stofforientierte Lehrsituation muss durch die Gestaltung der Lernsituation ersetzt werden. Dabei wird auch eine neue, gelassener Haltung des Lehrers vorstellbar. Seine Verantwortung innerhalb des Lernprozesses besteht nun nicht mehr in der umfassenden Vermittlung des Stoffes, sondern in der möglichst optimalen Gestaltung der Lernsituation für die Schüler. Der damit zunehmenden Zurückhaltung des Lehrers entspricht eine wachsende Eigenverantwortung des Schülers im Lernprozess selbst.

Vergleichbare Schlussfolgerungen hat Klaus Hage bereits 1979 formuliert: „Lehren wird verstanden als Bereitstellen von Erfahrungsmöglichkeiten, als Konstruktion von Umwelten, in denen das Lernen möglich, aber nicht notwendig ist“ (Voss 1996, S. 100f). Die Konsequenzen einer solchen Erkenntnis sind vor allem auch curricularer Dimension: Das Ende der curricularen „Vollständigkeitstheorien“ ist eingeleitet. Ist Lernen nur noch ein Glücksfall?

Die für erfolgreiches Lernen notwendigen Garantien können nun von Lehrerseite nicht mehr gegeben werden. Damit wächst die Bedeutung anderer, den Erfolg des Lernens bestimmender Faktoren, hier vor allem die Rolle von Emotionen und (intrinsischer) Motivation.

Die Tragweite dieser Erkenntnisse impliziert nach Reich eine grundlegende Veränderung und Neuordnung des Bildungssystems, dessen „wichtigste Aufgabe“ es geworden ist „Schüler und Lehrer zu einer konstruktivistischen Herangehensweise an mögliche widersprüchliche, singuläre und lokale, ethnozentrische Wissens- und Bildungstoffe zu veranlassen, die sie befähigt, exemplarisch mit Methoden eigener Erarbeitung und Konstruktion umzugehen...“ (Reich 1996, S. 76).

Im Rahmen einer allgemeinen Zielbestimmung formuliert Reich grundsätzliche Postulate einer konstruktivistischen Didaktik: Diese kann kein für alle Fächer und Situationen verbindliches Kategoriensystem darstellen, nach dem Stunden bundesweit geplant und vorzüglich analysiert werden können, sondern sie kann nur Hilfen und Anregungen geben, die bei der Planung und Analyse von Unterricht hilfreich sein sollen. Eine konstruktivistische Didaktik versteht sich selbst als angewandte Konstruktion von Kategorien, die ihren Stellenwert erst aus der Anwendung erhält (vgl. Reich 1996, S.76).

Reich schlägt zur Grundlegung einer konstruktivistischen Didaktik drei Perspektiven von Denk- und Handlungsweisen vor, die kreativ und vielfältig umgesetzt werden sollen (Reich 1996, S.86ff):

- die Konstruktion
- die Rekonstruktion
- die Dekonstruktion

Schüler und Lehrer konstruieren ihre Wirklichkeit in der Schule, aber sie erfinden nicht alles neu, sondern verwenden auch ein beträchtliches Ausmaß an Zeit dafür, das, was andere erfunden haben, nachzuentdecken (Rekonstruktion). Dies betrifft vor allem die Rekonstruktion von Fachinhalten. Der dritte Schritt, die Dekonstruktion bezieht sich auf das nachträgliche Infragestellen von Konstruktion und Rekonstruktion, um durch Zweifel und Skepsis den Weg für neue Blickwinkel, neue Beobachterpositionen freizumachen und dadurch den Zirkel eigener Konstruktion und Rekonstruktion wiederaufzunehmen „ohne uns jedoch je mit dem Erreichten zufrieden geben zu können und der Illusion unterliegen zu dürfen, dass wir nun die schlüssige letzte Wahrheit gefunden hätten“ (Reich 1996, S. 87).

Aus diesen Grundannahmen einer konstruktivistischen Didaktik lassen sich nach Reich für das Lernen in der Schule folgende grundsätzliche Aussagen aufstellen:

Lernen als Aneignungsprozess setzt eine möglichst offene Herangehensweise und einen hohen Grad an Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung im Lernprozess voraus, „weil nur über die eigene Anwendung und umfassende Erfahrung und ihre Reflexion Lernen effektiv, und d.h. vor allem motiviert, organisiert werden kann“ (Reich 1996, S. 88).

Lernprozesse sollten interaktionistisch orientiert sein, „denn inhaltliche Verkürzungen enden nur dort, wo verschiedene Beobachter ihre Sichtweisen in einen Prozess der Wirklichkeitskonstruktion einbringen können“ (Reich 1996, S. 88). Somit werden die fachlichen Rekonstruktionsleistungen der Lehrer mit den Konstruktions- und Dekonstruktionsleistungen der Schüler in Beziehung gesetzt und kritisch hinterfragt.

Neben einer methodischen Offenheit verlangt konstruktivistische Didaktik auch neue Techniken der „Vermittlung“ von Inhalten, welche die konstruktiven Verarbeitungsmöglichkeiten eines jeden Beteiligten stärken und die Inhalts- und Beziehungsprozesse veranschaulichen und dokumentieren (vgl. Reich 1996, S. 87-89).

Den Widerspruch zwischen der traditionellen Auffassung von Lehren als Informationsvermittlung und Lernen verstanden als „Selbstentwicklung eines kognitiven Systems“ will Hermann Krüssel (1993) mit einer eindeutigeren Unterscheidung zwischen Erfahrung, Beschreibung und Erklärung lösen und in der Praxis beide Sichtweisen miteinander

in Einklang bringen. Auch nach Krüssel soll die Rolle des Lehrers nicht darin bestehen kann, feststehende Wissensstrukturen und Wissensinhalte zu vermitteln, aber es gehört zu seiner Aufgabe, die Schüler bei „der begrifflichen Organisation bestimmter Erfahrungsbe-  
reiche (Krüssel 1993, S. 100) zu unterstützen und zu lenken. Damit ist die alte Frage nach Lenkung, Beeinflussbarkeit des Menschen in pädagogischen Situationen und dessen, vom Konstruktivismus proklamierten Autonomie wieder neu gestellt.

Ausgehend von der konstruktivistischen Definition „Lernen als Selbstentwicklung eines kognitiven Systems“ hat Edmund Kösel (1991) in seiner Theorie der subjektiven Didaktik auf der Grundlage von Systemtheorie und Konstruktivismus einige Determinanten entwickelt, die für den Wissenserwerb bestimmend sind und ein neues Verständnis von Lehren und Lernen ermöglichen sollen (Krüssel 1996, S. 97). In Anlehnung an Mandl bestimmt Kösel die wesentlichen Determinanten des Wissenserwerbs als

- aktiven Prozess,
- selbstgesteuerten Prozess,
- konstruktiven Prozess,
- situativen Prozess,
- sozialen Prozess.

(Kösel/Scherer 2002, S. 105-128)

In einer kritischen Sichtung des Konstruktivismus und seiner Bedeutung für die allgemeine Didaktik bezieht **Ewald Terhart** den theoretischen Begründungskontext sowie die daraus folgenden Implikationen für eine konstruktivistische Didaktik gleichermaßen ein. Er überprüft den Anspruch der konstruktivistischen Didaktik, einen neuen allgemeindidaktischen Ansatz zu formulieren unter Hinzuziehung des theoretischen Begründungskontextes von gehirnphysiologischen und kognitionswissenschaftlichen Erkenntnissen sowie systemtheoretischen Argumentationen und Erkenntnissen aus der Lehr- und Lernforschung. Vor diesem Hintergrund rekapituliert er das Konzept einer konstruktivistischen Didaktik und diskutiert ein konstruktivistisches Handeln im Kontext von Schule und Unterricht (Terhart 1999).

Deutlich wird, dass in einer konstruktivistischen Didaktik vor allem der Aspekt der formalen Lernprozesse stark betont wird bei gleichzeitiger Zurücksetzung des inhaltlichen

Aspektes. „Unter dem konstruktivistischen Zugriff hat jede Materialität, hat die Inhaltlichkeit ihren orientierenden, verbindlichen und Verbindung stiftenden Charakter verloren“ (Terhart 1999, S. 640).

Damit würde schulisches Lernen beliebig, wodurch eine „nicht-subjektivistische“ Form der Auseinandersetzung mit Inhaltsansprüchen nicht mehr möglich sei (vgl. Terhart 1999, S. 642).

Mit diesem Fazit von Terharts zeigt sich auch die Begrenztheit des konstruktivistischen Ansatzes für die allgemeine Didaktik, nämlich in der Negation des Sachanspruchs einer bildungstheoretisch zu begründenden Auswahl und Anordnung der Inhalte (vgl. Terhart, S. 645).<sup>20</sup>

Auch in seinen Aussagen zum Lernen liefert der Konstruktivismus keinen wirklich neuen Erklärungsansatz. Zu offensichtlich sind die Parallelen zu weiteren bekannten kognitiven Lerntheorien, vor allem zum Kognitivismus Piagetscher Prägung. Beiden Ansätzen gemeinsam ist ein Modell des „produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts“ (Aebli 1993, Hurrelmann 1995)<sup>21</sup>.

Auch **Piaget** geht in seiner allgemeinen Erkenntnislehre von einer völligen Trennung von Subjekt und Außenwelt aus. Für ihn ist Erkenntnis stets das Resultat von Konstruktionen und „kein Verhalten nämlich, selbst wenn es für das Individuum neu ist, bedeutet es keinen absoluten Neuanfang. Es wird stets auf schon vorhandene Pläne übertragen und bedeutet deshalb im Grunde nur die Assimilierung neuer Elemente an bereits vorhandene Strukturen“ (Piaget in: Baumgart 1998, S. 220).

So lässt sich insgesamt **Terharts** Einschätzung zustimmen, wenn er sagt, dass es sich bei der konstruktivistischen Didaktik um „eine aller Inhaltlichkeit weitgehend entkernte Prozess-Didaktik (und damit eine Methodik?)“ handele, die zudem „keine wirklich radikal neuen Formen für die Praxis des Unterrichts anzubieten hat, sondern sich an solchen (bekannten) methodischen Formen orientiert, die selbständiges Lernen, entdeckendes Lernen, praktisches Lernen, kooperatives Lernen in Gruppen sowie erfahrungs- und handlungsorientiertes Lernen fördern wollen“ (Terhart 1999, S. 645).

---

<sup>20</sup> Zur bildungstheoretisch begründeten Auswahl von Inhalten Vgl. W. Klafki 1993: Neue Studien zur Bildungstheorie und allgemeine Didaktik, Weinheim.

<sup>21</sup> Piaget spricht von einem „accomodierendem“ und „assimilierendem“ Handeln des Subjekts.

Fazit:

Auch wenn bisher weder in theoriebezogenen noch in praktischen Bereichen die Erwartungen der Konstruktivismusanhänger sich erfüllt haben, so stehen dennoch bereits jetzt einige Verdienste des Konstruktivismus außer Frage:

- Der Konstruktivismus formuliert die Erkenntnisse des Kognitivismus pointierter und schärft den Blick für das Lernen als individuellem Vorgang.
- Die Konstruktivismusdebatte liefert neue Argumente in der kritischen Auseinandersetzung mit den traditionellen in den Schulen dominierenden klassischen Instruktionsformen von Unterricht.
- Der Konstruktivismus bietet Anregungen zu einer neuen Perspektive von Unterrichtsarrangements.
- Der Konstruktivismus liefert zusätzliche Kriterien für Methodenentscheidungen im Unterricht.

**3.1.4 Konstruktivistische Grundsätze für die Methodenauswahl**

Eine konstruktivistische Didaktik verlangt geradezu nach eigenen Unterrichtsmethoden. Die Methodenorientiertheit des Konstruktivismus bedeutet nicht, dass er innovativ neue Methoden entwickelt. Eine konstruktivistische Didaktik greift auf die traditionellen Methoden zurück, sortiert diese neu und wählt das aus, was in bestimmten Situationen gerade gebraucht wird. Der Konstruktivismus ist kein Etikett für Beliebigkeit. Eine konstruktivistische Nutzung herkömmlicher Methoden bedeutet einen sehr gezielten und überlegten Einsatz. Abgelehnt werden die Methoden, die auf Reproduktion von Wissen abstellen zugunsten solcher Methoden, welche die Neugier und die Selbsttätigkeit von Schülerinnen und Schülern fördern. Im einzelnen macht Reich für die Wahl entsprechender Methoden folgende Kriterien zur Grundlage und bevorzugt Methoden, die ( Reich 1998, S. 26):

1. umfangreich Gelegenheit zum Ausprobieren, Erkunden, Vertiefen und Üben geben: Lernen durch eine Betonung der eigenen Konstruktionen des „Learning by doing“,
2. die Neugier der Lernerinnen und Lerner stärken
3. nicht nur die kognitiven Kräfte entfalten, sondern auch Emotionen ansprechen,
4. die Beziehungen der Schüler untereinander im Sinne von Teamgeist und wechselseitiger Anerkennung stärken,
5. keine Reproduktion von Wissen um ihrer selbst willen akzeptieren,

6. methodisch für hinreichende Abwechslung sorgen,
7. die Schülerinnen und Schüler bei der Auswahl der Methoden beteiligen,
8. keine starren Rezepte oder Techniken vertreten, sondern, mit den Bedürfnissen der Lernenden in Einklang stehen und situativ angepasst sind.<sup>22</sup>

### **3.1.5 Zwischenfazit: Erste Konsequenzen für das Lehren und Lernen im Politikunterricht**

Zwar ist es nicht als ein ursächliches Verdienst des Konstruktivismus zu werten, auf den oben genannten Lehr-Lern-Trugschluss hingewiesen zu haben. Gleichwohl hat die konstruktivistische Didaktik die mit ihrem Perspektivenwechsel von der Vermittlungs- zur Aneignungsdidaktik bedingten Konsequenzen für die Gestaltung von Lernarrangements besonders plastisch herausgearbeitet. Für das unterrichtliche Lernen und die Planung von Politikunterricht hat dieser Perspektivenwechsel erhebliche gleichsam paradigmatische Auswirkungen: In der bisherigen nach Vermittlungsgesichtspunkten konzipierten Unterrichtsgestaltung war das Lernen ergebnisorientiert angelegt, basierte auf curricularen Vorgaben und war entsprechend didaktisch reduziert.

Aus der Aneignungslogik des Konstruktivismus betrachtet kann Lernen nur ganzheitlich erfolgen, es ist ein aktiver Prozess, emotional strukturiert und entsteht im Austausch von Erfahrungen im sozialen Prozess.

Eine weitere wichtige Erkenntnis für die Effizienz von schulischem Politikunterricht besteht in der Berücksichtigung der Erkenntnis, dass schulisches Lernen nicht voraussetzungslos stattfindet, sondern dass Schülerinnen und Schüler eine lebensweltliche bzw. familiär bestimmte politische Sozialisation bereits durchlaufen haben und mit deutlichen Vorprägungen in den Unterricht kommen (vgl. Kap. 1.3.). Die Fachliteratur spricht von „Politikbildern“, die im wesentlichen die Funktion haben, Orientierung und Interpretation in aktuellen gesellschaftlichen und politischen Situationen zu ermöglichen und den Aufbau einer personalen Identität als „politisches Subjekt“ zu betreiben. Uhl weist auf die Ambivalenz solcher Politikbilder für den Politikunterricht hin: In ihrer Funktion als Orientierungsgrundlage können diese sogar, wenn sie von negativer Prägung sind, eine lern-

---

<sup>22</sup> Weitere detaillierte Ausführungen finden sich noch bei Reich 1998, S. 21

verzögernde Wirkung haben<sup>23</sup>, da sie einem offenen, kreativen Umgang mit den Gegenständen des Politischen im Wege stehen. Deshalb reicht es nach Uhl nicht aus, die Schüler dort abzuholen, wo sie sich befinden, denn „sie können ja am falschen Ort stehen“ (1998, S. 5). Auch die didaktisch vermarktete Kategorie der Betroffenheit kann nach Uhl problematisch sein und politisches Lernen verhindern. Nach Uhl wäre hier ein „Entlernen“ angesagt, eine Dekonstruktion im konstruktivistischen Sinne<sup>24</sup> (vgl. Kap. 3.1.3).

Unter diesem neuen Blickwinkel auf das Lernen ergeben sich für den Politikunterricht folgende weiterführende Fragen:

- Mit welchen Methoden und Verfahren lassen sich nachhaltige Lernwirkungen erfassen?
- Durch welche Lernarrangements kann nachhaltiges Lernen gefördert werden?
- Um welche Arten des Lernens handelt es sich, z.B. Bestätigungslernen oder reflexives Lernen?

### **3.2 Motivation und Lernen: Die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan**

Stellvertretend für theoretische Ansätze in der Motivationsforschung soll hier mit der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan ein Modell vorgestellt werden, das den Zusammenhang zwischen Motivation und Lernen auf der Basis einer Theorie des Selbst neu interpretiert und empirisch belegt.

Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation geht davon aus, dass Menschen den intrinsischen (angeborenen) Wunsch haben, ihre Umwelt zu erforschen und „in sich aufzunehmen“ (vgl. Deci/Ryan 1993, S. 235). Diese Disposition ist Grundlage auch für den Erwerb kognitiver Fähigkeiten und bestimmt zugleich die Entwicklung des individuellen Selbst. Daraus leiten Deci und Ryan ihre Hauptthese ab, dass die Qualität des Lernens unmittelbar an die Beteiligung und Entwicklung des individuellen Selbst geknüpft ist. Die Erfahrung, eigene Handlungen frei wählen zu können, ist von grundsätzlicher Bedeutung für diese Entwicklung. Nach Deci und Ryan fördert die engagierte Aktivität des Selbst die Qualität des Lernens.

---

<sup>23</sup> Uhl spricht hier von „Blockaden“, Vgl. Uhl 1998, S. 4.

<sup>24</sup> Daran schließt sich in der Fachdidaktik die Diskussion um den im Unterricht zu Grunde gelegten Politikbegriff an und die Rolle des lebensweltlichen Bezuges von Politikunterricht. Vgl. hierzu Grammes 1998.

Aus dem natürlichen Wunsch heraus, seine Umwelt zu internalisieren, um Mitglied der sozialen Umwelt zu werden, klassifizieren sie verschiedene Ausformungen der motivationalen Steuerung des Verhaltens einer Person, die auf unterschiedlichen Ebenen zunächst extrinsisch geprägt sein kann und über Prozesse der Internalisierung und Integration in selbstbestimmte Handlungen überführt werden kann.

In Übereinstimmung mit anderen modernen Theorien der menschlichen Motivation<sup>25</sup> gehen auch sie von dem Konzept der Intentionalität aus, um die Steuerung menschlichen Verhaltens zu erklären. Menschen gelten als motiviert, wenn sie mit ihrem Verhalten etwas erreichen wollen, einen bestimmten Zweck verfolgen, der auf die Erreichung eines bestimmten zukünftigen Zustand gerichtet ist und dabei bereit sind Mittel einzusetzen, die den gewünschten Zustand herbeiführen sollen. Dabei kann dieser Zustand entweder eine unmittelbar befriedigende Erfahrung oder ein längerfristiges Handlungsergebnis sein. Die Intention ist also das Kriterium, welches motiviertes von „amotiviertem“ Verhalten unterscheidet (Verhaltensweisen, die kein erkennbares Ziel verfolgen, Deci/Ryan 1993, S. 224).

Während in anderen Theorien Motivation immer als einheitliches Konzept behandelt wird, welches je nach der Ausrichtung der Handlungsregulation in extrinsisch und intrinsisch unterschieden wird, postuliert die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan nicht nur qualitative Unterschiede zwischen extrinsischem (kontrolliertem) und intrinsischem (selbstbestimmtem) Verhalten, sondern sie entwickelt ein Kategoriensystem, anhand dessen die extrinsische Handlungsregulation in vier graduell unterschiedlichen Ausformungen unterteilt und damit für die Unterrichtsbeobachtung operationalisierbar gemacht wird. Diese vier Typen von extrinsischer Verhaltensregulation werden von Deci und Ryan zwischen den Eckwerten „heteronome Kontrolle“ und „Selbstbestimmung“ eingeordnet (vgl. Deci / Ryan 1993, S. 227f):

- externe Regulation als ein von äußeren Anregungs- und Steuerungsfaktoren abhängiges Verhalten,
- introjizierte Regulation als ein internen Anstößen und innerem Druck folgendes Verhalten,
- identifizierte Regulation als eine Verhaltensweise, die vom Selbst als persönlich wichtig oder wertvoll erachtet wird. (Man hat die zugrunde liegenden Werte ins indi-

---

Auf weitere fachdidaktische Konsequenzen dieser „Politikbilder“ wird in Kap 4 einzugehen sein.

<sup>25</sup> zum Bereich der Leistungsmotivation vgl. Heckhausen 1989.

viduelle Selbstkonzept integriert, z.B. das Ziel Abitur machen zu wollen.)

- integrierte Regulation als die Form extrinsischer Motivation mit dem höchsten Grad an Selbstbestimmung, die zusammen mit der intrinsischen Motivation die Basis des selbstbestimmten Handelns bildet.

Wie Deci und Ryan in Experimenten nachweisen konnten, können extrinsisch motivierte Verhaltensweisen durch Prozesse der Internalisation und Integration in selbstbestimmte Handlungen überführt werden (vgl. Deci/Ryan 1993, S. 227) . Im Rahmen einer solchen Integration verlagern sich Handlungsregulationen gewissermaßen von außen nach innen<sup>26</sup>. Dabei wächst das Gefühl der Selbstbestimmung und das Individuum ist verstärkt der Ansicht, aus freien Stücken zu arbeiten. Beispiel: „Ich lerne für die Klausur, weil meine Eltern mir sagen, dass ich dafür lernen muss“ oder „Ich lerne für die Klausur, weil bei einem guten Ergebnis ich von meinem Vater 5 Euro bekomme“ oder „Ich lerne für die Klausur, weil ich ein gutes Abitur machen möchte“.

In weiteren Experimenten haben Deci und Ryan auf die Bedeutung des sozialen Kontextes für erfolgreiches Lernen hingewiesen. In mehreren Feldstudien haben sie die Rolle des autonomiefördernden Verhaltens von Lehrern im Klassenzimmer untersucht und festgestellt, dass bei Lehrerinnen und Lehrern, die durch ihr Verhalten die Autonomie ihrer Schülerinnen und Schüler fördern, indem sie ihnen ein positives Feedback geben, auf die Lebensbezüge und die Interessen der Schülerinnen und Schüler eingehen, eine günstigere Selbsteinschätzung bei diesen erzeugen. Demzufolge stehen intrinsisch motivierte Verhaltensweisen und die Bedürfnisse nach Kompetenz und Autonomie in einem engen Zusammenhang. Positives Feedback, das auf autonomiefördernde Art gegeben wird, wirkt sich kompetenzfördernd aus und führt zu einer Motivationssteigerung.

Deci und Ryan gelangen mit ihren Untersuchungen zu folgendem Ergebnis: „Lernmotivation kann sowohl durch (äußere) Kontrollmechanismen als auch durch bestimmte Formen der Verhaltensregulation erzeugt werden. Mit qualitativ hochwertigen Lernergebnissen ist v.a. dann zu rechnen, wenn die Motivation durch selbstbestimmte Formen der Handlungsregulation bestimmt wird“ (Deci / Ryan 1993, S. 234).

---

<sup>26</sup> „Internalisation“ ist der Prozess, durch den externe Werte in die internalen Regulationsprozesse übernommen werden ( Deci/Ryan 1993, S. 227). „Integration“ ist der weiter gehende Prozess, der die internalisierten Regulationsprinzipien dem individuellen Selbst eingliedert.

Die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan ist bis heute einer der wenigen Ansätze, verschiedene Formen und Ausprägungen extrinsischer Motivation theoriegeleitet zu klassifizieren und damit in der Unterrichtsforschung operationalisierbar zu machen.

Zu den Studien, die vor dem Hintergrund der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan eine Operationalisierung verschiedener extrinsischer Regulationsformen vornehmen, gehört die explorative Studie von **Alex Buff** (2001). Buff hat in offener Form Schüler der 5., 8. und 11. Klasse nach den Gründen ihres schulischen Engagements in verschiedenen Fächern gefragt und dabei auf der Grundlage der von Deci und Ryan erstellten 4 Kategorien extrinsischer Motivation eine weitere Differenzierung dieses Kategoriensystems vorgenommen (Buff 2001, S. 159f):

**Kategoriensystem:** 11 Kategorien in 3 Klassen zusammengefasst

1. Positives Erleben u Interesse	Intrinsische Motivation
2. Positives Erleben im Handlungsvollzug	" "
3. Bedeutsamkeit u Nutzen (aktuell) - schulisches Engagement ist instrumenteller Natur	Selbstbestimmt-extrinsisch
4. Bedeutsamkeit und Nutzen (zukunftsbezogen)	" "
5. Bedeutsamkeit und Nutzen (allgemein)	" "
6. Kompetenzerweiterung	" "
7. Selbstdiagnose	" "
8. Persönliche Relevanz	" "
9. Ehrgeiz und Ansehen	Fremdbestimmt-extrinsisch
10. Zwang und Erwartungen	" "
11. Gratifikation und Sanktion	" "

In seinen Untersuchungen hat Buff stufenspezifische Zuordnungen vorgenommen und vor allem einen Mischtypus mit intrinsischen und fremdbestimmt-extrinsischen Anteilen identifiziert, der mit steigendem Alter häufiger auftritt. Ebenso nimmt mit steigender Schulstufe die selbstbestimmt-extrinsische Orientierung ab und das Ausmaß an fremdbestimmt-extrinsischer Orientierung nimmt zu. So kann das Ziel, gute Noten zu bekommen bzw. schlechte zu verhindern, zu einem persönlichen Anliegen werden. Besonders deutlich kontrastieren diesbezüglich die Grund- und die Oberstufe in ihrer Motivationsstruktur.

tur, was einen gewissen Widerspruch zu den Ergebnissen von Deci und Ryan darstellt, die von einer automatischen Entwicklung in umgekehrter Richtung, von extrinsischer zur intrinsischer Lernmotivation ausgingen.

In diesem Zusammenhang darf aber auch die Rolle des Lehrerverhaltens - ob kontrollierend oder autonomiefördernd <sup>27</sup>- bei der Ausbildung motivationaler Strukturen bei Schülerinnen und Schülern nicht außer Acht gelassen werden. So kann durchaus ein das Lernen förderliches Lehrerverhalten zu fach- und altersunabhängigen Motivationsstrukturen bei Schülerinnen und Schülern führen, was die o.g. Widersprüchlichkeit der Ergebnisse beider Untersuchungen als vordergründig erscheinen ließe<sup>28</sup>.

### 3.3 Der Lernbegriff: Stand des Wissens über das Lernen

Den bisher dargestellten erkenntnistheoretischen und motivationstheoretischen Ansätzen ist es gelungen, wesentliche Aspekte aufzuzeigen, die beim Zustandekommen von Lernen, dessen Ergebnissen sowie der Qualität dieser Ergebnisse eine Rolle spielen. Als weniger geeignet erweisen sie sich, wenn es darum geht, das Lernen in seiner ganzen Komplexität zu erfassen, in seinem Ablauf zu rekonstruieren und für empirische Untersuchungen umsetzbar zu machen.

Hierzu bedarf es eines präziseren und ausdifferenzierten Instrumentariums, das den Fokus weniger auf das Lernergebnis, sondern die Struktur und den Prozess des Lernens und dessen Bestandteile richtet.<sup>29</sup> Hierbei erweist sich gerade der Konstruktivismus für die Unterrichtsforschung als nur sehr eingeschränkt brauchbar, da bisher noch keine über allgemeine Aussagen hinausgehende elaborierten Konzepte zum Lernverhalten vorliegen.

Aus diesem Grund ist es notwendig zur weiteren theoretischen Fundierung der in dieser Arbeit durchzuführenden Analysen und Rekonstruktionen von Lernprozessen im Fachunterricht noch andere Bezugswissenschaften zu befragen über den aktuellen Stand des Wissens über Lernen vor allem unter dem Gesichtspunkt seiner Brauchbarkeit für das

---

<sup>27</sup> Vgl. hierzu die von F. Hofmann durchgeführte Merkmalsanalyse von Lernautonomie fördernden Bedingungen des Lehrerverhaltens ( 2000, S. 148f ).

<sup>28</sup> Auf den sog. persönlichen Faktor, die Rolle des Lehrerverhaltens als Bedingung für gelingendes Lernen wird in dieser Untersuchung noch einzugehen sein.

<sup>29</sup> Vgl. Kap.9.1.3: Die besondere Bedeutung der prozessualen Dimension im Lerntagebuch als Erhebungsinstrument.

noch vorzustellende Untersuchungsdesign und auf in diesem Bereich durchgeführten Untersuchungen kurz einzugehen. Es bietet sich an, auf das von ähnlichen theoretischen Grundannahmen wie der Konstruktivismus ausgehende Konzept der kognitiven Psychologie zurückzugreifen, die dort vorliegenden Instrumente und Ergebnisse aufzunehmen und gegebenenfalls um konstruktivistische Elemente zu bereichern.

### 3.3.1 Erkenntnisse aus der kognitiven Psychologie: Das kognitionspsychologische Konzept Weinsteins

Kognitive Psychologie wie auch Wissenspsychologie haben durch die Entwicklung empirisch gestützter Modelle zur Funktion des menschlichen Gedächtnisses sowie zur Wissensrepräsentation zu einem neuen Verständnis der menschlichen Lernvorgänge geführt. Die auf der Basis dieser Erkenntnisse mögliche Beschreibung von Lernvorgängen ermöglicht neue Zugänge zum Lernen und gestattet die Möglichkeit, das individuelle Lernverhalten in Teilbereichen rekonstruieren zu können.

Stellvertretend für Beiträge aus der Kognitionspsychologie soll im folgenden kurz auf das Konzept von Claire Weinstein eingegangen werden, das mit seinem experimentellen Ansatz weitergehende Zugänge zum Lernen herstellt und dadurch Lernprozesse operationalisierbar macht, auf deren Basis sich dann Lernstrategiekonzepte entwickeln und begründen lassen.

Der von Weinstein und Mayer (1986) zugrunde gelegte Lernbegriff ist ein kognitionspsychologisch begründeter Enkodierungsbegriff. Lernen wird als Enkodierungsprozess begriffen, in dessen Verlauf vier verschiedene Etappen und Aktivitäten zu bewältigen sind:

- **Selektion** als die aktive Aufmerksamkeitszuwendung zu Reizen aus der Umwelt beim Transfer von Sinnesrezeptoren zum Arbeitsgedächtnis,
- **Speicherung** als aktiver Transfer der Information vom Arbeitsgedächtnis ins Langzeitgedächtnis,
- **Konstruktion** als den aktiven Aufbau von Verbindungen zwischen den Sinneinheiten der Information,
- **Integration** als Etablierung von Verknüpfungen zwischen bereits vorhandenen und neu hinzugekommen Wissens-elementen (vgl. Weinstein 1987).

Auf diesen Grundaktivitäten des Lernprozesses aufbauend unterscheidet Weinstein über-

geordnete Lernstrategiekategorien und einzelne Lernstrategien (z.B. Wiederholungsstrategien, Elaborierungsstrategien, Organisationsstrategien), die zur Bewältigung der beim Enkodieren auftretenden Anforderungen dienlich sind und zur Optimierung der Lernergebnisse eingesetzt werden können (vgl. Wild 2000, S. 30). Unter Lernstrategien allgemein versteht Weinstein „Verhaltensweisen und Kognitionen, die ein Lerner während des Lernens zur Beeinflussung des Enkodierungsprozesses einsetzt“ (Wild 2000, S. 29).

Weinstein definiert die einzelnen Strategien gemessen an der Komplexität der zu bewältigenden Aufgabe. Wiederholungsstrategien für einfache Lernaufgaben können für Weinstein z. B. das wiederholte Aufzählen oder Benennen von Teilen einer Liste sein, um die Informationen ins Arbeitsgedächtnis zu transportieren oder bei komplexeren Aufgaben neben dem stillen oder lauten Wiederholen auch das Herausschreiben oder Unterstreichen von Passagen sein.

Den Übergang vom Forschen zum Fördern stellt das von Weinstein entwickelte Programm LASSI (Learning and Study Strategies Inventory) dar. Ein Fragebogen bestehend aus zehn Skalen mit jeweils 8 – 10 Items, für die Hand von Lehrerinnen und Lehrer und Erzieherinnen und Erzieher entwickelt, der im Vorfeld von Fördermaßnahmen als Diagnoseinstrument eingesetzt werden kann. LASSI enthält neben Indikatoren, welche die kognitiven Aspekte des Lernverhaltens thematisieren auch Indikatoren für die affektiven und emotionalen Aspekte des Lernens.

Insgesamt liegt dem Lernkonzept Weinsteins die Vorstellung zugrunde, dass der Lernende als aktiv handelnde Person die Informationen weiter verarbeitet und insofern durch speziell entwickelte Instrumente in seinem Lernverhalten auch gefördert werden kann, indem durch Anleitung zum gezielten Einsatz von Lernstrategien das Lernverhalten verändert und verbessert wird. An dieser Stelle zeichnet sich die Möglichkeit einer Übertragbarkeit von Ergebnissen der Lernstrategieforschung in Möglichkeiten zur Lernstrategieförderung ab. Empirische Daten über die Verwendung von LASSI liegen bisher allerdings nur für den universitären Bereich vor, für den Bereich Schule konnten bisher über den Einsatz von LASSI keine empirischen Daten ermittelt werden.

### 3.3.2 Das Lernstrategiekonzept von Wild

In seinem Versuch, bestehende Konzepte zur Beschreibung des Lernverhaltens von Studierenden zu ordnen, unterscheidet **Wild** zwischen **kognitiven** und **metakognitiven**

Strategien, um den Begriff „kognitive Lernstrategien“ neu zu definieren und inhaltlich abzugrenzen,

„Kognitive Lernstrategien beziehen sich ausschließlich auf solche Prozeduren, die unmittelbar mit der Aufnahme und Verarbeitung der Inhalte verknüpft sind. Metakognitive Lernstrategien beziehen sich im Unterschied dazu auf Prozeduren der Handlungssteuerung, die der eigentlichen Informationsverarbeitung vorgelagert sind“ (Wild 2000, S. 58). Davon grenzt Wild dann noch die ressourcenbezogenen Lernstrategien ab, die äußere und innere Ressourcen z. B. Zeitmanagement, Arbeitsplatzgestaltung u. ä. umfassen können. Weiterhin nennt Wild noch die Aktivitäten, die auf eine Beeinflussung motivationaler und affektiver Zustände gerichtet sind. Dadurch hat Wild das Instrumentarium Weinsteins neu geordnet und ergänzt. Seine endgültige Arbeitsdefinition ist eine Präzisierung der Weinsteinschen Fassung: „Unter einer kognitiven Lernstrategie wird ein Set spezifischer kognitiver Prozeduren und diese unterstützenden Verhaltensweisen gefasst, das Personen zur Enkodierung und Speicherung neuer Wissensbestände einsetzen“ (Wild 2000, S.59).

In seinen eigenen Untersuchungen versucht Wild, die interne Struktur kognitiver Lernstrategien genauer zu fassen. Mit Hilfe von LIST ( Learning and study strategies inventory), einem Lernstrategieinventar, soll das gezeigte Lernverhalten auf verschiedenen Konkretheitsstufen beschrieben werden können. In Anlehnung an Weinstein unterscheidet Wild hier die kognitiven Lernstrategien in

- **„Organisationsstrategien“**, die sich auf das Herausarbeiten wichtiger Argumentationslinien und Ideen, das Anfertigen von Grafiken, Diagrammen und Tabellen zur Neuorganisation und Veranschaulichung beziehen,
- **„Elaborationsstrategien“**, die auf das Einordnen neuer Informationen in das Netzwerk bereits vorhandener Informationen, die Einkleidung des neuen Materials in eigene Worte, den Entwurf bildlicher Vorstellungen, die Übertragung abstrakter Informationen in konkrete Beispiele und die kritische Überprüfung von Argumentationen und Modellen vor dem Hintergrund des Vorwissens und der logischen Stimmigkeit sich beziehen,
- **„Memorierungsstrategien“**, die durch stummes oder lautes Aufsagen von bereits vorbereiteten „Informationshäppchen“ diese im Kurzzeitgedächtnis bewegen.

LIST gliedert die Skalen zur Erfassung von Lernstrategien in die Bereiche „kognitive“, „metakognitive“ und „ressourcenbezogenen“ Lernstrategien (Tabelle 7, Wild 2000, S.62).

Die Erprobung erfolgte mit Studierenden im universitären Bereich. Mit seinen Untersuchungen verfolgte Wild vor allem auch eine hochschuldidaktische Absicht. Durch den bewussten Einsatz von Lernstrategien soll ein „Beitrag zur Verbesserung des Lehrens und Lernens an Hochschulen“ (Will 2000, S. 1) geleistet werden, der im Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen zur Selbststeuerung des eigenen Lernens als ein wichtiges fächerübergreifendes Bildungsziel zu betrachten sei. Die Eignung dieses Lernstrategieinventars im schulischen Bereich wird im Rahmen dieser Untersuchung an anderer Stelle diskutiert ( vgl. Kap.7).

### 3.3.3 Die Untersuchung von Pickl

In Anlehnung an LIST haben **Pickl** u. a ( 2001) eine Untersuchung zum Einsatz kognitiver, metakognitiver und ressourcenorientierter Lernstrategien im schulischen Bereich durchgeführt.

Ziel dieser Untersuchung war es, durch ein gezieltes Trainingsprogramm Lernkompetenzen im Sinne von selbstregulativem Lernen zu entwickeln. Die Selbstregulationskompetenz wird definiert als ein hoher Grad an Autonomie als Persönlichkeitsmerkmal und einem entsprechenden Repertoire aus Lern- und Arbeitsstrategien und der selbstregulierten Anwendung dieser Strategien. Die theoretische Vorlage für die Ausarbeitung des Trainingsprogramms bildete das Selbstregulationsmodell von **Kanfer**, demzufolge für den Erwerb und den Einsatz von Lernstrategien die Regulationsprozesse „Selbstbeobachtung, Selbstbewertung und Selbstkonsequenz“ die Grundlage bilden.

Das Programm wurde durchgeführt als prozessuale Evaluationsstudie mit Zehn- und Zwölfklässlern auf der Basis von standardisierten Lerntagebüchern. Der Einsatz von Lerntagebüchern wurde gewählt, um zum einen die durch das Training bedingten Effekte auf das Lernverhalten besser erheben zu können und zum anderen eine Veränderung des Verhaltens über einen längeren Zeitraum hinweg messen zu können. Die Auswahl der Zielgruppe erfolgte unter entwicklungspsychologischen Erwägungen, da nachweislich erst 15 – 16 Jährige über ein differenziertes Lernstrategiepertoire verfügen und sich zwischen dem 13. und 16. Lebensjahr die qualitativen Voraussetzungen für selbstgesteuertes Lernen deutlich verbessern.

Pickl hat neben den o.g. Strategien in das Programm auch emotionale Regulationsstrategien eingeschlossen, die in den Lernkontexten eine erhebliche Rolle spielen.

Die Auswertung der Daten erbrachte einen klaren Zusammenhang zwischen positiven Emotionen und der allgemeinen Motivation, dem Einsatz von Lernstrategien und der Lernzufriedenheit.

Allgemein zeigte sich bei der Untersuchungsgruppe im Unterschied zur Kontrollgruppe auch ein signifikant höherer Einsatz von kognitiven Lernstrategien (vgl. LIST), die während des Trainings explizit behandelt wurden.

Positive Ergebnisse gab es auch bei der Anwendung von Textbearbeitungsstrategien. Ebenso konnten auch signifikant positive Trends für Planungsstrategien und Zeitmanagement gefunden werden.

Die Bedeutung von emotionalen Gestimmtheiten bestätigten sich im Verlauf der Untersuchung. Stimmungsschwankungen jeweils zu Wochenbeginn und zum Wochenende waren deutlich und führten zu einem Anstieg der positiven Emotionen nach dem Lernen am Wochenende, was in Korrelation zur Lernmotivation sich direkt auf die Qualität des Lernprozesses auswirkte. Ebenso stellt auch die situative Belastung der Schülerinnen und Schüler eine wichtige Variable für den Lernprozess dar.

Eine wichtige Folgerung aus diesen Ergebnissen für die Praxis ist die Förderung positiver Emotionen und die Vermeidung von negativen Gestimmtheiten während des schulischen Lernprozesses. Die Autoren schlagen die Entwicklung von Maßnahmen in der Schule vor, mit deren Hilfe auf emotionale Gestimmtheiten Einfluss genommen werden könnte<sup>30</sup>.

### **3.3.4 Der Lernbegriff in den Erziehungswissenschaften**

Besteht das Verdienst kognitionspsychologischer Ansätze unbestreitbar darin, Segmente, die den Lernprozess konstituieren, identifiziert und operationalisierbar gemacht zu haben, so können diese psychologischen Ansätze letztendlich auch kein ausreichendes Instrumentarium dafür bieten, Lernen in seiner ganzen Komplexität zu erfassen. So liegt es nahe, als weitere Bezugsdisziplin die Erziehungswissenschaft zu befragen nach Erkenntnissen über weitere Bedingungen und Faktoren, die für das Zustandekommen von Lernen im Unterricht konstitutiv sein können.

---

<sup>30</sup> Die methodische Schwäche dieser Arbeit besteht darin, dass die Datenermittlung ausschließlich auf die Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler zurückgreift.

In der Erziehungswissenschaft hat sich in den letzten Jahren nicht zuletzt als Folge der Konstruktivismusdebatte ein breiteres Verständnis von Lehr-Lernprozessen etabliert. Demzufolge wird das Lernen als ein ganzheitlicher Vorgang betrachtet, der in einem Bedingungsgefüge an Lernvoraussetzungen unterschiedlicher Art geknüpft ist, die wiederum für die Qualität von Lernprozessen von entscheidender Bedeutung sind.<sup>31</sup>

So zählt in der pädagogischen Praxis beispielsweise zu den entscheidenden Voraussetzungen für gelingendes Lernen, dass Lernen nur in einem für das Individuum relevanten Kontext stattfinden kann, in dem motivationale, affektive wie auch situative Faktoren eingebettet sind.

Wenngleich die Bedeutung der zuletzt genannten Faktoren auch in kognitiven Lernmodellen eine Rolle spielen, so ist doch die darauf aufbauende Lernstrategieforschung einengend, da der daraus resultierende Lernbegriff mechanistisch und out-put-orientiert und damit letztendlich wieder lehrerzentriert ist.

Um dem Lernen in seiner ganzen Komplexität gerecht zu werden, soll in dieser Arbeit als **Arbeitsbegriff** ein am Konstruktivismus orientierter und um pädagogische Aspekte erweiterter Lernbegriffes zugrunde gelegt werden, demzufolge

- Lernen ein aktiver und konstruktiver Prozess der Informationsaufnahme und –verarbeitung ist, bei dem Lernstrategien als Voraussetzung eine bedeutende Rolle spielen,
- der Lernprozess nicht isoliert betrachtet werden kann, sondern kontext- und situationsgebunden und von emotionalen und motivationalen Bedingungen abhängig ist,
- der Konstruktionsprozess des Lernens nie bei „Null“ beginnt, sondern als Basis immer die bereits vorhandene (Wissens)struktur hat (Terhart 1999, S.635).

### 3.3.5 Pädagogische Konzepte und Studien: Das Lernen fördern

Im Expertenbericht des „Forum Bildung“ (2002) wird Lernkompetenz, das Lernen des Lernens im Rahmen von allgemeinen „Bildungs- und Qualifikationszielen von morgen“ als eine von sechs Kompetenzen genannt, die von Kindern und Jugendlichen erworben

---

<sup>31</sup> Vgl. hierzu Veröffentlichungen von Arnold/Schübler (1998), Beck (1997), Gasser (1995), Heitkaemper (1995), Horster/Rolff (2001), Wiater (1999).

werden müssen, um erwünschte individuelle wie gesellschaftliche Entwicklungen zu ermöglichen und zu befördern<sup>32</sup>.

Eine konsequente Umsetzung dieses Bildungs- und Qualifikationsziels im Unterricht allerdings käme einer „bildungstheoretischen Revolution“ (Forum 2002, S. 23) gleich, denn dann stünden nicht mehr die Lernprodukte im Mittelpunkt des Unterrichts, sondern die Lernprozesse selbst müssten zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden.

Lernen als Gegenstand des Unterrichts erfordert mehr als eine isolierte Methodenschulung oder Vermittlung von Ratschlägen zum besseren Lernen. Entscheidend ist die Reflexion des eigenen Verhaltens im Unterricht. Regelmäßig muss von Schülerinnen und Schülern, von Lehrerinnen und Lehrern während und vor allem nach Abschluss einer Lehr-Lern-Einheit überlegt werden, wie das Lernen stattgefunden hat und wie es besser hätte stattfinden können.

Franz **Weinert** begründet die Forderung, das Lernen zu lernen, mit der Dynamik der wissenschaftlich-technischen Veränderungen, denen zufolge das „traditionelle Bildungsvorrat-Modell“ desolat geworden sei und durch ein „Bildungs-Erneuerungs-Modell“ ersetzt werden müsse (Forum 2002, S. 43). „Lebenslanges Lernen ist deshalb nicht nur ein inflationär gebrauchtes Schlagwort, sondern schon heute eine zwingende Notwendigkeit. Voraussetzung des lebenslangen Lernens ist es jedoch, dass Kinder, Jugendliche und Erwachsene das Lernen erlernt haben oder erlernen“ (Weinert 2002, S. 43). Das Lernen wird nach Weinert jedoch im Kontext konkreter Lernprozesse gelernt und weniger über isolierte Methodentrainings, wie sie beispielsweise von Klippert (1997) vorgeschlagen werden.

Die Entwicklung von Lernkompetenz bei Schülerinnen und Schülern ist ein Prozess, der schrittweise erfolgt und sich nicht auf die einmalige Durchführung eines Projektes zum Thema „Lernen lernen“ beschränken kann, sondern integrierter Bestandteil von Unterricht werden muss. Neben einer konsequenten Methodenschulung und Förderung im Gebrauch von Lernstrategien muss vor allem das Bewusstsein für den eigenen Lernprozess entwickelt werden, so dass die Schülerinnen und Schüler zu Experten des eigenen Lernens gemacht werden.

Ein wichtiger Anfang für erfolgreiches Lernen ist die **Reflexion des eigenen Lernprozesses**.

Schülerinnen und Schüler werden zu kompetenten Lernern vor allem dadurch, wenn sie

---

<sup>32</sup> Vgl. Materialien des Forums Bildung 5, S. 209

über das selbständige Anwenden von Lernstrategien hinaus auch regelmäßig im Unterricht über das eigene Lernen nachzudenken angeregt werden. Das Nachdenken ist ein erster Schritt, wie es besser und selbständiger gemacht werden kann. Hier liegt nach **Weinert** ein Potenzial, welches im Unterricht zu wenig genutzt wird.

Eine zentrale Komponente zur Optimierung des eigenen Lernens stellt der Aufbau von metakognitiven Kompetenzen dar. Hierzu gehören nach Horster/Rolff (2001) die Fähigkeit zur

- Planung, Überwachung und Regulation von Handlungen,
- Analyse des eigenen Wissens und der eigenen Fertigkeiten,
- Formulierung eigener Lernziele und Lernaktivitäten,
- Benennung eigener Qualitätskriterien für erfolgreiches Lernen,
- rückwirkenden Bewertung eigener Leistungen und Handlungen.

**Erwin Beck** u. a. (1991) kommen in ihrer Untersuchung zum Lernverhalten von Schülern zu der Feststellung, dass eigene Lernprozesse und –erfahrungen von Schülern im Unterricht selten zum Gegenstand differenzierter Reflexion gemacht werden. „Die Lernenden erwerben im Unterricht Wissen, bearbeiten Inhalte, lösen Aufgaben und üben sich in Fertigkeiten. Wenn über Unterricht nachgedacht und gesprochen wird, sind es die Sachverhalte oder die Unterrichtsprodukte, die im Mittelpunkt stehen, nicht aber die individuellen Vorgehensweisen beim Problemlösen,...“ (Beck 1991, S. 735). Das eigene Lernen ist selten Gegenstand des Unterrichts. Nach Beck liegt der Schlüssel zum Lernen des Lernens nicht in erster Linie im Vermitteln von Lernstrategien, sondern in der Reflexion und dem Bewusstmachen von Lernprozessen.. Die von ihm im Kanton Gallen in den Fächern Mathematik und Deutsch durchgeführten Untersuchungen ermittelten bei eigenständig lernenden Schülern neben kognitiver, metakognitiver Kompetenz und Motivation noch eine soziale und kommunikative Kompetenz.

Im Rahmen eines von der Universität Innsbruck durchgeführten Projekts zur Förderung von Autonomie und Aufbau von Lernkompetenz in der Schule wirft **Franz Hofmann** (2000) einen kritischen Blick auf die schulische Lernkultur und die Umsetzung der allseits in großer Einmütigkeit geforderten Lernautonomie von Schülerinnen und Schülern. Er kommt zu dem ernüchternden Ergebnis, dass im traditionellen schulischen Rahmen Autonomie grundsätzlich nur sehr eingeschränkt realisierbar sei, da das System Schule

„unverändert fremdbestimmt konzipiert sei“ (Hofmann 2000, S. 12), da nach wie vor im Schulbetrieb die Losung gilt, gleiche Ziele für heterogene Lerngruppen innerhalb eines fixen Zeitrahmens“ (Hofmann 2000, S. 12).

Hiermit hat Hofmann das Spektrum von Faktoren, die es bei einer Rekonstruktion von Lernprozessen zu berücksichtigen gilt, um die wichtige Variable „Institution Schule“ erweitert. Ihm geht es bei der Untersuchung der schulischen Realität nicht nur um die Frage, inwieweit Autonomie des Lernens bei herkömmlichen schulischen Settings überhaupt möglich ist, sondern ebenso um die Frage, welche fördernde und vor allem hemmende Auswirkungen bestimmte Merkmale schulischen Arbeitens auf die Entwicklung der Lernkompetenz haben können, was bei der Rekonstruktion von Lernprozessen dann zu berücksichtigen ist.

Für die Unterrichtspraxis ließe sich daraus die Frage ableiten, durch welche Strukturen und didaktischen Maßnahmen im Unterricht der Aufbau von Lernkompetenz gefördert werden könne. Dabei wäre vor allem an Hinweise für Lehrerinnen und Lehrer gedacht, wie solche Prozesse angeregt werden könnten, z. B. Lerntypentest, Interviews zum Lernen, nachträgliches lautes Denken, Lerntagebuch führen.

Die Fähigkeit zum selbstständigen Arbeiten diagnostiziert Hofmann, wenn Schülerinnen und Schüler über folgende Fähigkeiten verfügen:

- ihre Lernprozesse selber im Hinblick auf Lernziele und –methoden planen können (**Planungskompetenz**),
- ihre Pläne realisieren und im Zuge dieser Realisierung im Sinn einer laufenden Selbstkontrolle abschätzen können, ob sie gemäß ihren Plänen vorgehen und ob sie eventuell diese Pläne revidieren müssen (**Durchführungskompetenz**),
- ihre Lernprozesse im Hinblick auf deren Ergebnisse und die jeweils gewählten Lernwege evaluieren können (**Evaluierungskompetenz**).

In seiner Merkmalsanalyse der für die Ausbildung von Lernautonomie hemmenden Bedingungen im herkömmlichen Unterricht ermittelt er folgende Faktoren:

- der unverändert dominante Lehraspekt, der wenig Möglichkeiten für Erfahrungen mit selbstbestimmtem Lernen zulässt,
- eingeschränkte Mitsprache- und Mirtbestimmungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler,
- die Formulierung von Zielen des Lernens spielt kaum eine Rolle.

- Statt Erreichung von Lernzielen gibt es die Orientierung an Noten, was zu einer instrumentellen Sicht von Lernen verleitet (Hofmann 2001, S. 148f).

Zur Förderung von erfolgreichem Lernen unterbreitet Hofmann folgende Vorschläge (S. 154f):

- Weniger rezeptives Lernen zugunsten von selbstbestimmten Lernaktivitäten, die möglichst individuell ausdifferenziert werden sollten, um den Schülern größere Freiräume zu ermöglichen, damit diese ihre Interessen, Schwächen und Stärken erkennen.
- Die so für den Lehrer entstandenen Freiräume sollten für eine stärkere Zuwendung zu einzelnen Schülern genutzt werden.
- Reflexion während des Unterrichts über die gemachten Lernerfahrungen, wobei zielgerichtet die verwendeten Lernstrategien mit einbezogen werden sollten.
- Weniger isolierte Strategietrainings, die zwar in der jeweils konkreten Situation erfolgreich sein können, aber nicht auf andere Situationen übertragen werden.
- Lehrer sollen bei Maßnahmen zur Lernkompetenzförderung ihrer Schüler auf ein geringfügig überforderndes Ausmaß an Selbstbestimmung achten.
- Schüler sollen dazu angehalten werden, nicht nur das Lernprodukt, sondern auch den Lernprozess für wichtig zu erachten.

Hofmann fasst diesen Maßnahmenkatalog zu drei didaktischen Prinzipien zusammen:

- Selbstbestimmte Lernaktivitäten im Unterricht gewähren,
- Innere Differenzierung: Freiräume z. B. bei der Aufgabenauswahl für die Schüler,
- Reflexion der Lernerfahrungen während oder nach selbstbestimmten Lernaktivitäten.

### 3.3.6 Emotionen und Lernen

Die Rolle, die den Emotionen für das Zustandekommen erfolgreichen Lernens zukommt, ist zwar seit Herbart (1835, 1948) bekannt, jedoch rückt die Bedeutung von emotionalen Gegebenheiten und ihre Bedeutsamkeit für gelingende Lernprozesse neuerdings wieder stärker ins Zentrum theoretischen Interesses (vgl. Rheinberg 1995, Krapp u. Prenzel 1992) und wird zum Gegenstand zahlreicher Untersuchungen innerhalb der Lehr-Lernforschung.<sup>33</sup>

---

<sup>33</sup>Vgl. hierzu die Untersuchungen von M. Gläser-Zikuda: Emotionen und Lernstrategien in der Schule,

Emotionspsychologische Ansätze verweisen darauf, dass Kognition und Emotion eng miteinander verknüpft sind und oft nur analytisch getrennt werden können (vgl. Ulich 1992). Emotionen beeinflussen die Aufmerksamkeit und die Gedächtnisleistung. Biologisch ist es unmöglich, etwas zu lernen, dem man keine Aufmerksamkeit schenkt. Je stärker eine Erfahrung an Emotionen geknüpft ist, desto stärker ist auch die Erinnerung an diese Erfahrungen. Dies gilt für positive wie negative Emotionen gleichermaßen. Ebenso haben Emotionen Auswirkungen auf die motivationalen Aspekte des Lernens (vgl. Ulich 1992, S. 76ff).

Die empirische Studie von Michaela Gläser-Zikuda (2001) zur Rolle von Emotionen und Lernstrategien in schulischen und häuslichen Lernsituationen verweist auf einen signifikanten Zusammenhang zwischen Wohlbefinden, positiven Lernemotionen, Schulfreude und Schulzufriedenheit. In ihrer mit qualitativen Bestandteilen durchgeführten Untersuchung bei Schülern einer 8. Jahrgangsstufe fand sie heraus, dass gute Schüler signifikant mehr Lernfreude, Interesse am Lerninhalt und Lernprozess sowie ein signifikant höheres Wohlbefinden als schwache Schüler haben. Bezogen auf den Einsatz von Lernstrategien ergab die Untersuchung den signifikant häufigeren Einsatz von elaborativen und metakognitiven Strategien bei leistungsstarken Schülern (vgl. Gläser-Zikuda 2001, S. 240).

Die qualitativen Auswertungen von Lern- und Emotionstagebüchern sowie Schülerinterviews haben ergeben, dass gute Schulleistungen mit positiven Emotionen sowie Lernstrategien, die auf eine intensive Auseinandersetzung mit den Lerninhalten (Elaborations- und Organisationsstrategien) schließen lassen, in engem Zusammenhang stehen (Gläser-Zikuda 2001, S. 230).

In den auf der Basis dieser Ergebnisse entwickelten pädagogischen Empfehlungen für die Unterrichtsarbeit spricht sich die Autorin dafür aus, die emotionalen Komponenten beim Lernen stärker zu berücksichtigen und eine positive Einstellung zum Lerngegenstand zu erzeugen, indem Interessen und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler durch eine stärkere Anbindung von Lerninhalten an die Lebenswelterfahrungen von Schülern Berücksichtigung finden. Ebenso sollte die Lehrperson die Stimmungen in einer Klasse berücksichtigen und in lehrerzentrierten Unterrichtsphasen die Arbeitsform möglichst dem herrschenden Klima anpassen (Gläser-Zikuda 2001, S. 236).

Die Autorin plädiert nachhaltig für schülerorientierte Unterrichts- und Sozialformen, so-

---

Weinheim 2001, ebenso die Untersuchung über die Rolle von Emotionen im Physikunterricht von: M. Lauckenmann: Emotionen und Lernen, Design, Methoden und Ergebnisse einer Untersuchung im Physikunterricht der Sek I, in: Didaktik der Physik, Frühjahrstagung 2001 in Bremen, hg. v. Deutsche Physikalische Gesellschaft.

wie den verstärkten Einsatz von Gruppen- und Partnerarbeit, die von Schülerinnen und Schülern als emotional positiv besetzt erlebt würden.

In Ergänzung der Ergebnisse dieser Studie wurden in dem Projekt „Emotional and Cognitive Aspects of Learning“ (vgl. [www.ecole21.de](http://www.ecole21.de), Stand vom 11.12.01) noch folgende emotionale Faktoren identifiziert, die im Rahmen der Forschungsfragestellung für die Analyse und Förderung schulischer Lernprozesse von Bedeutung sein könnten:

- Allgemeine Aktivierung des Lernalers/der Lernalerin,
- Steigerung des Selbstvertrauens und des Selbstwertgefühls,
- Motivierung, Weckung des Interesses am Gegenstand,
- Weckung und Erhaltung der Lernfreude,
- Erzeugung von Zufriedenheit mit Lernergebnissen,
- Soziales Wohlfühlen in der Lerngruppe,
- Abbau von Ängsten und Langeweile.

Auf der Grundlage dieser Ergebnisse wird bei der Analyse der Lernprozesse im Politikunterricht die Rolle der emotionalen Befindlichkeiten immer mit zu berücksichtigen sein und zwar in doppelter Hinsicht: zum Einen, was die emotionalen Dispositionen der Schülerinnen und Schüler dem Gegenstandsbereich des Politischen gegenüber anbelangt (vgl. Kap. 2.1) und zum anderen was die emotionale Befindlichkeit in der konkreten Lernsituation betrifft.

Nicht unerheblich dürfte die Rolle der Emotionen auch für das nicht-intentionale Lernen im Politikunterricht sein, das Lernen, das gewissermaßen absichtslos erfolgt und den Schülerinnen und Schülern wie ihren Lehrerinnen und Lehrern in der Regel gar nicht bewusst wird, obwohl es permanent stattfindet.

#### **4. Einstellungen zur Politik und ihre Bedeutung für die Aneignung von Politikunterricht**

Sowohl die Untersuchungen zum politischen Lernen (vgl. Kap. 1) als auch die Ausführungen über den Konstruktivismus (Kap. 3) haben gezeigt, dass Lernen nie voraussetzungslos erfolgt und immer an Vorgaben und Voraussetzungen geknüpft ist. Dies hat für

das Lernen im Politikunterricht insofern eine besondere Bedeutung, als es hier um politische Sozialisationserfahrungen und die teilweise dadurch bedingten Voreinstellungen zur Politik („Politikbilder“) und zum Politikunterricht geht, die für gelingendes Lernen im Politikunterricht eine wichtige Rolle spielen. Um diese Voreinstellungen erfassen zu können, sollen im Folgenden noch weitere Bezugsdisziplinen (Jugendsoziologie, Sozialisationsforschung) selektiv und in Umrissen befragt werden, um das mit solchen Politikbildern verknüpfte Aneignungsinteresse Jugendlicher bezogen auf den Politikunterricht gekoppelt mit einem fachspezifischen Lernbegriff genauer zu umfassen und dieser Untersuchung zugrunde legen zu können.

#### 4.1 Jugend und Politik

Jugendsoziologisch ausgerichtete wissenschaftliche Befragungen, Untersuchungen und Studien zu politischen oder demokratischen Einstellungen Jugendlicher haben in den letzten Jahren deutlich zugenommen<sup>34</sup>. Ihre Ergebnisse dokumentieren übereinstimmend die steigende Skepsis in der Haltung Jugendlicher und junger Erwachsener der herrschenden Politik und dem politischen System gegenüber. Die Autoren sprechen von „bedenklichen Entwicklungen in den politischen Einstellungen“ (Pickel 2002, S. 12). Es ist die Rede von erhöhter Gewaltbereitschaft, steigender Anfälligkeit für die Denkmuster rechtsextremer Parteien und Gruppierungen sowie einer zunehmenden Distanz der jungen Bürger zu den etablierten politischen Parteien und somit einer ernst zunehmenden Gefährdung des bisher herrschenden demokratischen Grundkonsenses in der Bundesrepublik. Die „Politikverdrossenheit“ der Jugendlichen ist in dieser Debatte zu einem geläufigen Begriff geworden<sup>35</sup>. Die daraus resultierende Frage, ob die Jugend überhaupt noch in das politische System zu integrieren ist, ist getragen von der Besorgnis der gesellschaftlichen Öffentlichkeit um den Fortbestand und die Zukunft unserer Demokratie. Geht man davon

---

<sup>34</sup> Exemplarisch sei hier auf folgende wichtige Jugendstudien der letzten Jahre hingewiesen: Jugend 2000, 13. Shell Jugendstudie (2000), 14. Shell-Jugendstudie (2002), DJI-Jugend survey (1997), Pickel, G. (2003), Krüger, H.-H. u.a. (2002), Hafenegger, B. (2003) Oesterreich, Detlef: Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland (2002) Albert, Mathias u.a.: Jugend und Politik (2003). In: ApuZG B 15 v. 7.4.03, S.3-5. Gaiser, Wolfgang u.a.: Jugend und Politik – Entwicklungen in den 90er-Jahren (2001)

<sup>35</sup> Der Begriff „Politikverdrossenheit“ kennzeichnet laut Pickel ein „unspezifisches Phänomen“, welches aufgrund verschiedener empirischer Belege wie z. B. dem Rückgang im politischen Institutionenvertrauen als real existierendem Trend westlicher Gesellschaften zur Kenntnis genommen werden muss. Diese Entwicklung betrifft nicht nur die Jugend, sondern ist ein gesamtgesellschaftliches Phänomen (Vgl. Pickel 2003, S. 16).

aus, dass in einer Demokratie politisches Handeln zustimmungsabhängig und begründungsbedürftig ist und Kommunikation und Legitimation Kennzeichen einer demokratischen Politik darstellen (vgl. Sarcinelli 1998, S. 11), dann wäre eine Gefährdung der Demokratie dann gegeben, wenn Jugendliche nicht mehr dazu bereit wären, die Bürgerrolle zu übernehmen, deren wichtigste Merkmale aktive Partizipation am politischen Prozess, Bereitschaft zur politischen Kommunikation, Interesse und ein Sicheinsetzen für demokratische Prinzipien sind.<sup>36</sup>

Vor dieser Fragestellung sollen im Folgenden einige ausgewählte Ergebnisse aus aktuellen Jugendstudien (Shell 2000/ 2002, DJI-Jugendsurvey 1997)<sup>37</sup> kurz skizziert und daraufhin hinterfragt werden, inwieweit veränderte Einstellungen zur Politik auch eine grundsätzliche Veränderung der Lernarrangements im Politikunterricht erforderlich machen.

#### **4.1.1 Subjektive Bedeutung von Politik für Jugendliche**

Das Thema Politik hat nach vorliegenden Ergebnissen für Jugendliche erheblich an konkreter persönlicher Bedeutung eingebüßt und rangiert in der Konkurrenz mit anderen Bereichen im Leben von Jugendlichen und jungen Erwachsenen auf der Wichtigkeitsskala weit hinter den Dingen des privaten Lebens wie Freunde, Freizeit, Schule und Beruf erst auf dem vorletzten Platz gefolgt von Religion auf dem letzten Platz (vgl. Gaiser u.a. 2001, S.39). Hier brachte die Studie von Gaiser u.a., die im Unterschied zur Shell-Studie Jugendliche bis 30 Jahre in die Befragung mit einbezog, interessante Ergebnisse: Danach ändert sich der Umgang mit dem Thema Politik mit steigendem Lebensalter. Nach Gaiser steigt das Interesse für Politik bei jungen Erwachsenen im Verlauf des dritten Lebensjahrzehnts deutlich an, hängt ab vom Bildungsniveau und ist geschlechtsspezifisch zu differenzieren.

---

<sup>36</sup> Vgl. hierzu "Bürgerleitbilder", in: Mickel ( 1999), S. 39-45 u. Weißeno ( 2002), S. 39-50

<sup>37</sup> Grundlage der Textbearbeitung waren die Fragen der 13. Shellstudie. Wenn möglich wurde aus der 14. Studie zur Aktualisierung noch weiteres Zahlenmaterial mit hinzu gezogen. Die Ergebnisse der survey – Studie wurde wegen der größeren Altersstreuung ebenfalls mit hinzugezogen. In der Shell-Studie wurden Jugendliche bis zzum Alter von 24 Jahren befragt.

#### 4.1.2 Politisches Interesse

Ein ausgeprägtes politisches Interesse, das als zentrale Voraussetzung für politisches Engagement betrachtet wird, hat bei Jugendlichen im letzten Jahrzehnt deutlich abgenommen. Waren es 1991 noch 57%, die auf die Frage „Interessierst du dich für Politik?“ mit „Ja“ antworteten, so waren es 1999 nur noch 43% und im Jahr 2002 34 % ( Shell-Studie 2002, Bd.1, S. 92). Auch hier gibt es wieder geschlechtsspezifische Unterschiede, ein deutliches Gefälle zwischen Ost und West, wie auch Korrelationen mit dem Bildungsgrad. In der oberen Bildungsgruppe ist das Politikinteresse mit zwanzig Prozent höher zu veranschlagen als bei der unteren (DJI 1997, S. 41).

Ebenso ist das politische Interesse altersabhängig, es steigt ab dem 16. Lebensjahr kontinuierlich an (vgl. DJI 1997, S. 41).

Fragt man nach der Integration der jungen Generation in das politische System, so ist ein wichtiger Indikator das Wahlverhalten. Auch hier ist eine eindeutige Tendenz zu erkennen: Auf die Frage: „Bist du bei den letzten Wahlen zur Wahl gegangen?“ antworteten 1996 75,5% mit „Ja“. 1999 waren es nur noch 64,1% (Shell-Studie 2000, Bd.1, S. 265). 2002 antworteten auf die Frage nach der potenziellen Wahlbeteiligung für die kommende Bundestagswahl 35 %, dass sie ganz sicher zur Wahl gehen würden und 37% hielten eine Wahlbeteiligung für wahrscheinlich (Shell 2002, S. 107f).

#### 4.1.3 Nähe zum politischen System und Engagementbereitschaft

Insgesamt zeigen Jugendliche im Verhältnis zu Erwachsenen eine geringere Engagementbereitschaft gegenüber der etablierten Politik. Eine Mitgliedschaft in einer politischen Partei wird von ihnen in der Regel nicht angestrebt.

1999 waren lediglich 1,5% der Jugendlichen in einer politischen Partei organisiert, 2,8% bei Greenpeace und 35,1% in Sportvereinen (Shell-Studie 2000, S. 276). Die Autoren der Shell-Studie sprechen hier von einer „Politiker“- oder „Parteienverdrossenheit“ der Jugendlichen (Shell 2002, S.43): „Nicht die Jugendlichen sind an Politik desinteressiert, sondern sie unterstellen im Gegenteil, dass die Politik nicht an ihnen interessiert ist“ (Shell 2002, S.43).

Eine deutlich höhere Akzeptanz als Parteimitgliedschaften haben bei Jugendlichen die

nichtkonventionellen Beteiligungsformen. Hierzu hat die Survey-Studie eine Reihenfolge der politischen Verhaltensbereitschaften nach Wertigkeit ermittelt. Demnach gehören in der Reihenfolge der Wertigkeit gleich nach der Teilnahme an Wahlen die Unterschriftensammlung auf Platz zwei, gefolgt von genehmigten Demonstrationen und der Arbeit in Mitbestimmungsgremien (Gaiser 2001, S. 49). Ganz offensichtlich kann also von einem generellen politischen Desinteresse bei Jugendlichen nicht die Rede sein, vielmehr handelt es sich um eine Umorientierung bei der Auswahl der Organisationsformen von Engagement, so werden offensichtlich informelle Zusammenschlüsse und Aktionsgruppen von kurzer Dauer gegenüber längerfristigen Parteimitgliedschaften bevorzugt.

#### **4.1.4 Politische Ordnungsvorstellungen: Demokratiezufriedenheit**

Im deutlichen Unterschied zur Partizipationsbereitschaft im konventionellen Sinn erzielt Demokratie als ordnungspolitischer Rahmen bei Jugendlichen eine hohe Zustimmung: 84% bei Jugendlichen im Westen und 71% im Osten (Gaiser 2001, S. 45). Eine andere politische Organisationsform ist offensichtlich auch für die östlichen Jugendlichen kaum noch vorstellbar.

#### **4.1.5 Vertrauen in staatliche Organisationen**

Ganz anders sieht es aus, wenn es um die Zufriedenheit mit den Institutionen geht. Nur knapp die Hälfte der westdeutschen jungen Bürger (48%) sind ziemlich oder sehr zufrieden mit dem aktuellen Funktionieren der Demokratie. Wie die Autoren der Survey-Studie ermittelten, besteht bei den jungen Erwachsenen bis 30 Jahren ein hoher Mangel an Vertrauen gegenüber den politischen Akteuren und dem politischen System. Ein solcher Vertrauensmangel ist bei zwei Dritteln bis vier Fünfteln dieser Jugendlichen festzustellen. Deutliche Bewertungsunterschiede gibt es aber zwischen der Judikative und den anderen beiden Gewalten. Während das BVerfG und die Gerichte direkt hinter Greenpeace die zweithöchste Wertung bekamen, rangierten die politischen Parteien auf dem letzten Platz, aber auch Bundesregierung und Bundestag waren im letzten Viertel des Wertungsberei-

ches angesiedelt (Shell 2000, S. 271). Die Unterstützung des politischen Systems ist so gesehen insgesamt als eher gering einzuschätzen (Gaiser 2001, S. 48)<sup>38</sup>.

#### 4.1.6 Folgerungen für den Politikunterricht:

Für die Autoren dieser Shell-Studie steht fest, dass das Misstrauen der Jugendlichen gegenüber staatlichen und nichtstaatlichen Organisationen nicht vorschnell mit Demokratie- oder Politikverdrossenheit gleichgesetzt werden kann (Shell-Studie 2000, S. 270).

Damit hätten sich die ärgsten Befürchtungen zwar nicht direkt bewahrheitet: Jugendliche und junge Erwachsene sind nach wie vor von der Idee und dem Ordnungssystem der Demokratie überzeugt und in weiten Teilen auch politisch interessiert und engagiert. Allerdings sind sie wenig daran interessiert, sich in die Institutionen der etablierten Politik einzubringen und sich an der hergebrachten Formen des politischen Prozesses zu beteiligen. Die Shell-Studie 2000 geht von einem knappen Viertel (22%) „mitwirkungsbezogener“ Jugendlichen aus, die von ihrer Grundhaltung her im weitesten Sinne als „politisiert“ bezeichnet werden können und die für die klassischen Formen politischer Beteiligung erreichbar sind.

Geht man davon aus, dass die Beteiligung am politischen Prozess die Grundvoraussetzung einer funktionierenden Demokratie darstellt, dann stellen solche Ergebnisse zwar nicht direkt unser politisches System in Frage, sollten aber als ernste Warnung und Aufforderung an die politischen Parteien verstanden werden, dem veränderten Engagementbedürfnis Jugendlicher Rechnung zu tragen und speziell den Jugendlichen alternative Partizipationsformen, die kurzfristiger planbar oder situativ organisierbar sind, anbieten. Gleichmaßen kann dieses Ergebnis auch nicht unbeachtet in seinen Auswirkungen auf und seiner Bedeutung für den Politikunterricht bleiben.

Offensichtlich haben Jugendliche ein verändertes Verhältnis zur Politik und einen anderen Politikbegriff, die Shell-Studie spricht von einem „entgrenzten“ Politikbegriff (Shell 2002, S. 49) im doppelten Sinn: zum einen als Entgrenzung der Politik als traditionelle öffentliche Domäne hin zu anderen gesellschaftlichen Bereichen aber auch zur Privatsphäre hin, und zum anderen als Entgrenzung der vorrangig nationalstaatlich orientierten

---

<sup>38</sup> Dieses Ergebnis bestätigen H.-H. Krüger (2003 auch die 1998 in Sachsen-Anhalt durchgeführte Studie „Jugend und Demokratie“ (S. Reinhard./ F. Tillmann 2001, S. 10).

Politik in globalisierte Räume (Shell-Studie 2002, S. 49).

Für den Politikunterricht muss eine wichtige Konsequenz dieser Erkenntnis darin bestehen, sich mit diesem veränderten Politikbegriff von Jugendlichen akzeptierend auseinander zu setzen und Politik weniger als etwas Festgefügtes zu betrachten, das mit Ausschließlichkeit auf den Staat gerichtet oder in ihm angesiedelt ist, sondern auch als bestimmte Formen freiwilliger und spontaner Beteiligung anzusehen, die einen bürgerlichen Gemeinsinn dokumentieren und dies dann als Formen politischen Engagements bei Jugendlichen zuzulassen. Dies würde natürlich auch neue, veränderte Zugänge zum Politischen im Unterricht nach sich ziehen. Von dem geänderten Politikbegriff der Jugendlichen ausgehend würden dann weniger die systematische Abhandlung von Inhalten, sondern das Lernen an konkreten Anlässen in den Mittelpunkt des Politikunterrichts rücken.<sup>39</sup>

#### **4.2 Veränderte Jugendmentalitäten und Politikunterricht**

In der soziologischen und pädagogischen Diskussion finden diese Ergebnisse der Jugendstudien eine interpretierende Bestätigung. **Thomas Ziehe** konstatiert eine zunehmende Distanz zur institutionalisierten Politik bei Jugendlichen und zwar im kognitiven wie auch im affektiven Bereich und spricht von einer „Entzauberung“, wenn es um die Veränderung im subjektiven Verhältnis der Jugendlichen zu den „klassischen“ Themenbereichen der Politik geht. „Die Stimmungslage der Jugendlichen gegenüber dem offiziellen Politikbetrieb ist heute auffallend heruntergestuft. Eine breite Mehrheit interessiert sich allenfalls kurzfristig für Single Points und zieht sich dann wieder in ihre Eigenwelten zurück“ (Ziehe 2002, S.13).

Nach Ziehe (S. 13) verliert die Qualifizierung als „politisch“ zunehmend die Bedeutung als etwas Besonderes, als etwas höher Qualifiziertem oder normativ Ausgezeichnetem, was für die heutige Elterngeneration noch kennzeichnend ist. Die Enthierarchisierung, die sich hier abzeichnet, führt zu einer Nivellierung politischer Themen mit sozialen und kulturellen Themenbereichen. Politische Themen, die in den vorangegangenen Generationen noch generationsübergreifend emotionsgeladen waren, z.B. Nationalsozialismus, Freiheit – Autorität u.ä. sind herabgestuft und „entzaubert“ worden“ (Ziehe 2002, S. 14).

---

<sup>39</sup> „Systematisches Lernen“ oder „Lernen an Lerngelegenheiten“ prägt zur Zeit eine Kontroverse, die in der Fachdidaktik zur Zeit geführt wird und die auch im Streit zwischen Konstruktivisten und normativen Empirikern ihren Ausdruck findet. Vgl. hierzu die Kontroverse zwischen G. Weißeno und W. Sander in:

Dieses pragmatische Verhältnis der Jugendlichen zur Politik und dem Politischen betrachtet Ziehe als Ausfluss von geänderter Jugendmentalitäten, die sich ursächlich auf gesellschaftliche Modernisierungen zurückführen lassen, deren Auswirkungen und Verwerfungen zwar in jedem einzelnen Schüler und seinem Umgehen mit Schule und Unterricht zu Tage treten, sich allgemein aber auch als veränderte Haltung den Bildungsangeboten der Schule gegenüber herauskristallisieren (Ziehe 2002, S. 15 ).

Der Gestaltwandel von Gesellschaft und Politik von Ulrich Beck (1993) als "reflexive Modernisierung" bezeichnet, findet ihren Niederschlag in einer Strukturveränderung der Jugendphase. Niklas Luhmann (2002) spricht in diesem Zusammenhang von einem Spannungsverhältnis von gestiegenen Chancen und gleichzeitig erhöhten Risiken. Kern dieses Spannungsverhältnisses ist die wachsende Identitätssorge von Jugendlichen als Ausdruck einer Lebenssituation, in der die sozialen Selbstressourcen wie Sinn, Autonomie, Anerkennung, Aneignung, Erlebnisidentität, die im Prozess reflexiver Modernisierung in ihrer Bedeutung eine Verstärkung erfahren haben, nun in die Ambivalenzen des Unterrichts vor allem aber in das Lehrer-Schüler-Verhältnis verwickelt werden.

Die "Arbeit am Selbst" als entscheidendes Merkmal der Jugendphase wird zu einer wichtigen Sozialisationsleistung, die zu erbringen noch nie so aufwendig war (Hafeneger 2003).<sup>40</sup>

In diesem Prozess der Auseinandersetzung um Subjektwerdung und Identitätsbildung kommt der Schule eine besondere Rolle zu. Sie vertritt als eine mit gesellschaftlichen Funktionsleistungen ausgestattete Zwangsveranstaltung die Anforderungen, Ansprüche und Normen der Gesellschaft einer immer weiter enttraditionalisierten, entkonventionalisierten und liberalisierten, von Normen befreiten Kindheit und Jugend gegenüber und stellt den größer werdenden Freiheiten der Kindheit Zwänge, gesellschaftliche Normen und Leistungsdenken entgegen.

Gleichzeitig unterliegt Schule einem für sie konstitutiven, inneren Spannungsverhältnis, das sich aus ihrer doppelten Funktionsbestimmung der gesellschaftlich geforderten Selektions- und Allokationsleistungen und einem pädagogisch ausgerichteten Förderanspruch ergibt (vgl. Lersch 1996, S. 222).

---

GPJE 2003, S. 21-44

<sup>40</sup> Vgl. hierzu die anerkennungs- und subjekttheoretisch fundierten pädagogischen Ansätze in: Hafeneger u.a. (2002) sowie Hafeneger (2003)

In Folge der Modernisierung verstärkt sich der gesellschaftliche Druck auf die Schule, da immer mehr gesellschaftlich relevante Sozialisationsleistungen, die anderenorts ( z.B. von der Familie) nicht mehr erbracht werden, beim "Reparaturbetrieb Schule" eingeklagt werden und zu einer Überforderung derselben führen (vgl. Lersch 1996, S. 224).

Repräsentativ durchgeführte Untersuchungen zu Einstellungen der Schule gegenüber ergaben bei Jugendlichen einen eklatanten Motivationsabfall im Lauf der Schulkarriere ( Lersch . 44,5% aller Viertklässler gaben 1988 an, dass ihnen die Schule Freude macht, in der 13. Klasse schrumpfte die Zahl auf 8,2%. Krüger/Lersch sprechen von einer "galoppierend sich ausbreitenden Sinn- und Motivationskrise" (ebd. S.224), die offensichtlich von Schülerinnen und Schüler auch bewusst wahrgenommen wird und sich individuell unterschiedlich entfaltet. Die Sinnfrage von Schule stellt sich dann konkret, wenn Jugendliche angesichts einer Inflation höherer Bildungsabschlüsse die Schule in einer formalen Abschlussorientierung als "Mittel zum Zertifikatserwerb" (Lersch 1996, S. 223) betrachten, dessen konkreter Tauschwert aber hinsichtlich einer angestrebten Berufslaufbahn oder eines kalkulierbaren Lebenslaufentwurfs immer unsicherer wird.

Für Jugendliche besteht das Problem darin, dass für sie subjektiv wichtige Teile ihrer Sozialisation, hier vor allem die Identitätsbildung in der Schule stattfinden und sich konkret in der Lehrer-Schüler-Interaktion ereignen. Dadurch wird das pädagogische Handeln des Lehrers selbst in dieses Spannungsfeld mit hineingezogen und in Dilemmata verwickelt, die nicht auflösbar, sondern allenfalls reflexiv handhabbar sind (Henkenborg 1995, S. 173).

Der Lehrer, die Lehrerin verkörpern in der Schule die Ansprüche der Gesellschaft gegenüber den Jugendlichen und stellvertretend erfolgt diese Auseinandersetzung mit den Erwartungen der Gesellschaft über die Person des Lehrers und schlägt sich im Lehrer-Schüler-Verhältnis nieder. Dies bedeutet eine Veränderung der Lehrerrolle, die die in diesem Prozess zu erbringenden Sozialisationsleistungen mit berücksichtigt.

Erwartbar ist, dass diese Beziehungsrelationen in ihrer Bedeutung für die Subjektausstattung der Schülerinnen und Schüler noch weiter zunehmen und das Schüler-Lehrer-Verhältnis problematischer machen werden. Die Schule als Sozialisationsagentur ist eine wichtige Nahtstelle im Übergang zum Erwachsenenalter. In ihr prallen die Anforderungen einer leistungsorientierten Gesellschaft mit den größer gewordenen Freiheitsspielräumen der Kindheit und einer liberalisierten Pädagogik zusammen.

Diese Auswirkungen von Modernisierung, die sich in den Jugendlichen und in ihrem Umgang mit dem System Schule - primär verkörpert durch den Unterricht - widerspiegeln, sind in dieser Untersuchung zu berücksichtigen und unterhalb der offiziellen Unterrichtskommunikation zu entdecken. Dabei geht es auch darum, neue Fragestellungen zu entwickeln:

- Wie gestalten Jugendliche in diesem Spannungsfeld ihr Lernen?
- Welchen Stellenwert hat die Identitätssorge der Schülerinnen und Schüler im Lehrer-Schüler-Verhältnis?
- Wie gehen die Lehrerin oder der Lehrer mit den Identitätssorgen ihrer Schüler um?
- Welche Rolle spielen die genannten Ambivalenzen im Unterricht?

#### **4.3 Folgerungen für die Aneignung von Unterricht allgemein und die Auswahl von Bildungsinhalten**

*Eine veränderte Gesellschaft, veränderte Kinder und Jugendliche erfordern eine neue "Sozialität in der Schule" (Ziehe 2002)*

Dies bedeutet wahrscheinlich nicht nur ein Ende eines ausschließlich zweckrationalen und auf Belehrung und Noten ausgerichteten Unterrichts, sondern gefragt ist die Rekonstruktion einer politischen Schulkultur, in deren Mittelpunkt der Erwerb sozialer Anerkennung (Axel Honneth, Kampf um Anerkennung, Ffm 1992), und die Aufgabe einer "Rekonstruktion des Lernens" stehen (Henkenborg, ebda., S. 179). "Es gilt 'die Zeitgestalt für Lernprozesse' zu nutzen und über das Pädagogische des Lehrerhandelns in der politischen Bildung nachzudenken" (Negt/Kluge 1992, S. 225 zit. B. Henkenborg, S. 179).

Ebenso veränderungsbedürftig ist auch der Umgang mit Bildungsinhalten.

Nach Ziehe hat die **Enttraditionalisierung** als wesentliches Kennzeichen der gesellschaftlichen Modernisierung auch die Akzeptanz von Bildungsinhalten erheblich verändert. Sie werden nicht mehr per se oder weil sie von LehrerInnen vorgegeben werden, für Jugendliche akzeptabel und relevant, sondern werden zu einer Verhandlungssache, die zwischen Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler immer wieder neu auszuhandeln ist. Eine daraus sich ergebende Basisliberalität ist für Schülerinnen und

Schüler längst zum Normalmodell geworden und wird nicht mehr als etwas Besonderes oder ihnen von LehrerInnen Gewährtes zur Kenntnis genommen. Die mit dieser Liberalität einhergehende Enttraditionalisierung verstärkt die Eigenweltzentrierung von Kindern und Jugendlichen. Insofern hängt die konkrete Motivation von Schülerinnen und Schülern im Wesentlichen davon ab, inwieweit es den Lehrerinnen und Lehrern gelingt, ihnen die Bedeutung von Unterrichtsgegenständen für sie selbst, aber auch als etwas objektiv Bedeutungsvolles einsichtig zu machen.

Daraus folgt für Ziehe eine grundlegende Umorientierung von Schule und Unterricht. Schule soll sich bewusst von tradierten Selbstverständlichkeiten unterscheiden und abgrenzen. Schule muss „Unterscheidungsangebote, „wohl-dosierte Fremdheiten“ liefern (Ziehe 2002, S. 16). „Nicht alles, was bedeutungsvoll ist, muss sich auf das eigene Leben beziehen“ (Ziehe 2002, S. 16). Ziehe schlägt vor, als Grundmotiv „andere Welten als die vorfindliche Eigenwelt zu liefern“ und die Aufgabe von Pädagogik sei es, auf kommunikativ geschickte Weise solche Zugänge zu ermöglichen.

Wichtig für Schule in diesem Zusammenhang sollte sein, den überlieferten Selbstverständlichkeiten wieder stärker das Vereinbaren von Regelsystemen, das Einführen einer gewissen Kontraktualität, sowie Methodik und eine gekonnte Stilikunst entgegenzusetzen (vgl. S. 17).

Die Veränderung der Sozialisationsbedingungen heutiger Jugendlicher, von denen hier nur einige angedeutet werden konnten vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen, müssen in den Konzepten für politische Bildung stärker berücksichtigt werden und legen eine kritische Reflexion und Diskussion des pädagogischen Selbstverständnisses nahe.

Die Widersprüchlichkeit zwischen anspruchsvollen tradierten pädagogischen Ansprüchen einerseits und den realen Möglichkeiten organisierter Erziehung andererseits erfordern die Revision normativer didaktischer Ansätze, die noch von einer einseitigen Prägung von Kindern und Jugendlichen durch professionelle Pädagogen ausgehen.

„Kinder und Jugendliche... (sind – d.Verf.) eigensinnige und eigenverantwortliche Subjekte ihrer Lebenspraxis, die sich vor dem Hintergrund ihrer aktuellen Lebenssituation und ihrer Zukunftsentwürfe mit den Zwängen und Möglichkeiten auseinandersetzen, die sie in den unterschiedlichen pädagogischen Feldern vorfinden“ (Hafenecker 2002, S.8).

„Eine Pädagogik, die mehr sein will als ein mehr oder weniger effektives Mittel der blo-

ßen nützlichkeitsorientierten Wissensvermittlung oder der Vermittlung gesellschaftlich vorgegebener Werte und Normen hat deren Eigensinn und Eigenverantwortlichkeit zu respektieren – nicht als Störfaktor oder als didaktisch zu berücksichtigendes Moment der Motivationsbeschaffung, sondern als prinzipiell zu respektierende Qualität menschlicher Subjektivität“ (Hafeneger 2002, S. 8).

## **5. Grundlagen qualitativer Forschungsansätze**

### **5.1 Begründung des forschungsmethodischen Ansatzes**

Die Veränderungen in den theoretischen Grundannahmen über Unterrichtsprozesse in der Fachdidaktik sowie in der Lehr-/Lernforschung (Konstruktivismus) (vgl. Kap. 1.3.,2.1) über individuelle Lernprozesse verlangen nach Forschungsmethoden, die es gestatten, die subjektive Perspektive der am Unterricht Beteiligten rekonstruierend nachzuvollziehen und dazu möglichst tief in das Unterrichtsgeschehen einzudringen.

Qualitative Methoden unterscheiden sich von quantitativen Ansätzen im wesentlichen durch die Art des Erschließens ihres Gegenstandsbereiches. Im Unterschied zur quantitativen Forschung geht es den qualitativen Ansätzen primär darum, die erforschte soziale Wirklichkeit zutreffend zu **deuten** (vgl. Kromrey 1991, S. 438), indem sie versuchen, Aufschlüsse über subjektives Erleben und Handlungen von Menschen in entsprechenden sozialen Kontexten zu gewinnen. Nach dem Verständnis der qualitativen Sichtweise wird soziale Wirklichkeit erst durch aufeinander bezogene Handlungen einzelner Individuen, durch soziale Interaktion konstruiert und unterliegt im Rahmen eines subjektiven Relevanzhorizontes einem ständigen Interpretations- und Reinterpretationsprozess (Kromrey 1991, S. 439, Flick 2000, S. 20).<sup>41</sup>

Aus dieser beständigen Herstellung der gemeinsamen Welt ergeben sich die Prinzipien der **Reflexivität**, der **Rekursivität** und des **Prozesscharakters** sozialer Wirklichkeit als weitere Grundannahmen qualitativer Forschung.

Eine notwendige Voraussetzung, um zu gültigen Aussagen über den Gegenstand der Untersuchung zu kommen, besteht darin, die subjektiven Sichtweisen, Deutungsmuster und Denkschemata der Erforschten als Bestandteil ihrer Lebenswelt zu rekonstruieren (Kromrey, S. 438 ).

---

<sup>41</sup> Grundsätzliches zum Unterschied quantitativer und qualitativer Methoden Vgl. Lamnek 1995, Bd.1, S.

Auf Grund der genannten Kennzeichen qualitativer Forschung kommt der Kommunikation als weitere Hintergrundannahme eine wichtige Rolle zu (vgl. Flick 2000, S. 21). Dies bedeutet, dass die Strategien der Datenerhebung selbst einen kommunikativen Charakter aufweisen und das Subjekt der Untersuchung sich in einem kommunikativen Prozess mit den Forschern befindet.

„Deshalb werden Theorie-, Konzept- und Typenbildung in der qualitativen Forschung selbst explizit als Ergebnis einer perspektivischen Re-Konstruktion der sozialen Konstruktion der sozialen Wirklichkeit gesehen“ (Flick 2000, S. 21; vgl. Konstruktivismus, Kap. 2).

An sich betrachtet ist die qualitative Forschung kein einheitliches Konzept, sondern besteht aus auf unterschiedliche Forschungstraditionen zurückgreifenden unterschiedlichen Ansätzen, die nicht immer klar voneinander zu trennen sind.<sup>42</sup>

Mayring formuliert 5 Postulate, die auf einem allgemeinen Niveau als grundsätzliche Kennzeichen allen qualitativen Ansätzen gemeinsam sind:

1. Forderung nach Subjektbezogenheit der Forschung,
2. Betonung der Deskription,
3. und der Interpretation,
4. Einbeziehen der alltäglichen Umgebung,
5. sowie Generalisierung der Ergebnisse als Verallgemeinerungsprozess.

Aus diesen abstrakt gehaltenen Postulaten entwickelt Mayring 13 Konkretisierungen, die in Handlungsanweisungen einmünden und mit Untersuchungstechniken in Verbindung gebracht werden können, so dass daraus Indikatoren entstehen, mit denen Anspruch und Wirklichkeit qualitativer Forschung eingeschätzt werden können (vgl. Mayring 1990, S.13-26).

Danach können Untersuchungen als ausreichend qualitativ abgesichert gelten, wenn unter dem Postulat der **Subjektbezogenheit** verstanden werden kann, dass das Subjekt in seiner Ganzheit und seiner Gewordenheit immer mit berücksichtigt wird und mit seinen konkreten Problemen zum Ausgangspunkt von Forschung gemacht wird.

---

6-21, Kromrey 1991, S. 417-443, Brösenmeister 2002, S. 11-58.

<sup>42</sup> Vgl. hierzu Ausführungen zur objektiven Hermeneutik, grounded theorie., narratives Interview usw. in: Brösenmeister (2002), S.59-280

Für das Postulat der **Deskription** gilt, dass am einzelnen Fall angesetzt wird, man dem Gegenstand mit möglichst großer Offenheit gegenüber tritt und die eingesetzten methodischen Schritte genauester Kontrolle unterwirft.

Das Postulat der **Interpretation** beinhaltet, dass zunächst das Vorverständnis des Forschers zum Gegenstand zu explizieren ist, wobei auch **subjektive Vorerfahrungen** mit dem Forschungsgegenstand zulässig sind und ein legitimes Erkenntnismittel darstellen können (Introspektion). Forschung wird allgemein als ein Prozess der Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand begriffen (Forscher-Gegenstands-Interaktion).

Schließlich gehören in den **Verallgemeinerungsprozess** die Formulierung des Regelbegriffs, die Induktion, die Quantifizierbarkeit und die argumentative Verallgemeinerung (vgl. Mayring 1990, S. 13-25).

## 5.2 Zum Stand qualitativer Forschung in der politischen Bildung

Unter qualitativer Forschung in der Politikdiaktik sind zunächst solche Ansätze zu verstehen, die im Sinne interpretativer oder rekonstruktiver Sozialforschung Unterrichtsforschung mit qualitativen Daten zur politischen Bildung in der Schule durchführen.

Diese Daten sind in weitesten Sinne Texte: Unterrichtsaufzeichnungen in Form von Transkriptionen, Tonbändern oder Videoaufzeichnungen, mündliche Äußerungen von Beteiligten in Form von Interviews und Diskussionen, lautem Nachdenken sowie schriftlichen Planungsentwürfen. Für diese Daten gilt, dass sie nur indirekte oder künstliche Dokumentationen darstellen, da sie von den Politikdidaktikern selbst produziert bzw. aufbereitet worden sind und insofern bereits in diesem Herstellungsprozess die erste Interpretation stattfindet. Häufig zur Anwendung kommen in neueren Untersuchungen leitfadengesteuerte Gruppeninterviews und Gruppengespräche.<sup>43</sup>

Eine besondere Stellung in diesem Zusammenhang hat das Lerntagebuch als Datenquelle, da es die einzige von den Schülern selbst produzierte Datenquelle ist.

In Anlehnung an die Definition von Politikdidaktik „als einer Sozialwissenschaft, die Lehren und Lernen empirisch und normativ mit dem Erkenntnisinteresse untersucht, die Bedingungen für die Möglichkeiten von Lernprozessen aufzuklären ...“, (Henkenborg, in

---

<sup>43</sup> Vgl. hierzu die Untersuchungen von G. Weißeno (1989) und C. Schelle (1995)

Combe 2002, S.14) ist es das zentrale Ziel qualitativer Forschungen in der politischen Bildung, die **Mikrostruktur von politischen Lernprozessen** in den Blickpunkt des forscherschen Interesses zu rücken, indem der Unterrichtsalltag, die Alltagstheorien und Binnenperspektiven der Beteiligten zur Sprache gebracht werden und dabei versucht wird, die internen Prozesse und Antriebe aufzudecken, die das Schüler- und Lehrerhandeln steuern (vgl. Henkenborg in Combe 2002, S.4).

Henkenborg und Kuhn nennen zwei Schwierigkeiten grundsätzlicher Art: Erstens existiere in der politischen Bildung bisher noch keine theoretisch ausgearbeitete Systematik des Feldes von qualitativer Forschung, es handle sich immer noch um ein Desiderat ( Henkenborg/Kuhn 1998, S. 9); darüber hinaus könne die Methodologie qualitativer Forschung noch immer nicht als abgesichert gelten.

Im Vergleich zum methodologischen Diskussionsstand in anderen Fachdidaktiken ist die qualitative Methodendiskussion in der Politikdidaktik offensichtlich weniger entwickelt. Weder ist es der Politikdidaktik im Vergleich zu Ansätzen in anderen Fächern, z.B. der Mathematik gelungen, sich über ein gemeinsam geteiltes Instrumentarium zu verständigen, noch hat sie in der Unterrichtsforschung eine entsprechende thematische Breite erlangt (vgl. Henkenborg/Kuhn 1998, S. 23).

Dennoch hat die interpretative Unterrichtsforschung in der Politikdidaktik durch die qualitativen Arbeiten in anderen Fachdidaktiken und vor allem in den Erziehungswissenschaften (vgl. hierzu Kap.2) wertvolle Anregungen erhalten. Henkenborg verweist hier auf Korings Arbeiten zur Rekonstruktion der „Struktur pädagogischen Handelns und pädagogischen Situationen“ durch „extensive Analyse und ausgewiesene qualitative Fallstudien.“, die Koring an Beispiel von Sozialkundestunden entwickelte und die er theoretisch wie auch methodisch auf den Grundlagen der objektiven Hermeneutik entwickelte (Koring zit. n. Henkenborg/Kuhn 1998, S.9).

Die Entwicklung des neuen, qualitativen Paradigmas, welches Heike Ackermann 1996 für die Politikdidaktik zu erkennen glaubte (vgl. Kap. 1.3), führte in der Tat bis heute nicht zu einem definitorisch fest umrissenen und theoretisch abgesicherten Bereich von Forschungsaktivitäten. Vielmehr haben sich zum alltäglichen Politikunterricht qualitative Forschungsansätze in drei unterschiedlichen Bereichen entwickelt:

- erstens die Forschungen zu Lernertypen und Lernerdidaktiken (Weißeno 1989, Schelle 1995),

- zweitens die interpretative Unterrichtsforschung ( Grammes 1998, Kuhn/Massing 1999, Richter 2000),
- drittens die Untersuchungen zum Professionswissen von PolitiklehrerInnen (Weißeno in: Henkenborg/Kuhn 1998).<sup>44</sup>

Peter Henkenborg und Hans-Peter Kuhn ermittelten in den bisher durchgeführten politikdidaktischen Forschungen folgende gemeinsame Merkmale qualitativer Forschungen als einen Versuch, sich einem qualitativen fachspezifischen Paradigma anzunähern:

- Orientierung an der Alltagspraxis,
- Offenheit des Verfahrens,
- Kommunikationsbeziehung mit dem Forschungsobjekt,
- Theoriegenerierung als Erkenntnisfortschritt,
- Repräsentativität auf den jeweils untersuchten Fall (vgl. Henkenborg/Kuhn 1998, S. 11f).

### **5.3 Zur Sichtweise von Unterricht und Lernen in der qualitativen Forschung**

Wenngleich sich die Arbeiten zur interpretativen Unterrichtsforschung durch unterschiedliche methodische Zugänge zum Feld unterscheiden (vgl. hierzu die objektive Hermeneutik), lassen sich in den zugrunde liegenden theoretischen Grundannahmen Gemeinsamkeiten feststellen.

Dazu gehört in neueren Untersuchungen die konstruktivistisch geprägte Grundannahme, dass Lernen und Lehren konstruktive Tätigkeiten sind, und dass das Unterrichtsgeschehen als soziale Interaktion, als eine Gesamtheit wechselseitiger verbaler und nonverbaler dynamischer Beziehungen betrachtet werden kann, die in das Gesamtarrangement Schule eingebettet sind.<sup>45</sup>

Dabei wird das Unterrichtsgeschehen als kommunikativer und sozialer Prozess verstanden, Schülerinnen und Schüler sind nicht bloße Objekte der unterrichtlichen Wissensver-

---

<sup>44</sup> Vgl. hierzu P. Henkenborg: Interpretative Unterrichtsforschung, in: Combe/Helsper, Forum qualitative Schulforschung, unveröffentlichtes Manuskript, S.4 sowie Inhaltsverzeichnis v. Henkenborg: Unterrichtsanalyse, Professionsforschung, Politikbegriff u.ä. in: Combe/Helsper 2002.

<sup>45</sup> Vgl. hierzu H. Ackermann/H. Rosenbusch 2002, S. 1 – 34.

mittlung, sondern werden als Subjekte betrachtet, die ihre Lernprozesse selbstständig gestalten.

Das übergreifende Ziel einer qualitativen Schul- und Unterrichtsforschung kann darin gesehen werden, Aufschluss über Handlungen und Erleben von Individuen im pädagogischen und organisatorischen Kontext von Schule zu bekommen.

Nach Peter Henkenborg und Georg Weißeno kommen qualitative Methoden fachdidaktischen Erkenntnisinteressen in zwei wichtigen Bereichen besonders entgegen:

„Dem Interesse an der Analyse von Deutungen, Wahrnehmungen und komplexen Deutungssystemen von Schülerinnen und Schülern (Lernerdidaktiken) und von Lehrerinnen und Lehrern (Professionswissen), dem Interesse an der Analyse von in sich strukturierten pädagogischen Beziehungen und Interaktionen, in denen sich politische Lernprozesse als Konstruktion von Wirklichkeit und als Aushandlung von Bedeutung durch die Auseinandersetzung zwischen Lehrer, Schüler und Gegenstand vollziehen“ (Henkenborg/Kuhn 1998, S. 10).

#### **5.4 Ergebnisse und Bewertung qualitativer Forschungen in der Politikdidaktik**

Zu der Frage, wie der Ertrag qualitativer Unterrichtsforschung abschließend zu bewerten sei, gelingt es Henkenborg für das o.g. Forschungsfeld in detaillierter Form eine Reihe von konkreten Forschungsergebnissen aufzulisten und sich hierin von der globalen skeptischen Einschätzung, die Hilligen noch 1993 vornahm, zu unterscheiden (vgl. Kap.1.3 Fachdidaktik).

Zu den wichtigsten Ergebnissen der Unterrichtsforschung gehört die Beschreibung des alltäglichen Politikunterrichts und das Aufmerksammachen auf eine Reihe von Problemen grundsätzlicher und struktureller Art im alltäglichen Politikunterricht, z.B. die Gefahr eines unpolitischen Politikunterrichts, das Problem des Diskursunterlaufens oder das Professionalisierungsdefizit von Politiklehrern (vgl. Grammes/Weißeno 1993). Für diese vor allem unter fachdiaktischer Perspektive konkret vorliegenden Ergebnisse ist ein Übertrag auf die schulische Praxis vorstellbar und können konkrete Schlüsse für die Verbesserung von Politikunterricht und die Ausbildung von Politiklehrern gezogen werden.

In Henkenborgs umfangreichem und umfassendem Tableau über Ansätze qualitativer Fachdidaktikforschung fällt auf, dass keine Untersuchungen zum individuellen Lernen

von Schülerinnen und Schülern im Politikunterricht Erwähnung finden. Ganz offensichtlich ist das Lernen selbst, die wichtigste Tätigkeit im Unterrichts, derzeit nicht im Blickwinkel forscherschen Interesses in der Politikdidaktik bzw. nach den vielversprechenden Forschungsansätzen quantitativer Art aus den 60er Jahren (vgl. Kap.1) wieder in Vergessenheit geraten. Dies ist umso verwunderlicher, als in der allgemeinen Erziehungswissenschaft und der pädagogischen Psychologie bereits eine Vielzahl von qualitativen Ansätzen zum unterrichtlichen Lernen vorliegen (vgl. Kap. 2) und es ebenso einsichtig ist, dass es mit einem qualitativen Instrumentarium möglich ist, sich intensiver dem Unterrichtsgeschehen und den Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler anzunähern. Hier liegt ein Nachholbedarf im Vergleich zu Nachbardisziplinen vor und ein großer Handlungsbedarf speziell für die Politikdidaktik, da nach den Ergebnissen der ersten empirischen Phase zu den Wirkungen und der Effizienz von Politikunterricht eine deutliche Ernüchterung die Folge war (vgl. die Untersuchung von Teschner und Rothe in Kap. 1). Darüber hinaus wären aber auch die Klagen und die Unzufriedenheit von Politiklehrern (vgl. Krise der Fachdidaktik in Kap. 2.) Anlass genug für einen weiteren forscherschen Vorstoß in Richtung subjektives und individuelles Lernen im Politikunterricht.

Die Gründe für den geringen Umfang an Forschungsaktivitäten in diesem Bereich sind vor allem darin zu suchen, dass es nach wie vor unverändert schwierig für Forscherinnen und Forscher aus dem universitären Bereich ist, direkten Zugang zu schulischem Unterricht und zu den persönlichen Daten von Schülerinnen und Schülern zu bekommen. Hinzu kommt, dass Unterricht noch immer weitgehend hinter verschlossenen Türen und unter Ausschluss der Öffentlichkeit stattfindet. Verbreitete Ressentiments gegenüber den Forscherinnen und Forschern als Vertreter praxisferner Theorie können eine weitere Erschwernis darstellen. Wissenschaftliche Untersuchungen im schulischen Bereich sind desweiteren genehmigungspflichtig und oft an Auflagen geknüpft, was wiederum mit einem erheblichen bürokratischen Aufwand darstellt. So stellt der Erlass über Umfragen und Untersuchungen in der Schule eine echte Hürde dar<sup>46</sup>. Er beinhaltet zum einen eine Genehmigungspflicht von seiten des Kultusministers, desweiteren die schriftliche Genehmigung der Schulkonferenz, der Fachlehrerin bzw. des Fachlehrers, der Eltern bei nichtvolljährigen Schülern, sowie das Einverständnis eines jeden einzelnen volljährigen Schülers.

---

<sup>46</sup> Vgl. zur Genehmigung von wissenschaftlichen Untersuchungen in Schulen § 84 HSchG vom 27.2.1997.

## 5.5 Forschungen zu Lernertypen und Lernerdidaktiken: Die Untersuchungen von Carla Schelle und Georg Weißeno

Die Untersuchungen von Georg Weißeno und Carla Schelle sind zwei bedeutsame Untersuchungen aus dem ersten der oben genannten drei Schwerpunktbereiche aktueller fachdidaktischer Untersuchungen (vgl. Kap. 5.2). Sie sollen hier kurz dargestellt und erörtert werden, da sie methodisch in der Anwendung des Rekonstruktionsverfahrens und der Datenerhebung wie auch thematisch in der Rekonstruktion der subjektiven Perspektiven von Schülerinnen und Schülern zu der hier vorliegenden Untersuchung die größte Nähe aufweisen.

Beide Untersuchungen verfolgen das Ziel, die subjektiven Sichtweisen und Unterrichtswahrnehmungen von Schülerinnen und Schülern zu rekonstruieren.

**Weißeno** (1989) will in seiner als explorativ bezeichneten Studie begründete Vermutungen über Qualität und Wirksamkeit didaktisch-methodischer Entscheidungen im Politikunterricht herausarbeiten (S.111). Es sollen die von Abiturientinnen und Abiturienten zugrundegelegten Maßstäbe und Mechanismen der Beurteilung von Unterricht eruiert werden (S. 111).

Die von ihm ermittelten Daten dienen nicht der empirischen Überprüfung von Theorie (normatives Paradigma), sondern werden als hermeneutisch zu entschlüsselnde Texte aufgefasst (interpretatives Paradigma).

Weißeno geht in seiner Untersuchung von den Alltagstheorien der Schülerinnen und Schüler aus, die als Agglomerat ihrer unterrichtlichen Erfahrungen betrachtet werden können. Auf der Basis hermeneutischer Interpretationen entwickelt er umfassende Deutungen der Wahrnehmungen und Sinngebungen von Politikunterricht durch die Schülerinnen und Schüler. Durch das Herstellen von Bezügen zwischen diesen individuellen Alltagstheorien und didaktischen Theorieansätzen am Beispiel von Lernerdidaktiken und Lernertypen thematisiert er die Sinn- und Zweckdimension von Theorie und Praxis der Politikunterrichts, interpretiert sie kriterienbezogen, sucht das Typische in unterrichtlichen Alltagssituationen und leistet so mit dem Anspruch auf exemplarische Repräsentativität einen Beitrag zur qualitativen Theoriebildung.

### Methoden der Datenerhebung und -interpretation

Weißeno befragte auf der Grundlage dieses qualitativen Konzeptes 27 Abiturienten (19 männlich und 8 weiblich) von 4 Gymnasien am Ende ihrer Schullaufbahn über ihre Vorstellungen von Didaktik und Methodik des Politikunterrichts. Auf der Basis von problemzentrierten Leitfadenterviews sollten Lernertypen und individuelle Alltagstheorien Lernender über den Politikunterricht rekonstruiert werden..

In den Interviews thematisiert Weißeno die Einflüsse des Elternhauses und der peer-groups, die Genese des Interesses für Politik, Beurteilung des Unterrichts unter methodischen, inhaltlichen und Lehrstil-Gesichtspunkten

Die Auswertung der Interviews vollzieht sich auf zwei Ebenen (S.133):

- Nachvollziehen und Interpretation von drei ausgewählten Einzelinterviews, um zu den Lernertypen zu gelangen,
- Deutung der ermittelten didaktischen Gesichtspunkte auf der Grundlage aller Interviews,

Weißeno beruft sich dabei auf die Methode der dokumentarischen Interpretation nach Garfinkel (1984).

**Schelles** Untersuchung, die sich konzeptionell an die Untersuchung Weißenos anlehnt-auch bei Schelle geht es um die Rekonstruktion lernerdidaktische Sichtweisen im Hinblick auf Erkenntnisse über schulischen Unterricht - , versteht sich thematisch und methodisch aber als Weiterführung. Thematisch wird der Aneignungsgesichtspunkt von Unterricht auf zwei Ebenen differenziert:

- Wie vollziehen und strukturieren Schülerinnen und Schüler ihre Lernprozesse?
- Wie verarbeiten sie den Fachunterricht?

Methodisch erweitert sie ihr Instrumentarium um die teilnehmende Beobachtung, die sie im Vorfeld der Untersuchung in einzelnen Klassen durchführt und auf deren Grundlage sie dann den Interviewleitfaden für die eigentliche Untersuchung entwickelt. Bei der methodischen Auswertung der Gruppeninterviews kombiniert sie zwei sich ergänzende rekonstruktive Verfahren: die dokumentarische Interpretation nach Bohnsack (1991) und die objektive Hermeneutik nach Oevermann (1979).

Während Weißeno lernerdidaktische Sichtweisen aus den direkten Äußerungen der Abiturienten über Unterricht entwickelt, (Metaebene), arbeitet Carla Schelle zunächst inhaltsbezogen, indem sie aus den gesellschaftspolitischen Thematisierungen während der

Gruppengespräche die entsprechenden Sichtweisen der Jugendlichen herauskristallisiert. Themenbereich war in erster Linie Gewalt gegen Ausländer. In einem zweiten Schritt versucht sie, die didaktischen und methodischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler aus diesem Material zu rekonstruieren. Das von Schelle angewandte Verfahren ist stärker an den theoretischen und methodischen Konzepten rekonstruktiver Sozialforschung orientiert. Die Untersuchung Weißenos ist hingegen stärker fachdidaktisch ausgerichtet.

## **5.6 Ergebnisse und Bewertung**

Im Rahmen der schülerzentrierten Unterrichtsforschung ist die Bedeutung der Untersuchungen von Weißeno und Schelle evident: Es handelt sich um die ersten qualitativen Ansätze zur Beschreibung der Unterrichtswirklichkeit im Politikunterricht aus Scherperspektive.

Im Einzelnen ermittelte Weißeno 3 Lernertypen: den politischen, den soziologischen und den ökonomischen Lernertypen. Darüber hinaus konnte er über die Interviewprotokolle eindeutige didaktische und methodische Kompetenzen bei Schülern diagnostizieren. Carla Schelle arbeitete in ihrer Untersuchung 5 weitere Lernertypen heraus: den kulturellen, den historischen, den distanzierten, den faszinierten und den betroffenen Lernertypen.

Weißeno wie auch Schelle haben ermittelt, dass die unterschiedlichen Lernertypen durchaus gemeinsame Vorstellungen von einem guten Politikunterricht haben, wobei die von Schülern präferierten Modelle der kontrovers angelegte, aktuelle, problemzentrierte oder diskursive Politikunterricht darstellen.

In der Verzahnung von den auf der Grundlage der Einzelinterviews ermittelten lernerdidaktischen Versatzstücken mit fachdidaktischen Prinzipien gelangt Weißeno zu folgenden für den Politikunterricht bedeutsamen Ergebnissen:

- Problemorientierte fachdidaktische Ansätze werden bevorzugt.
- Die Behandlung aktueller Fälle, Situationen, Problemlagen wird gefordert.
- Die emotionale und zugleich rationale Bewältigung politischer Sachverhalte soll im Unterricht erreichbar sein.
- Handlungsorientierter Unterricht ist am ehesten geeignet die Erfahrungswelt zu ordnen.

- Das Grundwissen sollte nicht institutionenkundlich, sondern problemorientiert bearbeitet werden.
- Politische Bildung ist integraler Bestandteil von Allgemeinbildung.
- Diskussion und offenes Unterrichtsklima sind für diskursive Verständigung im Klassenzimmer bedeutsam ( S. 371).

Der von Weißeno zuerst formulierte Anspruch, „schulischen Politikunterricht mit neuartigen, qualitativ-empirischen Methoden systematisch“ (S. 12) zu untersuchen, drückt den Forschungsbedarf aus und zeigt die Richtung für weitere Forschungsvorhaben an, mit weiteren „neuartigen“ qualitativen Methoden den Unterricht systematisch zu erforschen. Hierzu hat Weißeno einen wichtigen Beitrag geleistet. Mit der Verschiebung des forschenden Blickwinkels auf die Schülerperspektive von Unterricht und der Zuspitzung dieser Fragestellung auf die Schülerinnen und Schüler als lernende Subjekte und Organisatoren ihrer Lernprozesse sind für die Erforschung dieses Gegenstandes jedoch offensichtlich weitere im Sinne Weißenos proklamierte „neuartige qualitative Methoden“ erforderlich. Ein solchermaßen erweitertes Erkenntnisinteresse setzt auch ein erweitertes Instrumentarium zur Erkenntnisgewinnung voraus und zwar sowohl was die Instrumente anbelangt als auch die Art, mit ihnen umzugehen.

Die Studie von Carla Schelle (1995) stellt unter methodischen Gesichtspunkten betrachtet eine Weiterentwicklung des Ansatzes von Weißeno dar. Schelle benutzt ein um die Unterrichtsbeobachtung erweitertes Methodenset und interpretiert das auf der Grundlage von Gruppengesprächen erhobene Datenmaterial nach Prinzipien der objektiven Hermeneutik und der dokumentarischen Interpretation nach Bohnsack. Im Unterschied zu Weißeno gelingt ihr über die Unterrichtshospitalation und Teilnahme an Klassenfahrten ein direkter Zugang zum Feld und der für die Erhebung subjektiver Daten in der Schule wichtige Aufbau eines persönlichen Verhältnisses.

Darüber hinaus hat vor allem Schelle ermittelt, dass Jugendliche mehr zu sagen haben, als sie es im Unterricht tun. Jugendliche verfügen über Wissensbestände, die sie kommunikativ bearbeiten, die aber im Unterricht nicht zum Tragen kommen und offensichtlich von LehrerInnen und Lehrern falsch eingeschätzt werden (Schelle 1995, S. 330f).

Unter Einbeziehung der Unterrichtsbeobachtungen konnte Schelle deutliche Unterschiede zwischen dem Handeln der Schüler im Unterricht (z.B. Desinteresse) und in außerunter-

richtlichen Situationen feststellen. Schülerinnen und Schüler, die wegen ihrer Passivität oder Desinteresse als schwache Schüler eingeschätzt wurden, erörterten in außerunterrichtlichen Situationen Konflikte und Probleme selbstständig (Schelle 1995, S. 332).

Schelle stellte fest, dass Schülerinnen und Schüler ein Interesse haben, unter bestimmten Voraussetzungen und in entsprechenden situativen Arrangements über sozialpolitische Themen zu diskutieren, die offensichtlich im Unterricht nicht zur Verfügung gestellt werden (Schelle 1995, S. 332).

Resümierend kommt die Autorin zu dem Ergebnis: „der Unterricht (so wie er beobachtet wurde) scheint nicht das geeignete Medium zu sein, Problemlagen – von denen einige mehr als andere weniger betroffen sind(..) – zu denen unterschiedliche Einstellungen vorhanden sind, ‚ungefiltert‘ zu thematisieren, weil damit nicht zuletzt die Kompetenz der Schülerinnen und Schüler, Thematisierungen (wie beispielsweise persönliche Erfahrungen) selbstinitiiert aufzugreifen, unterlaufen wird“ (S. 332).

Eine weitere wichtige Erkenntnis dieser Untersuchung ist: „Die Lernerinnen und Lerner sind im Unterricht unterfordert. Sie haben mehr Vorwissen (..), verfügen über mehr Fähigkeiten und Fertigkeiten (..) als dort zur Anwendung gebracht werden.“(S. 334) Gleichzeitig sind Jugendliche auf eine bestimmte Art aber auch im Unterricht überfordert bei nicht entsprechender inhaltlicher Strukturierung des Gegenstandes , sowie Nichtberücksichtigung angemessener methodischer und didaktischer Entscheidungen (vgl. S. 334).

Aus diesen Ergebnissen und Erkenntnissen entwickelt Carla Schelle Empfehlungen für die Lehrerbildung (vgl. S. 334-337).

Mit dem angewendeten Instrumentarium und einer tiefenhermeneutischen Auslegung gelingt es der Autorin deutlich tiefer als mit kognitiv ermittelten Daten in den Kontext der Aneignung von Unterricht bei Schülern einzudringen und dadurch auch nicht- kognitive Antriebs- und Beweggründe zu ermitteln. Der Zugriff auf die individuellen Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler ist hier in Ansätzen vorhanden, kristallisiert sich aber nur vom Ergebnis her. Ein Eindringen in die Lernprozesse selbst dürfte mit diesem Instrumentarium aber ebenso wenig möglich sein.

## **5.7 Kritische Beurteilung: Beschränktheit der verwendeten Erhebungsinstrumente**

Folgt man den Ausführungen in Kapitel 2 über das Lernen als einem hochkomplexen, individuellen Vorgang und der konstruktivistischen Sichtweise von Unterricht als einem

individuellen Konstruktions- und kollektiven Deutungsprozess, dann stellt sich für Forschungsvorhaben, die das individuelle Lernen im Unterricht zum Gegenstand haben, die Frage nach geeigneten, gegenstandsangemessenen Erhebungsinstrumenten in besonderer Weise. Dabei geht es darum, Erhebungsinstrumente zu entwickeln und zur Anwendung zu bringen, die einerseits einen direkten Zugang zum Unterrichtsgeschehen ermöglichen und gleichzeitig die subjektiven Deutungen von Schülerinnen und Schüler empirisch fassbar machen.

Die in den o.g. Untersuchungen zur Anwendung gebrachten Instrumente (Gruppengespräch, Einzel- oder Gruppeninterview, vgl. Kap.1, S. 10-14) ermöglichen zwar die Erhebung von Daten, in denen die subjektiven Sichtweisen der Betroffenen zum Ausdruck kommen, sie ermöglichen aber keinen direkten Zugang zum Feld, da die Erhebung außerhalb des Unterrichts stattfindet. Ein weiterer Nachteil besteht darin, dass die subjektiven Äußerungen der Schülerinnen und Schüler wiederum durch die thematischen Vorgaben des Interviews und des Leitfadens begrenzt und gesteuert werden.

Für die Unterrichtsbeobachtung als Erhebungsinstrument trifft zu, dass die Datenerhebung zwar mitten im Feld stattfinden kann, aber immer nur ausschnitthaft einzelne Betroffene zur Sprache kommen lässt, nämlich diejenigen Schülerinnen und Schüler, die sich am Unterrichtsgeschehen beteiligen und dies auch nur im Moment ihrer Beteiligung. Die subjektiven Sichtweisen derjenigen, die sich nicht beteiligen (die „stillen“ Schüler), kommen so gar nicht zum Tragen. So ermöglicht auch dieses Instrument lediglich einen eingeschränkten Feldzugang: Weder ist es möglich, die Daten - horizontal betrachtet - der gesamten Schülergruppe zu erheben, noch ermöglicht es - in vertikaler Sicht - die subjektiven Deutungen eines einzelnen Schülers kontinuierlich zu erfassen.

Es zeigt sich, dass keines der genannten Instrumente allein in der Lage ist, das subjektive Geschehen im Zusammenhang von Lernen und Unterricht angemessen und umfassend zu erheben und zu deuten.

Es liegt die Vermutung nahe, dass es auch keine einzelne Erhebungsmethode gibt, die die hochkomplexen Vorgänge angemessen zu erheben vermag. Hier kann nur ein Methodenmix in Frage kommen, eine Kombination mehrerer Methoden, die es gestattet, sich dem Gegenstand aus unterschiedlichen Perspektiven und von verschiedenen Ebenen aus anzunähern und sie im Sinne einer Triangulation miteinander zu verbinden. Durch die kontrollierte Verknüpfung mehrerer Erhebungsmethoden könnten so die Schwächen einer

jeden einzelnen Methode durch die Stärken der anderen kompensiert werden und für ein valides Forschungsergebnis nutzbar gemacht werden.

Dabei ist es entscheidend, auf diese Weise ein neues Instrumentarium zu generieren, das einen direkteren Zugang zum Unterrichts- bzw. Lerngeschehen ermöglicht und zugleich die Betroffenen, die Schülerinnen und Schüler selbst zu Wort kommen lässt.

Hier könnte dem Einsatz des Lerntagebuchs als Erhebungsinstrument eine besondere Bedeutung zukommen, da es ausschließlich von den betroffenen Subjekten selbst und direkt erstellt wird und sich in zeitlicher Nähe zum Unterrichtsgeschehen befindet sowie durch die relativ offene Form freie Äußerungen zulässt.

Die hier vorliegende empirische Arbeit unternimmt den Versuch, durch eine Verbindung der unten genannten Methoden mit dem Lerntagebuch dem individuellen Lernen im Unterrichtszusammenhang tatsächlich näher zu kommen und die Deutungsprozesse von verschiedenen Seiten aus erfassen zu können, wobei die Kombination von schriftlich und mündlich erhobenen Daten (Interview, Fragebogen, Lerntagebuch) weitere Aufschlüsse erwarten lässt.

## TEIL II: EMPIRISCHE STUDIE

### 6. Fragestellung und Beschreibung der Untersuchung

#### 6. 1 Fragestellungen und Ziele der Untersuchung

Vor dem theoretischen Hintergrund der skizzierten Ausführungen über Lernen im Allgemeinen und fachliches Lernen im Politikunterricht im Besonderen werden der hier darzustellenden Untersuchung folgende Fragestellungen zugrunde gelegt:

- Wie gestalten und organisieren Schülerinnen und Schüler ihr Lernen im Politikunterricht der Oberstufe.?
- Welche Strategien setzen sie dabei ein?
- Welche emotionalen Befindlichkeiten spielen beim Lernen eine Rolle?
- Was ist ihr Politikbegriff? Welche Einstellungen zur Politik haben sie?
- Welches Aneignungsinteresse in Bezug auf den Politikunterricht haben sie?
- Wie nehmen Schülerinnen und Schüler Politikunterricht wahr, wie bewerten sie ihn?
- Welche Rolle spielen in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler die angewandten Unterrichtsmethoden für den Lernerfolg im Unterricht?
- Wie gestalten und begründen sie ihre subjektiv relevanten Lernkontexte?
- Wie können die möglichen politikdidaktischen Antworten auf verschiedene Lernerdidaktiken aussehen?
- Wie gehen sie im Konfliktfeld von Modernisierung mit der schulischen Realität um?

Dabei werden in dieser Studie verschiedene Ziele verfolgt:

- Tiefergehende Einsichten und Erkenntnisse über individuelles Lernverhalten von Schülerinnen und Schülern im Politikunterricht,
- Erstellung von Schülerportraits,
- Ermittlung von Lernerprofilen (Lernertypen),
- Förderungsmöglichkeiten einzelner Lernertypen im Politikunterricht,
- Rückmeldung und Hilfestellung für die Schule: Fragebogen zur Ermittlung von Voreinstellungen ,
- Didaktische Ratschläge zur Qualitätsverbesserung des Politikunterrichts.

Die Verfolgung dieser Ziele erfordert ein spezielles Konzept von Datenerhebung und Datenanalyse sowie der Auswahl des empirischen Materials, das es gestattet, diese Fragestellungen angemessen bearbeiten zu können (vgl. Flick 2000, S. 252). Im folgenden Abschnitt wird der hier zugrunde gelegte Untersuchungsplan sowie der Ablauf der Studie vorgestellt.

## **6.2 Untersuchungsdesign**

Entsprechend der genannten Zielsetzungen/Fragestellungen der Untersuchung, der besonderen Beschaffenheit des Gegenstandes und der methodologischen Festlegungen kommen in der Studie in erster Linie qualitative Instrumente zur Anwendung. Es handelt sich um selbst entwickelte, theoriegeleitete, halb-strukturierte Interviewleitfäden für die Gruppen- und Einzelinterviews, sowie halbstrukturierte Leitfäden und Merkblätter zur Erstellung eines Lerntagebuchs. Das quantitative Instrument, in diesem Fall der Fragebogen, ist größtenteils standardisiert.

## **6.3 Triangulation**

Die Zielsetzungen der Untersuchung werden unter Verwendung verschiedener methodischer Zugänge aus mehreren Blickwinkeln angegangen. Die Ergebnisse der verschiedenen Teilerhebungen sollen sich gegenseitig unterstützen und ergänzen. Es werden die Daten mehrerer Erhebungsinstrumente miteinander kombiniert, wobei auch quantitative und qualitative Methoden miteinander in Bezug gesetzt werden. Auf diese Weise soll eine tiefere Erkenntnis ermöglicht werden, als sie mit dem Einsatz eines einzelnen Instruments erreicht werden könnte (vgl. Flick 2000, S. 309-318).

## **7. Eingesetzte Erhebungsinstrumente**

### **7.1 Instrumente der quantitativen Erhebung: Der Fragebogen**

Zu Beginn der Unterrichtseinheit wurden mit einem selbstkonstruierten Fragebogen Voreinstellungen und Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler zur Politik erhoben und ihre Einstellung zum Unterricht sowie ihre Lerngewohnheiten thematisiert.

Der Pretest wurde durchgeführt in zwei Leistungskursen Gemeinschaftskunde der selben Jahrgangsstufe an zwei verschiedenen Gymnasien. Getestet wurden die Verständlichkeit der Fragestellung und die Varianz in den Antworten, entsprechende Modifikationen wurden anschließend vorgenommen.

### **7.2 Instrumente der qualitativen Erhebung**

1. **Gruppendiskussion** der gesamten Schülergruppe in 4 Einzelgruppen, durchgeführt zu Beginn der Unterrichtseinheit (Leitfaden, focussierende Methode),
2. **Unterrichtsbeobachtung** (Videoaufzeichnung, Transkription),
3. **Lerntagebuch** (geführt von jedem einzelnen Schüler der Lerngruppe während des gesamten Erhebungszeitraums),
4. **Lautes Nachdenken der Lehrerin** (Tonbandprotokoll, nach Abschluss der Untersuchung),
5. **Einzelinterviews** mit 8 ausgewählten Schülerinnen und Schüler nach Beendigung der Unterrichtseinheit (Leitfadeninterviews),
6. **Klausuren** ( vor Durchführung und nach Beendigung der Untersuchung).

#### **7.2.1 Die Gruppendiskussion**

##### **7.2.1.1 Methode Gruppendiskussion**

Die Begriffe „Gruppengespräch“, „Gruppeninterview“ und „Gruppendiskussion“ werden in der Literatur nicht durchgängig klar von einander unterschieden und in der forschenden Praxis durch zahlreiche, nicht immer klar voneinander abgrenzbare Übergangsfor-

men belegt (Schelle spricht von Gruppendiskussionen, Weißeno verwendet den Begriff der Gruppeninterviews, vgl. Weißeno 1989, S. 7).

Im Bereich der empirischen Sozialforschung kommt der Begriff „Gruppendiskussion“ häufiger zur Anwendung und steht auch in einer längeren Forschungstradition<sup>47</sup>. Im Rahmen dieser Arbeit wird in Anlehnung an die Definition und Konzeption von Lamnek (1995, S. 130-145) die Bezeichnung „Gruppendiskussion“ als Arbeitsbegriff benutzt.

Nach Lamnek ist die Gruppendiskussion „ein Gespräch einer Gruppe zu einem bestimmten Thema unter Laborbedingungen“ (Bd.2, S.131).

Lamnek unterscheidet die vermittelnde und die ermittelnde Variante der Gruppendiskussion. Letztere wird vorwiegend in sozialwissenschaftlich ausgerichteten Untersuchungen angewendet. Im Mittelpunkt des Gruppengesprächs stehen die Angaben, die die Gesprächsteilnehmer im Verlaufe einer Sitzung machen.

Dabei können je nach methodologischer und theoretischer Ausrichtung der Untersuchung und des daraus abzuleitenden Erkenntnisinteresses folgende Gegenstände der Ermittlung in Frage kommen:

- Meinungen und Einstellungen der einzelnen Teilnehmer in der Gruppensituation,
- Meinungen und Einstellungen der gesamten Diskursgruppe als einer größeren sozialen Einheit,
- Die „öffentlichen“ Meinungen und Einstellungen, die in der Gruppensituation aktualisiert werden,
- Die den Meinungen und Einstellungen zugrunde liegenden Bewusstseinsstrukturen (vgl. S. 131).

In der Forschungspraxis wird die Gruppendiskussion häufig in Kombination mit anderen Erhebungsverfahren angewandt (z.B. Einzelinterview), zum Teil, um die Schwächen der Gruppendiskussion auszugleichen, zum Teil auch zur Absicherung und Ergänzung der mit anderen Methoden gewonnenen Erkenntnisse. So kann z. B. im Rahmen einer Triangulation mit quantitativen Methoden (z.B. Fragebogen) die Gruppendiskussion in einem explorativen Verfahren vorgeschaltet werden, um die Konstruktion des Fragebogens für eine sich daran anschließende Fragebogenerhebung zu erleichtern ( vgl. Lamnek 1995, Bd. 2, S.168-171).

---

<sup>47</sup> Zur Begrifflichkeit vgl. Bohnsack 1991, S. 108-126, sowie Lamnek 1995, S. 125-171

Der Vorteil von Gruppengesprächen besteht darin, dass die Kommunikation einer natürlichen Gesprächssituation näher kommt als in einem Interview und sich die Gesprächsteilnehmer in einer entspannteren Atmosphäre unvoreingenommener in ihren Meinungen austauschen. Ein Nachteil ist sicherlich darin zu sehen, dass der so entstehende dynamische Gesprächsverlauf kein Nachfragen des Interviewers vorsieht, was eine gewisse Oberflächlichkeit in der Themenführung erzeugen kann.

Im Rahmen dieser Arbeit wird daher eine Kombination aus Gruppendiskussion und Leitfadenterview zugrunde gelegt. Der Leitfaden beschränkt sich auf wenige Impulse und stellt ein Gerüst für Datenerhebung und Datenanalyse dar, mit dessen Hilfe Ergebnisse unterschiedlicher Interviews vergleichbar gemacht werden können. Gleichzeitig gewährleistet sein Einsatz auch die Behandlung aller im Vorfeld der Planung für wichtig erachteten Punkte. Er lässt aber dennoch genügend Spielraum aus der Interviewsituation heraus spontan neue Fragen und Themen einzubeziehen oder bei der Interviewauswertung auch solche Themen herauszufiltern, die bei der Leitfadentextkonzeption nicht antizipiert worden waren. Im Gesamtkonzept der Untersuchung dient die Gruppendiskussion dazu, im Anschluss an die quantitative Erhebung den qualitativen Zusammenhang der Untersuchung bereit zu stellen und die bisher mit der standardisierten Erhebung nur unzureichend differenziert ermittelten Daten zum Lernen durch mündlich erhobene Daten zu vertiefen und zu individualisieren.

- Inhaltlich soll mit der Gruppendiskussion das gesamte Gruppenspektrum an Einstellungen und Meinungen als Gesamtbild innerhalb der Lerngruppe erfasst werden.
  - Gleichzeitig sollen einzelne, sich heraushebende Schülermeinungen innerhalb der Diskussionsgruppe fokussiert und als Positionen innerhalb der Diskursgruppe eingeordnet werden.
  - Desweiteren sollen die Gruppendiskussion erste Anhaltspunkte (Parameter) für die Auswahl und Konstruktion von Fallbeispielen liefern und zur Operationalisierung der Zieldimension für die Auswertung des Lerntagebuchs und der Einzelinterviews beitragen.
-

### 7.2.1.2 Durchführung der Gruppendiskussionen

Der Leitfaden wurde in einem Pretest erfolgreich getestet und teilweise modifiziert.

Im Vorlauf der Untersuchung im Juni 2001 hatten bereits zwei Gruppendiskussionen mit Schülern eines Parallelkurses einer anderen Schule stattgefunden, die der Erprobung der Interviewtechnik sowie der Entwicklung des Leitfadens diente. Eine computergestützte Auswertung der Fragebögen ermöglichte die Berücksichtigung der Ergebnisse bei der Modifikation des Leitfadens. Der Leitfaden war konstruiert worden, um die Diskussionen in den einzelnen Gruppen zu strukturieren und bezogen auf ihre Inhaltlichkeit vergleichbar zu machen.

Er bestand aus drei zentralen Impulsen zu den Bereichen „Lernen im Unterricht und zu Hause allgemein“, „Lernen nach Fächern unterschieden“ und „Erwartungen an den Politikunterricht“. Darüber hinaus enthielt er noch stichpunktartig die Themen, die auf alle Fälle Gegenstand der Diskussionen sein sollten und vom Interviewer während des Gespräches thematisiert werden sollten, falls sie nicht von den Schülerinnen und Schülern selbst oder in ausreichendem Maße diskutiert würden (vgl. Leitfaden im Anhang).

Zur Vereinheitlichung des Diskussionsleiterverhaltens und der Gesprächsführung hatte die Forschergruppe im Vorfeld vereinbart, lediglich einen ausführlichen Eingangsimpuls zu geben, der die Schülerinnen und Schüler möglichst nahe an das Thema heranführen sollte und Vertrauen zu dem Gesprächsleiter entwickeln sollte. Im weiteren Verlauf der Diskussion sollte der Gesprächsleiter sich parallel zur steigenden Schülerbeteiligung sukzessiv weiter zurücknehmen und nur bei Bedarf intervenieren, falls die Diskussion sich vom Thema weg bewegte oder die Schüleräußerungen nicht sehr ergiebig waren.

Weiterhin waren während der Interviews immer zwei weitere Teilnehmer aus der Forschergruppe anwesend, die sich bei Bedarf durch Nachfragen in die Diskussion einbringen konnten.

Aus Gründen der Vergleichbarkeit sollten die Diskussionen unter möglichst gleichen Bedingungen und im gleichen zeitlichen Kontext stattfinden. Für die Forschergruppe war außerdem wichtig, die Interviews in der Schule und möglichst während des Unterrichts durchzuführen, um auf diese Weise für die Schülerinnen und Schüler den direkten Bezug zur Thematik beizubehalten und räumlich und zeitlich möglichst eine Einheit zu bilden.

Es wurden insgesamt 4 Interviews in Form von Gruppendiskussionen durchgeführt. Die Fachlehrerin stellte 2 Unterrichtsstunden zur Verfügung, in denen jeweils 2 Gruppen parallel interviewt wurden. Für die Aufzeichnungen waren Videokameras gewählt worden,

um die Äußerungen den einzelnen Schülern besser zuordnen zu können. Entgegen anfänglicher Befürchtungen führte die Anwesenheit einer laufenden Kamera wie auch die Präsenz von zwei weiteren Personen nicht zu Hemmungen und Einschüchterungen bei den Schülerinnen und Schüler.<sup>48</sup>

### 7.2.1.3 Auswertungs- und Interpretationsverfahren

Die Auswertung der Gruppendiskussionen orientierte sich an der qualitativen Inhaltsanalyse von P. Mayring (1990).

Die qualitative Inhaltsanalyse ist durch zwei Merkmale gekennzeichnet: **Regelgeleitetes Vorgehen** und **theoriegeleitete Interpretation**

Ein besonderer Vorteil dieses Verfahrens besteht in der Kontextbezogenheit der Textinterpretation. Qualitative Inhaltsanalyse versteht das zu untersuchende Material als Teil eines Kommunikationsprozesses, in dessen einzelne Etappen sich die diversen Schlussfolgerungen der Textinterpretation einordnen lassen.

Die qualitative Inhaltsanalyse ist keine feststehende Technik, sondern ein systematisches, regelgeleitetes Verfahren, dessen einzelne Schritte von anderen nachvollzogen und überprüft werden können. Die Besonderheiten dieses Verfahrens bestehen darin, dass (Mayring 1990, S. 45):

- es immer am konkreten Gegenstand, Material und der spezifischen Fragestellung angepasst konstruiert wird,
- es von vielen Festlegungen und Entscheidungen des grundsätzlichen Vorgehens und einzelner Analyseschritte durchdrungen ist, die jeweils begründet werden sollen und auf getestete Regeln zurückgeführt werden können,
- das Kategoriensystem das zentrale Instrument der Analyse bildet,
- es theoriegeleitet ist. Theoriegeleitet bedeutet, dass der Stand der Forschung zum Gegenstand systematisch bei allen Verfahrensentscheidungen herangezogen wird,
- eine Integration quantitativer und qualitativer Erhebungsmethoden angestrebt wird,
- inhaltliche Argumente immer Vorrang vor Verfahrensargumenten haben sollen: Validität geht vor Reliabilität (vgl. Mayring 1990., S. 42).

---

<sup>48</sup> Diese Einschätzungen wurden in den Lerntagebucheinträgen der Schülerinnen und Schüler bestätigt.

### **7.2.1.4 Ablaufmodell der Auswertung**

Die hier angewandte Technik der Auswertung der Gruppengespräche ist die der analytischen Zusammenfassung nach Mayring. „Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (Mayring 1990, S. 53). Im Einzelnen nennt Mayring folgende Schritte:

- 1. Transkription der Interviews**
- 2. Paraphrasierung der inhaltstragenden Textstellen**
- 3. Generalisierung der Gegenstände der Paraphrasen**
- 4. Reduktion durch Selektion**
- 5. Reduktion durch Bündelung**
- 6. Bildung von Auswertungskategorien ( induktiv) (vgl.S.60)**
- 7. Generalisierung der Ergebnisse sämtlicher Diskussionen: Interpretation und Analyse**

#### **Zu 1. Transkription der Interviews**

Die Transkription des Interviewmaterials erfolgte durch Mitglieder der Forschergruppe unmittelbar nach der Aufzeichnung der Interviews. Dabei wurden die Namen der Schülerinnen und Schüler durch fiktive Namen ersetzt.

Unverständliche Worte oder Satzteile wurden durch (???) kenntlich gemacht.

(< ...>) bedeutet Zwischenrufe oder andere Ereignisse.

Wörter in Großbuchstaben geschrieben sind Wörter, die im Redeverlauf besonders betont worden sind.

Redepausen wurden nur dann vermerkt, wenn sie den Redefluss unterbrechen (kurze Pause).

Parasprachliche Äußerungen: Lachen, Stöhnen etc. wurden mit einem entsprechenden Hinweis in eckigen Klammern vermerkt.

Angefangene Sätze, die nicht zu Ende gesprochen wurden, wurden mit ... gekennzeichnet.

#### **Zu 2. Paraphrasierung der inhaltstragenden Textstellen**

In einem weiteren Schritt wurde das transkribierte Textmaterial von den Mitgliedern der Forschungsgruppe zunächst unabhängig voneinander nach folgenden Grundregeln para-

phrasiert:

- Alle nicht oder nur wenig inhaltstragenden Textbestandteile wurden gestrichen.
- Die inhaltstragenden Textbausteine auf eine einheitliche Sprachebene übersetzt.
- Transformation in eine grammatische Kurzform (s. Anhang).

### **Zu 3: Generalisierung**

- Generalisierung der Gegenstände der Paraphrase
- Generalisierung der Satzaussagen auf die gleiche Weise

### **Zu 4: Reduktion durch Selektion**

- Streichung bedeutungsgleicher Paraphrasen

### **Zu 5: Reduktion durch Bündelung**

- Zusammenfassung gleicher oder ähnlicher Aussagen zu einer Paraphrase

### **Zu 6: Bildung von Auswertungskategorien**

- Induktive Kategorienbildung direkt am Material

### **Zu 7: Interpretation, Analyse**

- Interpretation der Ergebnisse in Hinblick auf den Theoried Hintergrund und die Fragestellung der Untersuchung

Aus dem Material heraus wurde in Anlehnung an den Interviewleitfaden das Kategoriensystem induktiv entwickelt. In Anlehnung an die drei Bereiche des Interviewleitfadens „Lernen allgemein“, „fachspezifisches Lernen“ und „Lernen für den Politikunterricht“ wurden insgesamt acht Kategorien entwickelt. Anschließend wurden sämtliche Gruppengespräche unter Zuhilfenahme einer QDA-Software<sup>49</sup> kodiert und die Auswertung in Form eines Text-Retrievals computergesteuert durchgeführt. Da manche Sequenzen mehreren Kategorien zugeordnet werden konnten, bestand die Möglichkeit eines „Querverweises“. Dabei stellt das Anfertigen von Memos eine wertvolle Hilfe im Interpretationsprozess dar.

---

<sup>49</sup> Die hier benutzte Software: Udo Kuckartz: „WinMAX“

### **7.2.2 Unterrichtsbeobachtung**

Die Unterrichtsbeobachtung erstreckte sich über einen Zeitraum von 2 Monaten. Dies entspricht 27 Unterrichtsstunden. Das Unterrichtsgeschehen wurde von einer festinstallierten Kamera und von 2 –3 anwesenden Beobachtern protokollartig aufgezeichnet. Die hier erhaltenen Daten sollten nicht systematisch im Sinne einer Unterrichtsinterpretation, sondern nur bei Bedarf zur Interpretation oder weitergehender Klärung anderer erhaltener Daten herangezogen werden. Die im Unterricht gemachten Beobachtungen dienten dazu den Blickwinkel der Unterrichtsanalyse nicht auf die subjektiven Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler zu verkürzen. Mit Hilfe dieser Beobachtung sollte die Außenperspektive erfasst werden und im Rahmen eines Protokolls festgehalten werden.

Außerdem diente die Unterrichtsbeobachtung zur Bestimmung und Auswahl bestimmter Schülertypen, die in die weitere Untersuchung einbezogen wurden.

Fragebogen und Gruppeninterview wurden horizontal ausgewertet und dienten zur Erstellung eines Gruppenportraits der Lerngruppe.

### **7.2.3 Das Lerntagebuch**

Das Lerntagebuch ist die wichtigste Erhebungsquelle der Untersuchung und hat zugleich neben der Rolle als Datenlieferant noch eine didaktische Funktion. Als Datenquelle liefert das Lerntagebuch Material, das in hohem Maße als authentisch und nur sehr gering durch den Forscher präformiert betrachtet werden kann. Als Lernmethode dient das Lerntagebuch zur Steigerung der Lernkompetenz bei Schülerinnen und Schülern, indem es Bewusstmachung und Reflexion der eigenen Lernprozesse anregen soll. Die Einträge in das Lerntagebuch wurden in freier Formulierung, aber nach thematischer Vorstrukturierung vorgenommen. Dazu wurde den Schülern ein Merkblatt und ein Leitfaden zum Führen eines Lerntagebuches ausgeteilt ( s. Anhang).

### **7.2.4 Das Einzelinterview**

Das Einzelinterview hat sich als weitere sinnvolle Datenerhebungsmethode erst während des Forschungsprozesses herausgestellt. Es wurde nur mit den Schülerinnen und Schülern geführt, die an Hand der Kategorien „Interesse am Fach“ und zwar unterteilt in die Krite-

rien „interessiert – desinteressiert“ sowie „Verhalten im Unterricht“ „aktiv – passiv“ ausgewählt wurden. Es soll die Nachteile bei der Interpretation der Lerntagebücher durch Bereitstellung von verbalem Material kompensieren und spezifisches Material für die „Typenbildung“ zur Verfügung stellen.

Zugrunde lag ein Leitfaden, jedoch wurde während des Interviews bei sich abzeichnenden zentralen Themen im Sinne einer Typenrekonstruktion gezielt nachgefragt. Die Auswertung erfolgte nach Mayring (1990) und Bohnsack (2001).

## **8. Erhebungsphase I: Auswertungen und Ergebnisse**

### **8.1 Untersuchungsverlauf**

#### **8.1.1 Planungsphase: Kontaktaufnahme mit der Schule und Vorbereitung der Untersuchung**

Im Frühjahr 2001 fanden die ersten Gespräche der Fachlehrerin mit dem Forschungsseminar „Lernwege im Politikunterricht“ an der Philipps-Universität in Marburg<sup>50</sup> statt. Dabei ging es darum, die beiderseitigen Interessen an einem gemeinsam durchgeführten Projekt „Unterrichtsforschung“ zu formulieren, auszuloten und über die Durchführung zu beraten. Die Fachlehrerin formulierte die Interessen der Schule, die im wesentlichen darin bestanden, mehr Einsichten und Informationen über das Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler zu bekommen und dadurch die Unterrichtsqualität in diesem Fach zu steigern. Man erhoffte sich, Hilfestellungen von der Universität in Form von Tipps und ausgearbeiteten Unterrichtsmaterialien zu erhalten.

Dabei waren die von der Fachlehrerin formulierten Interessen immer sehr konkret unterrichtsbezogen. Dahinter stand der Wunsch neben Informationen über Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler auch etwas über deren Wahrnehmung von Unterricht und das Verhältnis zur Politik zu erfahren, um durch eine um diese Erkenntnisse bereicherte Unterrichtsplanung und –durchführung die Unterrichtsqualität verbessern zu können und das Interesse am Fach Gemeinschaftskunde wieder zu erhöhen. Gerade das letztgenannte Bedürfnis war entstanden aus der Wahrnehmung eines allgemeinen Motivationstiefs auf Seiten der Schülerinnen und Schüler und der Angst um die Attraktivität des Faches in der Oberstufe.

Es zeigte sich, dass die Interessen der Forschergruppe bis auf den Punkt Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien weitgehend deckungsgleich mit den von der Lehrerin formulierten Interessen waren. Eine weitere Abweichung gab es bei der Formulierung der Themenstellung für die Unterrichtseinheit. Nach Vorstellungen der Forschergruppe sollte möglichst ein Basisthema des Politikunterrichts wie „Demokratie und politische Institutionen“ gewählt werden, um so grundlegende politische Einstellungen der Schülerinnen

---

<sup>50</sup> Das Forschungsseminar war ein von der Forscherin geleitetes Seminar am Institut für Politikwissenschaft im SS 01 und im WS 01/02. Aus diesem Seminar heraus rekrutierte sich eine Gruppe von Studierenden, die unter der Leitung der Forscherin die Fragebogenauswertung, die Durchführung der Interviews sowie Transkription der Interviewtexte vornahm.

und Schüler zu Demokratie oder dem politischen System besser ermitteln zu können. Außerdem sollte die Schülergruppe möglichst ein fortgeschrittenes Alter haben, damit die Möglichkeit, Formen selbstbestimmten Lernens in der Untersuchung zu erfassen, größer würden. Dies schien uns eher für einen Kurs zu Beginn der Oberstufe gegeben. Es bot sich ein Grundkurs der Jahrgangsstufe 12 an, und der Beschluss der sehr kooperativen Fachkonferenz GK ermöglichte es, das Thema „Politisches System der Bundesrepublik“, das nach den gültigen Kursstrukturplänen erst im 2. Halbjahr vorgesehen war, passend für die Untersuchung ins erste Halbjahr vorzuziehen (vgl. hessische Kursstrukturpläne 1995).

In weiteren Planungsgesprächen mit der Fachlehrerin wurde die Rolle des Seminars während der Untersuchung besprochen. Als sehr wünschenswert betrachtete es die Fachlehrerin, die Studierenden auch an der Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts zu beteiligen. Dem entgegen standen Befürchtungen prinzipieller Art, was die Rolle des Forschers im Feld anbelangte und die Sorge, die Untersuchungsergebnisse durch Einbeziehung der Beobachter in das Unterrichtsgeschehen zu beeinflussen, so dass man sich auf die reine Beobachterrolle des Seminars und die Rolle des Lernberaters für den Kurs und für einzelne Schüler in eigens festgelegten Modalitäten beschränkte.

Die Planungsgespräche endeten mit dem Ergebnis, dass die Fachlehrerin den Unterricht zu dem festgelegten Thema ohne weitere Absprachen mit dem Seminar durchführte, methodisch und inhaltlich einen „ganz normalen Unterricht“ ohne Exzellenzansprüche gestaltete, die eigenen Stundenvorbereitungen, sowie sämtliche im Unterricht verwendeten Materialien einschließlich der Klausuren der Forschergruppe zur Verfügung stellte und sich zu gemeinsamen Reflexionen (lautes Nachdenken) bereit erklärte.

Im Mai 2001 erteilte das Kultusministerium die Genehmigung zur Durchführung der Untersuchung, verknüpfte die Zustimmung aber an die Bedingung, aus dem Fragebogen für die Schüler die Frage nach dem politischen Engagement zu entfernen. Daraufhin wurden die drei folgenden Fragen aus dem Fragebogen entfernt:

- „Kannst Du Dir vorstellen, in der Nachwuchsorganisation einer Partei mitzuarbeiten?“
- „Engagierst Du Dich in anderen politischen Organisationen?“
- „Hast du dich schon mal für eine politische Sache eingesetzt?“

Die Streichung dieser Fragen hatte zur Folge, das politische Profil der Jugendlichen und ihre politische Partizipationsbereitschaft nicht erfassen oder näher bestimmen zu können. Die Schulkonferenz stimmte dem Fragebogen und dem Projekt im Mai 2001 zu. Die Eltern und volljährigen Schüler erklärten sich zu Schuljahresbeginn 01/02 mit der Durchführung der Untersuchung einverstanden.

Um bei den Schüler die Bereitschaft zur Mitwirkung beim Lerntagebuchschieben zu erhöhen und ihnen auch die durch die täglichen Eintragungen entstandene zeitliche Mehrbelastung in Rechnung zu stellen, machte die Lehrerin das Lerntagebuchschieben zum integrativen Bestandteil des Unterrichts. Es sollte anstelle eines Hausheftes geführt werden und somit Pflicht für alle sein. Jedoch sollten die Lerntagebücher nicht von der Lehrerin gelesen werden, sondern nur von den Forschern, die auf besonderen Wunsch der Schüler dann ihre Eindrücke an die Lehrerin weitergeben könnten, damit die Lehrerin dies als eine positive Bewertung übernehmen könne. Dadurch wurde der Anreiz für die Schüler Lerntagebuch zu schreiben, erhöht und gleichzeitig das Problem, unehrliche oder gefällige Aussagen aus Angst vor Lehrersanktionen zu machen, beseitigt.

### **8.1.2 Durchführung der Unterrichtseinheit und der ersten Erhebungen**

Die Untersuchung begann im August 2001. Bei der zu untersuchenden Lerngruppe handelte es sich um einen Grundkurs Gemeinschaftskunde der Jahrgangsstufe 12, der neu zusammengesetzt war und aus 17 Schülerinnen und Schüler und 8 Schülern bestand. Thema des Halbjahres war Demokratie und politisches System der Bundesrepublik. Die Lehrerin gab in der ersten Stunde eine allgemeine Einführung in das Thema und die Arbeitsweisen des Kurses. Die Einführung ins Thema gestaltete sie mit 9 aktuellen Artikeln aus Tageszeitungen.

Dieser Artikel behandelten Themen, die in irgend einer Form einen Bezug zum Grundgesetz hatten: „Schutz von Ehe und Familie“/ „Name, Unterhalt, Erbrecht“ / „Embryonalprojekt“ u.a. Die Lehrerin ließ die Schüler daraus Themen entwickeln und herausarbeiten, welche Rolle bei diesen Fragestellungen das Grundgesetz spielte. Anschließend konnten die Schüler entscheiden, welche dieser Themen im Unterricht behandelt werden sollten.

In der 2. Stunde wurden die Schülerinnen und Schüler von der Forscherin über das Projekt informiert. In einem Gespräch über das eigene Lernen sollte die Bereitschaft und aktive Mithilfe der Schüler zum Lerntagebuchschieben geweckt werden, indem ihnen

mit dem Lerntagebuchschreiben eine Möglichkeit vorgestellt wurde, das eigene Lernen bewusster wahrzunehmen und zu verbessern<sup>51</sup>.

Im zweiten Teil dieser Stunde fand die Fragebogenerhebung statt. Mit Hilfe eines teilstandardisierten Fragebogens zu den Themenbereichen „Politik allgemein“ (9 Fragen) und „Lernen und Unterricht“ (18 Fragen) sollten die Voreinstellungen und das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler getestet werden.

Im Kontext der Gesamtuntersuchung hatte diese Erhebung die Funktion, den ersten Feldzugang herzustellen und Erkenntnisse über den Politikbegriff, die politischen Einstellungen und insbesondere den Stand des Lernens bei den Schülerinnen und Schülern zu generieren.

Eine solche vorläufige Einschätzung war für die Forschergruppe wichtig für die Überprüfung der im ersten Teil der Arbeit entwickelten Theorien und einer eventuellen Einschätzung und Einordnung der Lerngruppe vor dem Hintergrund der Ergebnisse von Jugend- sowie Lehr-/ Lernforschung

Im Sinne einer konstruktivistischen Sichtweise von Unterrichten als Schaffung von Lernsituationen, in denen die Lernenden sich aktiv ihre Wirklichkeit konstruieren, hatte der Fragebogen die weitere Funktion, die bei den Lernenden schon vorhandenen Strukturen in den Lerndispositionen und politischen Einstellungen zu ermitteln, an die die Schülerinnen und Schüler „anschlussfähiges Wissen“ anknüpfen könnten (vgl. hierzu Kap.3.1).

Im Interesse einer verbesserten Kooperation zwischen Unterrichtsforschung und Schule wurde der Fragebogen der Fachkonferenz vorgestellt und den LehrerInnen zur weiteren Verwendung freigegeben. Die Fragebogenmaske wurde für weitere Verwendungen auch ins Netz gestellt und Möglichkeiten einer on-line-Auswertung wurden angeboten<sup>52</sup>.

In der folgenden Darstellung und Interpretation der Ergebnisse werden primär solche Items berücksichtigt, die sich im Verlauf des Forschungsprozesses und auch im Nachhinein als relevant im Sinne der Fragestellung erwiesen haben<sup>53</sup>. Die Auswertung der Ergebnisse erfolgte mit SPSS. Von den 25 Schülerinnen und Schüler fehlten zum Zeitpunkt

---

<sup>51</sup> Über den reflexiven Umgang mit dem eigenen Lernen Vgl. F. Weinert in Kap.3.3.5.)

<sup>52</sup> Internetadresse: homepage v. Schreder@staff.uni-marburg.de

<sup>53</sup> Ein Ausdruck des Fragebogen und komplette Auswertung aller Fragen befindet sich im Anhang

der Erhebung 2 Schülerinnen und Schüler.

In den darauffolgenden Stunden wurden die Gruppendiskussionen durchgeführt. Die Fachlehrerin stellte zwei Unterrichtsstunden zur Verfügung, in denen jeweils zwei Gruppen parallel interviewt wurden. Für die Aufzeichnungen waren Videokameras gewählt worden, um die Äußerungen den einzelnen Schülern besser zuordnen zu können. Entgegen anfänglicher Befürchtungen führte die Anwesenheit einer laufenden Kamera wie auch die Präsenz von zwei weiteren Personen nicht zu Hemmungen und Einschüchterungen bei den Schülerinnen und Schülern. Die Diskussion entwickelte sich sehr lebhaft, wenngleich die Beteiligung am Gespräch etwas ungleich verteilt war. Hier kam der Gesprächsleiterin die Aufgabe zu, stille Schülerinnen und Schüler durch direktes Ansprechen zu Äußerungen zu bewegen.

In der zweiten Woche nach Beginn der Untersuchung wurden die Schüler während einer Doppelstunde von der Forscherin über das eigene Lernen informiert. Dazu wurde ein Lerntypentest durchgeführt. Die Schülerinnen und Schüler wurden darüber informiert, wie Lernen und Gedächtnis funktionieren und verbessert werden können. Dahinter stand die Absicht, die Schüler weiter für das eigene Lernen zu interessieren, die Reflexionsfähigkeit für ihre Lernprozesse zu erhöhen und vor allem sie weiter für das Lerntagebuchschreiben zu motivieren.

In den darauffolgenden Stunden fand dann „normaler“ Unterricht mit der Fachlehrerin statt<sup>54</sup>, der am 26.10. mit der Klausur einen vorläufigen Abschluss fand.

### 8.1.3 Zeitleiste der Untersuchung

<b>Februar 01</b>	Erste Kontaktaufnahme mit der Schule
<b>20.2.01</b>	Genehmigung des Kultusministers zur Durchführung der Untersuchung
<b>3.5.01</b>	Schulkonferenz genehmigt die Untersuchung

<sup>54</sup> Ein tabellarischer Überblick der einzelnen Stundenthemen wird in Kap. 8.5. angefügt.

<b>Juni 01</b>	Pretest Fragebogenerhebung in verschiedenen Schulen der Umgebung
<b>6.8.01</b>	Explorative videoaufgezeichnete Gruppendiskussion mit Schülerinnen und Schüler einer zusätzlichen Schule zur Ermittlung von Einstellungen zum Gk-Unterricht
<b>8.8.-6.10.01</b>	Unterrichtseinheit - Unterrichtsbeobachtung - Lerntagebuch
<b>10.10.01</b>	Fragebogenerhebung
<b>17.10.01</b>	Durchführung der Gruppeninterviews
<b>26.10.01</b>	Abschlussklausur im Grundkurs
<b>30.11.- 21.12.01</b>	Abschlussbesprechung mit der Lehrerin Einzelinterviews

## **8. 2. Auswertung des Fragebogens**

### **8.2.1. Lernen und Unterricht (Fragen 1 – 18)**

#### **8.2.1.1 Arbeitsformen, Methoden, Materialien ( Frage eins)**

Die Frage eins („Welche Arbeitsformen, Methoden und Materialien habt Ihr bisher im Sozialkundeunterricht wie häufig angewendet und wie bewertest Du sie?“) hat eine wichtige diagnostische Funktion für den weiteren Forschungsprozess. Sie ermittelt die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler bezogen auf Methoden, Arbeitsformen und Arbeitsmaterialien des Gk-Unterrichts. Die Schülerinnen und Schüler bewerten die Häufigkeit des Einsatzes bestimmter Methoden und Arbeitsformen in ihrem bisherigen Unterricht. Eine Ermittlung dieses vorhandenen Erfahrungshintergrundes hat seine Bedeutung unter hermeneutisch-rekonstruktivem Gesichtspunkt für den Nachvollzug der Aneig-

nungsperspektive der Schülerinnen und Schüler, ihrer Wahrnehmung und Beurteilung von Unterricht vor der Schablone der bereits vorliegenden Erfahrungen.

Die Arbeitsform, die bei den meisten Schülern am häufigsten im Gk-Unterricht vorkommt, ist die „Diskussion“ (14 Nennungen), gefolgt vom „Lehrervortrag“ (13 Nennungen) sowie der „Gruppenarbeit“ (13 Nennungen).

Die „Diskussion“ erzielte auch von allen Arbeitsformen die beste Beurteilung. Erstaunlich gut schnitt auch die Gruppenarbeit in der Bewertung ab. Deutlich negativer wurde der Lehrervortrag (7 Nennungen bei „negativ“ ) beurteilt. Mit Abstand am negativsten wurde die „Stillarbeit“ mit 10 Nennungen bei „negativ“ und zwei Nennungen bei „sehr negativ“ bewertet.

Obwohl Projektarbeit nur von 2 Schülerinnen und Schülern genannt wurde, erhielt sie mit Abstand die positivste Beurteilung (9 mal „sehr positiv“ und 9 mal „positiv“).

Hier korreliert eine sehr hohe Beliebtheit einer Methode positiv mit der Seltenheit ihrer Anwendung.

Eine sehr gute Bewertung erreichte auch die Exkursion (4 mal „sehr positiv“ und 10 mal „positiv“), obwohl 8 Schülerinnen und Schüler angaben, noch nie eine Exkursion gemacht zu haben. Gleichzeitig ist die Exkursion die einzige Methode, bei der es die Beurteilung „sehr negativ“ gab und dies gleich zweifach. Hier steht zu vermuten, dass hier eine konkret gemachte schlechte Erfahrung mit einer Exkursion vorlag, wohingegen die Positivbewertungen nicht immer auf eigenen Erfahrungen fußen. Sie beziehen sich häufig auf ein vorhandenes positives Image und werden durch eigene Erfahrungswerte eventuell in ihrer Beurteilung nivelliert.

Auch das Referat, das bei 14 Schülerinnen und Schülern „ab und zu“ und bei 6 Schülerinnen und Schülern „häufig“ angewendet wurde, erhielt eine relativ positive Wertung (10 mal „positiv“ und 3 mal „sehr positiv“).

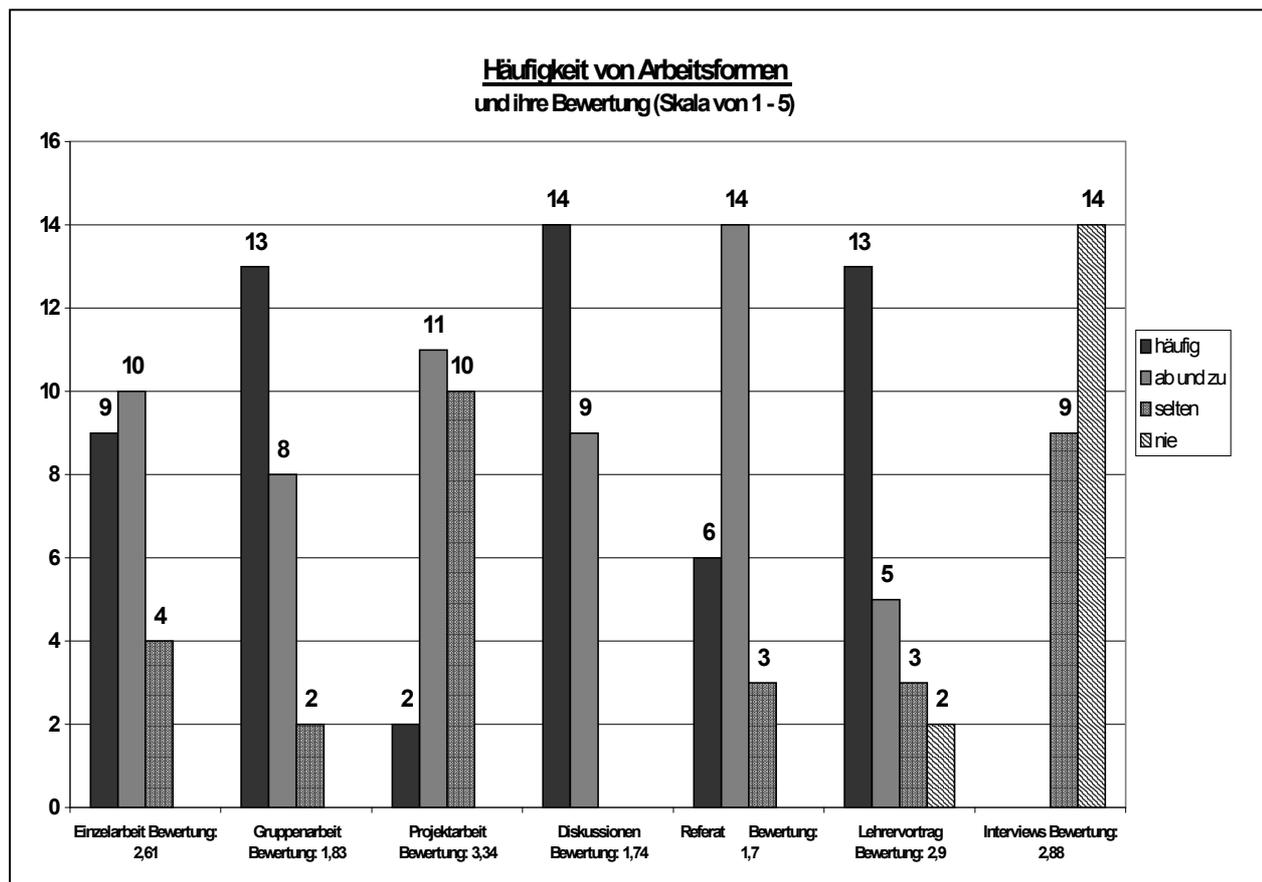
Die Methoden „Szenario“ und „Gesprächsmühle“ erhielten keine Positivwertung, da sie den Schülerinnen und Schülern – auch vom Namen her – unbekannt waren. Mit dem Standbild hatte 1 Schüler schon häufiger Erfahrungen gemacht, 6 Schülerinnen und Schüler gaben „ab und zu“ an, dementsprechend wurde es 5 mal „positiv“ bewertet.

Bei den benutzten Arbeitsmitteln schnitten „Film“ und „Zeitung“ sehr positiv ab (Film: 4 mal „sehr positiv“ und 16 mal „positiv“ und Zeitung: 4 mal „sehr positiv“ und 13 mal „positiv“). Auch hier gaben 12 Schülerinnen und Schüler an, mit Filmen nur selten gearbeitet zu haben.

Der Computer als Arbeitsmittel ist in dieser Lerngruppe nur sehr schwach vertreten. 10 gaben an, ihn noch nie benutzt zu haben, nur 1 Schüler benutzt ihn häufig.

Nur 7 Schülerinnen und Schüler haben bisher im Unterricht das Schulbuch häufig benutzt, 2 Schüler noch nie. Insgesamt ist die Bewertung „neutral“ 15 mal genannt.

20 Schülerinnen und Schüler benutzen Arbeitsblätter im Gk-Unterricht häufig. Die Bewertung ist „positiv“ (12 Nennungen; 1 mal „sehr positiv“ und 8 mal „neutral“).



Zum Methodenspektrum: Die Methodenkenntnisse und die zu vermutenden Methodenkompetenzen bewegen sich bei dieser Lerngruppe im Bereich traditioneller Methoden: Lehrervortrag – Gruppenarbeit – Einzelarbeit - Referat. Neuere Methoden, die speziell für den Gk-Unterricht geeignet sind, z.B. Szenario, Standbild sind weitgehend unbekannt.

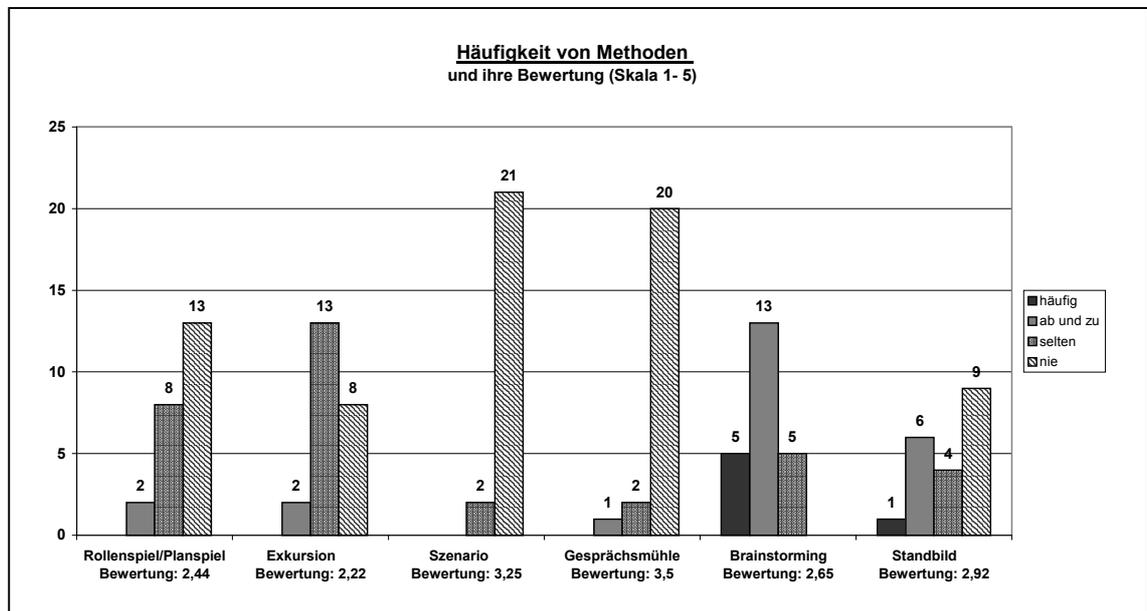
Die Auswertung der hier abgefragten Methoden legt eine Unterteilung in drei Gruppen nahe:

- bekannte und regelmäßig praktizierte Methoden (Lehrervortrag, Gruppenarbeit, Einzelarbeit, Referat),
- bekannte und nicht oder selten praktizierte Methoden (Projekt, Exkursionen, Rollenspiel),

- nicht-bekannte und nicht praktizierte Methoden (Szenario, Gesprächsmühle, Standbild, Interviews).

Die Einstellung der Schülerinnen und Schüler den traditionellen und bekannten Methoden gegenüber ist recht positiv. Noch positiver fällt die Bewertung einiger Methoden aus, die zwar vom Namen her bekannt sind, aber nicht immer selber ausprobiert worden sind. Offensichtlich haben einige Methoden ein positives Image, welches sich auf die Bewertung positiv auswirkt. Gänzlich unbekannte Methoden verfügen naturgemäß nicht über ein solches Image, so dass die Schülerinnen und Schüler hier auch keine Bewertung vorgenommen haben.

Aufgrund der Erhebungen dieses Bereichs dürften die bei den Schülern abgespeicherten Unterrichtserfahrungen als eher traditionell, wenig experimentell, aber dennoch relativ offen angelegt zu kennzeichnen sein. Es überwiegen die kommunikativen und interaktiven Unterrichtsformen, in denen es auch Möglichkeiten für Schülerelbsttätigkeit und –offenheit gibt (Referat, Gruppenarbeit), durch die schwache Präsenz von Schulbüchern in diesen Nennungen dürfte sich die Erfahrung von methodischer Offenheit bedingt durch die Nichtfestlegung auf Bücher in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler verstärkt haben.



Die Ergebnisse der Lernstandsdiagnose haben für die unterrichtliche Praxis und die Unterrichtsforschung unterschiedliche Bedeutung. Für die Unterrichtsplanung der Lehrerin liefert sie Informationen zur methodischen Gestaltung der Unterrichtseinheit: Auf welche methodischen Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schüler (z. B. „Referate halten“)

kann sie zurückgreifen und wo dürfte beim Einsatz von noch unbekanntem Methoden eine spezielle methodische Schulung im Vorfeld notwendig sein. („Interview“ z. B.). Ebenso kann sich die Lehrerin ein Gesamtbild der methodischen Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler erstellen und im Sinne einer Diagnostik eventuelle methodische Defizite ermitteln.

Für die Forscherin stellen die hier gewonnenen Daten eine Hilfestellung dar bei der Rekonstruktion der Unterrichtsaneignung durch die Schüler speziell unter dem Gesichtspunkt der verwendeten Unterrichtsmethoden und Erklärungsansätze für deren Bewertungen durch die Schülerinnen und Schüler.

Gleichzeitig zeigt sich an dieser Stelle der Auswertung auch die Begrenztheit des verwendeten Instrumentariums: Die Daten ermöglichen keine Interpretation der ermittelten Lernerfahrungen unter dem Gesichtspunkt der Individualisierung und der subjektiven Wahrnehmungen und Deutungen durch die Schülerinnen und Schüler. Zur Erhebung individueller Sichtweisen und Deutungen ist der Einsatz anderer, in diesem Falle qualitativer Instrumente erforderlich.

### **8.2.1.2 Motivation „Wofür lernst Du im Gk-Unterricht?“ (Frage 2)**

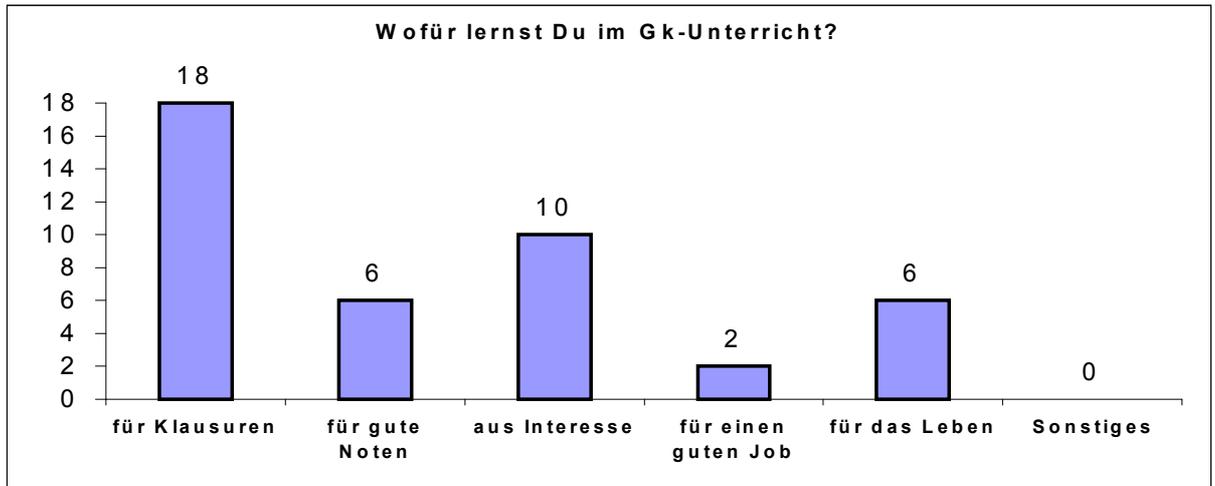
Diese Frage ermittelt die Lernmotivation speziell für den Gk-Unterricht. Dabei werden „gute Noten“ an erster Stelle genannt (18 Nennungen), gefolgt von „Klausuren“ (12 Nennungen). Erst an 3. Stelle wird „Interesse“ mit 8 Nennungen genannt. (Hier waren jeweils 2 Nennungen möglich).

Die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten enthalten sowohl intrinsische als auch extrinsische Varianten von Motivation. Die Ergebnisse dieser Frage zeigen einen eindeutigen und auf die gesamte Lerngruppe bezogenen deutlichen Überhang an extrinsischer Motivation, - sicherlich ein Spezifikum von nicht abwählbaren Grundkursen in der gymnasialen Oberstufe - und insofern ist das Ergebnis nicht in gleichem Maße auf Leistungskurse übertragbar.

Folgt man den Ergebnissen der Studie von Axel Buff<sup>55</sup>, nach denen sich die Motivationsstruktur bei Lieblingsfächern erheblich stärker im intrinsischen Motivationsbereich bewegt, dann dürfte in den Leistungskursfächern die Motivation deutlich stärker durch „Interesse“ oder andere intrinsisch geprägte Regulationen bestimmt werden.

---

<sup>55</sup> Vgl. Kap.3.2



Entsprechend dem Unterscheidungs- und Kategoriensystem von Alex Buff (vgl. Kap. 3.2), entspricht die ausschließliche Orientierung an guten Noten und Klausuren dem ausgeprägtesten Grad an fremdbestimmt-extrinsischen Regulation in der Skala (Stufe 11: „Gratifikationen und Sanktionen“). Alex Buff konnte in seiner Untersuchung mit 34,8 % eine deutlich höhere intrinsische Motivationsstruktur für das Lieblingsfach als für Pflichtfächer wie z.B. Mathematik (19,2%) und Deutsch (15,0%) herausfinden (Buff 2001, S. 160).

Dennoch deutet das Ergebnis des Fragebogens auf eine von Buff allgemein festgestellte Tendenz hin, dass nämlich mit zunehmenden Alter durch wachsende Identifikationsprozesse Mischformen zwischen extrinsischen und intrinsischen Handlungsregulationen entstehen und die extrinsische Motivationsform stärker wird (Buff, S. 161).

Inwieweit tatsächlich die Orientierung an Noten und Klausuren bei den Schülerinnen und Schülern einem gewissen Verinnerlichungsprozess unterliegt und durch Internalisierung in eine selbstbestimmt-extrinsische oder eine andere Mischform umgewandelt wird, ist eine Frage von individueller Dimension, die mit diesem Instrumentarium nicht zu erheben ist. Sie wird Bestandteil eines individuell zu erstellenden Lernprofils sein, welches es mit qualitativen Erhebungsinstrumenten zu ermitteln gilt.

### 8.2.1.3 Zeitaufwand fürs Lernen (Frage 3)

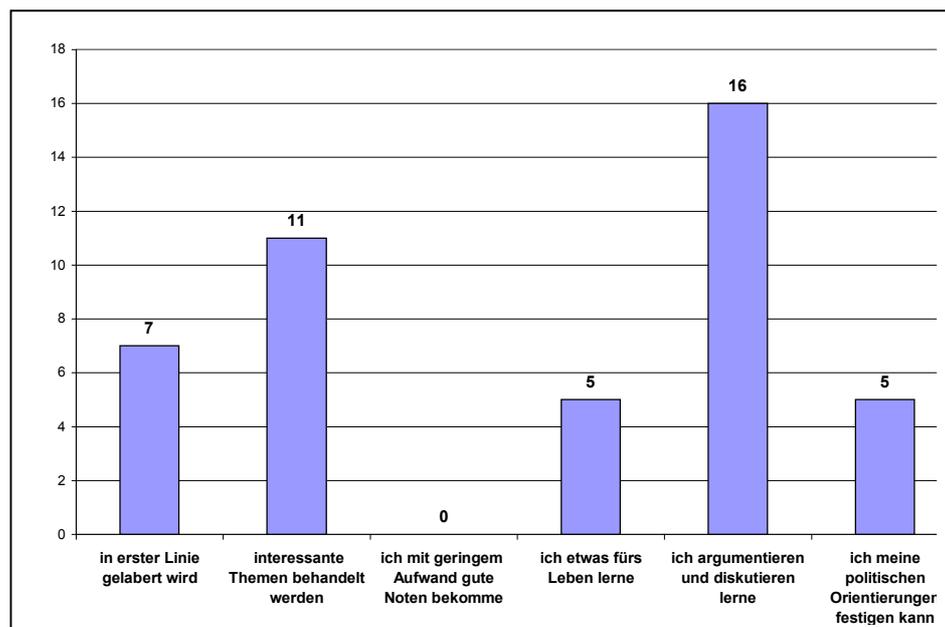
Die meisten Schülerinnen und Schüler lernen wöchentlich 60 Minuten für das Fach Ge-

meinschaftskunde. Dies wird im Verhältnis zu anderen Fächern als „eher wenig“ empfunden ( 16 Nennungen).

#### 8.2.1.4 Einstellung zum Fach ( Frage 6)

Das Fach Gk erfreut sich bei den Schülern einer deutlichen Wertschätzung: 16 Schülerinnen und Schüler sehen in Gk ein Fach, in dem sie vor allem „Argumentieren“ und „Diskutieren“ lernen. Nur 7 Schülerinnen und Schüler sehen Gk als ein Fach, in dem „nur gelabert wird“ und keiner hat angegeben, dass Gk ein Fach sei, „in dem man mit geringem Aufwand zu guten Noten käme“. 5 Schüler gaben jeweils an, dass sie in Gk „etwas fürs Leben lernten“ bzw. sie ihre „politische Orientierung festigen könnten“

„Für mich ist Gk ein Fach, in dem...“ ( 2 Nennungen möglich)



#### 8.2.1.5 Thematische Präferenzen (Frage 7: „Welche Themenbereiche im Gk-Unterricht interessieren Dich besonders?“)

Das Interesse der Schülerinnen und Schüler richtet sich ganz eindeutig auf aktuelle Themen. Innerhalb von 8 Vorschlägen („Wirtschaft“, „Entwicklungsländer“, „Globale Probleme“ u.a. ) wurde 22 mal der Themenbereich „Aktuelles“ genannt.

### **8.2.1.6 Kursatmosphäre** (Frage 10 , 11 )

Die Atmosphäre im Kurs wird von 15 Schülern als „eher locker“ betrachtet. Nur eine Schülerin sieht sie als „stressig“ an.

14 Schülerinnen und Schüler schätzen das Verhalten der Lehrerin als „motivierend“ ein, 3 sogar als „kumpelhaft“, 5 als „fördernd“, andere Varianten werden nicht genannt.

## **8.2.2. Allgemeine Einstellung zur Politik**

### **8.2.2.1 Politisch aktiv – inaktiv (Frage 1)**

Von 23 Schülerinnen und Schüler bezeichnen sich 20 als „politisch inaktiv“ bzw. „völlig inaktiv“ und nur einer gibt an „politisch aktiv“ zu sein. Zwei Schüler kreuzen an „teils-teils“.

### **8.2.2.2 Politikverständnis (Frage 2)**

Auf die Frage „Was verstehst du unter Politik?“ antworten 2 Schülerinnen und Schüler „Was die da oben machen“, eine Nennung erfolgt bei „Was in meiner Stadt passiert“. Hingegen gibt es 16 Nennungen bei „strukturelle Organisation eines Landes“

### **8.2.2.3 Interesse für Politik und sich informieren (Frage 3 - 7)**

11 Schüler bezeichnen sich als „politisch interessiert“ (Frage 4) und 16 Schüler. haben vor, bei den nächsten Wahlen ihre Stimme abzugeben (Frage 3).

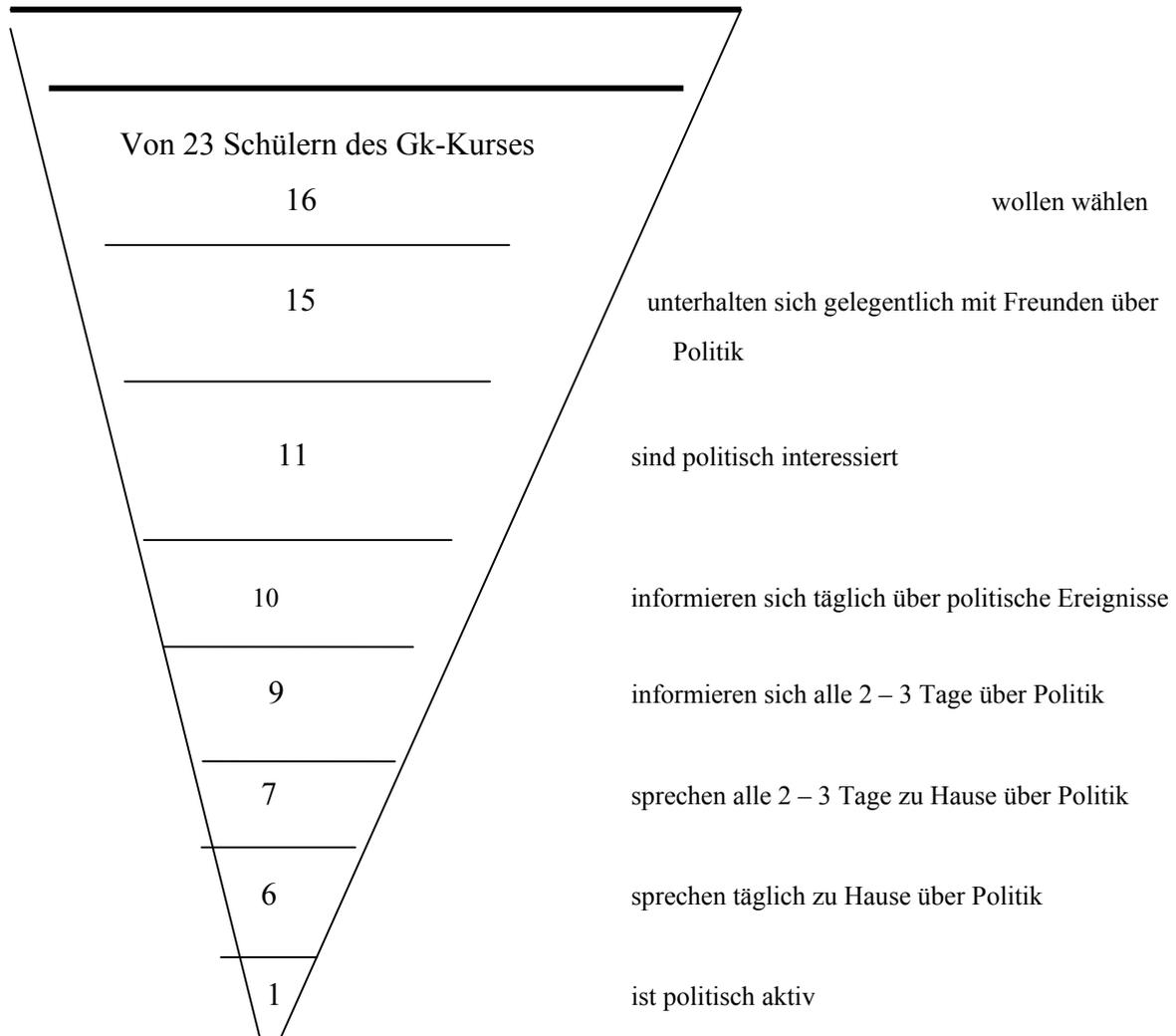
Von 23 Schülerinnen und Schüler informieren sich 10 täglich über politische Tagesereignisse, 9 Schülerinnen und Schüler tun dies alle 2-3 Tage, 3 Schülerinnen und Schüler tun dies einmal wöchentlich und 1 Schüler informiert sich noch seltener und zwar in erster Linie durch die Zeitung (9 Nennungen).

Das Fernsehen wird als politischer Informationsträger eher weniger benutzt (6 Nennungen) . Das Internet wird nur von 2 Schülerinnen und Schülern häufig benutzt. Die am häufigsten gelesene Zeitung in den Familien der Schüler ist die Oberhessische Presse (21 Nennungen) . Die FAZ wurde 3 mal genannt und Die Zeit wird in nur einer Familie gelesen.

#### 8.2.2.4 Reden über Politik (Frage 8,9 )

Die Schülerinnen und Schüler sprechen recht häufig zu Hause über Politik. 7 Nennungen bei „alle 2-3 Tage“ und 6 Nennungen bei täglich. Aber keine einzige Nennung bei „nie“. 15 Schüler von 23 unterhalten sich sogar gelegentlich mit Freunden über Politik

#### 8.2.2.5 Das politische Profil des Gk-Kurses



#### 8.2.2.6 Einstellung zur Politik und Bürgerrolle: Die interessierten Zuschauer

Eine hohe Bereitschaft zu wählen, ein deutliches Interesse für Politik, sich informieren über politische Tagesereignisse und diskutieren, kennzeichnen das sich hier abzeichnende politische Profil dieser Gruppe. Politik ist Gegenstand und Thema im alltäglichen Leben vieler Jugendlichen. Sie sprechen häufig zu Hause und mit Freunden über Politik. Sie

informieren sich regelmäßig über politische Ereignisse und Vorgänge. Von dem vielfach beschworenen Desinteresse Jugendlicher für Politik<sup>56</sup> (vgl. Kap. 4.1) kann auf Grund dieser Daten sicher keine Rede sein. Ebenso wenig treffen die in zahlreichen Jugendstudien ermittelten Attribute wie „Distanz“ oder „Politikferne“ auf die Gruppe dieser Schülerinnen und Schüler zu. Die von diesen Jugendlichen praktizierten Aktivitäten konzentrieren sich mit deutlichem Schwerpunkt auf den Wahlakt und erreichen hier auch ihre größte Akzeptanz, um dann mit zunehmenden Engagementgrad weiter abzunehmen. Einen deutlichen Bruch und einen herausragenden negativen Wert gibt es am anderen Ende der Skala der Beteiligungsformen, wenn es um politisches Engagement geht: Nur ein einziger Schüler in dieser Gruppe bezeichnet sich selbst als politisch aktiv<sup>57</sup>.

Die Zahlen machen deutlich, dass diese Jugendlichen keineswegs in einem politikfernen Raum aufwachsen. Sie nehmen Anteil an politischen Tagesereignissen und besitzen und dokumentieren ein deutliches Interesse für Politik. Die Bereitschaft, sich zu informieren und damit auch zu partizipieren, ist also bis zu einem gewissen Grad vorhanden. Dieses Interesse und die geäußerte Partizipationsbereitschaft erstrecken sich auf die Teilnahme an Wahlen und enden auch hier. Weitergehende politische Aktivitäten oder Engagementformen sind für diese Gruppe nicht vorstellbar.

Es kristallisiert sich hier eine Bürgerrolle heraus, die eine Teilnahme am politischen Diskurs vorsieht, diese jedoch auf das Wählen, das Sich-Informieren und das Diskutieren beschränkt. Weitergehende Formen des politisch aktiv Werdens oder des sich Engagierens sind innerhalb diese Gruppe nur für einen einzigen Schüler vorstellbar.

Mit derart beschreibbaren Merkmalen nähert sich die hier untersuchte Schülergruppe einer Bürgerrolle an, die den von P. Massing definierten „qualifikatorischen Minimalanforderungen“ (Massing 2001, S. 43) des **„informierten und urteilsfähigen Zuschauers“** entspricht (vgl. Kap. 8.2.4., S. 101f):

„Er interessiert sich für Politik und er hat so viel Wissen und Einblick in die Zusammenhänge des politischen Lebens, dass es diese Welt nicht als eine fremde, seiner Einsicht entzogene betrachtet. Er wird zwar

---

<sup>56</sup> Vgl. hierzu: Nach der Shell-Studie 2002 ( S. 107f) lag die Bereitschaft zur Wahl zu gehen bei 35 %.

<sup>57</sup> An dieser Stelle hätte es eines weiteren Abklärens von Engagementbereitschaften vor allem in nicht konventionellen Formen bedurft. In der ursprünglichen Fassung des Fragebogens und auch noch im Pretest waren folgende Fragen enthalten: „Kannst du dir vorstellen in der Nachwuchsorganisation einer Partei mitzuarbeiten?“ „Hast du dich schon für eine politische Sache eingesetzt?“ „ Engagierst du dich in anderen politischen Organisationen (Menschenrechte, Umwelt attac u.ä).?“ Diese Fragen waren aufgrund kultusministerieller Einwände aus dem Fragebogen entfernt worden. Es ist zu vermuten, dass ähnlich wie im Pretest bei konkretem Nachfragen nach möglichen Engagementformen positive Äußerungen zu nicht konventionellen Engagementformen genannt worden wären .

außerhalb von Wahlen und Abstimmungen selten aktiv, aber er lässt sich auch nichts vormachen und ist in der Lage, sich in politischen Zusammenhängen zu orientieren und zu ihnen eine eigene begründete Position zu entwickeln“ (Massing 2001, S. 44).

Folgt man dem Klassifikationsschema Massings weiterhin, so lässt sich mit Blick auf weitere möglicher Bürgerrollen für diese Lerngruppe nicht ausschließen, dass in Einzelfällen – je nach weiterer politischer Entwicklung und Sozialisation- ein Überwechseln in die Gruppe der „**interventionsfähigen Bürger**“ zu einem späteren Zeitpunkt im Bereich des Denkbaren liegt.

### 8.2.2.7 Die Herausbildung der politischen Einstellungen ( Frage 8,9 )

20 Schülerinnen und Schüler geben an, in ihren politischen Einstellungen durch den Gk-unterricht gar nicht oder nicht wesentlich beeinflusst worden zu sein. Nur bei 3 Schülerinnen und Schülern hat der Gk-unterricht zu einer Veränderung der politischen Einstellungen geführt. 10 Schülerinnen und Schüler führen die Herausbildung ihrer politischen Einstellungen in erster Linie auf die Eltern zurück. 7 Schülerinnen und Schüler geben an, dass sie bei der Herausbildung ihrer politischen Einstellungen maßgeblich durch die Medien beeinflusst worden seien. Die Rolle der Medien bei der Herausbildung der politischen Einstellungen ist ein Faktor jüngerer Datums, der in den älteren Untersuchungen zum politischen Lernen noch nicht zum Tragen kam (vgl. die Untersuchungen von Urban und Schulz in Kap. 1 ). Die steigende Einflussnahme der Medien in der politischen Sozialisation von Kindern und Jugendlichen, ein Ergebnis veränderter Sozialisationsbedingungen, darf bei der Schaffung von Lerngelegenheiten im Politikunterricht nicht unberücksichtigt bleiben. Auffälliges Ergebnis ist bei dieser Frage jedoch die geringe Bedeutung, die die Jugendlichen dem Politikunterrichts für die Herausbildung ihrer politischen Einstellungen zu teilen<sup>58</sup>. Trotz hohem Stundenaufkommen für den Politikunterricht in Hessen, welches zu den höchsten bundesweit zählt, geben nur 3 Schülerinnen und Schüler an, durch den Gk-unterricht in ihren politischen Einstellungen verändert worden zu sein; 20 Schülerinnen und Schüler verneinen dieses. Dieses Ergebnis macht zwei Hypothesen denkbar:

1. Der Sozialkundeunterricht hat in dieser Gruppe als Faktor politischer Sozialisation nur eine verschwindend geringe Bedeutung.
2. Die politischen Einstellungen sind bei beginnendem Sozialkundeunterricht bereits fest strukturiert und ausgebildet.

Offensichtlich kommt der Familie als politischer Sozialisationsagentur eine größere Bedeutung als der Schule zu<sup>59</sup>.

---

<sup>58</sup> Diese Ergebnisse finden eine Entsprechung in den Untersuchungen, die im Rahmen der Civic education Studie 1999 mit 14-Jährigen Schülerinnen und Schüler durchgeführt wurden, Vgl. D. Oesterreich ( 2002): Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland, Opladen

<sup>59</sup> Dies bestätigt die Untersuchungsergebnisse v. K. Urban (1976) und G. Schulze (1977), S. 14-16.

Untersucht man die Schülerinnen und Schüler näher, die angeben von ihren Eltern bei der Herausbildung ihrer politischen Einstellungen maßgeblich beeinflusst worden zu sein, so zeigt sich, dass alle diese Schüler tatsächlich in der darauffolgenden Frage 8: „Worauf führst du deine politische Einstellung zurück?“ angegeben haben, durch den Gk-Unterricht nicht oder nicht wesentlich in ihrem Verständnis von Politik verändert worden zu sein. Dieses Ergebnis spiegelt sich wieder in einer kreuztabellarischen Auswertung: Sieben von diesen genannten Schülerinnen und Schüler sprechen täglich oder alle 2-3 Tage zu Hause über Politik.

Eine andere Lesart gibt einen interessanten weiteren Aufschluss: Von 6 Schülerinnen und Schüler, die angegeben haben, täglich zu Hause über Politik zu reden, geben 5 Schüler an, in der Herausbildung ihrer politischen Einstellungen von den Eltern beeinflusst worden zu sein. Offensichtlich spielt das Elternhaus als Sozialisationsfaktor bei der Herausbildung der politischen Einstellungen mehr als der Politikunterricht die entscheidende Rolle. Bei regelmäßig stattfindenden häuslichen Gesprächen über Politik werden Kinder und Jugendliche schon frühzeitig mit dem Gegenstand der Politik vertraut gemacht und erhalten so ihre politischen Vorprägungen.

Allerdings kann der Vergleich von Frage 4 (politisches Interesse) mit Frage 8 (Herausbildung politischer Einstellungen) keinen signifikanten Hinweis dafür erbringen, dass das häufige Gespräch zu Hause über Politik auch zu einer verstärkten Herausbildung von Interesse für die Politik führte. Von den 11 Schülerinnen und Schüler, die sich als politisch interessiert bezeichnen, haben nur 3 angegeben, in der Herausbildung ihrer politischen Einstellungen von den Eltern maßgeblich beeinflusst worden zu sein.

### **8.2.3 Einschätzung und Kenntnis des politischen Systems**

Das Ende des Fragebogens bilden 6 Wissensfragen aus dem Bereich politisches System zur Ermittlung der Vorkenntnisse bei den Schülerinnen und Schülern. 5 Fragen orientieren sich an Fragen der Rothe-Untersuchung (Frage 31,33,35,37,39, vgl. Rothe 1993, S. 192f). Vorgeschaltet war eine Frage, die eine persönliche Wertung beziehungsweise Einschätzung des politischen Systems erhob: „Wie werden Deiner Meinung nach politische Konflikte in der Bundesrepublik in erster Linie entschieden?“

Hier gaben die meisten Schülerinnen und Schüler an, dass politische Konflikte durch den Einfluß mächtiger Interessengruppen entschieden würden (8 Nennungen). An 2. Stelle

kommt „kluge Ausnutzung parlamentarischer Spielregeln“ mit 6 Nennungen und „geschickter Darstellung in den Medien“ mit 5 Nennungen. Nur 2 Schülerinnen und Schüler gaben an „durch Unterordnung der Einzelinteressen unter das Gemeinwohl“ und 3 nannten „durch die Überzeugungskraft der Argumente“. Wie bei keiner anderen Frage gehen hier die Einschätzungen und Wertungen innerhalb der Klasse auseinander. Aus dem Ergebnis kann kein homogenes Bild der Klasse abgeleitet werden. Aber offensichtlich tendiert der größere Teil des Kurses zu einer eher nüchternen und pragmatischen Einschätzung des politischen Systems

Die Frage: „Was macht der deutsche Bundestag“ wird von 21 Schülerinnen und Schülern richtig beantwortet.

Die meisten Schülerinnen und Schüler schätzen auch die Rolle der Parteien richtig ein. 14 Nennungen gibt es bei der Antwortmöglichkeit: „Sie vertreten unterschiedliche Standpunkte“.

Über die Kontrollmöglichkeiten der Regierung gibt es deutliche Unterschiede im Wissensstand. Immerhin nennen 3 Schülerinnen und Schüler das Europaparlament oder die Landgerichte und 2 Schülerinnen und Schüler nennen die Bundesminister als die Instanzen, die die Regierung kontrollieren.

Bezogen auf die Gesamtgruppe können 4 Schülerinnen und Schüler die Aufgabe des Bundesrates nicht korrekt identifizieren. Die letzte Frage lautet: Wer bestimmt die Richtlinien der Politik?

Für 16 Schülerinnen und Schüler werden die Richtlinien der Politik von der stärksten Partei bestimmt – auch hier kommt wieder eine illusionslose und pragmatische Haltung dieser Jugendlichen zum Vorschein.

**Die Ergebnisse** dieser Wissensfragen zeigen, daß Grundlagenkenntnisse zum politischen System bei den Schülerinnen und Schüler bereits in erheblichem Maße vorhanden sind, was auf einen Vorlauf dieses Themas in der Klasse 10 zurückzuführen ist. Es gibt keinen Schüler, der alle Wissensfragen richtig beantwortet hat und keinen einzigen, der alles falsch beantwortet hat. Berücksichtigt man die Tatsache, dass alle Schülerinnen und Schüler dieser Lerngruppe mit unterschiedlicher Intensität bereits in Klasse 10 das politische System der Bundesrepublik behandelt haben, dann ist es in der Tat angemessen, bei der Planung der Unterrichtseinheit wie auch des Forschungsprojektes von den Vorkenntnissen der Schüler auszugehen und diese bei der Gestaltung der einzelnen Stunden zu berücksichtigen.

## 8.2.4 Diskussion der Ergebnisse

### 8.2.4.1 Interesse für Politik

Bei der Frage „Interessierst du dich für Politik“ legt das Ergebnis des Fragebogens (knapp die Hälfte des Kurses antwortete mit „Ja“) eine Affinität zu dem in der **Shell-Studie** 1999 ermitteltem Ergebnis bei 15-24 Jährigen nahe, das im Jahre 1999 bei 43% lag. In der Folgerhebung im Jahre 2002, ermittelte die Shell-Studie ein Interesse für Politik, das bei diesen Jugendlichen dann nur noch bei 34% lag. Verglichen mit den Ergebnissen der vorangegangenen 15 Jahren stellen die Autoren der Shell-Studie eine kontinuierliche Abnahme des Interesses für Politik bei Jugendlichen fest, wobei diese Abnahme in ihrem Ausmaß schwankt. Besonders stark war dieser Trend im Zeitraum 1991 – 1996, hier gab es einen Rückgang um 10 %, von 57 auf 47% fest. Im Zeitraum 1996-1999 fällt der Rückgang des Interesses mit 4 % erheblich moderater aus, um dann in der darauffolgenden Jahre mit einem Rückgang um weitere 9% wieder erheblich zuzunehmen. Die Autoren der Shell-Studie erklären den Einbruch nach 1991 mit der Aufnahme der Daten aus dem Bereich der ehemaligen DDR. Offenbar sei im Osten eine Sonderentwicklung in Gang gekommen, die im Westen so nicht zuträfe (vgl. Shell 2002, S. 263).

Wenngleich die Ergebnisse dieser Untersuchung aufgrund unterschiedlicher Untersuchungsbedingungen und –anlagen nicht mit den Ergebnissen der Shell-Studie direkt vergleichbar sind und insofern hier kein Beleg für deren Gültigkeit erbracht werden kann, ist dennoch offensichtlich, dass, in Anbetracht der Tatsache, dass mit den Ergebnissen der Shell-Studie ein bundesweite Trend ausgedrückt werden kann, die hier zu untersuchende Gruppe mit ihren Einstellungen und Kenntnissen– trotz erwähnenswerter Abweichungen „im Trend liegt“:

1. Es ist davon auszugehen, dass aufgrund der sozialen Zusammensetzung des Gymnasialmilieus mit einem höheren Interesse für Politik in dieser Gruppe als im bundesweiten Durchschnitt zu rechnen ist.
2. Desweiteren ist zu berücksichtigen, dass in diesem Grundkurs Gk das Interesse für Politik im Durchschnitt geringer dürfte als im gesamten Jahrgang, da die politisch Interessierten dieses Jahrgangs sich bereits in den Leistungskurs Politik eingewählt haben.

Für die Autoren der Shell-Jugendstudie manifestiert sich das Interesse für Politik in der Teilnahme an Wahlen (vgl. Shell-Jugendstudie 2000, S. 263f ). Dieses lag 1999 mit

40,5% in vergleichbarer Nähe zu dem zuvor ermittelten Ergebnis für das politische Interesse.

Hier ist das Ergebnis des eigenen Fragebogens deutlich abweichend vom Ergebnis der Shell-Studie: In der untersuchten Gruppe lagen noch keine direkten Wahlerfahrungen vor, aber 16 von 23 Schüler haben die Absicht, bei den nächsten Wahlen ihre Stimme abzugeben. Die Erklärung dieser Abweichung wird relativiert, wenn man in Betracht zieht, dass es sich bei den hier gegebenen Antworten um reine Willensbekundungen handelt, die nicht unbedingt mit dem tatsächlichen Verhalten zu wählen oder nicht zu wählen gleichzusetzen sind. Eine weitere Erklärung für diese Abweichung ist sicherlich noch darin zu sehen, dass Schülerinnen und Schüler eines Gymnasiums nicht repräsentativ sind für alle sozialen Schichten eines Jahrgangs und das Interesse für Politik mit sozialer Herkunft und Bildungsgrad korreliert.

#### **8.2.4.2 Politische Einstellungen**

Bei der Herausbildung der politischen Einstellungen überrascht, wie stark die Jugendlichen in ihrer subjektiven Wahrnehmung die Rolle der Familie und wie gering sie den Einfluss des Sozialkundeunterrichts gewichten.

Dieses Ergebnis korreliert mit den 1968 von **Teschner** erzielten Ergebnissen (vgl. Kap. 1) bezüglich der geringen Wirkung des Politikunterrichts auf die Ausbildung politischer Einstellungen bei Schülern und Jugendlichen. Teschner erteilte dem Sozialkundeunterricht eine begrenzte und bestenfalls kompensatorische Funktion. Den hauptsächlichen Grund für die geringe Wirksamkeit des Sozialkundeunterrichts sah Teschner in unzureichend ausgebildeten Lehrern. Wichtigere Einflussfaktoren für die Herausbildung der politischen Einstellungen als der Sozialkundeunterricht waren nach seiner Untersuchung der Bildungsgrad und die Sozialstruktur des Elternhauses.

Zu ähnlichen Ergebnissen gelangt **Rothe** (vgl. Kap. 1, S.7). Er sieht die Schule „in einer eher nur ergänzenden Rolle für die Entwicklung politischer Kenntnisse“ (Rothe 1933, S. 33). „Schüler, die sich weniger für Politik interessieren und die in der Familie mit politischen Themen weniger in Berührung kommen, wissen weniger, aber dieses geringere Wissen haben sie anscheinend in größerem Maße durch die Schule erworben, weil ihnen hier Fragen und Themen aus diesem Bereich überhaupt erst einmal begegnen“ (Rothe 1993, S. 143).

Eine größere Relevanz attestiert Rothe der Schule, wenn es im Bereich politischer Bildung um die Ausprägung demokratischer Werthaltungen und um ein angemessenes pluralistisches Verständnis von Politik geht. Schülerinnen und Schüler, die in diesem Bereich bessere Werte erzielten und vor allem Mädchen, haben hier den Politikunterricht deutlich häufiger als Quelle genannt.

Rothe vergleicht die Durchschnittswerte in den Skalen für politisches Wissen und politische Bildung zwischen einzelnen Schulen (auch solchen am gleichen Ort) und gelangt zu teilweise erheblichen Unterschieden und Spezifizierungen unter regionalen, stadtspezifischen, politischen oder sozialen Gesichtspunkten, die eindeutige Zusammenhänge aber nicht ersichtlich machten. Lediglich in der Rangliste für politische Bildung ließ sich ein Zusammenhang zwischen sozialer Schichtung und Schülerschaft ausmachen. Für die Rangfolge im politischen Wissen traf dies hingegen nur von Fall zu Fall zu (vgl. S. 139).

Rothe gelingt es in dieser Untersuchung einen Zusammenhang zwischen Schulklima und politischer Bildung nachzuweisen, der deutlich größer ist als der zwischen Schulklima und politischem Wissen

Zur Bedeutung der Familie als politischem Sozialisationsfaktor urteilt er abschließend: „Wenn in der Familie häufig über Politik gesprochen wird, dann begegnet dem jungen Menschen hier bereits Politik in konkreter Form und die Eltern erscheinen als hauptsächliche Quelle des politischen Wissens deutlich vor der Schule und dem Fernsehen. Zugleich fördert dieser Familienhintergrund sichtlich stark die Entwicklung des Interesses für Politik“ (Rothe 1993, S. 32).

Die hier angeführten Ergebnisse der Fragebogenauswertung beinhalten keinen Anspruch auf Repräsentativität und Validität im quantitativen Sinne. Sie stellen innerhalb des qualitativen Forschungsprozesses lediglich eine erste Etappe dar. Sie liefern die Daten für ein Lern- und politisches Profil der Gesamtgruppe, auf dessen Grundlage weitere Entscheidungen für den Fortgang des Forschungsprojektes getroffen wurden.

Für das hier erhobene politische Profil der Gesamtgruppe trifft der Satz zu, mit dem Klaus Rothe das von ihm in seiner Untersuchung ermittelte Bild von Gymnasialschülern resümiert: „Überwiegend haben die Schüler einen akzeptierenden Bezug zu Politikern, politischer Repräsentation und politischen Parteien, aber dieser eher selbstverständliche Bezug ist mehr eine Folge des Aufwachsens und Lebens in der Gesellschaft und im politischen

System der Bundesrepublik mit seiner demokratischen politischen Kultur und seiner Wirklichkeit des Parteienstaates als ein Ergebnis systematischer Unterrichtung“ (Rothe 1993, S. 181).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die politische Grundeinstellung heutiger Jugendlicher in ihren Grundzügen als positiv und pragmatisch bezeichnet werden kann, ein Umsetzen dieser Grundüberzeugungen in direktes politisches Engagement nicht erkennbar ist. Insofern stimmen die in Kap.3 skizzierten Ergebnissen der Jugendforschung (vgl. 13. Shell-Jugendstudie 2000, S. 261-282 )<sup>60</sup> mit den erzielten Ergebnissen der Erhebung überein.

#### **8.2.4.3 Bürgerleitbild und Konsequenzen für den Politikunterricht**

In der Diskussion um die dem Politikunterricht zugrundeliegenden Bürgerleitbilder entwickelt Peter Massing auf normativer Basis 4 Leitbilder mit qualifikatorischen Mindestanforderungen ( vgl. Massing 2002, S. 44f)

1. der politisch Desinteressierte
2. der informierte und urteilsfähige Zuschauer
3. der interventionsfähige Bürger
4. der Aktivbürger

Die hier untersuchte Schülergruppe gehört ganz offensichtlich nicht der Gruppe der Aktivbürger an, lässt sich aber auch sicher nicht der Gruppe der politisch Desinteressierten zuordnen. Auch eine Zuordnung zur dritten Gruppe, der interventionsfähigen Bürger, lässt sich zum jetzigen Zeitpunkt nicht vornehmen. Die hier untersuchte Schülergruppe entspricht auf Grund der ermittelten Daten am deutlichsten dem Profil des informierten und urteilsfähigen Zuschauer.

Dieses Profil wird von Massing als das „normative Minimum demokratischer Bürgerrolle“ bezeichnet ( Massing, 2002, S: 46).

Die mit dieser Bürgerrolle verknüpfte. geringe Engagementbereitschaft könnte in der Tat im Sinne der eingangs erwähnten Besorgnisse (vgl. Kap.3) als beunruhigendes Warnsignal für die Zukunft unserer Demokratie verstanden werden. Darüber hinaus wäre eine

---

<sup>60</sup> Der hier vorliegende Fragebogen ermöglichte es nicht aufgrund der vorgenommenen Kürzungen des Fragebogens die Engagementbereitschaft der Schülerinnen und Schüler differenziert zu erheben und zwischen konventionellen und nicht – konventionellen Formen zu unterscheiden.

solche Diagnose auch eine deutliche Bankrotterklärung an einen Politikunterricht, der von dem Aktivbürger als Leitbild der politischen Bildung ausgeht ( vgl. hierzu Schmiederer 1971).

Für einen modernen Politikunterricht kann dieses Ergebnis nur bedeuten, seine Zielvorstellungen neu zu justieren, sich auf das geänderte Politikverständnis heutiger Jugendlichen einzulassen und die Jugendlichen da abzuholen, wo sie sich befinden ( vgl. Kap.4.2). Statt ein „idealisiertes Demokratieverständnis“ ( vgl. Hubertus Buchholz 2002: „Jede Stimme zählt“) zu vertreten, müssten im Politikunterricht mit den Schülern gemeinsam neue Beteiligungsformen angedacht werden ( z. B. informeller und unkonventioneller Art), die ihren veränderten Verhaltens- und Wahrnehmungsmustern gerecht werden.

Berücksichtigt man zusätzlich das relativ junge Alter der Schülerinnen und Schüler ( im Schnitt 18 Jahre) und die Tatsache, dass die Engagementbereitschaft ab Anfang Dreißig deutlich zunimmt ( vgl. Gaiser 2001, S. 41 ), dann darf dieses Item nicht so stark gewichtet bzw. interpretiert werden und bekommt eine größere Aussagekraft erst im Zusammenhang mit den Fragen 3 und 4 nach dem Interesse für Politik und der Bereitschaft, sich an den Wahlen zu beteiligen.

Hierin entspricht das sich abzeichnende Profil der Schülergruppe wiederum den von den Jugendstudien erhobenen Ergebnissen: Die Bereitschaft zum politischen Engagement ist bei Jugendlichen vorhanden, aber nicht in den zur Verfügung stehenden konventionellen Formen politischer Beteiligung.

### **8.3 Auswertung der Gruppendiskussion**

#### **8.3.1 Ablaufmodell der Auswertung und Kategorienbildung**

Die bei dieser Auswertung verfolgte Absicht ist nicht in erster Linie die Exploration (vgl. Lamnek, 1995, Bd.2, S.130-171), sondern vielmehr die Materialverdichtung, deren Ziel in einer Konzentration des Materials auf das Wesentliche im Sinne der Forschungsfrage, sowie auf Aussagen über Regelmäßigkeiten mit quasi statistischem Gehalt bestehen.

Innerhalb der Untersuchung bilden die beiden ersten Erhebungen „Fragebogen und Gruppendiskussion“ und die beiden letzten Erhebungen „Lerntagebuch und Einzelinterview“ zeitliche wie auch inhaltlich jeweils eine Einheit. Fragebogen und Gruppendiskussion waren am Anfang der Untersuchung platziert und wurden in einem engen zeitlichen

Zusammenhang durchgeführt und ausgewertet. Sie dienten in ihrer horizontalen Auswertung der Erstellung des Gruppenporträts bezogen auf die zentralen Fragestellungen der Untersuchung und ebenso als Basismaterial für den Fortgang der Untersuchung, für die Auswahl der Fälle und die Bildung von Lernertypen.

Auf der Grundlage dieser Ergebnisse wurden dann die Einzelinterviews vorbereitet und der Leitfaden wie auch die Kategorien für die qualitativen Analysen weiter entwickelt. Außerdem gingen die Interviewdaten der Schülerinnen und Schüler, die in die Einzelfallauswahl kamen, mit in die triangulierte Einzelfallanalyse ein.

Innerhalb des Forschungsprozesses entwickelten sich mit diesem Zwischenergebnis für den weiteren Verlauf eine Modifizierung und Zuspitzung der Forschungsfragestellung und neue Anregungen für die Weiterentwicklung der Kategorien.

Um die Geschlossenheit des ersten und zweiten Teils der Untersuchung wie auch den Prozesscharakter deutlich zu machen, sollen der erste wie auch der zweite Teil der Untersuchung als methodische und inhaltliche Einheit dargestellt werden.

Im Folgenden werden die drei Schritte des Auswertungsprozesses vorgestellt:

1. Die Auswertung einzelner Gruppeninterviews am Beispiel der Reduktion durch Bündelung (1. Gruppeninterview) und der paraphrasierenden Zusammenfassung mit Kategorienbildung (2. Gruppeninterview)<sup>61</sup>,
2. Kategoriengelenkte tabellarische Auswertung sämtlicher Gruppeninterviews,
3. Ergebnisse: Porträt der Lerngruppe auf der Datengrundlage von Fragebogen und Gruppeninterview.

### **1. Reduktion durch Bündelung (1. Gruppeninterview v. 17.8.01)**

- Das Lernen ist stark abhängig vom Fach und vom Interesse.
- Der beste Zeitpunkt für das Lernen variiert stark ( Morgens, abends, direkt nach der Schule usw.).
- Lernstrategien für das Vorbereiten von Klausuren sind: Zettel mit wichtigen Matheformeln, Zettel mit Grammatik, wichtige Vokabeln herausschreiben, Stichworte zum

---

<sup>61</sup> Auswertung des 3. und 4. Gruppeninterviews s. Anhang

Nach Diskussion in der Forschergruppe wurden beide Auswertungsverfahren probeweise durchgeführt. Wegen Vergleichbarkeit der Ergebnisse der einzelnen Interviews wurden sämtliche Interviews mit in die tabellarische Auswertung aufgenommen.

Text anfertigen, Durcharbeiten des Heftes, Nachschauen in Büchern, Herausschreiben des Wichtigsten.

- Das Lernen erfolgt meistens am Schreibtisch, auch im Bett oder auf dem Fußboden.
- Das Lernen findet statt teilweise bei laufendem Fernseher, teilweise bei Musik, meistens in Ruhe und Abgeschiedenheit.
- Das Lernen hängt auch ab von innerer Stimmung (Motivation, Stress mit Eltern und Freunden).
- Gelernt wird fast ausschließlich, wenn eine Klausur bevorsteht.
- Aufpassen im Unterricht ersetzt das Lernen zu Hause.
- Die Zeiteinteilung beim Lernen vor der Klausur klappt nicht immer.
- Das Lernen differiert nach Fächern, für Leistungskurse wird deutlich mehr gelernt.
- Für GK reicht es aus, im Unterricht aufzupassen.
- Für Naturwissenschaften wird mehr und anders gelernt, „man muss es verstanden haben“.
- Bei fehlendem Interesse für die Naturwissenschaften, fällt das Lernen schwerer.
- Bei Naturwissenschaften weiß man genau, was man können muss.
- Bei den anderen Fächern „haut man sich den Stoff vor der Klausur in den Kopf rein“.
- Das Interesse an Politik ist nur minimal vorhanden.
- Das Thema „politisches System interessiert nicht, weil die Schüler teilweise damit schon überfüttert sind.
- Die Themen „Außenpolitik“ und „Aktuelles“ interessieren mehr.
- Für die Klausurvorbereitung in Gk verspricht man sich Hilfe vom Lerntagebuch.
- Die Kenntnis des politischen Systems wird für wichtig erachtet, da es das Leben bestimmt und man ja auch wählen gehen will.
- Ein guter Gk-Unterricht ist methodisch variabel (Rollenspiel, Gruppenarbeit ), sollte auch bilingual sein und nicht so viel Lehrervortrag enthalten.
- Ein guter Gk-Unterricht sollte auch neue Medien einbeziehen und die Schüler selbstständig arbeiten lassen.

## **2. Kategorienbildung und paraphrasierende Zusammenfassung (2. Gruppeninterview v. 17.8.01)**

### Kategorie: Lernen zu Hause

Die Angaben sind sehr unterschiedlich: z.T. Lernen in absoluter Ruhe, abends, gleich nach der Schule. Das Lernen ist tageszeitunabhängig, mit Musik, Hausaufgaben direkt nach der Schule, Lernen aber abends. Das Lernen ist fachabhängig.

### Kategorie: Lernstrategie

Textzusammenfassung auf Zettel, Stichpunkte, vor allem aufschreiben, weil der Lerneffekt dadurch erhöht wird, große Überschriften, Absätze, in den Naturwissenschaften einzelne Kästchen.

Wenn Heft gut und übersichtlich geführt ist, werden meistens auch die Klausuren besser. Wichtige Sachen werden farbig gekennzeichnet.

Für Klausurvorbereitung gibt es keine Lernstrategie im Sinne von Planung. Dies nicht notwendig, da Lehrer vorher genau sagt, was dran kommt, Lernstoff wird in kleinen Häppchen serviert.

Beim Lernen für Klausur wird zuerst das Heft genommen wegen der Gliederung und dann wird entschieden, ob mehr aus dem Heft oder mehr aus dem Buch gelernt wird. Ein Schüler schaut zuerst das an, was er nicht kann, dann wird das, was einigermaßen gekannt wird, nur relativ kurz wiederholt. Meist wird beim Lernen nach der Auflistung vorgegangen, die der Lehrer macht.

### Kategorie: Motivation

Oberste Motivation zu lernen sind die Klausuren. Für Hausaufgaben wird auch gelernt, aber auch da steht immer dahinter, dadurch nicht mehr so viel für die Klausur lernen zu müssen. Motivation ist auch, wenn das Thema interessiert, dann ist man auch bereit, etwas nachzuschlagen.

Gelernt wird auch, um in dem Fach weiterzukommen bzw. wenn die Möglichkeit besteht, an die Tafel gerufen zu werden.

### Kategorie: Lernatmosphäre

Äußere Atmosphäre: Musik oder absolute Ruhe, weil es die Konzentration fördert.

Innere Atmosphäre: Stimmung

Lernen in der Gruppe ist lustig, aber nicht sehr ergiebig.

#### Kategorie: selbstbestimmtes Lernen

Existiert nicht, da das, was zu lernen ist, von den Lehrern den Schülern vorgesetzt wird. Außerdem gibt es die Leistungsanforderungen, an die sich jeder halten muss. Das Ziel ist, ein gutes Abitur zu machen und nicht aus Spass zu lernen. Zum selbstbestimmten Lernen besteht auch keine Zeit, da das Pflichtprogramm dazu keine Zeit lässt. Lust zu lernen kann es nur geben, wenn Interesse vorhanden ist, das aber im schulischen Bereich kaum vorhanden ist. Ansonsten gibt es selbstbestimmtes Lernen nur im außerschulischen Bereich z.B. im Internet.

#### Kategorie: Fachspezifisches Lernen

Umfang des Lernen sehr unterschiedlich und von Fach zu Fach und von Lehrer zu Lehrer verschieden. Für Gk wird ausgesprochen wenig gelernt, ähnlich wie bei Deutsch. Ausnahme in Gk ist das Thema. Politische Institutionen. Die meisten Themen sind aber nicht sehr lernintensiv. Vielfach war Gk-Unterricht nicht sehr effizient. Bei den Lehrern, die versuchten, mit neuen Methoden zu arbeiten, ist nicht viel „rumgekommen“. Die Schüler haben die Zeit im Unterricht als nutzlos verbrachte Zeit empfunden.

Unterricht ist sehr stark lehrerabhängig und diese sind teilweise inkompetent, langweilig oder auch sehr interessant.

#### Kategorie: guter Gk-Unterricht

Spannend, informativ, Spaß, selbstständiges Arbeiten, Referate.

Zu Referat und Gruppenarbeit sind unterschiedliche Erfahrungen gemacht worden.

#### Kategorie: Aneignungsinteresse

Gk-Unterricht ist wichtig zur Vermittlung von Allgemeinwissen. Politik ist wichtig, weil man automatisch damit zu tun hat.

### 8.3.2 Tabellarische Auswertung aller Gruppeninterviews

Variablen	Ergebnisse	Ankersätze
<b><u>KategorienblockI:</u></b> <b><u>Lernen allgemein</u></b>		
Lernen zu Hause	Gelernt wird „für“ und „vor“ der Klausur Hausaufgaben werden häufig nicht regelmäßig angefertigt	„Deswegen setz ich mich immer vor der Klausur hin, und lerne es dann. Sonst würde ich es gar nicht schaffen, von der ganzen Fülle.“ „Das würde viel zu viel Zeit in Anspruch nehmen, Hausaufgaben und dann auch noch lernen“ „Ja, ich mach die Hausaufgaben und komm dann eigentlich ganz gut mit im Unterricht“ „Ich lern zu Hause gar nicht...Kann zu Haue gar nicht lernen“
Lernstrategien	Aufpassen und mitarbeiten im Unterricht ersetzt das Lernen zu Hause und ist ökonomischer Sich austauschen mit Freunden vor der Klausur Zettel anlegen Schriftlich zusammenfassen Mit Lerntagebuch wiederholen	„Bei mir isses eigentlich in allen Fächern durchgängig, dass ich überhaupt nicht lerne, also auch nicht für Klausuren, sondern ich arbeite im Unterricht mit und kriege auch wirklich alles mit“ Dadurch (durch Aufpassen im Unterricht d.V.) lernt man am meisten, eigentlich...und das ist doch viel angenehmer und zeitsparender als wenn ich mich da nochmal zusätzlich hinsetzen muss und mir das nochmal selbst erarbeiten muss.“ „aber es geht auch viel schneller, wenn man sich's aufschreibt, dann liest man sich das zwei-drei Mal durch, und dann hat man's im Kopf“ „Ja, ich nehm einfach stinknormale Blätter. Und, eh, setz mich dann vor meine Texte, und ehm, les' mir die alle nochmal genau durch, und, und jo, was ich dann für wichtig halte, also ich schreib mir dann ...ehm, zusammengefasst den Inhalt raus, so dass ich dann auch ohne Probleme wiedergeben könnte, was im Text steht, und eh...so lern ich das dann.“ „Ich mein, man liest den Text und dann schreibt man's selber auf. Wenn man's liest, und dann selber aufschreibt, ist, ist der Effekt viel größer, dass man's behält . Da behält man viel mehr, von dem, was man lernt.“

		<p>„ Ja vor allem wenn man Notizen macht, ist es auch so, dass man die Gedankengänge nochmal klar durchgeht, und sich besser behalten kann. Weil manchmal, wenn man sich Texte durchliest, dann versteht man fast gar nichts, und wenn man sie sich dann nochmal durchliest, sich Notizen macht, dann kommt man meistens eher dahinter, was eigentlich gemeint ist.“</p> <p>„Im Prinzip bei mir sieht es halt meistens so aus, dass es halt einzelne Kästen sind, mit irgendwelchen Fakten drin, zumindest bei den Naturwissenschaften, also, dass ich dann praktisch ...ja, das Blatt in Bereiche unterteile, und da dann immer zuschreibe, je nachdem, wie weit ich gekommen bin, das is dann zwar hinterher...nich so sehr übersichtlich, aber es bringt trotzdem was. Für mich bleibt's übersichtlich“.</p> <p>„Ja, ich mach auch mit Überschriften, und manchmal, dass ich mir dann so wichtige Sachen entweder in ein Kästchen mache oder rot unterstreiche oder halt irgendwie was, manchmal so farbig kennzeichne halt, dass ich irgendwie nochmal seh, wenn jetzt irgendwo noch `ne Formel is oder so, die halt wichtig ist, dass man so was halt gleich sieht“.</p> <p>„Also bei Klausuren, da guck ich mir natürlich das erstmal an, was ich überhaupt nicht kann. Also, was ich gut kann, das kommt zum Schluss.“</p> <p>„Ja, also ich beginn eigentlich immer grundsätzlich drei Tage davor, und so mach ich dann jeden Tag so zwei Stunden und,...weil ich jetzt...ja, jetzt n Lerntagebuch führe, ist das wahrscheinlich meine einzige Hoffnung, mich darauf vorzubereiten, also, relativ werd ich mir das Lerntagebuch nochmal genau durchlesen, nochmal versuchen zu verinnerlichen, was ich damit überhaupt gemeint hatte, und was für Grundthemen überhaupt drankamen...“</p>
Lernmotivation	Gute Noten Lob des Lehrers Erfolg Lockere Art des Lehrers Klausuren	<p>„Französisch war ich immer schlecht, da hab ich auch mal acht Punkte geschrieben, und das hat mich dann motiviert, dann nicht wieder`ne vier zu schreiben und am Ende wieder sechs zu kriegen, sondern da kann man was holen, dieses Jahr.“</p> <p>„...und gibt sich dann besonders Mühe und trägt dann vor, dann</p>

		<p>gibt's irgendwie Lob vom Lehrer, so, hast dich aber angestrengt' oder so"</p> <p>„...die ist irgendwie locker, so'ne Art, die mir einfach gefällt, kann ich jetzt auch gar nicht genau sagen, warum, und die könnte vielleicht auch jetzt selbst n' Selbstvortrag halten, und ich kann mich schon relativ konzentrieren..“</p> <p>„also Klausuren sind bei mir der Schwerpunkt mit'm Lernen, und sonst, wenn Referate oder so anstehen, dann guck ich mir das auch noch mal im INTERNET nach, aber sonst auch nicht mehr.“</p> <p>„Hauptsächlich für Klausuren, ansonsten kommts eigentlich relativ selten, wirklich extrem selten vor, es sei denn...es ist irgend Thema in irgend `nem wichtigen Fach, also, was ichfür wichtig einstuft, dass ich nicht verstanden hab. Dann kanns mal passieren, dass ich mich dann hinsetze und das nochmal versuche, genauer zu wiederholen, oder...irgendwie zu verstehen“. „ . . . weils einen ja eh nicht interessiert, weil das ja was ist, was man entweder nie wieder braucht oder was einen nicht interessiert, und deswegen sehe ich das dann immer nicht ein, das ich mich da jetzt hinsetze, immer irgendwelches Zeug nachhole, was mich sowieso nicht interessiert, was mich nicht wirklich mein Leben lang begleiten wird, sondern vielleicht nur die nächsten drei Wochen..., dann seh ich das nicht ein,...dann nutz ich meinen Speicherplatz lieber für was anderes.“</p> <p>„Also ich bin total unmotiviert wenn ich was lernen muss wo ich keinen Sinn drin sehe dass ich das für mein Leben irgenwann mal anwenden kann wenn mir Sachen zu theoretisch sind z.B. Chemie ok das kann ich zwar aber wenn ich da irgendwelche Formeln da aufschreiben soll oder so ich find das total unsinnig“</p>
Zeitmanagement	Schüler haben Schwierigkeit mit der Zeiteinteilung beim Lernen Beste Zeitpunkte fürs Lernen sind zu unterschiedlichen Tageszeiten	<p>„Also ich hab ziemlich viel Probleme, mir das einzuteilen, wann ich was mache, ich mach das, ich schieb das immer raus, bis es dann wirklich sein muss, und am letzten Tag ist dann zu viel, grat bei Referaten... Ich kann mir dann die Zeit irgendwie nicht einteilen“</p> <p>„Wenn ich lerne, dann lerne ich meistens abends,...und...ich brauch absolute Ruhe, weil sonst kann ich mich irgendwie nicht darauf konzentrieren, was ich lerne“.</p> <p>„Das taugt bei mir überhaupt nix, wenn ich abends lerne,, dann kann</p>

		<p>ich mir nix merken. Hab ich überhaupt keinen Nerv, mich irgendwie da hin zu setzen und noch irgendwas zu machen.“</p> <p>„Ja ich mach meine Hausaufgaben und sonst nehm ich mir vor zu lernen vor Klausuren, aber ich hab irgendwie Konzentrationschwierigkeiten“</p> <p>„...also ich mach dann irgendwann auf den letzten Drücker mit ganz viel Stress und dann das ganze noch ja Mathe fehlt mir dann vielleicht die Übung“</p>
<p>Atmosphäre Zeitpunkt des Lernens</p>	<p>absolute Ruhe abends, direkt nach der Schule am späten Nachmittag</p>	<p>„wenn ich lerne, dann...ich lerne meistens abends, ...und...ich brauch eben absolute Ruhe, weil sonst kann ich mich irgendwie nicht darauf konzentrieren, was ich lernen muss“.</p> <p>„Das taugt bei mir überhaupt nichts, wenn ich abends lerne, dann kann ich mir nix merken....Wenn ich mich nicht gleich nach der Schule hinsetze, und Hausaufgaben, weiß ich, was lerne, dann mach ich's überhaupt nicht mehr. Dann hab ich keinen Nerv.“</p> <p>„...nach der Schule bin ich erstmal fertig und dann lern ich auch lieber am späten Nachmittag oder Abend und mach halt dann auch erst die Hausaufgaben. Weil nach der Schule, ich weiß nit, dann is auch erstmal die Konzentration dahin und dann muss ich mich da immer n'bissel ausruhen, und dann ja, abends eben weitermachen.“</p> <p>„ich hab mich schon so dran gewöhnt, ich mach das eigentlich ganz gerne, wenn ich `ne CD drin hab, die mir sehr gut gefällt, auch einfach so, wenn ich darumsitz, einfach so hör`n kann, auf mich wirken lassen kann, dann kann ich auch dabei lernen.“</p> <p>„Ich hab nie richtig Lust, irgendwas zu tun. Weil, da muss ich mich ...also halbwegs schon zu zwingen, dass ich irgendwas mache“.</p> <p>„Ich brauch mein Bett! Ich lern grundsätzlich auf`m Bett oder auf`m Fußboden, mein Schreibtisch ist mit anderen Sachen belagert.“</p>
<p>Block II: Lernen nach Fächern differenziert</p>	<p>Das Lernen wird stark nach Fächern unterschieden Für Gk wird nicht gelernt Gelernt wird mehr für Naturwissenschaften ( Mathe und Physik)</p>	<p>„Ich hab wirklich für GK noch nie gelernt“</p> <p>„Weil ich in Chemie nicht so`ne Leuchte bin, da hab ich mir das auch immer nochmal alles durchgelesen und aufgeschrieben. Denn wenn man das selbst irgendwie in Worte fasst, und ..auf`nem Zettel vor einem sieht, dann kann man sich das besser behalten.“ „zum</p>

		<p>Beispiel Mathe, oder Naturwissenschaften. Das isses eigentlich. Sonst eher nur Klausuren. Also, jetzt wirklich, intensivst vor Klausuren“.</p> <p>„Ich weiß nicht, ich drück mich immer so vor den Naturwissenschaften, weil’s einfach was ist, was mich wirklich nicht interessiert...außer es ist jetzt vielleicht mal `n ganz kleines, so’n Randthema, das irgendwo mein Interesse weckt, dann geht's noch, aber ansonsten sitz ich...ich sitz da in den Stunden und gucke auf die Uhr und warte, dass es rum geht, so ungefähr...und, ehm...dementsprechend mach ich auch die Hausaufgaben, beziehungsweise mache sie nicht...und entsprechend sind dann auch die Ergebnisse am Ende bei irgendwelchen Klausuren“</p> <p>„Also mir hat Bio und Chemie, mir hat das sehr viel Spass gemacht ich hatte auch gute Noten und dann, wenn man an einen Lehrer kommt, wo das dann wieder nicht Spass macht dann, ist man auch gleich viel unmotivierter. Es ist also auch sehr lehregebunden, ob ich mich da motiviert fühle“</p>
Block III: Gemeinschaftskundeunterricht	Für GK wird bewusst nicht gelernt	<p>„und bewusst lernt man, glaub ich, für GK allgemein nicht viel, man guckt Nachrichten, da lernt man ja auch was, ab und an, aber das fehlt so, zu Hause mich hinsetzen und extra für GK lernen, das machen, glaube ich die Wenigsten“</p> <p>„Man lernt weniger dafür, weil man sich nicht hinsetzt, und jetzt versucht, halt so nach der Reihenfolge was zu lernen, dass ich glaube, sehr viel wird man aus dem Unterricht mitnehmen“</p>



## **8.4 Ergebnisse: Porträt der Lerngruppe und seine Auswirkungen auf den Forschungsprozess**

Im Folgenden wird auf der Grundlage sämtlicher bisher vorhandener Daten aus Fragebogen und Gruppeninterview thesenförmig ein Porträt der Lerngruppe erstellt.

### **8.4.1 Lernen allgemein**

1. In der Wahrnehmung der Schüler besteht ihr Lernen in drei verschiedenen Tätigkeiten:
  1. Lernen für Klausuren,
  2. Lernen im Unterricht, gleichzusetzen mit Aufpassen und Mitmachen und
  3. dem Anfertigen der Hausaufgaben u. evtl. zusätzlichen Referaten.
  
2. Schüler unterscheiden zwischen dem Lernen zu Hause und dem Lernen in der Schule. Das Lernen in der Schule hat einen anderen Charakter als das Lernen zu Hause: „In der Schule lernt man was Neues, während man zu Hause mehr wiederholt und paukt.“ Das Aufpassen und Mitmachen in der Schule kann das Lernen zu Hause ersetzen.
  
3. Die Schüler haben einen eingeschränkten Lernbegriff. Sie setzen Lernen mit Pauken gleich. Gelernt in diesem Sinne wird ausschließlich klausur- bzw. notenbezogen. Eine Unterscheidung zwischen intentionalem und nicht- intentionalem Lernen wird nicht vorgenommen.
  
4. Lernkompetenz im Sinne von Strategien zur Selbststeuerung von Lernprozessen ist nur sehr rudimentär vorhanden. Die verwendeten Lernstrategien bestehen vorwiegend im Anlegen von Merktzetteln mit Stichpunkten, sich das Wichtigste heraus schreiben, Reihenfolge festlegen und ordnen. Spezielle Methoden der Texterarbeitung konnten nicht festgestellt werden.

5. Schüler betreiben eine sehr starke Kosten-Nutzen-Abwägung bezüglich ihres Lernens. Die Bereitwilligkeit zu lernen ist lehrer-, themen- und interessenbezogen und steigt, wenn diese Bedingungen günstig sind und ein entsprechender Nutzen auf die Noten bezogen gesehen werden kann. Schüler formulieren für sich nach Fächern unterschieden sehr differenzierte Zielwerte, die sie anpeilen und die sich in Noten ausdrücken lassen. Z. B. wird der Einsatz in einem Fach erhöht, wenn die Note schlecht ist, der Lehrer einem zusagt oder man auf leichtem Wege zu einer besseren Note gelangen kann.
6. Selbstbestimmtes Lernen findet nicht statt! Das Lernen ist stark reglementiert, findet als bewußtes Lernen im Gk-unterricht höchstens unmittelbar vor der Klausur ( evtl. bei Vorbereitung eines Referates ) statt. Der Lernstoff wird vom Lehrer in kleinen Häppchen serviert, was im Rahmen der Klausurvorbereitung von den Schülern mit wenig Lernstrategie eingepackt wird. Offensichtlich fehlt auch das Bewußtsein für die klausurüberdauernde Sinnhaftigkeit von Lernen.
7. Unterrichtsmethoden: Schüler haben ein ausgeprägtes Methodenbewusstsein und haben sehr genaue Vorstellungen und Wertungen von Methoden. Sie wissen um die Vor- und Nachteile einzelner unterrichtsbezogener Arbeitsformen. Sie schätzen keine Einzelarbeit („Die kann ich auch zu Hause machen“), sondern bevorzugen gemeinsames Lernen (Gruppenarbeit). Sie wissen aber auch um die Nachteile von Gruppenarbeit : „Es gibt in Gruppen immer welche, die die anderen die Arbeit machen lassen“. Auch Referaten gegenüber haben sie eine differenzierte Einstellung: „Nur heruntergespult“ sei es „langweilig und bringt nichts“. Man kann aber selbst einen hohen Lerneffekt erhalten, indem man den Stoff anderen vermittelt.
8. Planung / Zeitmanagement: Schülerinnen und Schüler haben Schwierigkeiten, ihr Lernen zu planen. Die Zeiteinteilung mit dem Lernen zu Hause klappt häufig nicht. Sie selbst sehen den Zwang zum Lernen als hilfreich und erforderlich an. Sie lernen fast ausschließlich für Klausuren und wenn sie am nächsten Tag abgefragt werden.

### 8.4.2 Lernen nach Fächern unterschieden

9. Schüler unterscheiden ihr Lernen sehr stark nach Fächern ( Fremdsprachen –Naturwissenschaften / Leistungs- und Grundkurs ). Dabei spielen Motivation und Interesse eine große Rolle. Sie lernen vor allem für Fächer, in denen sie schwach sind.
10. Für Mathematik und Naturwissenschaften wird anders gelernt. Schlechtere Schüler empfinden das Lernen in diesen Fächern als gravierend, da man sich den Stoff weniger durch Pauken einprägen kann, sondern man muss ihn verstanden haben. Dementsprechend wird das Lernen für Mathematik von schlechteren Schülern als problemhafter empfunden.
11. Das Lernen für Geistes- und Sozialwissenschaften wird als leichter empfunden. Das Aufpassen im Unterricht ist meistens ausreichend. Vor Klausuren wird punktuell gelernt.
12. Gk gehört offensichtlich zu den Fächern, für die man weniger lernt. „Für Gk lernt man nicht wirklich“ , „Für Gk lernen lohnt sich nicht“, „Gk gehört zu den Laberfächern „, und dementsprechend braucht man nicht zu Hause zu lernen im Sinne von Pauken. Es gibt für Schüler zwei mögliche Strategien: Sie beteiligen sich entweder im Unterricht und wenn sie – nach Schüleraussage – sich in der Klausur noch gut ausdrücken können, dann ist die gute Note gesichert. Die Möglichkeit für eher stillere Schüler besteht darin, Sonderaufgaben z.B. Referate zu übernehmen und sich dadurch eine gute mündliche Note zu sichern.

### 8.4.3 Aneignungsinteresse gegenüber dem Gk-Unterricht

13. Schüler sind sich der Bedeutung des Faches Gk aber durchaus bewußt. Gk ist wichtig, um eine Grundlage zu schaffen, auf die man in bestimmten Situationen des alltäglichen Lebens (beim Zeitunglesen, zum Verständnis von politischen Vorgängen) zurückgreifen kann. Man lernt hier eher unbewußt. „Politik bestimmt mein Leben“
14. Schüler haben ein klares und reflektiertes Aneignungsinteresse gegenüber dem Politikunterricht. Sie erwarten über aktuelle Vorgänge informiert zu werden. Dabei scheint der Interessenschwerpunkt der Schüler deutlich auf der Außenpolitik zu liegen.

15. Schüler wollen ein Grundraster vermittelt bekommen, in welches sie politische Vorgänge einordnen können. Der Gk-unterricht wird gebraucht als Hilfe und Unterstützung bei der Strukturierung der eigenen Problemsichten und Weltbezüge im Prozess des subjektiven Identitätsaufbaus.
16. Schüler haben auch klare Forderungen an den Politikunterricht: Er soll interessant und methodisch abwechslungsreich sein. Das Interesse für Gk steigt mit Methodenvielfalt, aktuellen Themen und interessanten Lehrerpersönlichkeiten.
17. Schüler erwarten von einem guten Gk-unterricht selbständig arbeiten zu lernen., argumentieren und diskutieren zu lernen; interessante und aktuelle Themen vor allem aus der Außenpolitik zu behandeln. Die bevorzugte Arbeitsform ist die Gruppenarbeit. Sehr geschätzt ist auch der bilinguale Unterricht
18. Kontextbezogene und emotionale Faktoren spielen keine gravierende Rolle.

**8.4.4 Zur Charakterisierung dieser Lerngruppe werden vor allem folgende Erkenntnisse im Sinne der Fragestellung als zentral gewertet:**

1. Selbstbestimmtes Lernen ist in dieser Lerngruppe nicht in ausgeprägtem Maße vorhanden. Das Lernen ist stark reglementiert, findet als bewusstes Lernen im Gk-unterricht höchstens unmittelbar vor der Klausur (evtl. bei Vorbereitung eines Referates) statt. Der Lernstoff wird von der Lehrerin in kleinen Häppchen serviert, was im Rahmen der Klausurvorbereitung von den Schülerinnen und Schülern begrüßt wird, erleichtert es doch das Einpauken, vor allem bei solchen Schülern, die mit wenig Strategien lernen. Es fehlt offensichtlich in dieser Lerngruppe das Bewußtsein für die klausurüberdauernde Sinnhaftigkeit von Lernen.
2. Schüler haben ein deutliches und reflektiertes Aneignungsinteresse gegenüber dem Politikunterricht. Sie erwarten über aktuelle Vorgänge informiert zu werden. Dabei scheint der Interessenschwerpunkt der Schüler deutlich auf der Außenpolitik zu liegen. Zu fragen wäre, weshalb die nationalen Vorgänge für so wenig interessant erachtet werden.
3. Schüler wollen ein Grundraster vermittelt bekommen, in welches sie politische Vorgänge einordnen können. Schüler haben auch ganz ausgesprochene methodische Forderungen an den Politikunterricht: interessant, abwechslungsreiche Arbeitsformen, selbständiges Arbeiten.

4. Schüler haben einen eingeschränkten Lernbegriff. Lernen wird mit Pauken gleichgesetzt. Das politische Lernen ist vorwiegend ein nicht-intentionales Lernen. Im Bewußtsein der Schüler ist Gk ein Laberfach, für das es sich nicht zu lernen lohnt

Hieraus ergibt sich in Bezug auf die Forschungsfragen auf der bisher vorliegenden Daten-grundlage folgendes Profil der Lerngruppe:

- Das Lernen der Schülerinnen und Schüler ist vorwiegend fremdbestimmt.
- Ein bewusstes und aktives Gestalten bzw. Optimieren der eigenen Lernprozesse ist nur in Ansätzen vorhanden.
- Das Setting der verwendeten Lernstrategien ist sehr begrenzt.
- Die Einstellungen zur Politik sind als emotionslos zu betrachten. Politisches Wissen im Sinne von Orientierungswissen wird als nützlich für später erachtet.
- Der Politikunterricht erzeugt weder deutlich positive noch deutlich negative Reaktionen bei Schülerinnen und Schülern. Er wird als leicht kalkulierbare Größe in der Kosten-Nutzen- Abwägung um gute Noten betrachtet.
- Eine Bewertung des Politikunterricht hängt sehr stark von den methodischen Kompetenzen und der Persönlichkeit des Lehrers/der Lehrerin ab.

Für den Fortgang der Untersuchung waren diese Ergebnisse von erheblicher Bedeutung. Sie zeigten einerseits die Begrenztheit der verwendeten Instrumente zu Rekonstruktion der subjektiv erlebten Wirklichkeit der Schülerinnen und Schüler in ihrer individuellen Differenzierung. Gleichzeitig dienten sie dazu, die zu Beginn des Forschungsprozesses formulierten Fragestellungen neu zu gruppieren und zu fokussieren und lenkten das Forschungsinteresse in Hinblick auf eine eventuelle Steuerung des Lerntagebuchschreibens und der Gestaltung der Einzelinterviews auf folgende Fragekomplexe:

- Welche weitergehenden Erkenntnisse lassen sich über die bewusste Ausgestaltung von Lernprozessen gewinnen?
- Wie weit ausgebildet ist die Reflexionsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler bezüglich ihres Lernens?
- Wie weit entwickelt sind sie in Planung, Überwachung und Regulation ihrer Lernhand-

lungen?

- Wie ausgeprägt ist ihre Selbstanalysefähigkeit?
- Welche Qualifikationskriterien benennen sie und wie überprüfen sie sie?
- Wie bewusst gehen sie mit dem Lernen im Gemeinschaftskundeunterricht um?

Zur Erhebung von Daten zu diesen Fragekomplexen erscheint das Lerntagebuch als Erhebungsinstrument in mehrfacher Hinsicht geeignet:

- Es ermöglicht die Erhebung und Diagnose des Entwicklungsstandes an Lernkompetenz als Ausgangswert.
- Es ermöglicht ggf. die Förderung und Erhebung von Lernkompetenzentwicklung in ihrem Verlauf und zum Abschluss der Untersuchung.
- Neben dem prozessualen und didaktischen Aspekt ist das Lerntagebuch aber auch geeignet, den Bewusstseins- und Reflexionsgrad von Schülerinnen und Schülern bezogen auf ihr eigenes Lernerfahrungen zu erheben und zu fördern.

Für den weiteren Forschungsprozess und die Vorbereitung der Interviews erwies sich auch eine Weiterentwicklung des Leitfadens und des Kategoriensystems (s. Anhang) als notwendig, um die gewünschten Daten gezielter erheben zu können.

Als zusätzliche Kategorien zur Differenzierung des Lernverhaltens im Lerntagebuch und in den Einzelinterviews wurden aufgenommen: Kognition, bewusstes selbstgesteuertes Lernen und Interesse.

## **8.5 Unterrichtsporträt: Das politische System der Bundesrepublik**

Im Rahmen dieser Arbeit sind die Materialien und Daten aus der Unterrichtsbeobachtung nicht in den Auswertungsprozess aufgenommen worden. Im folgenden beschränkt sich die Darstellung der durchgeführten Unterrichtseinheit auf eine knappe tabellarische Wiedergabe der Unterrichtsinhalte sowie einer in ihren Handlungsmustern ausführlicher dargestellte Unterrichtsstunde. Diese Stunde soll exemplarisch in ihrem methodischen Verlauf dargestellt werden, um die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler über Unterricht in den Lerntage-

büchern als subjektive Wahrnehmung des Unterrichtsgeschehen leichter nachvollziehbar werden zu lassen.

In Absprache mit der Fachlehrerin handelte es sich bei dieser Unterrichtseinheit um einen normalen Unterricht ohne Exzellenzansprüche, der sich gleichwohl durch gelegentliche methodische Besonderheiten und Arrangements auszeichnete. So war die Mehrzahl der Stunden von der Grundstruktur her im traditionellen Frontalunterricht angelegt, der häufiger durch Einzelarbeit bei der Textbearbeitung sowie eine umfassende Gruppenarbeit, die 2 Stunden dauerte, durchbrochen wurde.

Kennzeichnend für die Lernarrangements der Lehrerin war der häufige Einsatz von Schülerkurzreferaten in der Phase der Wissensvermittlung als Hinführung und Einstieg zu einem neuen Stundenthema. Dabei vergab die Lehrerin als freiwillige zusätzliche Leistung den Auftrag zu einem bestimmten Thema Informationen im Internet zu recherchieren und diese dem Kurs in einem 10minütigen Kurzreferat vorzustellen. Von den Schülerinnen und Schülern wurde dies als Möglichkeit, die Note für die mündliche Leistung zu verbessern, gern angenommen.

Insgesamt umfasste die Unterrichtseinheit, die sich von Anfang August bis Ende Oktober erstreckte und mit einer Klausur abgeschlossen wurde, 27 Einzelstunden, jeweils 3 Stunden wöchentlich, die sich in eine Einzel- und eine Doppelstunde aufgliederten.

### **Einstiegsstunde am 8.8.01: „Rahmensetzung durch das Grundgesetz“**

- Grundgesetz und aktuelle Fragen: Die Lehrerin teilt 7 aktuelle Zeitungsartikel aus der FAZ aus, in denen aktuelle Themen behandelt werden, die in einem Zusammenhang mit dem Grundgesetz stehen (Titel vgl. Anhang).
- Die Lehrerin erteilt den Arbeitsauftrag an die Schüler: In Einzelarbeit einen der Texte zu lesen, eine Zusammenfassung des Artikels für das Plenum mündlich vorzubereiten und den im Artikel angesprochenen Bezug zur Verfassung zu nennen.
- Die Schüler stellen ihre Ergebnisse vor und tragen die in den Artikeln angesprochenen Verfassungsbereiche zusammen.

- Impuls der Lehrerin: „Welche Frageansätze werden deutlich?“ „Sind diese Bereiche in der Verfassung veränderbar?“
- Die Lehrerin hält die Ergebnisse stichpunktartig in einem Tafelbild fest.
- Zur Veränderbarkeit im GG wird der Art. 79.3 hinzugezogen und gelesen.
- Die Schüler wählen aus den an der Tafel stehenden Bereichen folgende Wunschthemen, die im Unterricht behandelt werden sollen: Fragen zu Art.1, Stammzellenforschung / Verfassungsschutz / Bundeswehreinsätze „out of Area“.

Aus den von den Schülerinnen und Schülern genannten Wünschen entwickelt die Lehrerin den im Kurs zu behandelnden Themenkatalog für diese Unterrichtseinheit:

1. Art.1
  - Gültigkeit der Menschenrechte / Grundrechte
  - Bundespräsident (Rolle / Funktion)
  - Bundesverfassungsgericht (Institution, Rolle, 50 Jahre)
  - Neue Gesetzesvorgaben / Gesetzgebungsverfahren
  
2. Verfassungsschutz
  - Widerstandsrecht
  - Organe des Verfassungsschutzes
  - Verbote von Parteien
  
3. Bundeswehr und internationale Einsätze
  - Wehrverfassung
  - Rechtlicher Rahmen für Bundeswehreinsätze
  - aktuelle Krisen

#### Beobachtung des Unterrichtsstils und der methodischen Gestaltung des Unterrichts:

Der Unterrichtsstil der Lehrerin wurde vom Beobachtungsteam wie folgt charakterisiert: Die Lehrerin hat eine „lockere Art“ mit Schülern umzugehen. Während der gesamten Unterrichtseinheit herrschte eine angenehme Atmosphäre, die von den Schülerinnen und Schülern sehr

positiv eingeschätzt wurde. Hier waren die Wahrnehmungen der Beobachtungsgruppe sehr kongruent zu den erhobenen Schüleräußerungen.

Im Schüler-Lehrer-Verhältnis akzeptierte die Lehrerin Ambivalenzen und maßregelte Schüler nur an für den Unterrichtsfortgang bedeutsamen Stellen. Insgesamt ließ sie den Schülerinnen und Schüler relativ große Freiräume in ihrem Verhalten während des Unterrichts. Die Lehrerin war von einer fröhlichen und unkomplizierten Art und häufig zu einem Scherz aufgelegt. Sie genoß bei allen Schülerinnen und Schülern großen Respekt und wurde wegen ihrer persönlichen und fachlichen Souveränität und ihren pädagogischen Kompetenzen sehr geachtet.

Methodisch waren die Gk- Stunden im herkömmlichen schulischen Setting strukturiert und boten wenig Raum für autonomes Lernen. Der Stoff wurde zumeist in portionsgerechtem Umfang serviert und als Hauptmotivation für die Mitarbeit im Unterricht bediente auch diese Lehrerin sich der bevorstehenden Klausur. Ihre vorherrschende Methode und Sozialform war der Frontalunterricht. Die Schüler fühlten sich aber nicht von ihr gegängelt und nahmen ihre Lenkungen als Hilfestellung an.

### **Tabellarischer Überblick**

#### **Unterrichtseinheit: Politisches System der Bundesrepublik**

8.8.01	Einstieg: <b>Rahmensetzung durch Verfassung</b> An 7 aktuellen Zeitungsartikeln erarbeiten Schüler Themen und bringen sie in Beziehung zum GG, Frage nach Veränderbarkeit des GG. ( Art. 79.3 u. 1 – 20) Schüler wählen daraus die Themen aus, die im Kurs behandelt werden sollen
10.8.	Vorstellen des Projektes, Ausfüllen der Fragebogen
15.8.	<b>Leitprinzipien unserer Verfassung</b> /Art.1 GG Textarbeit: „2.Lesung des Art. 1 im Parlamentarischen Rat“
17.8.	Gruppeninterviews ( Forschungsprojekt)

	<b>Embryonen -Zygote – Mensch: Ab wann gelten die Grundrechte?</b> Textarbeit
22.8.	<b>Artikel 1 / Schülerreferat: Der nationale Ethikrat</b> Text zu Bundestagsdebatte.( Die Schüler ordnen die Beiträge bestimmten Politikern zu) Diskussion im Plenum
24.8.	<b>Der Bundespräsident</b> Textarbeit: „Die Aufgaben des Bundespräsidenten“ Who is Who? Schüler bringen die Fotos der Bundespräsidenten in die richtige Reihenfolge
29.8.	<b><u>Das Bundesverfassungsgericht</u></b>
31.8.	<b>Bundeswehreinsatz in Mazedonien „out of area“</b>
5.9.	<b>Der Verfassungsschutz</b> Schülerkurzreferat
7.9.	Einheit übers Lernen ( Forschergruppe)
12.9.	Fällt aus wegen Klausur
14.9.	<b>Urteil des BVG zum Parteienverbot</b>
19.9.	Gruppenarbeit zum Thema „Bundestag“
21.9.	Gruppenarbeit zum Thema- Bundestag
26.9.	Auswertung der Gruppenarbeit Schüler stellen Karikaturen zum Thema Bundestag vor
	Herbstferien
17.10	<b>Funktionen und Aufgaben des Bundestags</b> Film
19.10.	<b>Die Gesetzgebung</b>
24.10.	Wiederholung für Klausur: Textbearbeitung
26.10.	Abschluss der UE: <b>Klausur</b>

## **9. Erhebungsphase II: Auswertungen und Ergebnisse**

### **9.1 Das Lerntagebuch**

#### **9.1.1 Der Einsatz des Lerntagebuchs im Unterricht**

Der Einsatz des Lerntagebuch im Unterricht kann unter unterschiedlichen Fragestellungen erfolgen. In der Hand des Schülers ist das Lerntagebuch (in Folgenden „Lb“ abgekürzt) eine Methode zur Dokumentation und Evaluation des eigenen Lernprozesses. Ähnlich wie es auch im traditionellen Tagebuch der Fall ist, stellt das Lerntagebuch den schriftlichen Dialog der Autorin oder des Autors mit sich selber dar. Gegenstand des Dialogs ist dabei die Reflexion über eine abgelaufene Lernsituation und über die in Verbindung damit stattgefundenen Lernprozesse. Durch die Auseinandersetzung mit dem Lernstoff und dessen Aneignung soll das Bewusstsein für den eigenen Lernprozess geschärft werden, um so die Fähigkeit zum selbstständigen Wissenserwerb zu trainieren und die eigene Lernkompetenz weiter zu entwickeln. Unter diesem Blickwinkel ist das Lerntagebuchschreiben eine Hilfestellung zum selbstständigen Arbeiten und Lernen<sup>62</sup> und damit ein Medium zur Steigerung der selbstregulativen Lernkompetenzen. Eine didaktische Dimension erhält das Lb, wenn es zum Gegenstand von Unterricht gemacht wird, Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer das Lerntagebuch gemeinsam auswerten und reflektieren.<sup>63</sup>

Der Rückgriff auf den alltagsgebräuchlichen Begriff „Tagebuch“ erfolgte in Anlehnung an die fachliche Diskussion in der Literatur und soll die Subjektivität und Kontinuität der Einträge deutlich machen. Der Unterricht wird fortlaufend über einen längeren Zeitraum zum Gegenstand der eigenen Betrachtungen gemacht, woraus sich eine Dokumentation der eigenen „Lerngeschichte“ ergibt.

---

<sup>62</sup> Vgl. H. Klippert, 1999

<sup>63</sup> .Vgl. F.Weinert in Kap. 3.3.5

In der vorliegenden Untersuchung geschehen im Unterschied zum traditionellen Tagebuch die Eintragungen nicht frei und unstrukturiert, sondern unter bestimmten Fragestellungen<sup>64</sup>. Diese werden in einem Leitfaden gebündelt, der dem Verfasser als Orientierung für seine Reflexionen dienen soll. Eine solche Hilfestellung ist sinnvoll, da das Führen eines Lerntagebuchs wie jede andere Lern- und Unterrichtsmethode auch erst einmal einzuüben ist. Schülerinnen und Schüler müssen sich erst einschreiben, müssen sich daran gewöhnen, den abgelaufenen Unterricht und ihr eigenes Lernen selbstkritisch zu beleuchten und zu hinterfragen. Leitfragen vermögen den Blick auf einzelne Teilaspekte der Lernprozesse zu schärfen, und somit den Lernenden den Zugang zu dieser Methode und zur Evaluation des eigenen Lernens erleichtern.

Die Eintragungen in das Lerntagebuch sollten möglichst jeweils direkt im Anschluss an die zu betrachtende Unterrichtsstunde erfolgen, damit die erlebten Lernsituationen nicht durch weitere Erlebnisse überlagert oder verwischt werden. Zu Beginn des Eintrags werden jeweils Datum und Thema der Stunde notiert, um die Reflexionen in einen direkten Bezug zur realen Unterrichtssituation zu setzen. Auf diese Weise lassen sich die in einzelnen Unterrichtsformen abgelaufenen Lernvorgänge besser nachvollziehen.<sup>65</sup>

### **9.1.2 Forschungsstand: Der Einsatz des Lerntagebuchs**

In diesem Kontext findet das Lerntagebuch seit einiger Zeit Verwendung an Universitäten. Hier wird es beispielsweise als Seminaranforderung in Lehrveranstaltungen geführt und ebenso zur Evaluation von Seminaren und Lehrveranstaltungen eingesetzt wie zur Doku-

---

<sup>64</sup> Im Verlauf der Untersuchung erwies sich der Begriff „Lerntagebuch“ als nicht sehr glücklich. Die zunehmende Lenkung und Fokussierung der Einträge durch die Fragestellung verwischte den Charakter von Tagebuchschriften zunehmend. Außerdem war der Begriff „Tagebuch“ bei den Jungs nicht sehr positiv besetzt, was unter Umständen zu einer nicht immer sorgfältigen Führung des LBs führte. Die Forschergruppe hielt den Begriff „Lernprotokoll“ für geeigneter, behielt aber im weiteren Verlauf der Studie den bereits eingeführten Begriff „Lerntagebuch“ bei.

mentation von Untersuchungen zur Lernkompetenz und zur Verwendung von Lernstrategien bei Studierenden verwendet.<sup>66</sup>

Über den Einsatz von Lerntagebüchern in der Schule liegen bislang wenig Erfahrungsberichte vor. Eine Ausnahme bilden hier die Fachdidaktiken Mathematik und Physik. In der Zeitschrift Pädagogik berichtet Henning Heske (Heske 6/99, S. 8-10) über einen von ihm in den Klassen 7-9 durchgeführten Versuch „Lerntagebücher im Mathematikunterricht“. Hier wurden im Mathematikunterricht zu Beginn des Schuljahres feste Teams von 4-6 Schülerinnen und Schüler gebildet, die gemeinsam ein Lerntagebuch führten. Nach einer festgelegten Reihenfolge führte in jeder Stunde abwechselnd eine SchülerIn das Lerntagebuch. Obwohl immer nur eine einzelne SchülerIn schrieb, war doch das gesamte Team für die Eintragungen verantwortlich.

Es handelte sich hier um unstrukturierte Tagebücher. Die Lbs wurden in regelmäßigen Abständen vom Fachlehrer eingesammelt und mit Kommentaren und Hinweisen versehen. Die Akzeptanz des Lbs war bei den Schülerinnen und Schüler erstaunlich groß (Heske 1999, S. 11). Eine deutliche Mehrheit sprach sich für die Fortführung dieses Unterrichtselementes aus. Eine Evaluation, inwieweit die Lbs tatsächlich zur einer Steigerung des Lernerfolgs geführt haben, wurde nicht durchgeführt. In der Einschätzung des Autors sind Lbs eine „einfache Methode und ein wichtiger Baustein zum selbstreflexiven Lernen“ und „zur Förderung der Teamfähigkeit (ebda. S. 11).

In einem im Internet veröffentlichten Resümee über die Erfahrungen mit Lerntagebüchern im Mathematikunterricht heißt es:

„Das Führen eines Lerntagebuches fördert nach unseren Erfahrungen nachhaltig den Lernprozess. Die Schülerinnen und Schüler verfolgen deutlich aufmerksamer den Unterrichtsprozess, bemühen sich aktuelle Fragen zu klären und nicht erst bis zur letzten Stunde vor der Klausur zu warten und sind sich ihrer Stärken und Schwächen beim Lernen von Mathematik relativ klar bewusst. Das Lerntagebuch unterstützt das Verständnis für mathematische Frage-

---

<sup>66</sup> Zum Führen eines Lb's als Seminaranforderung Vgl. R. Bromme, [psyiii24.uni-muenster.de/www.AEBromme/Lerntagebuch.html](http://psyiii24.uni-muenster.de/www.AEBromme/Lerntagebuch.html). am 11.6.01

Weitere Ausführungen zum Führen eines Lerntagebuchs Vgl. [www.learnline.de/angebote/selma/foyer/projekte/lerntagebuecher/seite9.htm](http://www.learnline.de/angebote/selma/foyer/projekte/lerntagebuecher/seite9.htm).

stellungen und ihre Lösungen. Es erhöht die mittel- und langfristigen Behaltensleistungen und lässt sich ohne großen Aufwand in den alltäglichen Unterricht mit einbeziehen.“<sup>67</sup>

Wie bereits in Kapitel 3.3 erwähnt liegen für den Einsatz des Lb im Gemeinschaftskundeunterricht noch keine Erfahrungswerte vor. Ob sich die im Mathematikunterricht gemachten positiven Erfahrungen mit dem Lerntagebuchschreiben auf den Gemeinschaftskundeunterricht übertragen lassen, ist eine Fragestellung, die noch zu untersuchen sein wird.

### 9.1.3 Das Lerntagebuch als Erhebungsinstrument

Außer diesen gerade skizzierten methodischen und didaktischen Dimensionen des Einsatzes von Lbs liegen weitergehende Berichte über den Einsatz von Lerntagebüchern als Erhebungsinstrument in der empirischen Lehr-Lernforschung im schulischen Bereich bisher kaum vor.<sup>68</sup> Einen ersten qualitativen Ansatz zur Erforschung von Lernstrategien und Emotionen in der Schule mit Lerntagebüchern liefert Michaela Gläser-Zikuda (2001). Die Autorin setzt halbstrukturierte Lern- und Emotionstagebücher als Erhebungsinstrument ein und untersucht Emotionen und Lernstrategien von Schülerinnen und Schülern einer 8. Klasse in den Fächern Deutsch und Physik (vgl. Kap. 3.3).

Die Schülerinnen und Schüler wurden mit Hilfe von halb-offenen Fragestellungen in einer Tagebuchmaske nach ihren Lerntätigkeiten und Lerntechniken befragt. Dabei wurden die Bereiche Interesse, Freude und Angst zum Gegenstand der Lerntagebucheinträge gemacht, um die emotionalen Befindlichkeiten der Schülerinnen und Schüler in der Schule und beim häuslichen Lernen zu ermitteln. Die Tagebuchmaske diente dazu, den Schülerinnen und Schüler zum einen ein möglichst breites Antwortspektrum und zum anderen auch eine Orientierung zu ermöglichen. Für den Fortgang der Untersuchung sollte sie auch den Rahmen für die methodische Auswertung bilden (vgl. Gläser-Zikuda 2001, S. 117).

In der qualitativen Unterrichtsforschung bietet das Lb als Erhebungsinstrument eine zusätzliche Möglichkeit näher an die Alltagsprozesse des Unterrichts und des Lernens heranzukommen und Einblicke in die Binnenperspektive von Unterricht aus Schülersicht zu eröffnen. Im

---

<sup>67</sup> Gabriel, I./Heske u.a.: [www.learnline.de](http://www.learnline.de)

<sup>68</sup> Vgl. hierzu: Pickl (2000), Hofmann (2001), Wild (2001), Beck (1991) sowie Kap. 3.3)

Unterschied zu anderen Erhebungsinstrumenten enthält das Lerntagebuch eine prozessuale Dimension, die es ermöglicht, Entwicklungen zu erfassen und somit mögliche Veränderungen im Lernverhalten leichter fassbar und direkt nachvollziehbar zu machen. So lassen sich mit Hilfe der Lerntagebuchaufzeichnungen, die vor allem unter dem Blickwinkel der konstruktivistischen Sichtweise von Unterricht geforderte Rekonstruktion differenter Wirklichkeitskonstruktionen von Schülern nachvollziehen und über die Analyse aus Schülersicht weitere Mikrostrukturen des Unterrichtsgeschehens rekonstruieren. Somit könnte vor allem für eine konstruktivistisch orientierte Unterrichtsforschung das Lerntagebuchschreiben eine wichtige, bisher noch wenig erforschte Möglichkeit der Datenerhebung darstellen.

Für die Politikdidaktik ist das Lerntagebuch eine zusätzliche Methode dem fachlichen Lernen näher zu kommen und die individuelle Wirklichkeit von Lernen zu dokumentieren.

Zusammengefasst bietet das Lerntagebuch im Fachunterricht wie auch in der qualitativen Fachunterrichtsforschung Einsatzmöglichkeiten unter unterschiedlichen Fragestellungen:

1. als Medium/Methode zur Veränderung des Lernverhaltens und zur Steigerung der Lernkompetenz (Funktion der Selbstreflektion),
2. als Lernmethode, die zu einem vertieften Verständnis des behandelten Stoffes führen kann,
3. als Datenquelle zur Rekonstruktion des Lernverhaltens,
4. als Quelle zur Rekonstruktion differenter Wirklichkeitskonstruktionen von Schülerinnen und Schüler im Politikunterricht.

Im Rahmen dieser als Kooperationsprojekt zwischen Schule und Universität angelegten Studie hat das Lerntagebuch eine wissenschaftliche und eine didaktische Funktion. Es soll im o.g. Sinne für die Schülerinnen und Schüler eine Lernhilfe vor allem bei der Vorbereitung der Klausur darstellen und darüber hinaus über die Selbstreflexion eine Steigerung ihrer allgemeinen Lernkompetenz herbeiführen.

In der vorliegenden Untersuchung war das Lb in erster Linie eine Datenquelle zur Rekonstruktion des auf das Fach bezogenen Lernverhaltens, dem innerhalb des Erhebungsverfahrens ein besonderer Stellenwert zukam. Das Lb liefert Daten, die von den Lernenden selbst produziert werden und die darüber hinaus unmittelbar im Kontext des individuellen Lernge-

schehens entstehen. Desweiteren enthält es einen prozessualen Aspekt, d.h. dass mit Hilfe des Lerntagebuchs evtl. Entwicklungen im Lernverhalten innerhalb des Beobachtungszeitraums deutlich gemacht werden können. Ein weiterer Vorteil des Lbs, wenn es -wie hier - leitfadengestützt geführt wird, besteht darin, die Datenerhebung zu steuern und auf die für die Fragestellung interessanten Parameter zu richten.

#### **9.1.4 Kategorien und Leitfragen**

##### **Der Leitfaden**

Um die Ergebnisse der Tagebucheintragungen nicht dem Zufall zu überlassen, wurde der Leitfaden konstruiert, in dessen Mittelpunkt folgende Fragen standen:

- Wie strukturieren Lernende ihre Lernprozesse?
- Wie nehmen Schülerinnen und Schüler den Politikunterricht wahr – Wie bewerten sie ihn?

Da die Schülerinnen und Schüler im Umgang mit einem Lerntagebuch noch unerfahren waren, wurden ihnen im Vorspann des Leitfadens zunächst Hinweise allgemeiner Art zum Führen eines Lbs gegeben.<sup>69</sup>

Zu ihrer weiteren Orientierung wurden ihnen zur Strukturierung ihrer Eintragungen fünf inhaltliche Bereiche (Kategorien) vorgegeben, die jeweils vier bis zehn unterschiedliche Leitfragen enthielten, an denen sie ihre Eintragungen orientieren sollten. Die Schülerinnen und Schüler erhielten zusätzlich vorstrukturierte Antwortblätter, auf denen die Eintragungen den jeweiligen Leitfragen und Kategorien zugeordnet werden konnten.

Diese Vorstrukturierungen sollten mit Blick auf die Auswertungsphase die Schülersaussagen, die oft nur in Stichworten erfolgten, untereinander vergleichbar machen, sie den Gegenständen des Unterrichts besser zuordnen lassen, und damit insgesamt eine größere Validität erzielen.

Entsprechend der o.g. Funktionen des Lerntagebuchs und mit Blick auf die leitenden For-

schungsfragen ergeben sich folgende fünf Kategorien<sup>70</sup>:

- I. Emotionales
- II. Inhalte
- III. Methoden und Materialien
- IV. Planung/Organisation/Durchführung/Kontrolle
- V. Ergebnisse und Erkenntnisse

Jede dieser Kategorien leistet den Zugriff auf einen bestimmten methodischen und inhaltlichen Teil des Lernprozesses, der durch die Fragen zu diesen Kategorien differenziert erfasst werden soll.

#### I Kategorie: Emotionales:

1. Mit welcher Grundstimmung bin ich heute in den Gk-Unterricht gegangen?
2. Mit welcher Grundstimmung habe ich ihn verlassen?
3. Wie habe ich den Gk-Unterricht empfunden?
4. Wie habe ich die Atmosphäre/Stimmung in Kurs empfunden?  
Was war angenehm / störend?

Diese Kategorie wurde an den Anfang gesetzt, um eventuelle Wechselwirkungen zwischen emotionalen Befindlichkeiten bzw. inneren Einstellungen und dem Lernen bzw. der Wahrnehmung von Unterricht gleich zu Beginn aufzudecken.

Diesem angenommenen Zusammenhang liegt der ganzheitliche Lernbegriff zugrunde<sup>71</sup>, demzufolge Lernprozesse in Vernetzung mit verschiedenen Lernvoraussetzungen betrachtet werden müssen. Hierzu zählen neben dem biographischen Kontext und den vorhandenen Wissensstrukturen vor allem emotionale und motivationale Faktoren<sup>72</sup>.

---

<sup>69</sup> S. Anhang

<sup>70</sup> Vgl hierzu den Leitfaden des Lerntagebuchs im Anhang

<sup>71</sup> Vgl. Kap. 3.3.4, S. 39f

<sup>72</sup> Vgl. Gläser-Zikuda (2001)

Emotional and cognitive Aspects of learning (ECOLE), online unter: <http://www.école21.de/conc.htm>

## II Inhalte:

1. Welche Schwerpunkte / Hauptthemen hatte der heutige Gk-Unterricht?
2. Welche Sachverhalte erscheinen mir wichtig, so wichtig, dass ich sie noch einmal mit anderen Worten auf den Punkt bringe?
3. Welche Sachverhalte erscheinen der Lehrerin wichtig, so wichtig, dass ich sie noch einmal auf den Punkt bringen muss?
4. Inwiefern fühle ich mich mit den einzelnen Themen/Inhalten verbunden? Kann ich sie auf mich, mein Leben oder meine Lebenswelt projizieren? Sind sie für mich von Nutzen?

Dem Inhaltsaspekt kommt innerhalb der Untersuchung eine wesentliche Rolle zu, denn hier wird deutlich, wie die Lernenden sich die Unterrichtsinhalte aneignen: Können Sie die Gliederung und Struktur der jeweiligen Stunde erkennen? (Frage 1)

Was haben sie aus dem Unterricht als Wesentlich mit- und herausgenommen? (Frage 2) Wie wurde das Lehrerhandeln wahrgenommen? (Frage 3) Welche Relevanz messen die Jugendlichen den im Unterricht behandelten Themen in Bezug auf ihre Lebenswelt bei? (Frage 4)

Mit diesen Fragestellungen soll das Aneignungsinteresse der Schülerinnen und Schüler gegenüber dem Politikunterricht untersucht werden. Ebenso soll versucht werden, die Wirklichkeitskonstruktionen der Schülerinnen und Schüler über den Unterricht und über Politik aufzudecken und zu rekonstruieren. Interessant ist überdies der Vergleich zwischen den einzelnen Wahrnehmungsmustern bzw. Konstruktionen von verschiedenen Jugendlichen.

Das Lerntagebuch steht immer im Kontext des jeweils zugrunde gelegten subjektiven Blickwinkels und kann daher nicht losgelöst von der Lernerpersönlichkeit des jeweiligen Autors gesehen werden. Es ist zu vermuten, dass die einzelnen Lernenden den Unterricht je nach ihrer Interessen- und Motivationslage unterschiedlich wahrnehmen. Diese Unterschiede gilt es aufzuspüren und hinsichtlich ihrer Entstehungsbedingungen zu hinterfragen.

Auf die Frage nach der Verbundenheit mit dem Thema (Frage 4) lässt sich auch erkennen, welche Einstellung die Lernenden zu den politischen Themen bzw. zur Politik insgesamt

haben. Ist Politik für sie etwas Abgehobenes, was bloß auf einer höheren Ebene abläuft<sup>73</sup> oder können sie die angesprochenen Themen mit ihrer Lebenswelt in Verbindung bringen? Der mit dieser Kategorie beabsichtigten Rekonstruktion der individuellen Alltagstheorien kommt wiederum eine praxisbezogene Bedeutung für den Politikunterricht zu, denn an die so ermittelten Einstellungen und Haltungen gilt es im Politikunterricht anzuknüpfen als Ausgangspunkt für politische Lernprozesse.

### III Methoden und Materialien

1. Wie (bzw. durch welche Methoden) habe ich die Inhalte des heutigen Gk-Unterricht vermittelt bekommen (z.B. Diskussion, Lehrervortrag, Rollenspiel, etc...)?
2. Hat mir diese Art und Weise der Vermittlung gefallen? Ist sie mir hilfreich für mein Verständnis und Lernen gewesen?
3. Sind die Unterrichtsmaterialien hilfreich gewesen?
4. Sind die Arbeitsaufträge hilfreich für mich?

Die Fragen dieser Kategorie beziehen sich auf die methodische Komponente der Wahrnehmung von Politikunterricht. Sie gehen zurück auf die Überlegung, ob und in welchem Maße das politische Lernen im Unterricht methodenabhängig ist bzw. das Bewusstsein der Methodenabhängigkeit im Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler vorhanden ist (Frage 1). Ausgehend von den Ergebnissen der Fragebogenuntersuchung soll hier nun der Zugang zum Methodenaspekt beim Lernen weitergehend auf einer reflexiven und subjektiven Grundlage erfolgen. Die Auswertung dieser individuellen Konstruktionen erfolgt vor dem Hintergrund der gesamten Lerngruppe und kann so eine größere Validität erhalten.

Die hier in der Rekonstruktion sich abzeichnenden Lernerdidaktiken können unterrichtsrelevante politikdidaktische Erkenntnisse liefern, z. B. in der Erschließung von Lernertypen:

- Welche Methoden und Herangehensweisen lassen sich mit anderen Merkmalen zur Formulierung von Lernertypen verwenden? Es bleibt zu vermuten, dass mathematisch-naturwissenschaftlich orientierte Schülerinnen und Schüler andere Herangehensweisen an Aufgaben haben als geistesgeschichtlich-sprachlich orientierte Schülerinnen und Schüler.

---

<sup>73</sup> Vgl. Fragebogen

- Welche Methoden sind ggf. besser geeignet, bestimmte Lerninhalte zu vermitteln?( Frage 2)
- Die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler, welche Unterrichtsmaterialien als hilfreich empfunden wurden (Frage 3), können ebenfalls Aufschluss über den Lernertyp geben: Werden auditive Lernzugänge (Lehrervortrag, Schülerreferatetc) oder eher visuelle Lernzugänge (Tafelbild, Arbeitsblätter, Schemata etc ) bevorzugt?

Diese Vermutungen gilt es zu überprüfen, um Aufschlüsse darüber zu bekommen, welche Aufgabenstellungen sich für welchen Lerntyp als vorteilhaft erweisen.

#### IV Planung/Organisation/Durchführung/Kontrolle

1. Plane ich meine Vorgehensweise bevor ich mit dem Lernen/Arbeiten beginne?
2. Strukturiere ich meinen Lernstoff?
3. Halte ich mich an diese Struktur?
4. Suche ich beim Arbeiten und Lernen nach zeitsparenden Alternativen?

Die Kategorie Planung / Organisation / Durchführung / Kontrolle dient der Rekonstruktion des individuellen Lernverhaltens der einzelnen Kursteilnehmer. Die hier vorgegebenen Leitfragen dienen der Ermittlung von Lernstrategien, die als Indikator für die Ausbildung von Lernkompetenz als „Befähigung von selbstständigem und selbstreguliertem Lernen“ betrachtet werden können.

Auch für diesen zentralen Bereich der Untersuchung kann auf Ergebnisse des Fragebogens zurückgegriffen werden.<sup>74</sup>

#### V Ergebnisse und Erkenntnisse

1. Was habe ich heute im Gk-Unterricht gelernt?
2. Was und unter welchen Bedingungen lerne ich effektiver/besser/lieber?
3. Welche Aspekte des Gelernten fand ich für mich persönlich
  - a) interessant,nützlich,überzeugend?
  - b) nicht interessant, nützlich und überzeugend? Warum?

---

<sup>74</sup> Vgl. Fragebogen, Frage 6, Frage 8)

4. Was war wichtig für meinen Lernprozess?
5. Womit hatte ich Schwierigkeiten? Was habe ich dagegen unternommen?
6. Welche Fragen bleiben offen/ Was erschien mir unklar oder auch falsch? Was muss/sollte ich unbedingt noch klären?
7. Wenn ich über mein Lernen nachdenke, was fällt mir ein?
8. Woran möchte ich inhaltlich und bezüglich des Lernens noch weiterarbeiten?
9. Kann ich Verknüpfungen zwischen Gk-Unterrichtsthemen und anderen Fächern herstellen?
10. Habe ich mich mit anderen über die heutigen Eintragungen ins Lerntagebuch ausgetauscht?

In dieser Kategorie geht es um die Bilanzierung bzw. Evaluation des Unterrichts und des Lernprozesses. Diese Bilanz erstreckt sich auf die Inhaltsebene wie auch den eigentlichen Lernprozess. Anhand der Äußerungen zu dieser Kategorie lässt sich erkennen, in welchem Maße die Schülerinnen und Schüler den abgelaufenen Unterricht und ihr eigenes Lernverhalten jeweils reflektieren und zu welchen Schlüssen sie dabei gekommen sind. Reflexion des eigenen Verhaltens wird hier als wichtige Teilkompetenz im Bereich eigenverantwortliches Arbeiten betrachtet (Frage 4,5,7)<sup>75</sup>.

Weiterhin ist zu vermuten, dass aus dieser Kategorie, insbesondere aus der Beantwortung der Frage 3 hervorgeht, welche Alltagstheorien Jugendliche über Politik entwickeln und dem Fach zugrunde legen.

### **9.1.5 Durchführung der Erhebung**

Gleich zu Beginn der Unterrichtseinheit, im unmittelbaren Anschluss an die Gruppendiskussionen wurde das Lerntagebuch eingeführt und den Schülern der Leitfaden mit entsprechenden Hinweisen und Erklärungen an die Hand gegeben. Da das Lerntagebuchschreiben mit erheblichem Zeitaufwand verbunden ist, vereinbarte die Kurslehrerin mit den Schülerinnen und Schüler, während des Erhebungszeitraums keine zusätzlichen Hausaufgaben zu stel-

len.<sup>76</sup>

Ebenso stellte sie ihnen auf deren ausdrücklichen Wunsch in Aussicht, das Lerntagebuch als mündliche Leistung zu bewerten.

Um den Schülerinnen und Schülern eine möglichst ehrliche und von der Lehrerin unbeeinflusste Bewertung des Unterrichts zu ermöglichen, sollte nur die Forschungsgruppe Zugriff auf die Lerntagebücher haben. Nur falls die Schülerinnen und Schülern sich entschließen sollten, nach Beendigung der Erhebung das o.g. Angebot der Lehrerin in Anspruch zu nehmen und um evtl. die mündliche Note zu verbessern, das Lerntagebuch an sie weiterzugeben, erhält diese Einblick in die Aufzeichnungen der Schülerinnen und Schüler. Für alle gleichermaßen galt die Wahrung der Diskretion, dass Inhalte der Lerntagebücher nicht unter Nennung der Autoren weitergegeben oder in Publikationen verwendet werden durften.<sup>77</sup>

Eine erste Überprüfung der Lerntagebücher fand nach ca. einer Woche statt. Die Überprüfung war von den Schülerinnen und Schülern gewünscht worden als Rückmeldung der Forschergruppe auf ihre Eintragungen. Für die Forschergruppe war es die Möglichkeit die Eignung und Ergiebigkeit der Leitfragen zu überprüfen.

Die Durchsicht ergab, dass trotz aller Bemühungen bei der Formulierung des Leitfadens offenbar einige Fragen zu einem „Abhak-Verhalten“ („ja“ – „nein“) verleiteten, statt eine intensive Auseinandersetzung mit den einzelnen Fragen anzuregen. Die Schülerinnen und Schüler neigten zu einem „ökonomischen“ Verhalten, weil einzelne Unterrichtsstunden sich in ihrer Struktur und ihren Bedingungen für sie kaum von einander unterschieden, so dass es auf Wiederholungen hinausgelaufen wäre. Viele Fragen blieben somit oberflächlich beantwortet und daher wenig ergiebig. Eine Weiterführung des Lerntagebuchs in dieser Form hätte diese Tendenz vermutlich noch verstärkt. Aus diesem Grund wurde ein neuer Impuls gesetzt<sup>78</sup> und die Schülerinnen und Schüler wurden aufgefordert, die für sie weniger ergiebigen Fragen auszulassen und sich stattdessen bei der Beantwortung auf bestimmte Fragen zu beschränken, dies aber dann ausführlicher zu reflektieren.

---

<sup>75</sup> Vgl. Horster / Rolff (2001), S. 29f

<sup>76</sup> Vgl. Hinweise zum Lerntagebuch in Kap. 4,1,2

<sup>77</sup> Dies war auch eine Bedingung für die Genehmigung zur Durchführung der Untersuchung, die von Seiten des Kultusministeriums gestellt worden war.

<sup>78</sup> S. Leitfaden II im Anhang

Nach zwei weiteren Wochen wurden die Lerntagebücher wieder eingesammelt und von der Forschergruppe gelesen. Auch dieses Mal zeigten sich aufgrund der Fokussierung Wiederholungen. Die Schüler artikulierten als Problem, es handle sich bei gleichbleibenden Fragen immer um ähnliche Inhalte, da von Stunde zu Stunde keine große Varianzen vorlagen. Die Schülerinnen und Schüler kritisierten eine gewisse Monotonie, die durch die gleichbleibenden Fragen in einem methodisch gleichbleibenden Unterrichtsprozess entstanden war. Darauf reagierte die Forschergruppe mit einem dritten Input und ließ offenere und selektive Eintragungen zu.<sup>79</sup>

Am Ende der Erhebung wurden die Lerntagebücher von der Forschergruppe eingesammelt und einer allgemeinen Auswertung im Sinne von Forschungsfrage zwei: „Lerntagebuch als Lernmethode“ unterzogen.

Die Ergebnisse dieser Auswertung wurden der Fachkonferenz und interessierten LehrerInnen vorgestellt und als Ratgeber für die Arbeit mit Lerntagebüchern zur Verfügung gestellt.

Weiterhin lieferte die

Innerhalb des Forschungsprozesses lieferte die Auswertung der Lerntagebücher noch zusätzliche Hinweise für die Auswahl der für die Einzelfallanalyse in Frage kommenden Schülerinnen und Schüler.<sup>80</sup>

### **9.1.6 Erste Sichtung der Lerntagebücher**

Die erste unstrukturierte Auswertung der Lerntagebücher der gesamten Lerngruppe hatte eine pragmatische Funktion und berücksichtigte die Wünsche der Schule. Da es an dieser Schule noch keine Erfahrungen mit dem Einsatz von Lerntagebüchern gab, wurde der Wunsch geäußert, um eventuell später selbst mit dem Lb risikoloser in Klassen arbeiten zu können und an den Erfahrungswerten dieser Untersuchung ohne größere Verzögerungen partizipieren zu können. Folglich wurden die Lerntagebücher in einem ersten Durchgang von der For-

---

<sup>79</sup> S. Leitfaden III im Anhang

<sup>80</sup> Folgende Kriterien wurden berücksichtigt: -Hat der in Frage kommende Schüler Eintragungen auszuweisen, die eine Auswertung ( vom Umfang und der Aufmachung der Einträge) ermöglichen.  
- Die Lerntagebucheintragungen der betreffenden Schülerinnen und Schüler sollten untereinander möglichst unähnlich sein

schungsgruppe gelesen, es wurden Auffälligkeiten und allgemeine Erkenntnisse notiert und in der Gruppe diskutiert. Die ersten, aus der Überblickslektüre gewonnenen Erkenntnisse wurden an das Lehrerkollegium weitergeleitet:

These 1: Das Lerntagebuch ist keine methodische Wunderwaffe, mit der es möglich wäre, sensationelle Erkenntnisse über Lernprozesse im Unterricht oder zu Hause ans Licht zu fördern oder die Lernkompetenz in kurzen Intervallen erheblich zu stärken!

Begründung:

1. Schülerinnen und Schüler sind meist unerfahren, das eigene Lernen und den Unterricht an sich zu reflektieren. Zu berücksichtigen ist, dass aufgrund der bisherigen, meist fremdbestimmten Lernsozialisation der reflexive Umgang mit dem eigenen Lernen bei vielen Schülern auch in der Oberstufe vielfach noch nicht ausreichend ausgebildet ist. Dies kann dazu führen, dass hochgesteckte Erwartungen an das Lerntagebuchschreiben häufig enttäuscht werden. Hilfreich wäre hier, das Lbschreiben über gezielte Fragenimpulse in Form eines Leitfadens langsam aufzubauen (vgl. Leitfaden in der Anlage)
2. Schüler besitzen häufig einen eingeschränkten Lernbegriff, nach dem Lernen mit Pauken gleichgesetzt wird und insofern Gemeinschaftskunde im Unterschied zu den Naturwissenschaften ein Fach ist, indem wenig gelernt wird.
3. Es gibt eine starke Hierarchie der Fächer: Leistungskurs – Grundkurs, ins Abitur einzubringende Fächer, was die Arbeitshaltung auch bezogen auf ein Lb sehr stark beeinflussen kann. Die Motivation zum Lerntagebuchführen ist bei Leistungskurs- oder abiturrelevanten Fächern größer.

These 2: Das Lerntagebuch ist eine Methode wie jede andere und hat Stärken und Schwächen.

Stärken: Systematische über längeren Zeitraum erhobene und sich auf einer sehr subjektiven Ebene befindliche Datenaufzeichnung einer bestimmten Schüleranzahl unter vergleichbaren Bedingungen und mit vergleichbaren Ergebnissen.

Schwächen: Das Bewußtsein für selbstgesteuertes Lernen sowie Lernstrategien sind bei Schülern noch nicht sehr entwickelt und müssten erst trainiert werden. Daher bringt voraussetzungsloses Lbschreiben häufig nicht den erwünschten Erfolg.

Neben mangelhaften Übungsvoraussetzungen sind magere Ergebnisse häufig auch darauf zurückzuführen, dass Unterrichtssituationen sehr eng angelegt sind und nur wenig zum selbständigen Lernen anregen.

Ein weiteres Problem bereitet die Tatsache, dass Schülerinnen und Schüler nicht immer sehr geschickt formulieren und die Interpretation ihrer Aufzeichnungen dadurch noch zusätzlich erschwert wird.

These 3: Schülerinnen und Schüler bringen nicht im erwarteten Maße im Lerntagebuch das Lernen zur Sprache!

Der reflektierte Umgang mit dem eigenen Lernen ist nicht voraussetzungslos möglich und kann im schulischen Kontext nur das Resultat von angeleitetem Üben sein.

These 4: Conclusio: Lerntagebuchführen setzt die Veränderung des traditionellen unterrichtlichen Settings im Sinne von mehr offenem und selbstbestimmtem Lernen voraus!

Das Lerntagebuch kann seine Funktion als Lernbegleiter sinnvoll erfüllen, wenn es in Lernprozessen eingesetzt wird, die variabel sind und in größerem Maße von den Schüler eigenverantwortlich gestaltet werden können. Insofern ist das Lerntagebuch im traditionellen, darbietendem Unterricht weniger geeignet und sui generis eine sinnvolle Ergänzung zu offenen Unterrichtsformen bzw. Unterrichtsformen, die eine größere Selbstbestimmung der Schülerinnen und Schüler zulassen.

### Schüler-Lehrer-Dialog:

Lerntagebücher haben einen grundsätzlich ambivalenten Charakter: In der Form des Tagebuchschreibens ermöglichen sie die stärkere Individualisierung des Lernsubjektes und gehören der Intim- und Privatsphäre des Schreibers an. Sie enthalten Eintragungen, die nicht für Dritte bestimmt sind.

In ihrer Verwendung als Medium zur Veränderung des Lernverhaltens und zur Steigerung von Lernkompetenz benötigen die Schülerinnen und Schüler aber das Feedback durch Lehrerinnen oder Lehrer. Dies kann durch regelmäßiges Einsammeln der Lb's mit Rückmeldung und schriftlichem Kommentar durch die Lehrperson geschehen. Dadurch wird zwar das Lbführen zu einem beträchtlichen Zeitfaktor, in diesem Falle für die Lehrerin. Aber erst, wenn dieser Dialog regelmäßig stattfindet, können das Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler transparent gemacht und Entwicklungen diagnostiziert werden.

Unsere Erfahrung zeigt, dass Schüler ein deutliches Interesse an Rückmeldung und Verstärkung durch den Lehrer haben und das Dialogisieren im Rahmen des Lerntagebuchschreibens begrüßen.

Einschränkend muss aber auch darauf hingewiesen werden, dass es bei der Auslegung der Lbeintragungen auch zu Verständigungsschwierigkeiten zwischen Lehrerin oder Lehrer und Schülerin und Schüler kommen kann. Diese wären zu vermeiden durch regelmäßig stattfindende Gespräche. So kann das Lerntagebuch auch zu einem kommunikativen Instrument werden.

Diese erste Sichtung der Lerntagebücher mündete in die folgende Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer:

### **Ratschläge für Lehrerinnen und Lehrer: Der Einsatz des Lerntagebuchs im Unterricht**

Im Folgenden sollen Hinweise gegeben werden, was für einen erfolgreichen Einsatz des Lerntagebuchs (im Folgenden Lb abgekürzt) im Unterricht zu bedenken ist:

- Das Lerntagebuch ist nicht für alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen geeignet.
- Es ist geschlechtsspezifisch zu betrachten. Mädchen haben offenbar leichteren Zugang und weniger Hemmungen als Jungen sich mitzuteilen.<sup>81</sup> Bei Jungen kann es Widerstände gegen das Tagebuchschreiben geben.
- Lerntagebuchschreiben ist fachspezifisch und hat für unterschiedliche Fächer eine unterschiedliche Funktion. Während es in naturwissenschaftlichen Fächern z. B. Mathematik zur Entwicklung und Kontrolle von Problemlösekompetenz eingesetzt werden kann, hat es im Gk-Unterricht eine eher reproduktive Funktion.
- Lbführen ist typ- bzw. lerntypbezogen und beim jetzigen Erkenntnisstand für den logisch-abstrakten und einen stärker visuell ausgerichteten Lerntyp am ehesten geeignet.
- Voraussetzung für erfolgreiches Lbführen ist eine entsprechende Motivation der SchülerInnen und Schüler sowie eine disziplinierte Arbeitshaltung. Ermüdungserscheinungen können sich bemerkbar machen. Für neue Motivationsschübe muss gesorgt werden.
- Lbführen ist keine für sich unabhängige, beliebig einzusetzende Methode, sondern komplementär zum Unterrichtsarrangement zu betrachten. Lbführen ist für fremdbestimmtes, kleinschrittiges, lehrergelenktes Lernen weniger geeignet.
- Mit der Analyse der Lbs können die Unterschiede zwischen mündlicher und schriftlicher Kompetenz deutlich gemacht werden.
- Lerntagebuchschreiben ist für Schülerinnen und Schüler mit einem erheblichen Zeitaufwand verbunden, was bei der Planung zu berücksichtigen ist

---

➤ <sup>81</sup> Hier dürften die geschlechtsspezifischen Erkenntnisse der Tagebuchforschung („autobiografischer Ansatz“) Erklärungen liefern. Vgl. Friebertshäuser/Prengel (1997).

## **9.1.7 Kategoriengestützte Auswertung der Lerntagebücher**

### **9.1.7.1 Entwicklung eines Instrumentariums zur Erfassung von Lernstrategien**

Die durch die fünf Inhaltsbereiche des Leitfadens strukturierten Eintragungen enthielten umfassendes Material zur Rekonstruktion des Lernverhaltens. Zur genaueren Analyse des Lernverhalten bedurfte es einer kategoriengeleiteten Aufbereitung, die besonders für den Bereich der Lernstrategien ausdifferenziert werden musste. Dazu konnten die in den Interviews verwendeten Kategorien nicht ungeprüft übernommen werden, da sich die Eintragungen im Lb inhaltlich deutlich von den im Gruppengespräch geäußerten Aussagen unterschieden.

Methodisch stellt sich für die Auswertung von Lerntagebüchern das Problem, dass für diese Art von Texten im Gegensatz zu anderen Datenquellen wie beispielsweise dem qualitativen Interview keine spezifischen Interpretations- und Auswertungsverfahren vorliegen. Eine weitere Besonderheit der Auswertung ist dadurch gegeben, dass bei diesen Daten im Unterschied zum Interview der kommunikative Zusammenhang nicht vorhanden ist und die sprachliche Ausdrucksweise der Schülerinnen und Schüler häufig nur eine verkürzte und damit rudimentäre Schriftsprache ist, die sich auf das Vermitteln von Informationen in komprimierter Form beschränkt.

Entsprechend der Prozesshaftigkeit qualitativer Forschungsprozesse durchläuft die Forscherin selbst einen Erkenntnisprozess während der Erhebungs- und Auswertungsphase, indem sie ihre Kenntnisse über den Gegenstand durch die Erfahrung im Feld und beim Lesen der erhobenen Daten schrittweise ausweitet. Aufgrund der prinzipiellen Offenheit dieses Prozesses hatten auch die in der ersten Auswertungsphase bei den Gruppeninterviews zur Anwendung gekommenen Auswertungskategorien nur vorläufigen Charakter, die es mit größerer Kenntnis des Feldes und wachsendem Erkenntnisstand zu erweitern oder zu modifizieren galt.

---

Folglich bestand die Notwendigkeit, theoriegestützt vom Forschungsstand ausgehend das Instrumentarium zur Auswertung bzw. Inhaltsanalyse der Lbs weiter zu entwickeln.

Das Erstellen eines Kategoriensystems zielte darauf ab, den Auswertungsprozess unabhängig von der jeweils interpretierenden Person nachvollziehbar und überprüfbar zu machen, was eine wesentliche Bedingung für die Validität der Ergebnisse darstellt.

#### Kognitionspsychologische Kategoriensysteme zur Erfassung von Lernstrategien

Das von Weinstein entwickelte Kategoriensystem zur Erfassung von Lernstrategien (LASSI), erwies sich in der Anwendung als unbrauchbar, da in den Eintragungen der Schülerinnen und Schüler die von Weinstein entwickelten Parameter nur unzureichend zur Sprache gebracht wurden.

Offensichtlich war das Bewusstsein für den eigenen Lernprozess und die Wahrnehmung und Handhabung von Lernstrategien bei den Schülerinnen und Schüler nicht entsprechend entwickelt.<sup>82</sup>

Auch die von Wild vorgenommenen Ergänzungen und Präzisierungen des Weinsteinschen Instrumentariums zeigten sich in einer Probeanwendung als wenig ergiebig<sup>83</sup>. Zwar war das Kategoriensystem „LIST“ dem vorliegenden Textmaterial schon angemessener: Mit der Ausdifferenzierung der kognitiven Lernstrategien in „kognitive“, „metakognitive“ und ressourcenbezogene“ Lernstrategien konnten bereits mehr Texteinträge erfasst werden. Insgesamt aber bleibt die Anwendung dieses Instrumentariums unbefriedigend, da zu viele Textstellen, die Aussagen zum individuellen Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler tätigten, damit nicht erfasst werden konnten. Es zeigte sich auch ein Missverhältnis zwischen Aufwand und Ergiebigkeit in der Anwendung. Die sehr detaillierte Ausdifferenzierung der Kategorien im kognitiven Bereich war nicht kompatibel zu den wenig im Sinne der Parameter ausdifferenzierten Eintragungen der Schüler. Eine Anwendung dieser Kategorien hätte somit nur einen zu geringen Anteil der in den Lerntagebüchern zum Ausdruck gebrachten Wirklichkeit des

---

<sup>82</sup> Vgl. Kap 2.3

<sup>83</sup> Wild, K.-P./ Schiefele, U/Winteler, A.: LIST – Inventar zur Erfassung von Lernstrategien im Studium, (Internet), Wild, K.-P.: Lernstrategien im Studium, Münster 2000, vgl. Kap. 2.3.

Lernens erfassen können<sup>84</sup>

Es zeigt sich, dass diese kognitiv geprägten psychologischen Ansätze einen Lernbegriff zugrunde legen, der zu eng gefasst und out-put orientiert ist, sie folglich das komplexe Lerngeschehen nur in Teilbereichen erfassen können und zur Rekonstruktion der prozessualen und inhaltlichen Aspekte politischen Lernens auf der Grundlage von Tagebucheintragungen ungeeignet sind.<sup>85</sup>

Die Problematik allgemeiner Art, die in der Übernahme genereller Lernstrategieinventare zur Erfassung konkreter fachspezifischer Lernprozesse liegt, beschreibt auch Philipp Mayring:

„Die Skalen sind, auch wegen ihrer Generalität, meist wenig an alltäglichen Lernprozessen orientiert. Wie Schülerinnen und Schüler tatsächlich lernen, was ihnen in der Schule alles durch den Kopf geht, der alltägliche Kampf mit den Hausaufgaben, wie Lehrerinnen, Eltern, NachhilfelehrerInnen in diese Lernprozesse eingreifen, wie Lernprozesse im Alltag mit nicht-lernstoffbezogenen Gedanken, Gefühlen und Handlungen vermischt sind und welche außerschulischen Erfahrungen Schülerinnen und Schüler mit dem Lerngegenstand haben, das bleibt zum großen Teil außen vor“ (Mayring 1995, S. 158).

#### Pädagogische Ansätze zur Ermittlung von Lernkompetenz

Im Unterschied dazu gehen die in Kap. 2.3 dargestellten pädagogischen Ansätze zur Erfassung von Lernvorgängen von einem komplexen und umfassenden Lernbegriff aus, der deutlich über das Erfassen von Lernstrategien hinausgeht.

Sie kommen dem hier zugrunde gelegten Arbeitsbegriff<sup>86</sup> sehr nahe, da sie vom Konzept des selbstregulativen Lernens (= Lernkompetenz) als einem grundlegenden Bildungs- und Qualifikationsziel schulischer Bildung ausgehen.

Der bereits von Weinert entwickelte Parameter zur Messung von Lernkompetenz bezieht sich vor allem auf die Fähigkeit, das Lernen und den Lernprozess zum Gegenstand der Reflexion innerhalb und außerhalb des Unterrichts zu machen.

---

<sup>84</sup> LIST wurde zur Erfassung von Lernstrategien im Studium entwickelt

<sup>85</sup> Vgl. der dieser Untersuchung zugrunde gelegte Arbeitsbegriff „Lernen“ (Kap.3.3.4).

Horster / Rolff die diesen Begriff erweitern, entwickeln dazu weitere zentrale Komponenten, die im Bereich metakognitive Strategien anzusiedeln sind (Horster/Rolff 2001, S. 19). Für Horster / Rolff ist Lernkompetenz die Fähigkeit zu selbstbestimmtem Lernen und die Fähigkeit, den eigenen Lernprozess zu planen, durchzuführen und zu evaluieren. Dazu zählen sie die Schritte: Planung, Überwachung und Regulation von Handlungen (Horster / Rolff 2001, S. 20).

Mit dem von Weinert wie auch dem von Rolff/Horster entwickelten Lernbegriff sind die Voraussetzungen geschaffen, sich der individuellen Dimension des Lernprozesses in der Schule anzunähern. Für eine konsequente Operationalisierung ist dieses Instrumentarium jedoch zu global und somit ebenfalls für eine empirische Untersuchung unbrauchbar.

#### Entwicklung eines eigenen Kategoriensystems

Vor diesem theoretischen Hintergrund gilt es nun in Auseinandersetzung mit dem Material induktiv ein Kategoriensystem zu entwickeln, das den ganzheitlichen Lernbegriff pädagogischer Ansätze wie auch die von der pädagogischen Psychologie entwickelten Parameter zum Messen von Lernstrategien gleichermaßen zu integrieren sucht.

Die Auseinandersetzung mit dem Material erfolgte unter folgenden Fragestellungen:

1. Welche Aussagen macht das Lb zum Stand und Entwicklung von Lernkompetenz? (= Fähigkeit, den eigenen Lernprozess zu planen, durchzuführen und zu evaluieren)
2. Was sagt das Lb zu Fähigkeiten wie Selbsteinschätzung, Analyse des eigenen Könnens und Wissens, Formulierung eigener Lernziele sowie Benennung eigener Qualifikationskriterien?
3. Welche Lernstrategien werden angewendet? Es soll unterschieden werden zwischen kognitiven, metakognitiven und ressourcenbezogenen Lernstrategien. Zur Analyse des fachspezifischen Lernens soll unterschieden werden zwischen Faktenlernen, Verständnislernen, Erkenntnislernen und Einstellungslernen.

Die nun folgenden Kategorien waren der erste Versuch, die o.g. Konzepte des ganzheitlichen Lernens und der Lernstrategien inhaltlich zu gliedern und in Begrifflichkeiten zu fassen:

---

<sup>86</sup> Vgl. S. 19

Kategorie I: Kognitive Fähigkeiten

- kognitiver und kritischer Umgang mit dem Lernstoff,
- Texte interpretieren und bewerten.

Kategorie II: Lernstrategien

Kognitiv: Informationsverarbeitungsstrategien (Organisationsstrategien - Elaborationsstrategien – kritische Prüfung von Texten – Wiederholungsstrategien),

Metakognitiv: Kontrollstrategien: Planungskomponente - Überwachungskomponente – Regulierungskomponente),

Ressourcenbezogen: Stützstrategien: Anstrengung – Zeitmanagement- Gestaltung der Lernumgebung – Aufmerksamkeit – Nutzung zusätzlicher Informationsquellen – kooperatives Lernen.

Kategorie III: Lernstile<sup>87</sup>

Lerngewohnheiten/Arbeitstechniken

Kategorie IV: Motivationale Strukturen – EmotionalesKategorie V: Selbstregulative Fähigkeiten:

Ich-Kompetenz – Zeitmanagement

Kategorie VI: Begriffliche Strukturen: Begriffliche Strukturen

- Fachausdrücke Politik
- Abstrakte begriffliche Strukturen

Mit diesen Kategorien wurde eine exemplarische Probekodierung unter folgender Fragestellung durchgeführt:

Inwieweit lässt sich die in den Tagebüchern produzierte Wirklichkeit mit diesen Kategorien rekonstruieren? Dabei zeigten sich folgende Probleme:

---

<sup>87</sup> K.-P. Wild u.a. 1992, S. 284 definieren Lernstil als „generelle Präferenzen für bestimmte Lernstrategien, die ein Lerner in bestimmten Lernsituationen bevorzugt einsetzt und die ihn deshalb auch als einen bestimmten

- Die Kategorie „ressourcenbezogen“ ist weitgehend mit der Kategorie „selbstregulative Fähigkeiten“ identisch und kann durch diese ersetzt werden.
- Es fehlt die Dimension Einstellung zum Unterricht, daraufhin wurde die Kategorie „An-eignung von Unterricht“ zusätzlich eingeführt.

Insgesamt zeigte sich, dass diese Kategorien immer noch keine zufriedenstellende Kodierung ermöglichten. Problematisch war die Trennschärfe zwischen einzelnen Kategorien ( z.B. Lernstil – Lernstrategie ). Dadurch ergab sich ein Problem der Zuordnung des Datenmaterials zu den einzelnen Kategorien.

Hinzu kam, dass die sprachlichen Äußerungen der Schülerinnen und Schüler auch unpräzise waren, was die Zuordnung zusätzlich erschwerte. Offensichtlich waren die Kategorien noch zu sehr an den Forschungsfragen und zu wenig am Material orientiert, denn manche Kategorien wurden selten bis nie genannt, andere hingegen sehr häufig. Außerdem zeigte sich, dass viele Schüleräußerungen sich erwartungsgemäß mit der Reflexion der inhaltlichen und methodischen Seite des Unterrichts beschäftigten. Diese Bereiche würden mit den gewählten Kategorien nicht erfasst werden können, was letztlich zu einem redundanten Korpus an Informationsmaterial führen würde. So gab es zahlreiche Textpassagen, die zur Beschreibung des individuellen Lernprozesses wichtig waren, die mit diesen Kategorien gar nicht erschlossen werden konnten. Hier zeigte sich ein Problem bei Kodierungen, das grundsätzlicher Art war: Sehr ausdifferenzierte Kategorien erfassen mehr vom Text und ergeben eine solide wissenschaftliche Orientierung, lassen aber wenig Spielraum für das Erfassen der individuellen Dimension. Somit war eine weitere Modifikation des Kategoriensystems nötig.

Unter auswertungsökonomischen Gesichtspunkten erschien zudem eine Straffung der Kategorien sinnvoll.

Daraufhin wurde die Auswertungsstrategie erneut verändert und zum Material zurückgekehrt. Möglichst unbeeinflusst von theoretischen Schablonen sollte das Material neu zu untersucht werden auf Merkmale hin, die nicht selektiv wie die vorausgegangenen nur bestimmte Daten erfassen würden, sondern gleichermaßen auf alle Daten zutreffen würden.

Die Merkmale „Herangehensweise“ – „Gegenstand“ - „Subjekt“ ermöglichten eine solche Anwendbarkeit auf jede Eintragung des Lbs. Wir konstruierten auf dieser Grundlage ein Vorkategorienmodell bestehend aus drei vertikalen Ebenen.

<b>Herangehensweise</b> (Wie wird an den Gegenstand herangegangen?)	<b>Gegenstand</b> (Worauf bezieht sich die Aussage?)	<b>Subjekt</b> (über wen wird etwas ausgesagt?)
Emotional (Motivation, Einstellung)	Inhalt	Ich
Kognitiv (Erkenntnisprozess)	Lernprozess	Schüler ( allgemein)
Metakognitiv (Umgang mit dem Lernstoff, dem Lernprozess und der Arbeitstechnik)	Arbeitstechnik	Lehrer

Jetzt konnten mit diesem Vorkategoriensystem das gesamte Textmaterial erfasst und auf 3 Ebenen zugeordnet und die endgültigen Kategorien festgelegt werden: Kognitive Fähigkeiten – Lernstile – Lernstrategien – motivationale Strukturen – Aneignung von Unterricht.

<b>Kategorie</b>	<b>Zuordnungsmerkmal</b>	<b>Beispiel- bzw. Ankersatz</b>
Motivationale Strukturen	Emotionales, Einstellungen zum Fach und zur Politik, Aneignungsinteresse	„Die Bearbeitung des Arbeitsblattes war sehr lustig und hat Spaß gemacht, da es wie ein Rätselspiel war“
Lernstile	Persönlichkeitsmerkmale, auf die das Lernverhalten zurückzuführen ist	„Ich versuche stets mit System zu lernen, um einen Leitfaden zu erhalten, so geht nichts vergessen“
Lernstrategien ( kognitiv und metakognitiv)	Handlungspläne zur Steuerung des eigenen Lernverhaltens	„Die Projektion des Stoffes auf das eigene Leben hilft den Stoff besser zu verstehen“
Aneignung von Unterricht	Umgang mit dem Unterrichtsstoff und dem Lernstoff	„Trotz des ausführlichen Vortrags blieben einige Fragen offen, die in der Gruppe beant-

		wortet und somit wiederholt wurden und für den Lernprozess hilfreich waren“
Kognitive Fähigkeiten	Konstruktiver und kritischer Umgang mit dem Lernstoff	„Der Unterrichtsstoff hat keine persönliche Bedeutung für mich, es ist aber nützlich, davon gehört zu haben“

Bei einem weiteren Probelauf mit diesen Kategorien zeigte sich eine verbesserte Anwendbarkeit. Die Daten konnten nun besser zugeordnet und aufbereitet werden. Gleichzeitig zeigte sich die Begrenztheit von Kategorien allgemein. Es blieben wieder eine Reihe wichtiger Textbestandteile außen vor, die mit den vorhandenen Kategorien nicht erfasst und zugeordnet werden konnten, die aber für die Rekonstruktion des individuellen Lernprozesses wesentlich waren.

Hier zeigt sich die Besonderheit der Auswertung von halbstrukturierten Lerntagebüchern: Die Eintragungen bewegen sich in einem Spannungsfeld zwischen komprimierter Sprache mit hohem Informationsgehalt, die kategorial zu erschließen sind und sprachlichen Eintragungen, bei deren ausschließlicher kategorialer Erfassung wesentliche Merkmale des individuellen Prozesses verloren gehen. Das Verhältnis von Information und Interpretationsnotwendigkeit des Textes gilt es jeweils zu berücksichtigen.

Angesichts des vorliegenden Datenmaterials erwies sich eine rein kategorial geleitete Analyse der Daten allein als nicht ausreichend. Vielmehr war eine zusätzliche Interpretation im Rahmen von Einzelfallanalysen bzw im Kontext mit den anderen erhobenen Daten (Fragebogen, Einzel- und Gruppeninterview) notwendig ( Triangulation).

### 9.1.7.2 Aufbereitung des Materials

Aufgrund der großen Textmengen wurde bezugnehmend auf das Modell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse von Mayring eine teilweise Paraphrasierung vorgenommen, um den Textkorpus auf überschaubare Maße zu reduzieren.

Das auf diese Weise entstandene Material konnte nun mit MAXQDA weiter bearbeitet werden.

Die Kodierung erfolgte auf zwei unterschiedlichen Ebenen: Das Material wurde gleichzeitig anhand der Leitfadenkategorien (Emotionales / Inhalte / Methoden/ Materialien / Planung.../ Ergebnisse/ Erkenntnisse) und anhand der des hier entwickelten Kategoriensystems kodiert.

Mit Hilfe der Software MAXQDA ist es möglich, alle auf ein Auswertungsmerkmal zutreffenden Textstellen zusammenzustellen oder mehrere Merkmale miteinander in Bezug zu setzen. Dies kann sich über die Daten der verschiedenen Erhebungen erstrecken, was die horizontale wie auch die vertikale Auswertung wesentlich erleichtert. Gleichzeitig kann – darin ist die Kombination qualitativer und quantitativer Verfahren zu sehen – auch ein Vergleich von Kodierungen im Material hinsichtlich ihrer Häufigkeit und somit eine sekundäre Quantifizierung der qualitativ erhobenen Daten erstellt werden.

Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Anmerkung, dass der Computer, im Gegensatz zu computergestützten quantitativen Auswertungsverfahren, die Auswertungsarbeiten nicht vollständig übernimmt, sondern die einzelnen qualitativen Analyseschritte (Kodieren, Zusammenstellen der Textstellen, Textretrieval etc) unterstützt und erleichtert.

### **9.1.7.3 Auswahl der Fälle**

#### Falldefinition

Aus Gründen der Machbarkeit wurde nicht die gesamte Lerngruppe in die Einzelfallanalyse einbezogen, sondern eine Auswahl nach Kriterien der Heterogenität getroffen und so der Kreis der in die Einzelanalyse Aufgenommenen auf 4 Fälle begrenzt.<sup>88</sup> Die Auswahlkriterien wurden während der Unterrichtsbeobachtung formuliert. Als wesentliche Merkmale sollte das Unterrichtsverhalten und die Einstellung zum Gegenstand des Unterrichts erfasst werden. Für das Unterrichtsverhalten wurden die Kriterien „aktiv“ und „passiv“ formuliert. Für die Einstellung zum Gegenstand ging es um die Merkmale „Interessiert“ und „Desinteressiert“. Damit war es möglich, ein breites Spektrum an Schülerverhalten zu erfassen. Zwischen den

beiden Extrempositionen „aktiv“ – „interessiert“ und „passiv“ – „desinteressiert“ gab es noch 2 Zwischenpositionen. Nach folgenden Merkmalsausprägungen wurde die Auswahl der Fälle vorgenommen:

Aktiv – interessiert	Passiv - interessiert
Aktiv - desinteressiert	Passiv - desinteressiert

Auf den Kreis dieser Fälle wurde dann auch die kategorienbezogene Auswertung der Lerntagebücher begrenzt.

Für diesen Auswertungsschritt wurden jeweils Übersichten erstellt, die alle zu einer Kategorie zugeordneten Textstellen aus den 4 Tagebüchern enthalten. Diese einzelnen Äußerungen konnten so miteinander verglichen und in Beziehung gesetzt werden und im Kontext der jeweiligen Kategorie interpretiert werden. Mit Hilfe von MAXQDA war es möglich, mit sämtlichen Daten (auch Fragebogen, Leitfaden, Gruppeninterview) ein Gesamttabelleau zu einer Kategorie zu erstellen, vor dessen Hintergrund die Interpretation des einzelnen Lernverhaltens vorgenommen und in seiner Individualität rekonstruiert werden konnte.

Für die Einzelfallanalyse wurden dann vertikal die Daten sämtlicher Erhebungen in die Auswertung gestellt und in einem ersten Schritt ein Lernerporträt erstellt, um dann in die Einzelbereiche der Kategorien einzusteigen. Mit einer solchen schrittweise triangulierten auf mehreren Ebenen erfolgenden Interpretation soll versucht werden, das Wissen um die Prozesse politischen Lernens zu verbreitern und Aussagen über die Aneignung des schulischen Politikunterrichts zu treffen.

#### **9.1.7.4 Selbstevaluation durch die Schülerinnen und Schüler: Ergebnisse der allgemeinen Auswertung des Lerntagebuchs**

Zum Abschluss der Unterrichtseinheit nahmen die Schülerinnen und Schüler eine Beurtei-

---

<sup>88</sup> zur Auswahl der Fälle s. Kap....

lung ihrer Arbeit mit dem Lerntagebuch selbst vor. Grundlage dazu war ein halbstrukturiertes Formblatt.<sup>89</sup>

Gefragt wurde nach dem

1. zeitlichen Umfang,
2. nach der inneren Disposition,
3. dem persönlichen Nutzen des Lerntagebuchschreibens.
4. „Unter welchen Bedingungen halten Sie das Lerntagebuchs Schreiben für sinnvoll?“

### **Zu Frage 1: Zeitlicher Umfang**

Der zeitliche Aufwand des Lerntagebuchschreibens wurde in Beziehung gesetzt zum sonstigen Zeitaufwand für eine normale Vor- und Nachbereitung im Gk-Unterricht. Hier lautete das fast einstimmige Votum aller beteiligten Schülerinnen und Schüler, dass das Lerntagebuchführen mit einem erheblichen Mehr an Zeitaufwand verbunden war, als das im bisherigen Gk-Unterricht üblich war.<sup>90</sup>

Bei fast allen Schülern betrug dieser zeitliche Aufwand zwischen 30 Minuten und 90 Minuten<sup>91</sup>.

Nur 4 Schülerinnen und Schüler gaben an, dass das Schreiben ihnen leicht fiel. Mehr als die Hälfte erklärten, dass sie sich bei jedem Eintrag überwinden mussten. Einige ergänzten dies mit dem Hinweis, dass, je länger das Lerntagebuchs Schreiben dauerte, sie sich um so mehr überwinden mussten.

In der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler fiel die Einschätzung und Beurteilung der Arbeit mit dem Lerntagebuch auch entsprechend unterschiedlich aus. Es gab eine Schwankungsbreite zwischen sehr positiven und auch einigen negativen Beurteilungen. Einige wenige Schülerinnen und Schüler monierten den geringen Ertrag, der mit dem hohen Zeitaufwand des Lerntagebuchs Schreibens in keinem Verhältnis stünde:

Frage: Für mich hat das Lerntagebuch Folgendes gebracht:

---

<sup>89</sup> S. Vordruck „Abschließende Beurteilung meiner Arbeit mit dem Lerntagebuch“ im Anhang

<sup>90</sup> Nur ein Schüler gab an, dass der Zeitaufwand zum normalen Gk-Unterricht in etwa gleich groß war. Ein weiterer Schüler gab an, dass der Zeitaufwand sogar geringer war. Beides waren Schüler, die wenig Zeit und Sorgfalt in das Führen eines Lb steckten.

Schüler A: „Gar nichts! War meiner Meinung nach meistens vergeudete Zeit“

Schüler B: „Nichts! Außer viel Arbeit, die mir nichts gebracht hat!“

Schüler C: „Eigentlich nichts! Außer stündlicher Hausaufgabe“

Schüler D: „Je öfter ich es schreiben musste, desto mehr nervte es mich“

Zahlreiche positive und differenzierte Einschätzungen wiesen auf folgenden Nutzen des Lerntagebuchs hin:

- Das Lerntagebuch ist behilflich bei der reflektierten Nachbereitung der einzelnen Gk-Stunden:

„War dazu gezwungen, jede Stunde nachzubereiten“

„Habe noch einmal bewusst über die jeweilige Stunde nachgedacht“

„Durch das Lerntagebuch habe ich mir die Gk-Stunde noch einmal durch den Kopf gehen lassen“

„Ich habe mich mit dem Gk-Unterricht mehr beschäftigt, Stunden automatisch im Kopf wiederholt

- Tieferes Durchdringen des Stoffs

„durch Wiederholung der Themen besseres Verständnis“

„Ich habe mich nach der Gk-Stunde doch etwas intensiver mit dem behandelten Stoff auseinander gesetzt als wenn ich kein Lerntagebuch geschrieben hätte.“

„Das Wiederholen von Stoff, da wir das Lerntagebuch immer unmittelbar nach dem Unterricht schreiben sollten.“

„Ich konnte mich bei der Vorbereitung auf die Klausur gut auf das Lerntagebuch beziehen.“

„Ich konnte Ergebnisse zusammentragen und Zusammenhänge und so den Stoff wiederholen“.

„Ich hatte einen besseren Überblick über die einzelnen Unterrichtsthemen und konnte die Lbb-Einträge zur Vorbereitung für die Klausur nutzen“

„Außerdem habe ich noch mal über Dinge, die ich noch nicht verstanden habe, nachdenken müssen“

- Disziplinierung beim Lernen

„Habe gelernt, meine Faulheit zu überwinden“

In der abschließenden Beurteilung und Reflexion ihrer Erfahrungen betrachten die Schülerinnen und Schüler das Lerntagebuch in erste Linie als Lernmethode zur Auseinandersetzung

---

<sup>91</sup> Nur zwei Schüler(innen) gaben weniger als 30 Minuten nach jeder Gk-Stunde an.

mit den Inhalten und zur tieferen Durchdringung des Stoffes im Fachunterricht.<sup>92</sup>

In der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler hingegen wird das Lernen oder der Lernprozess selbst kaum zum Gegenstand von Reflexion gemacht.

Innerhalb der gesamten Lerngruppe haben sich lediglich drei Schülerinnen und Schüler explizit zum Lernen äußern:

Schülerin A: „Ich werde mein Lernverhalten nicht ändern“

SchülerIn B: „Meine Vorgehensweise beim Lernen hat sich nicht geändert“

SchülerIn C: „Ich glaube schon, dass ich intensiver gelernt habe, aber für die Klausur hat es mir nichts gebracht.“

Auch hier bestätigt sich die eingangs formulierte These, dass die Reflexion des eigenen Lernverhaltens als metakognitives Element von Lernkompetenz bei dieser Schülergruppe eher wenig entwickelt ist. Das Ergebnis gibt wiederholt Aufschluss über den Lernbegriff der Schülerinnen und Schüler und den Stand ihrer Lernkompetenz. In der Wahrnehmung der Schüler ist die in Kap. 5.1.3 beschriebene Funktion des Lerntagebuchs: Medium oder Methode zur Veränderung des Lernverhaltens und zur Steigerung der Lernkompetenz nicht weitreichend entwickelt.

Ebenso haben in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler kaum Veränderungen des Lernverhaltens während des Erfassungszeitraums statt gefunden. Die Erklärung für diesen subjektiv nicht wahrgenommenen Erfolg dürfte weniger in der Methode Lerntagebuch selbst zu suchen sein als vielmehr an der Struktur des Unterrichts liegen, der sehr kleinschrittig angelegt war. Ein Unterricht, in dem das Lernen überwiegend vorstrukturiert und mit starker Lehrerlenkung erfolgt, vermag offenbar kaum Impulse zu einer Veränderung des Lernverhaltens geben. Dies deutet darauf hin, dass die Wirksamkeit von Lbs stark mit der Struktur des Unterrichts und den damit verbundenen Unterrichtsarrangements verknüpft ist. In einem auf offene Lernsituationen angelegten Unterricht käme dem Lb wohl eher eine begleitende und komplementäre Funktion zur Steigerung der Lernkompetenz zu.

---

<sup>92</sup> Vgl. hierzu die Funktionen des Lb in Kap.9.1.3, S. 128f.

### **TEIL III: INTERPRETATION UND DISKUSSION**

#### **9.2 Datenauswertung: Einzelfallanalysen**

Die Einbeziehung von Einzelfallanalysen ist ein wesentlicher Bestandteil von qualitativen Untersuchungen. In diesem Schritt werden alle zu einer bestimmten Person (die somit als „Fall“ definiert wird) erhobenen Daten zusammengestellt und im Kontext eines Persönlichkeitsprofils analysiert. Hierbei kommt der Verfahrensweise der Triangulation eine besondere Bedeutung zu, da mit diesem Verfahren über unterschiedliche Zugänge und Perspektiven das individuelle Lernverhalten in seiner Komplexität umfassender rekonstruiert werden kann. Die Triangulation gestattet es auch bei unterschiedlicher Ergiebigkeit einzelner Datenquellen die verschiedenen Quellen entsprechend ihrer Ergiebigkeit unterschiedlich zu gewichten.

Die folgenden Ausführungen zielen darauf ab, individuelle Lernerprofile zu rekonstruieren, welche auf der Basis der Daten des Fragebogens Schritt für Schritt die Daten sämtlicher Erhebungen miteinander in Beziehung setzen. Dabei zeigt sich, dass mit der Veränderung der Art und der Qualität des Datenmaterials der einzelnen Erhebungen die Interpretation anfänglich in einer Rekonstruktion der vom Lernenden selbst gegebenen Informationen (Fragebogen, Gruppeninterview) besteht, um dann mit zunehmender Veränderung der Datenform (Lerntagebuch und Einzelinterview) größere Interpretationsspielräume zu bekommen. Die jeweils folgende Dateninterpretation baut auf der vorherigen auf, ist aber von dieser auch separat zu sehen.

Der Analyse des Lerntagebuchs kommt in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung zu, da es zusätzlich darum geht, die Eignung dieser Methode als wissenschaftliches Erhebungsinstrument und Lernmethode in diesem Feld zu überprüfen.

Im Unterschied zur systematischen und horizontalen Auswertung der Quellen in den vorausgegangenen Kapiteln werden bei der nun folgenden vertikalen Interpretation die Daten ausgewählt und stärker gewichtet, denen für die Erstellung des individuellen Lernerprofil eine größere Relevanz zukommt.

### 9.2.1 Fallbeispiel 1: Die Schülerin Karla<sup>93</sup> (18 Jahre)

**Merkmalsausprägung:** aktiv/ politisch desinteressiert.

**Verhalten im Unterricht:** aktiv und fleißig

#### 9.2.1.1 Grundlage Fragebogen:<sup>94</sup>

Die Schülerin Karla bezeichnet sich selbst als politisch inaktiv und nicht interessiert und weiß auch noch nicht, ob sie wählen wird, weil sie glaubt eventuell zu wenig davon zu verstehen.

Politik ist für sie „die strukturelle Organisation eines Landes“. Über politische Tagesereignisse informiert sie sich alle 2-3 Tage und zwar übers Radio. Bei ihr zu Hause wird täglich über Politik gesprochen. Sie selbst spricht mit Freunden eher selten über Politik.

Einstellungen zum Fach: Karla lernt in Gemeinschaftskunde für gute Noten und Klausuren. Sie lernt zu Hause ca eine Stunde wöchentlich, was eher weniger ist im Verhältnis zu anderen Fächern. Am liebsten lernt sie mit anderen zusammen.

Lernen lernen bedeutet für sie: "dass ich Methoden gezeigt bekomme bzw. mir aneigne, wie ich schneller/effektiver Dinge lernen kann und länger behalte".

Gk ist für sie ein Fach, in dem in 1. Linie gelabert wird, wo sie aber auch argumentieren und diskutieren lernt.

Bei der Herausbildung ihrer politischen Einstellungen haben ihre Eltern sie maßgeblich beeinflusst, der Einfluss des Gk-Unterricht war unwesentlich.

Erwartungen an den Gk-Unterricht: "Er sollte mich über aktuelle Dinge informieren, mich über unsere staatliche Ordnung aufklären".

Die Sachfragen zum politischen System der Bundesrepublik im Fragebogen beantwortet sie zum größten Teil richtig.

---

<sup>93</sup> Die Namen der Schülerinnen und Schüler wurden geändert.

<sup>94</sup> Die Auswertung des Fragebogen beschränkt sich auf die Selbstdarstellung der Schülerin und gibt deren Antworten direkt und teilweise in der indirekten Rede wieder. Die Auswertung folgt der Anordnung der Fragen im

### 9.2.1.2 Grundlage Gruppeninterview:

Einstellung zum Lernen allgemein: Für Karla ist „Wissen Macht“, sie begrüßt, dass sie in der Schule gezwungen wird zu lernen und sich so einen Grundstock aneignet, der später im Leben wichtig ist<sup>95</sup>.

Das Lernen fällt ihr nach ihren eigenen Angaben einfach. Einmal durchlesen reicht meistens aus.

Im Interview gesteht sie, dass sie häufiger Probleme mit dem Zeitmanagement hat. Sie schiebt, was es für die Schule zu tun gibt, immer bis zum letzten Tag auf, dann wird es meistens knapp.

#### Lernen in anderen Fächern:

In Englisch lernt sie Vokabeln beim Verschicken von e-mails nach Amerika.

In Chemie fertigt sie sich schon mal Notizzettel in den Unterrichtsstunden an, da sie in diesem Fach "keine Leuchte" ist.

Wichtig für sie ist, in allen Fächern im Unterricht aufzupassen, weil man sonst für die Klausur so viel nacharbeiten muss.

Karla lernt gern mit anderen zusammen. Für sie ist es positiver im Unterricht durch Austausch mit anderen zu lernen als allein zu Hause.

Motivation: Karla fühlt sich sehr motiviert durch Lehrerlob, wenn sie im Unterricht mitgearbeitet oder eine gute Hausaufgabe angefertigt hat. Ihr Interesse am Lernstoff wird geweckt durch anregende Präsentation durch den Lehrer bzw. durch abwechslungsreiche Methoden.

Lernen für GK: Referate halten im Gk-Unterricht findet sie sehr positiv auch vom Behaltenseffekt her. Sie behält das, was sie selbst gemacht hat, an die Vorträge der anderen kann sie sich aber kaum erinnern. Sie macht ganz gerne Gruppenarbeit, bemängelt aber, dass es immer einige Wenige gibt, die die anderen für sich arbeiten lassen.

Wichtig für sie ist der soziale Bezug zu den Mitschülern während des Unterrichts. Das ist hilfreich beim Lernen.

Für Klausuren lernt sie mehr in den Fächern, in denen sie schlechter ist, ansonsten (Hausauf-

---

Fragebogen.

<sup>95</sup> Vgl Gruppeninterview Nr.4, Materialband

gaben, freiwillige Sachen) macht sie mehr in den Fächern, die ihr Spaß machen.

Für Karla wird in Gk kaum bewußt gelernt, weil meistens keine Hausaufgaben aufgegeben werden und man sich nicht hinsetzt und ein Buch liest. Unbewußt wird aber über Fernsehen und Zeitunglesen gelernt. Das unbewußte Lernen ist in Geschichte z. B. so nicht möglich. Jedoch, wenn das Thema "Institutionen" Klausurthema ist, setzt sie sich zu Hause auch hin und lernt, um ne gute Note zu schreiben. Für Karla haben die Gk-Themen auch einen Lebensbezug.

In ihren Beiträgen im Gruppeninterview lassen sich folgende Charakteristika ihrer Lernerpersönlichkeit erkennen:

- die soziale und personenbezogene Orientiertheit beim Lernen,
- ihren – im Verhältnis zur Gesamtgruppe- entwickelten Lernbegriff: Sie unterscheidet zwischen bewussten und unbewussten Lernen im Politikunterricht,
- ein Desinteresse an politischen Themen,
- Probleme beim Zeitmanagement,
- Eine klare Erwartungshaltung an den Gk-Unterricht.

### **9.2.1.3 Grundlage Lerntagebuch**

Karlas Lerntagebuch ist sehr gewissenhaft geführt. Ihr Lb gehört zu den ausführlichsten in der gesamten Lerngruppe. Über den ganzen Erhebungszeitraum hinweg hat sie jede einzelne Unterrichtsstunde sorgfältig anhand der vorgegebenen Kategorien protokolliert und reflektiert.

Daher bietet ihr Lerntagebuch einen guten Erhebungsfundus an Daten, ihr individuelles Lernen zu rekonstruieren.

### **Emotionales und motivationale Strukturen:**

Karlas emotionale Befindlichkeit wird durch eine positive emotionale Grundeinstellung bestimmt. In ihren Eintragungen sind negative Aussagen oder Beurteilungen nicht vorhanden. Karla spricht durchgängig von einer „positive Grundstimmung“. Sie bezeichnet sich selbst

als ausgeglichen und ist mit dem Gk-Unterricht sehr zufrieden. Zu ihrer Grundhaltung gehören Neugier und eine positive Erwartungshaltung.

„Meine Grundstimmung war heute sehr gut. Ich war auf den Gk-Unterricht gespannt.“<sup>96</sup>

Die Gründe für diese positive emotionale und motivationale Grundstruktur lassen sich in unterrichtsimmanenten Faktoren wiederfinden.<sup>97</sup>

- Methodenorientierung: Für sie sind ganz wichtig abwechslungsreiche Unterrichtsmethoden und die freundliche Art und interessante Unterrichtsgestaltung durch die Fachlehrerin.

„Ich habe den Unterricht als sehr angenehm empfunden, da er abwechslungsreich gestaltet war. Besonders angenehm fand ich Frau K. gewohnt gute Laune und ihre lockere Art, mit der sie durch den Unterricht führt.“<sup>98</sup>

„Mir hat die Art und Weise der Vermittlung sehr gut gefallen.“<sup>99</sup>

- Erfolgsorientierung: An zweiter Stelle zu nennen ist die Zufriedenheit am Ende der Stunde, die auftritt, wenn es ihr gelungen ist, sich im Unterrichtsgeschehen mündlich zu beteiligen.

„Ich habe den Unterricht fröhlich verlassen, da ich mit meiner mündlichen Beteiligung zufrieden war.“<sup>100</sup>

- Soziale Orientierung: Eine große Rolle für ihr Wohlbefinden und ihre Motivation spielt

---

<sup>96</sup> Eintrag v. 15.8.

<sup>97</sup> Am 5.9. gibt es den einzigen Hinweis auf externe Gegebenheiten, die sie unkonzentriert sein lassen. Das bestätigt, dass sie eventuelle negative oder positive externe Faktoren nicht verdrängt:  
„Heute konnte ich mich nur sehr schwer auf den Gk-Unterricht konzentrieren. Dies lag jedoch nicht am Aufbau des Unterrichts etc., sondern an der tragischen Nachricht, dass ein ehemaliger Klassenkamerad tödlich verunglückt ist.“

<sup>98</sup> Eintrag v. 22.8.

<sup>99</sup> Eintrag v. 17.8.

<sup>100</sup> Eintrag v. 24.8.

der soziale Kontext innerhalb der Lerngruppe.<sup>101</sup> Karla ist sehr sensibilisiert für die sozialen Prozesse und Interaktionen in der Gruppe. Ihre Arbeitsfähigkeit ist in hohem Maße abhängig von Harmonie und dem Miteinander in der Gruppe und einer positiv, emotional besetzten Beziehung zur Lehrerin.

„Heute bin ich mit einer sehr guten Grundstimmung in den Gk-Unterricht gegangen, da heute Gruppenarbeit zu leisten war.“<sup>102</sup>

„Ich finde, Frau K's gute Laune und lockere Art tragen sehr viel zur guten Stimmung im Kurs bei.“<sup>103</sup>

„Effektiver, besser und lieber arbeite ich in einer entspannten Atmosphäre. Dabei ist es egal, ob ich zu Hause oder in der Schule bin. In der Schule halte ich die Atmosphäre im Kurs für sehr wichtig.“<sup>104</sup>

Auf der Grundlage dieser emotionalen und motivationalen Gegebenheiten hat Karla offensichtlich sehr gute Voraussetzungen für unterrichtliches Lernen in diesem Fach. Ihre Grundstruktur ist durch Offenheit und Neugier geprägt. Ihre Motivation ist nicht primär fachlicher Art, sondern abhängig von unterrichtsimmanenten Gegebenheiten wie Unterrichtsmethodik, Abwechslung im Unterrichtsarrangement und vor allem sozialen Gegebenheiten. Dabei spielen positives Erleben und Interesse, vor allem im Handlungsvollzug eine große Rolle.<sup>105</sup> Ein weiterer Motivationsfaktor stellen für sie neben den positiven persönlichen und sozialen Bezüge noch Lob und Anerkennung durch die Lehrerin dar.

### **Aneignung des Unterrichts**

Diese so beschriebenen Lerndispositionen und Motivationsstrukturen prägen das Aneignungsinteresse der Schülerin dem Fach gegenüber. Karla hat kein direktes Interesse am Fach Gemeinschaftskunde, Politik ist für sie nicht positiv besetzt, jedoch ist sie vom Bildungswert

---

<sup>101</sup> Vgl. hierzu Kap. 2.2: soz. Kontext in Deci und Ryan, Selbstbestimmungstheorie

<sup>102</sup> Eintrag v. 19.9.

<sup>103</sup> Eintrag v. 22.8.

<sup>104</sup> Eintrag v. 15.8.

<sup>105</sup> Vgl. hierzu das Kategoriensystem intrinsischer und extrinsischer Motivation, Kap. 2.2

diese Faches allgemein und dem speziellen Gebrauchswert dieses Themas „für das Leben nach der Schule“ überzeugt:

„Wie bereits erwähnt sind mir diese Informationen von Nutzen, da sie zum Allgemeinwissen zählen. Bei Vorstellungsgesprächen wird dieses Wissen häufig geprüft.“<sup>106</sup>

Der Kategorie „Aneignung des Unterrichts“ zielt darauf ab, die Wirklichkeitskonstruktionen der Schülerinnen und Schüler über den Unterricht und die Politik aufzudecken und zu rekonstruieren: Wie sich die Schülerinnen und Schüler die Inhalte des Unterrichts aneignen, welche Schlüsse sie aus der Behandlung der einzelnen Themen im Unterricht ziehen und welche Ergebnisse bzw. Erkenntnisse sie daraus mitnehmen.<sup>107</sup> Gleichzeitig kommt diesen Fragen auch die didaktische Funktion zu, entsprechende Lernprozesse in Gang zu bringen und diese Lernleistungen zu erbringen.

Die Anordnung der Leitfragen ermöglicht die Auseinandersetzung mit den Inhalten auf zwei unterschiedlichen Ebenen zu rekonstruieren und damit auch unterschiedliche Lernzielbereiche zu erfassen:

- Kategorie II erfasst die Reproduktion und Strukturierung der im Unterricht vermittelten Inhalte (Faktenwissen).
- Kategorie V erfragt Bezüge zum bereits vorhanden Wissen (Verknüpfung) und ruft Erkenntnisse auf der Ebene des persönlichen Zugangs und die Möglichkeit der Reflexion und der Beurteilung des Gelernten ab.

Anhand ihrer Eintragungen können ihre Lernleistungen auf den verschiedenen Ebenen rekonstruiert und der Stand und die Entwicklung ihrer Lernkompetenz diagnostiziert werden.

Inhalte (Leitfadencategorie II):

Sie resümiert und strukturiert mit eigenen Worten das Stundenthema. (Frage 1: Welche Schwerpunkte hatte der heutige GK-Unterricht?)

„Der heutige Gk-Unterricht hatte den Schwerpunkt, uns Schülern zu verdeutlichen, wie weit die Meinungen

---

<sup>106</sup> Eintrag v. 24.8.

<sup>107</sup> Vgl. Kap. 514: Kategorien und Leitfragen

auseinander driften, ab wann Embryonen Menschen und damit Träger der Grundrechte sind.“<sup>108</sup>

Sie resümiert mit eigenen Worten die wichtigsten Inhalte der Stunde ( Frage 2):

„Ich finde es sehr wichtig zu erwähnen, dass in Art. 79.3 festgelegt wird, dass sowohl Art. 1 als auch Art. 20, die die Sicherung der Menschenrechte und die Gliederung des Bundes in Länder beinhaltet, unveränderlich sind. Auch den Konflikt zwischen Prinzipien, die in der Verfassung eines Staates festgelegt werden und Prinzipien, die auf einer langen Tradition beruhen, halte ich für sehr interessant. Mit hat das angesprochene Beispiel aus Indien besonders eingepägt. Es besagt, dass das Festhalten an den seit Jahren bestehenden traditionellen Kastenordnung, die eine angebliche naturgegebene Unterscheidung der Menschen vornimmt, einen Gegenpol zum heutigen Menschenrechtsdenken bildet. Dagegen beruht das Menschenrecht in der westlichen Tradition auf dem Naturrecht und es ist die Verpflichtung des Staates, dieses Recht zu schützen.“<sup>109</sup>

Sie nimmt einen Perspektivwechsel vor und beschreibt aus der Sicht der Lehrerin, welche Vermittlungsabsichten diese hatte (Frage 3):

„Ich denke, dass Frau K uns verdeutlichen wollte, dass es eigentlich keine exakte Festlegung gibt, ab welchem Status der Entwicklung man von einem Menschen sprechen darf.“<sup>110</sup>

Regelmäßig stellt sie auch einen persönlichen Bezug zu diesen Themen her ( Frage 4):

„Ich fühle mich von all dem betroffen, weil wir mit den Folgen solcher Versuche ( gemeint ist das Klonen) leben müssen.“<sup>111</sup>

### Ergebnisse und Erkenntnisse (Leitfadenkategorie V)

Mit Hilfe der Fragen in diesem Bereich lassen sich auf einer höheren Ebene Lernkompetenzen allgemeiner Art (Reflexion des eigenen Lernprozesses) und fachlicher Art ermitteln (eigene Wertung , Urteilsfähigkeit, Einsichten ins Politische, Alltagstheorien über Politik).

Welche wichtigen Erkenntnisse, die über reines Faktenwissen hinausgehen und auf den Kern

---

<sup>108</sup> Eintrag v. 17.8. . Studententhema: Zygote – Mensch - Person

<sup>109</sup> Eintrag v. 15.8.

<sup>110</sup> Eintrag v. 17.8.

des Politischen zielen, zieht die Schülerin Karla aus dem Politikunterricht:<sup>112</sup> „Was habe ich heute zu Hause und im Gk-Unterricht gelernt?“

Beispiel: Gk-Stunde vom 22.8., Thema: Artikel 1 GG

Kurze Stundenzusammenfassung auf der Grundlage des Unterrichtsprotokolls:

Eingangsfrage der Stunde war: Ab wann gelten die Grundrechte? Aktueller Anlass war die Diskussion in der Öffentlichkeit über Klonen und Embryonenschutz. Die Lehrerin knüpfte an das Thema der vorausgegangenen Stunde „Zygote – Mensch – Person“ an. Zwei Schülerinnen und Schüler halten ein Kurzreferat über die Rolle und Aufgabe des Ethikrates. Anschließend teilt die Lehrerin einen Artikel der FAZ vom 1.6.01 mit Ausschnitten aus der Bundestagsdebatte über „Recht und Ethik der modernen Medizin und Biotechnologie“ aus. In dem Text sind 15 kurzgefasste Redebeiträge enthalten, wobei die Namen der Politiker und ihre Parteiangehörigkeit retouchiert sind. Die Schülerinnen und Schüler sollen die Statements den einzelnen Parteien zuordnen und in Partnerarbeit sich darüber austauschen. Die Lehrerin erstellt ein ergebnissicherndes Tafelbild. Die Schülerinnen und Schüler tun sich schwer mit dem Arbeitsauftrag, weil sie mit den Positionen der Parteien nicht so vertraut sind.

Karlas Lernprozess und Aneignung dieser Stunde:

Karla hat eine positive emotionale Grundstimmung, die sich bis zum Ende der Stunde nicht ändert. Sie führt dies auf die angenehm lockere Art und gute Laune der Fachlehrerin und die abwechslungsreiche Gestaltung der Stunde zurück.

- Sie fasst den Inhalt der Stunde zutreffend zusammen und kommt zu einer ersten Beurteilung:

„Ich finde es erstaunlich, dass der Nationale Ethikrat keine Macht und Rechte besitzt, sondern nur eine beratende Kraft darstellt.“ ( 22.8.)

- Sie hat die didaktische Absicht der Lehrerin erkannt:

---

<sup>111</sup> Eintragung v. 17.8.

<sup>112</sup> Vgl. über das Wesentliche des Politikunterrichts, oberste Lernziele

„Ich denke in der heutigen Stunde wollte Frau K. uns deutlich machen, dass man Aussagen ganz bestimmten Parteien oder einzelnen Politikern nach bestimmten Kriterien zuordnen kann.“

- Sie gelangt zu verallgemeinerbaren Einsichten in das Funktionieren von parlamentarischer Demokratie:

"Heute habe ich etwas über Politik gelernt - über parteitaktische Gründe, die Vielfalt der Parteien, den Fraktionszwang...All dies hilft mir, die Politik, die mich täglich umgibt, noch besser zu verstehen" ( 22.8.)

- Gleichzeitig verbindet sie mit dieser Erkenntnis auch eine Reflexion über den Gebrauchswert von solchem Wissen.

- Die Diskussion um ein Embryonenschutzgesetz im Bundestag vermittelt ihr noch eine weitere grundlegende Einsicht in das Politische:

„Ich finde es interessant, wie leicht man Festlegungen ( gemeint ist der Entwurf des Embryonenschutzgesetzes) so interpretieren kann, dass man sie umgehen kann.“<sup>113</sup>

- Sie reflektiert den Lerngegenstand und kommt zu einer Beurteilung:

„Ich finde es erstaunlich, dass Politiker nicht immer ihre eigene Meinung vertreten dürfen, sondern einem Fraktionszwang unterliegen. Andererseits ist dies verständlich, da die Vertretung der individuellen Meinung jedes einzelnen zu einem „Chaos“ führen würde.“ ( 22.8.)

Bezogen auf ihr politisches Lernen kommt sie zu folgenden Erkenntnissen:

„Mir hat diese Stunde über das in dieser Unterrichtseinheit Erlernete gezeigt, wie kompliziert Politik sein kann und wie schwer es ist zu verstehen, wer nun wirklich „das Sagen“ in bestimmten Gebieten wie z.B der Gesetzgebung hat. Die Stunde hat mit deutlich gemacht, wie verschachtelt Politik ist.“ (17.10.)

„Würde ich öfter Nachrichten schauen, hätte ich sicher weniger Probleme heute gehabt, da man dadurch viel über Einstellungen von Parteien erfährt“ (22.8.)

„Es ist sinnvoll, regelmäßiger die Nachrichten zu verfolgen.“ ( 22.8.)

In dieser Stunde, die die Fachlehrerin unter Berücksichtigung der didaktischen Prinzipien „Exemplarität“, „Kontroversität“ und „Problemorientierung“ gestaltete, hat Karla einen Lernprozess durchlaufen, der vom Besonderen zum Allgemeinen, vom Konkreten zum Allgemeinen und von einem spezifischen Wissen (Bundestagsdebatte) zu weitreichenden verallgemeinerbaren Einsichten in das Politische führte.<sup>114</sup> Die Analyse des Lerntagebuchs zeigt, dass es ihr durch die Fragen des Leitfadens angeregt, in der Reflexion der Stunde gelungen ist, in ihrem eigenen Lernprozess weiterzukommen und zum Kern des Politischen vorzudringen. Karla hat hier über die Komplexität und die verschiedenen Bedeutungsebenen von Politik etwas gelernt und hat vor allem selbst Entscheidendes zum eigenen Lernerfolg beigetragen.

### **Reflexion des eigenen Lernprozesses.**

#### Einsatz kognitiver und metakognitiver Strategien

Folgende Lernstrategien lassen sich in Karlas Lerntagebucheinträgen rekonstruieren: Kontrollstrategien: Planung, Überwachung und Regulierung des eigenen Lernverhaltens, sowie kritische Analyse der eigenen Fähigkeiten.

Problem Zeitmanagement: Karla diagnostizierte bereits im Eingangsinterview bei sich eine Planungsschwäche, die in unzureichendem Zeitmanagement zum Ausdruck kam („Ich schiebe alles bis zu letzt auf“).

Dieses Problem formuliert sie am 24.8. auch im Lerntagebuch:

„Ich möchte meine Planung, Organisation,... konsequenter durchführen.“ ( 24.8.)

„Ich finde Planung sehr wichtig, da man leicht den Überblick verliert, wieviel man eigentlich zu lernen hat. Auch das Planen bei Arbeiten in der Schule ist von großer Bedeutung. Lese ich einen Text und lege ihn dann zur Seite, vergesse ich den Inhalt innerhalb kurzer Zeit. Unterstreiche ich jedoch die wichtigsten Aussagen, dient das als Gedächtnisstütze.“ (24.8.)

---

<sup>113</sup> Eintrag v. 17.8.

<sup>114</sup> Vgl. hierzu Lehren und Lernen in der politischen Bildung, in : W. Sander, Politik entdecken – Freiheit leben, Schwalbach 2001, S. 75 – 147  
Über das besondere Verhältnis von Kasuistik und Systematik Vgl. auch Weißeno 1989, S. 117f.

Karla reflektiert und beurteilt ihren eigenen Lernprozess und setzt in zunehmenden Maße Lernstrategien zur Bewältigung eines Problems ein.<sup>115</sup>

Erste Überlegung, das Problem anzugehen und einen Lösungsvorschlag dazu gibt es dazu am 29.8.

„Bevor ich meine Hausaufgaben erledige, notiere ich mir erst mal alle Fächer untereinander. Dann gehe ich jedes Fach durch und schreibe mir auf, was ich im Einzelnen zu erledigen habe. Wenn die Aufgaben später bearbeitet sind, „hake“ ich alles nacheinander ab. So kann ich mir sicher sein, dass nichts in Vergessenheit geraten ist. Etwas schriftlich festzuhalten, ist immer sicherer.“

„Wichtig fürs eigene Lernen ist, jeden Tag seine Hausaufgaben zu erledigen. Dadurch erspart man sich, alles innerhalb von wenigen Tagen vor der Klausur erarbeiten zu müssen. Man kann immer im Unterricht mitarbeiten und hat vor Klausuren nicht so viel Stress.“ ( 5.9.)

Am Ende des Erhebungszeitraums bildet die Klausur den Abschluss der Unterrichtseinheit. Karla beschreibt, wie sie bei der Vorbereitung vorgegangen ist:

„Ich bin so vorgegangen, dass ich mir an einem Tag mein Heft durchgelesen habe, am folgenden Tag Stichpunkte notiert habe und mir Informationen aus dem Computer gezogen habe, um noch einmal eine Zusammenfassung der Information ( z.B. über den Bundestag) zu bekommen, damit ich sehen kann, ob meine Stichpunkte komplett sind. Vor der Klausur habe ich noch einmal alles durchgelesen und anschließend gelernt durch lautes Vorsagen.“<sup>116</sup>

In die Vorbereitung der Klausur haben die zuvor angestellten Reflexionen Eingang gefunden und sind Bestandteil ihres Handelns geworden:

Sie plant dezidiert ihren eigenen Lernprozess und teilt ihn in einzelne Etappen und Lerntätigkeiten auf

- Heft durchlesen
- am folgenden Tag Stichpunkte notieren
- Informationen aus dem Computer ziehen und mit den eigenen Aufzeichnungen vergleichen

---

<sup>115</sup> Die Verwendung von Lernstrategien zeigen sich in der Kategorie IV und V

<sup>116</sup> Eintrag v. 23.10.

- Abschließendes Durchlesen und lautes Vorsagen

Desweiteren teilt sie das Lernpensum auf verschiedene Tage auf. Hier zeigt Karla eine deutliche Weiterentwicklung in ihrem Lernverhalten bezogen auf das eingangs genannte Planungsproblem.

Die Weiterentwicklung ihrer Reflexionsfähigkeit schlägt sich nieder in der Steigerung ihrer Lernkompetenz.<sup>117</sup>

Karla zeigt Entwicklungen im Bereich metakognitive Fähigkeiten. Sie reflektiert in zunehmenden Maße ihren eigenen Lernprozess:

„Wenn ich zu Hause einen Text durchgearbeitet habe, sehe ich am darauffolgenden Tag, ob ich den Text richtig verstanden habe, wenn ich bei der mündlichen Besprechung viel über den Text zum Unterricht beitragen kann.“<sup>118</sup>

„Das gemeinsame Besprechen der Texte und das Sammeln der Kernbegriffe an der Tafel sind mir sehr hilfreich“ ( 15.8.)

„Heute habe ich gemerkt, dass ich durch einen Schülervortrag nicht ganz so gut lerne. Selbst etwas erarbeiten (egal ob allein oder in der Gruppe) ist effektiver als stilles Zuhören. Dabei muss man sagen , dass es Unterschiede bei Schülervorträgen gibt.....Viele Faktoren spielen eine Rolle.“ ( 29.8.)

„Mir fällt auf, dass es sehr hilfreich für mich ist, das, was ich heute gelernt habe, einmal mit eigenen Worten wiederzugeben. Dadurch merke ich, ob ich das Gelernte verstanden habe und es bleibt mir länger in Erinnerung.“ ( 29.8.)

„Heute habe ich gelernt, dass effektives Lernen viel Zeit und Wiederholungen braucht, damit das Gelernte letztendlich im Langzeitgedächtnis fixiert wird. Auch ein bereits vorhandenes Netz an Informationen, in das ich meine neuen Informationen einschleusen kann, ist für den Lernprozess enorm wichtig.“ (7.9.)

„Heute habe ich gelernt, dass man, um optimal lernen zu können, seine Gedanken völlig auf den Unterricht konzentrieren muss. Ist man in irgendeiner Weise abgelenkt, beeinflusst das den Lernprozess enorm.“ ( 7.9.)

---

<sup>117</sup> In dieser Klausur schreibt Karla 11 Punkte und war mit ihrem Ergebnis sehr zufrieden.

<sup>118</sup> Eintrag v. 24.8.

Conclusio:

Karla plant, überwacht und reguliert ihre Lernhandlungen und entwickelt neue Handlungsstrategien zur Erreichung ihrer Ziele (Zeitmanagement).

Sie reflektiert die Unterrichtsinhalte, vernetzt sie mit bereits vorhandenem Wissen und gibt sie mit eigenen Worten wieder.

Sie reflektiert ihren persönlichen Lernprozess, kann für ihr eigenes Lernen eine Diagnose stellen, ihr Lernverhalten regulieren, reflektiert die angewendeten Unterrichtsmethoden in Bezug auf Ergiebigkeit für sich persönlich und hat für sich selbst schon - eher unbewusst - die für sie günstigsten Lernarrangements erstellt.

Die Schülerin selbst sagt zum Lerntagebuchführen:

- Dadurch, dass ich jeden Tag aufschreiben musste, was ich im Unterricht gelernt habe, habe ich mich noch einmal intensiv mit dem Stundenthema auseinandergesetzt, was man sonst nicht immer macht.
- Dadurch, dass ich alles in meinen eigenen Worten aufgeschrieben habe, fiel es mir bei meiner Wiederholung für die Arbeit leichter, mich zu erinnern.

Damit hat Karla innerhalb der Lerngruppe eine auf einem hohen Niveau sich entwickelnde Lernkompetenz. Sie hat ganz offensichtlich vom Lerntagebuchschreiben profitiert, da es ihr geholfen hat, sich den eigenen Lernprozess bewusst zu machen und in der reflektierten Auseinandersetzung weiterzuentwickeln. In ihrem Fall hat sich die didaktische Funktion des Lerntagebuchschreiben voll erfüllt.

Bei Karla war das Lb eine geeignete und hilfreiche Lernmethode ihren eigenen Lernprozess zu reflektieren und über diese Reflexion ihre eigene Lernkompetenz zu erweitern. Dabei zeigten sich die Fragen des Leitfadens als sinnvolle didaktische Konstruktion die Schülerinnen und Schüler zum Reflektieren anzuregen und ihr Vorgehen zu strukturieren. Halbstrukturierte Lerntagebücher mit Leitfaden dürften für diese Altersgruppe ein angemessenes Verfahren zu sein, Schülerinnen und Schüler in der Entwicklung ihrer Lernkompetenz zu lenken und dabei gleichzeitig zu fördern.

Im Fall der Schülerin Karla war das Lerntagebuch ein geeignetes Erhebungsinstrument ihre Lernprozesse und den Stand und die Entwicklung ihrer Lernkompetenz nachzuzeichnen. Das

Lb als Lernmethode entspricht den individuellen Dispositionen der Schülerinnen und Schüler, die per se durch hohe Motiviertheit, Neugier und eine gewisse Disziplin gekennzeichnet sind, welches wichtige Voraussetzungen für ein erfolgreiches Tagebuchführen sind.

Bei dem Gehalt und der Ergiebigkeit ihres Lb kann es nicht verwundern, dass aus der Aufbereitung ihres Einzelinterviews nur punktuell neue Erkenntnisse gewonnen werden konnten, die im Folgenden bei der Erstellung der Lernerprofile mit einbezogen werden.

#### 9.2.1.4. Lernerprofil von Karla: Karla ein bildungsmotivierter Lerntyp

##### Alltagstheorien über Politik

Die Schülerin Karla wächst in einem durch Politik bestimmten familiären Umfeld auf. Täglich wird in der Familie über Politik gesprochen, der Vater ist politisch engagiert und kandidiert für die freie Wählergemeinschaft im heimischen Dorf. Sie selbst ist das erste Mal zur (Kommunal-)wahl gegangen.

Durch die Aktivität ihres Vaters haben Gespräche über Politik ihren Stellenwert im Alltag der Familie. Karla erlebt Politik hautnah in ihrem unmittelbaren Umfeld. Dadurch hat sie konkrete Vorstellungen von Politik, die für sie einen deutlichen Lebensbezug beinhaltet. Karla hat außerschulisch bereits politische Lernprozesse durchlaufen, die ihr Einblicke in das konkrete Funktionieren von Politik ermöglichten und ihr eine politische Urteilsfähigkeit bescheinigen.

I: „Was würden Sie denn sagen, was für Sie Politik ist?“

Karla: „Ja, Politik, also, das fängt jetzt schon ganz klein an, würd ich sagen. Also mein Vater, der ist jetzt in der freien Wählergemeinschaft, hat sich dieses Jahr das erste Mal aufstellen lassen, und ich durfte ja auch jetzt das erste Mal richtig wählen .... Und, ehm, da ist jetzt so ein Beispiel, ehm, bei uns im Dorf soll das Bürgerhaus erweitert werden, und da geht's auch schon darum, wer stimmt für den Anbau, und wie soll angebaut werden, und dann, die die in einer Partei sind, die sprechen sich dann schon ab, ob sie dafür stimmen, oder dagegen. Also, das ist nicht nur alles so auf hoher Ebene.“ (Materialband, S. 140)

Trotz ihrer „Insiderkenntnisse“ von Politik erklärt sich Karla für politisch nicht interessiert und distanziert sich vom politischen Geschehen. Dabei unterscheidet sie nicht zwischen

Desinteresse für Politik allgemein (s. Fragebogen) und dem Desinteresse für das aktuelle Thema im Unterricht. Als Grund für letzteres berichtet sie im Interview „weil das Thema schon mal im Klasse 10 behandelt wurde“ und „weil zu Hause sowieso häufig über Politik gesprochen wird“ und „weil das Thema im Unterschied zu Themen wie Familie und Ehe keinen direkten Bezug“.

Bei weiteren Nachfragen während des Interviews reflektiert und modifiziert sie ihre Haltung:

„Also, wenn ich jetzt so drüber nachdenke .... Aber im Nachhinein würd ich vielleicht sagen, dass ich da'n bißchen Vorurteile hab. So, mh, Politik, Politiker, das interessiert mich nicht. Das ist sowieso alles, die wurschteln sich alles zurecht.... dass ehm, die sowieso machen, was sie wollen, in gewissen Punkten. Oder dass die das alles hinter unserm Rücken regeln, und dass wir da nicht so viel Einfluss darauf haben.“ (Materialband, S. 139)

Trotz ihrer familiären Vorerfahrungen ist Karlas Politikbegriff negativ besetzt. Sie äußert hier ein eher unreflektiertes Politikverständnis, das von Entfremdung gekennzeichnet ist. Karla reagiert mit Skepsis und Ablehnung auf Politik und das Politische und unterscheidet sich an dieser Stelle nicht von dem in zahlreichen Jugendstudien entworfenen politischen Profil dieser Altersgruppe, bei der eine offensichtliche Distanz zum politischen Geschehen feststellbar ist.<sup>119</sup>

Im Unterschied zu diesem skizzierten Profil besitzt Karla die Fähigkeit selbstkritisch ihre eigenen Voreinstellungen als Vorurteil zu identifizieren und sich somit weitergehende Lernmöglichkeiten im Politikunterricht zu schaffen. Im Lerntagebuch dokumentiert Karla in sämtlichen Eintragungen eine durchgängig positive Einstellung dem Gk-Unterricht gegenüber. Sie ist deutlich motiviert und interessiert.

Die hier zu Tage tretende Widersprüchlichkeit in ihrer Einstellung deutet auf ein ambivalentes Verhältnis zum Politischen und einen gebrochenen Politikbegriff hin. Dem Politischen, als außerschulischem Phänomen ist Karla gegenüber ambivalent bis skeptisch eingestellt.

Im Bereich des konkreten Unterricht aber erhält der Gegenstand „Politik“ mit einer speziellen didaktischen und methodischen Aufbereitung ein positiv besetztes Konnotat. An dieser Stelle zeigen sich die Potenziale des Politikunterrichts: negative Voreinstellungen aufzubrechen und Lernprozesse zu ermöglichen. Karla wird durch entsprechende methodisch-

---

<sup>119</sup> Vgl. Kap. 4.1 Einstellungen zur Politik und ihre Bedeutung für die Aneignung von Politikunterricht

didaktische Arrangements aus ihrer Distanziertheit heraus gelockt und öffnet sich für neue Lernerfahrungen. Die oben beschriebenen Voreinstellungen vermögen ihren Lernprozess offensichtlich nicht zu beeinflussen.

Für Karlas Lernprozess ist entscheidend ihr deutlich ausgeprägtes Aneignungsinteresse gegenüber dem Politikunterricht und die Kompatibilität ihres Aneignungsinteresses mit den Lernarrangements der Fachlehrerin.

#### Aneignungsinteresse aus Nützlichkeitsabwägungen

Karlas Interesse am Fach ist ein Interesse aus Nützlichkeitsabwägungen heraus. Sie erwartet vom Politikunterricht über „aktuelle Dinge“ und „die staatliche Ordnung“ informiert zu werden. Die Schülerin wünscht die Behandlung von außerschulischen Fällen, Situationen und Problemlagen im Gk-Unterricht. Der Politikunterricht soll dazu beitragen sich im öffentlichen und politischen Geschehen orientieren und beteiligen zu können. Außer der dadurch gewonnenen Anschaulichkeit geht es hier noch um eine Art von Lebenshilfe, die sie dem Politikunterricht zuschreibt: Hilfestellung zur Bewältigung jetziger und zukünftiger Lebenssituationen und Orientierung in der politischen Lebensführung mit dem Anspruch auf Erhaltung und Erweiterung der Selbstbestimmbarkeit.

Eine solche Zielbestimmung von politischer Bildung hat eine bildungstheoretische Dimension und deckt sich mit Klafkis Präzisierung des Bildungsbegriffs: Bildung als Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit (vgl. Klafki 1987, S. 17). Karla bescheinigt dem Politikunterricht, dass er ihr Allgemeinwissen erweitert. In Karlas Bewusstsein gehört die politische Bildung zur Allgemeinbildung.

Entscheidend für Karlas Aneignungsinteresse ist die Bildungsrelevanz des Faches Gemeinschaftskunde. Politische Bildung gehört in Karlas Bewusstsein zur Allgemeinbildung und bildet die wichtigste Motivationsgrundlage ihres Lernens.

Neben der Bildungsorientierung kommt als zweites wichtiges Moment die Orientierung an guten Noten und der Wunsch, ein gutes Abitur zu machen, noch dazu.

Karla: „Aber ich hab dann immer, also, das kritisieren zwar viele, aber ich hab dann immer den Drang, die gute Note zu kriegen. Und das ist mit'n ganz, ganz wichtiger Punkt, was ich immer in der Schule mache“ (Materialband, S.143).

### Förderliche Lernarrangements für Karla

Aus den Daten des Einzelinterviews lässt sich das für Karla förderliche Lernarrangement im Gk-Unterricht noch weiter rekonstruieren.

#### - Methodenvielfalt im Unterricht

I: „Welche Rolle spielen denn jetzt Unterrichtsmethoden im Gk-Unterricht für Sie?“

Karla: „ne große Rolle würd ich sagen, weil wir hatten ja auch schon verschiedene Gemeinschaftskundelehrer und dann merkt man schon den Unterschied, wenn einer viele verschiedene Methoden einsetzt, also mal Gruppenarbeit macht, mal Overhead-Projektor, dass jeder mal ne Folie selber erstellen kann, dann, oder, ja, dann ist es viel interessanter, als wenn irgendein alter Lehrer vorne sitzt, seinen Stoff runterrasselt, vielleicht nicht mal auf dem neuesten Stand der Dinge ist, oder was auch immer, weil er keine Fortbildung gemacht hat und fast nichts von Pädagogik versteht, dann verliert man natürlich die Lust.“

#### - förderlicher Bezug zur Lehrperson

I: „Macht ihnen dieser Gk-Unterricht Spaß?“

Karla: „Ja“

I: „Warum?“

Karla: „Ehm, also ich glaub, zum großen Teil liegt das an Frau K. Weil die, ich hab das Gefühl, dass die auch die Leute immer ermuntern will, ermutigen will, was zu sagen, die sonst ganz ruhig sind.“

Karla schätzt an ihrer Lehrerin vor allem die sozialintegrative Art, durch den Unterricht zu führen, die Stillen zu ermuntern und die Aktiven auch nicht zu sehr abzublocken. Für ihre Akzeptanz des Unterrichts ist der Führungsstil der Lehrerin entscheidend. Der von Frau K. gestaltete Unterricht findet eine hohe Zustimmung bei allen Schülerinnen und Schülern dieser Lerngruppe.

Hervorstechendes Merkmal dieser Lehrerpersönlichkeit ist ihre lockere Art durch den Unterricht zu führen, dabei humorvoll zu sein, „eine Fünf mal grade sein zu lassen“. Trotzdem das Unterrichtsgeschehen relativ straff zu lenken, die Zügel nicht aus der Hand zu geben und den Schülern immer zu vermitteln, dass sie das Geschehen bestimmt.

Es fällt auf, dass ihr Umgang mit den Schülern durch Respekt und gegenseitiger Wertschätzung geprägt ist. Sie wendet sich sehr persönlich ihren Schülern zu, ohne ihnen zu nahe zu treten und lässt ihnen Raum für ihre Persönlichkeit und Intimität.

Damit fördert sie die im Rahmen der sozialisatorischen Leistungen von Schule wichtige Identitäts- und Subjektentwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler und findet eine sehr hohe Akzeptanz bei ihren Schülerinnen und Schülern.

### Didaktische Entscheidungen

Karla präferiert aktuelle Themen im Gk-Unterricht und gibt damit ein eindeutiges Votum für das exemplarische Prinzip gegenüber einem stoffsystematischen Vorgehen im Unterricht.

Exemplarisches, an Aktualitäten orientiertes politisches Lernen ermöglicht es ihr, im Konkreten allgemeine Strukturen des Politischen zu erkennen. Dies entspricht ihren persönlichen Lerndispositionen.

## **9.2.2 Fallbeispiel 2: Der Schüler Mirko ( 17 Jahre)**

**Merkmalsausprägung:** passiv / desinteressiert

**Verhalten im Unterricht:** Mirko ist im Unterricht sehr still und scheint uninteressiert. Er lässt sich leicht ablenken und ist häufiger mit Dingen beschäftigt zu sein, die mit dem Gk-Unterricht nichts zu tun haben.

**9.2.2.1 Grundlage Fragebogen:** Mirko bezeichnet sich als Einziger in der gesamten Lerngruppe als politisch **völlig** inaktiv, will aber wählen. Ob er politisch interessiert ist, weiß er nicht. Mirko informiert sich täglich über politische Tagesereignisse, nutzt dabei das Fernsehen. Gelegentlich unterhält er sich mit Bekannten/Freunden über Politik.

Unterrichtsmethoden: Am positivsten bewertet er Filme, gefolgt von Einzelarbeit, Lehrervortrag, Projektarbeit. Gruppenarbeit wird von ihm nicht so stark favorisiert.

Lernen: Mirkos Motivation in Gk zu lernen ist an erster Stelle für gute Noten und zweitens für Klausuren. Er verwendet für Gk weniger Zeit als für andere Fächer und lernt besser allein.

Lernen bedeutet für ihn: „Bessere Methoden zu entwickeln um den Lernstoff schneller und effektiver zu lernen. Möglichst so, dass man den Stoff auch lange behält.“

Einstellungen zum Fach: In Gk wird in erster Linie gelabert. Seine politischen Einstellung wurden durch die Eltern maßgeblich beeinflusst, der Gk-Unterricht spielte dabei keine maßgebliche Rolle.

Erwartungen an Gk-Unterricht: Er sollte interessant und informativ sein und Aktuelles behandeln.

Mirko hat alle Sachfragen richtig beantwortet.

### **9.2.2.2 : Grundlage Gruppeninterview**

Einstellung zum Lernen allgemein:

Mirkos Einstellung zum Lernen ist durch Trägheit gekennzeichnet. Er hat nach eigenen Angaben nie richtig Lust zu lernen und muss sich schon halbwegs zwingen, überhaupt irgend etwas zu machen. Er versucht aber immer im Unterricht aufzupassen und möglichst viel zu behalten. Das erspart ihm das Lernen und meistens reicht das auch aus.

Lernen nach Fächern: Er differenziert sehr stark zwischen den Fächern. Für Naturwissenschaften und Mathe lernt er mehr, für Sprachen weniger und für Deutsch und Gk so gut wie gar nichts.

Wenn er Klausuren vorbereitet, dann lernt er mit Strategie: Er teilt den Stoff auf die Zeit auf, fängt möglichst drei Tage vor der Klausur an zu lernen, dabei das Schwierigste zuerst und das Einfachste zuletzt.<sup>120</sup>

Mirko hat eine deutlich kritische Einstellung dem Unterricht gegenüber. Er kritisiert eine schlecht organisierte Gruppenarbeit, bei der er während des Unterrichts nichts gearbeitet hatte, weil er keine Lust hatte und es folglich zu Hause gemacht werden musste. Dann hätte man seiner Meinung nach gleich ein Referat anfertigen können. Andererseits kritisiert er aber an Referaten, dass sie zu langweilig und zum Einschlafen seien.

Das Thema der Unterrichtseinheit hält er für wichtig, ist aber unmotiviert und nennt als Grund, alles schon mal in der 10. Klasse behandelt zu haben, es aber wahrscheinlich wieder vergessen zu haben.

Aus seinen Beiträgen im Gruppeninterview lassen sich folgende Charakteristika seiner Lernerpersönlichkeit nachzeichnen:

- Mirko ist dem Politikunterricht gegenüber kritisch und distanziert eingestellt.

- Mirko ist auch dem Politischen gegenüber distanziert und desinteressiert

### 9.2.2.3 Lerntagebuch:

Mirkos Lerntagebuch unterscheidet sich erheblich von dem seiner Mitschülerin Karla, was sich nicht nur in einem wesentlich geringeren Umfang, sondern auch in den Inhalten zeigt. Mirkos Beiträge sind erheblich kürzer und knapper gefasst. Er verzichtet auf ausführliche Beschreibungen und antwortet häufig mit „JA“ oder „Nein“ oder verweist auf bereits Gesagtes. Dennoch nimmt er das Lb-schreiben ernst und setzt sich kritisch mit dem Gk-Unterricht auseinander und nimmt dabei auch kein Blatt vor den Mund. Seine Einträge sind nicht oberflächlich, aber durch schnelle entschlossene Beurteilungen und Voreinstellungen gekennzeichnet.

Aufschlussreich dürfte sein, im Lerntagebuch die Gründe für Mirkos Distanziertheit zu rekonstruieren.

#### Emotionales und motivationale Strukturen

Gleich im ersten Eintrag in dieser Unterrichtseinheit drückt Mirko die Ambivalenz seiner emotionalen Einstellung aus:

„Ich bin mit einer positiven Stimmung in den Gk-Unterricht gegangen. Guter Laune, es war auch nur eine Stunde, bei zwei Stunden hätte ich ihn bestimmt anders verlassen.“ ( 15.8.)

Genau so klar und unverblümt drückt er sich in der nachfolgenden Stunde aus:

„Meine Stimmung war nicht besonders gut, da erstens Freitag war und ich meistens Freitag keine Lust mehr habe, außerdem war es sehr früh morgens. Etwas genervt hat mich, dass mich dieses Thema nicht so sehr anspricht.“ (17.8.)

Bei weiteren Eintragungen beschreibt er seine persönliche Stimmung wieder als gut, aber der Unterricht wird zumeist als langweilig oder enttäuschend angesehen.

---

<sup>120</sup> Mirkos schrieb in der Klausur 9 Punkte

„Heute habe ich den Gk-Unterricht mit einer guten Stimmung betreten. Es begann wie auch die letzten Stunden mit einem Schülerreferat. Das zwar sehr umfangreich und gut vorbereitet war, mich jedoch nicht besonders interessierte. Das ist auch der Grund gewesen, warum ich den Gk-Unterricht etwas gelangweilt verlassen habe.“ (Eintrag vom 5.9.)

Eine eindeutig positive emotionale Grundeinstellung kommt ein einziges Mal zustande:

„Ich begann den Tag gut gelaunt und freute mich schon auf die zwei Stunden, da wir kein Unterricht machen würden, sondern ein Experiment.“ ( 7.9.)

Mirko freut sich auf den Gk-Unterricht aus dem Grund, weil kein Unterricht stattfinden soll. Die Aussicht, keinen regulären Unterricht zu machen, hebt seine Stimmung.

Mirkos Äußerungen machen deutlich, dass sowohl im emotionalen wie auch im motivationalen Bereich eine deutlich negative Grundeinstellung vorhanden ist. Dies dürfte für sein persönliches Lernen keine günstige Ausgangsbasis darstellen, auf der anderen Seite auch seine Aneignung von Unterricht prägen und sie kritischer und unter Umständen sehr aufschlussreich werden lassen.

### **Aneignung des Unterrichts**

Mirkos Aneignungsinteresse im Gk-Unterricht ist sehr selektiv. Die Langeweile und Unmotiviertheit, die er in seinen Eintragungen durchgängig dokumentiert, haben ihre Ursache nicht in der methodischen Gestaltung des Unterrichts, sondern sind zurückzuführen auf Unterrichtsthemen, die ihn zumeist nicht interessieren.

„Er ( der Unterricht – d.V.) war informativ und vom Lehrer gut vorbereitet, allerdings fand ich es teilweise etwas langweilig.“

„aber in Gk lässt mich der Unterricht meistens kalt. Daran kann man gut sehen, dass es nicht nur am Lehrer liegt, sondern auch am Unterrichtsstoff.“ ( 5.9.)

Aus dieser Grundhaltung heraus kommt Mirko meistens sehr schnell auch zu einer negativen Einschätzung des Gk-Unterrichts ohne sich vorher mit der Sache auseinandergesetzt zu haben.

„Der Gk-Unterricht interessiert mich nicht besonders. Ich habe mich auf andere Fächer spezialisiert.“ ( 17.8.)

Bei dem Thema „Zygote – Mensch – Person“, das für fast alle Kursteilnehmer, insbesondere die Mädchen einen ausgesprochen hohen Motivationswert hatte, kommt bei ihm eine starke Ablehnung zu Tage:

„Etwas genervt, da mich dieses Thema nicht so sehr anspricht. Dieses Thema wird auf keine Fall etwas bei mir bewirken“.

„Ich habe ihn (den Unterricht - der Verf.) als Schinderei empfunden, da ich schnellst möglich nach Hause wollte.“ ( 17.8.)

Im Gegensatz zu Karla scheinen Mirko die im Unterricht angesprochenen Themen nicht weitergehend zu beschäftigen. Sein Interesse ist als oberflächlich anzusehen. Er geht selbst davon aus, einzelne Informationen, wie z.B. die zum Thema Bundestag, nach kurzer Zeit wieder vergessen zu haben.<sup>121</sup> Entsprechend dieser Haltung ist Mirko auch nicht bemüht, das neue Wissen mit seinem Alltagswissen in Beziehung zu setzen.

Für Mirko haben die behandelten Themen im allgemeinen keinen Gebrauchswert:

„Ich fand es sehr interessant, jedoch nicht nützlich.“ (22.8.: Parteienverbot)

„Ich kann sie jedoch nicht auf mich und mein Leben projizieren.“ (15.8.: Art.1)

Die so skizzierte Einstellung dem Unterricht gegenüber wird von Mirko mit einer Ausnahme durchgängig beibehalten. Beim Thema „Bundesverfassungsgericht“ ändern sich seine Eintragungen und werden differenzierter. Diese Stunde hat Mirko offensichtlich positiver erlebt:

„Diese Stunde fand ich sehr interessant, da mich das Bundesverfassungsgericht doch irgendwie interessiert und es ist nicht schlecht über unsere höchste Instanz informiert zu sein.“ ( 29.8.)

Hier rekapituliert Mirko auch die Inhalte dieser Stunde und stellt die Zusammensetzung und Funktion des BVGs dar.

---

<sup>121</sup> Vgl. Eintrag v. 17.10.

Im Interview begründet er sein diesbezügliches Interesse noch etwas genauer:

„Weil mich das insgesamt eigentlich interessiert, also das Juristische. Ich bin für Juristisches, bin ich eigentlich ein bisschen angetan. Mich interessiert die Rechtslage und so, aber, es war auch ganz interessant zu wissen, aus was das besteht, das Verfassungsgericht, was man braucht um da rein zu kommen, die, die Richter da drin sind. Das fand ich sehr interessant.“ ( Materialband S. 168)

Bei diesem Thema kann Mirko für sich auch einen gewissen Gebrauchswert entdecken:

„Außerdem kann man nie ausschließen, dass man es vielleicht irgendwann mal selber benötigt.“ ( 29.8.)

Im Einzelinterview zieht Mirko sogar in Erwägung Jura zu studieren.

Die Darstellung und Wiedergabe der Unterrichtsinhalte in der Kategorie II fallen bei ihm meist sehr knapp aus. Die Anregung, seinen eigenen Lernprozess zu reflektieren (Kategorie V) nimmt er nicht wahr. Bei der Aufforderung den Unterricht mit eigenen Worten wiederzugeben, das Wichtigste herauszusuchen und zu beurteilen (Kategorie V), kommt er dieser Aufforderung nicht nach und verweist auf vorher gemachte Angaben:

„Diese Fragen sind schon beantwortet.“ (22.8.)

#### Beispiel: Unterrichtsstunde vom 22.8., Thema: Art 1 GG

Auch bei Mirko soll am Beispiel der Stunde am 22.8. seine Auseinandersetzung mit dem Gk-Unterricht exemplarisch wiedergegeben werden:

Mirkos Stimmung zu Beginn der Stunde war positiv.

„Ich bin heute gut gelaunt in den GK-Unterricht gegangen. Genauso habe ich ihn verlassen.“

Der Unterricht hat ihn etwas gelangweilt:

„Er war informativ und interessant, jedoch auch etwas langatmig.“

Den nun folgenden Fragen des Leitfadens: Reproduktion der Unterrichtsinhalte (Kategorie II) weicht er aus, er bemüht sich nicht, die Inhalte zu rekapitulieren

Frage II.1: „Welche Schwerpunkte/Hauptthemen hatte der heutige Gk-Unterricht?“

„Der Schwerpunkt lag im Art.1 des GG, über den die Politiker auf einem Arbeitsblatt diskutierten. Auch der Nationale Ethikrat war eins der Hauptthemen“

Frage II.2: „Welche Sachverhalte erschienen mir wichtig, so wichtig, dass ich sie noch einmal mit eigenen Worten auf den Punkt bringe?“

„Die Unterschiede der Parteien, ihre Meinungen und ihre Einstellungen“

Frage II.3: „Welche Sachverhalte erschienen der Lehrerin wichtig, so wichtig, dass ich sie noch einmal mit eigenen Worten auf den Punkt bringen muss?“

Mirko antwortet lapidar: „Frau Kraatz schrieb nichts auf“

Mirko protokolliert hier stichpunktartig was war ohne dabei jedoch die Sachverhalte inhaltlich zu rekapitulieren. Folglich wird an dieser Stelle bei ihm auch keine weiterführende Lerntätigkeit in Gang gesetzt.

Einen gewissen Gebrauchswert kann Mirko in diesem Themas aber erkennen:

Frage II.4: „Inwiefern fühle ich mich mit den einzelnen Themen/Inhalten verbunden? Kann ich sie auf mich, mein Leben oder meine Umwelt projizieren? Sind sie für mich von Nutzen?“

„Es ist immer wichtig über Parteien informiert zu sein. Man kann das Wissen darüber garantiert gebrauchen. Spätestens wann man selber wählen muss.“

In der Kategorie IV ( Fragen zu Planung/Organisation/Durchführung/Kontrolle) gibt Mirko nur eine einzige Antwort, indem er auf vorher schon Gesagtes verweist:

„Diese Antworten sind schon beantwortet“

In der Kategorie V Ergebnisse und Erkenntnisse resümiert er folgende Erkenntnisse:

1. „Ich habe gelernt, was der Nationale Ethikrat ist und wofür er da ist!“
2. „Ich fand es sehr interessant, jedoch nicht nützlich“
3. „Die Zettel und die Gespräche der Parteien darauf.“
4. „Ich hatte keine Schwierigkeiten.“
5. „Es blieb nichts offen oder ungeklärt.“

6. „Diese Fragen sind schon beantwortet.“

Diese knappen Einträge sind lediglich ein schematisches Protokoll dessen, was im Unterricht stattgefunden hat ohne in die Inhaltlichkeit des Unterrichts einzudringen. Mirkos Einträge dokumentieren hier, dass unter didaktischen Gesichtspunkten das Lerntagebuch nicht zu seiner vollen Anwendung gelangt ist. Die Leitfragen haben Mirko nicht dazu anregen können, sich mit den Unterrichtsinhalten zu beschäftigen, sie zu reproduzieren und zu beurteilen. Gleichmaßen hat das Lerntagebuch Mirko auch nicht dazu angeregt, seinen Lernprozess zu reflektieren. Mirko bleibt, was seine Einstellungen zum Fachunterricht anbelangt, bei seinen diesbezüglichen festen Einstellungen und Vorurteilen. Stattdessen zeigt sich das Lerntagebuch des Schülers Mirko ergiebig in einem anderen Zusammenhang: Mirko nutzt das Lerntagebuch zur kritischen Auseinandersetzung mit dem Unterricht. Insofern gestattet Mirkos Lerntagebuch wiederum interessante Einblicke, wie er als ausgesprochen skeptischer Schüler Gk- Unterricht aneignet:

#### Kritische Auseinandersetzung mit dem Unterricht

Mirko beurteilt das Lehrerverhalten:

„Er ( der Unterricht) war informativ und vom Lehrer gut vorbereitet...“

„ Den weiteren Unterricht bekamen wir von Frau K. vermittelt, die ihre Stunden immer gut vorbereitet und auch probiert, sie möglichst spannend zu gestalten.“<sup>122</sup>

Mirko hat eine positive Einstellung seiner Lehrerin gegenüber,

„sie schafft es immer, den Unterricht interessant zu machen“

Er spricht von der typischen Art des Gk-Unterrichts, die darin besteht viel zu diskutieren:

„Es ist die typische Art den Gk-Unterricht zu gestalten. Man lernt dabei und ist diese Art von Unterricht gewohnt.“ ( 17.8.)

Um weiter unten zu folgender Feststellung zu kommen:

„Ich bin nicht gerade ein großer Freund der Diskussion, da ich find, dass die Schüler sich oft wiederholen und manchmal einfach nur unüberlegte Argumente einbringen.“

---

<sup>122</sup> Eintrag v. 5.9.

„Die Arbeitsaufträge waren hilfreich, jedoch nicht sehr einfallsreich.“ ( 22.8.)

Mirko bringt als einziger der Lerngruppe seine Betroffenheit zum Ausdruck, dass nach dem Terroranschlag in New York im Gk-Unterricht nicht darüber geredet wird und verlässt entsprechend enttäuscht den Unterricht

„Ich kam mit einer etwas bedrückten Stimmung in den Gk-Unterricht, da vor ein paar Tagen die Terroranschläge auf Amerika stattgefunden haben und ich eigentlich erwartete in diesen beiden Stunden darüber zu reden. Allerdings redeten wir nicht darüber, was mich auf der einen Seite enttäuschte, gleichzeitig aber auch verwirrte. Ich meine, wir waren im Gk-Unterricht und genau dort sollte man über aktuelle Themen sprechen... Es kam also, dass ich den Gk-Unterricht etwas enttäuscht verlassen habe.“ (14.9.)

In zwei Unterrichtsstunden fand Gruppenarbeit (19.9. und 21.9.) statt. Gruppenarbeit war von ihm im Eingangsinterview negativ beurteilt worden. Mirko schildert nun ausführlich seine Erfahrungen an diesen Tagen:

Er geht mit einer positiven Grundeinstellung zum Unterricht:

„Ich begab mich guter Laune in den Gk-Unterricht, da ich wußte, dass wir heute nur in der Gruppe arbeiten mussten und ich mich einigermaßen vorbereitet hatte.“ ( 19.9.)

Mirko fängt ernsthaft an zu arbeiten und separiert sich dann von seiner Gruppe:

„Ich überflog noch einmal die Texte und begann wichtige Stichpunkte aufzuschreiben. Jedoch arbeitete ich nicht in der Gruppe, da mein Partner schon wieder anfang abzulenken und dauernd andere Themen im Kopf hatte.“

Es gelingt ihm aber nicht die Einzelarbeit durchzuhalten:

„Nachdem ich eine halbe Stunde geschrieben hatte, wurde ich allerdings massiv abgelenkt und vergaß meine Arbeit.“

Die Gruppenarbeit endet wie schon vorher von ihm berichtet: Man vereinbart, wer was zu Hause machen sollte. Mirko verließ den Unterricht dennoch mit einer positiven Stimmung. Er ist zufrieden mit dem Lernergebnis, das er allerdings alleine ausgearbeitet hatte.

„Diese Ergebnisse über den Abgeordneten und seine Partei hatte ich mir selbst erarbeitet. Sie waren nicht in der Gruppenarbeit entstanden.“

„An diesem Tag war der Gk-Unterricht abwechslungsreich. Obwohl das Thema nicht das Spannendste ist, hat

es in der Gruppenarbeit Spass gemacht.“

In der 2. Stunde wird die Gruppenarbeit fortgesetzt. Statt einer echten Zusammenarbeit, übernimmt es ein Schüler, die Punkte von allen in einen zusammenhängenden Text zu bringen. Mirko berichtet auch hier wieder von Ablenkungen durch andere.

Auf Grund solcher Erfahrungen macht Mirko in seinem Eintrag den Vorschlag, die Gruppenarbeit im Unterricht abzuschaffen, da es zu viele Störfaktoren gäbe. Statt dessen schlägt er vor, ein Projekt anzusetzen, das aber jeder dann zu Hause anfertigen könne.

„Man sollte eine Gruppe einteilen, die zusammen ein Projekt zu Hause machen, da nach meiner Erfahrung dies immer besser funktioniert hat“.

Mirko kommt zu folgender Beurteilung von Gruppenarbeit:

„Gruppenarbeiten im Unterricht sind sehr entspannend, man hat immer genug Zeit für das Thema und so kann man sich auch oft ablenken lassen. Die Gesamtstimmung in der Stunde war eher störend. Die meisten Schüler waren mit ihrer Aufgabe schon fertig und lenkten noch mehr ab, was wiederum einen negativen Einfluss auf diejenigen hatte, die noch nicht fertig waren.“ (21.9.)

### Conclusio:

Auf die Frage, was ihm das Lerntagebuch gebracht hat, antwortet Mirko: „Ich habe mich mit dem Gk-Unterricht mehr beschäftigt und die Stunden automatisch im Kopf wiederholt.“

Insgesamt kann im Falle des Schülers Mirko das Lerntagebuchführen unter didaktischen Gesichtspunkten nicht als erfolgreich gewertet werden. Das Lb hat offensichtlich nicht wesentlich dazu beigetragen, Reflexionen über sein Lernen zu fördern und so seine Lernkompetenz zu entwickeln. Dennoch hat das Lb als Erhebungsmethode in diesem Fall gewisse Erkenntnisse zu Tage gefördert: Es gestattet, Einblicke in die Unterrichtsaneignung dieses Schülers und zusammen mit den Einzelinterview liefert es Aufschlüsse über seine Lernerpersönlichkeit und insofern auch wertvolle pädagogisch-didaktische Hinweise, wie diese geäußerte Distanz dem Gk-Unterricht gegenüber abgebaut werden könnte und wie ein für Mirko förderlicher Politikunterricht aussehen könnte.

In diesem Sinne wäre es vor allem für die Fachlehrerin ein aufschlussreiches Feedback, was die Rezeption ihres Unterrichts anbelangt. Auf diese Weise könnte sie den Standpunkt eines Schülers kennenlernen, der dem Fachunterricht gegenüber sehr kritisch und skeptisch eingestellt ist. Es wäre meines erachtens durchaus zu überlegen, die Verbesserungsvorschläge des Schülers aufzugreifen und auf diese Weise den Schüler stärker an den Unterricht zu binden.

Mirko hat offensichtlich eine Lernblockade im Gk-Unterricht, was seine Mitarbeit anbelangt. Innerlich ist er sehr distanziert und kritisch. Dabei schreibt er eine recht gute Gk-Klausur (9 Punkte) und scheint in anderen Fächern ein eher guter Schüler zu sein. Im Rahmen dieser Untersuchung käme es darauf an, die Gründe für seine Verweigerung in diesem Fach etwas deutlicher herausarbeiten zu können. Hierzu bietet sich das im Anschluss an die Untersuchung durchgeführte Einzelinterview an, dessen Leitfaden sich speziell an folgenden zu klärenden Fragen und Punkten orientierte:

- Woher rührt Ihre negative Einstellung dem Gk-Unterricht gegenüber?
- Lernmotivation / Interesse
- Wann haben Sie Lust zu lernen?
- Warum bringen Sie sich nicht in den Gk-Unterricht ein?
- Wie haben Sie sich für die Klausur vorbereitet? Lernstrategie?
- Unaufmerksamkeit im Unterricht?
- Berufliche Orientierung?

#### **9.2.2.4 Lernerprofil von Mirko: Mirko ein problemorientierter Lerner<sup>123</sup>**

##### Einstellung zum Fach

Wie bereits im Gruppeninterview skizziert hat das Fach Gemeinschaftskunde für Mirko eigentlich das Ansehen eines „Laberfaches“, für das man nicht zu lernen brauche und trotzdem

---

<sup>123</sup> Im Unterschied zu seiner Mitschülerin Karla war Mirkos Lerntagebuch als Datenquelle nicht sehr ergiebig, und für die Erstellung eines Lernerprofils folglich auch weniger geeignet. Aus diesem Grund wurden an dieser Stelle verstärkt auf Daten des Einzelinterviews zurückgegriffen und die o.g. Fragen und Punkte in den Leitfaden aufgenommen. Der für das Einzelinterview entwickelte Leitfaden war speziell auf die noch nicht geklärten Punkte im Lb ausgerichtet worden und soll hier aber nur selektiv im Sinne der Fragestellung herangezogen werden

gute Noten schreiben kann, wie ihm seine Erfahrung bestätigt.<sup>124</sup> Obwohl man in Gk nichts wissen, sondern bloß „labern“ muss, hat sich Mirko im Unterricht aber so gut wie nie gemeldet. Im Einzelinterview danach befragt, gab er an, dass er das langweilig fand.

„Gk, das ist einfach nur, da muss man einfach Sachen wiederholen, gesetzt man liest mal’nen Text, und dann gibt man den wieder, oder irgendwas, was man vorher schon gemacht hat. Das ist nur wiederholen. Da muss man nicht seine eigenen Ideen oder so einbringen.“ (Materialband, S. 172)

Mirko hat zwar keine klare Vorstellung davon, wie der Gk-Unterricht aussehen müsste, damit er ihn interessierte, aber

„aktuelle Themen find ich eben etwas interessanter. Da würd ich vielleicht mitreden wollen, meine Meinung dazu sagen, wie ich das sehe, jetzt gerade. Aber normal isses ja so, dass man ein Blatt vorgesetzt bekommt, und das alles schon Geschehene talkt. Aktuelle Stunde ist das einzige, was mich interessiert, eigentlich“ (Materialband, S. 172)

Diese Äußerung erklärt auch, warum Mirko so enttäuscht war, als nach den Terroranschlägen vom elften September im Unterricht nicht auf diese Ereignisse eingegangen wurde.

Bei Mirkos weiteren Äußerungen wird deutlich, dass sein mangelndes Interesse an diesem Fach weniger auf die im Unterricht behandelten, vermeintlich nicht aktuellen Themen zurückzuführen ist, zumal die Fachlehrerin in ihren Unterrichtsarrangement ein relativ trockenes Unterrichtsthema wie das politische System der Bundesrepublik mit aktuellen Lernanlässen ( Bundeswehreinsatz, Embryonenschutzgesetz) kombinierte.

Mirkos Problem sind weniger die Unterrichtsthemen als die didaktische Strukturierung des Unterrichts und damit verbunden die Art des Lernens. Der Schüler gibt an, mehr für die Naturwissenschaften zu sein, weniger ein Freund von Diskussionen. Hierzu stellt er im Einzelinterview verschiedene Vergleiche an zwischen Chemie und Gk: Chemie macht ihm Spass, weil es ein Fach ist,

„wo man nicht nur Theorie macht, sondern auch was Praktisches. (..) Chemie, da experimentiert man viel, eben. Das ist’ne schöne Abwechslung“.

---

<sup>124</sup> Mirko schrieb in der Klausur 9 Pkte

Der entscheidende Unterschied zwischen den Naturwissenschaften und Gk bzw. Geisteswissenschaften besteht aber Mirko zufolge darin, dass man in Gk immer nur Textarbeit macht, mit der er grundsätzlich keine Probleme hat, die er aber langweilig findet, „vor allem Textarbeit find ich ziemlich einfach, wenn man’n Text bekommt und den wiedergeben muss, dann alles erläutern, das war ja in Gk so(..) das wusst ich eigentlich alles noch. Konnt ich mir ganz gut behalten“

Der eigentliche Reiz in Chemie besteht darin, dass „ man auch Probleme kauen muss: man kriegt irgendein Stoff, der sich so und so verbindet, und dann muss man herausfinden, warum er das tut und wieso. Das is eben Problemlösen, und sowas gibt’s in Gk nicht.“( Materialband, S. 176)

Auf die Frage „Wann macht Ihnen das Lernen Spass?“ antwortet der Schüler:

„Also konkret isses nur das naturwissenschaftliche Ziel, weil, wenn ich da grad irgendwo das Problem hab, und das auch verstanden hab, dann hab ich auch Lust, mich mal damit zu beschäftigen, grad mal. Wenn ich dann gemerkt hab, jawohl, das hab ich doch verstanden!“ ( Materialband, S. 17)

Mit dieser zentralen Aussage beschreibt Mirko sehr bewusst die Art des Lernens, die ihm am besten liegt: Lernen als problemlösendes Verhalten.

### Förderliche Lernarrangements

Diese Aussagen machen deutlich, dass Mirko deswegen mit dem Gk-Unterricht nichts anfangen kann, weil ihn die Aufgabenstruktur nicht besonders reizt. Einen Text lesen und ihn wiedergeben, das ist kein Problem, das kriegt es auch ganz gut hin, aber die Wiedergabe des „schon Geschehenen“ vermag nicht, sein Interesse für den Inhalt des Textes zu wecken. Anders in Chemie: Hier gibt es Probleme zu lösen, das fordert ihn heraus und weckt über diese Herausforderung sein Interesse für das Fach. Mirko fühlt sich von reproduktiven Tätigkeiten nicht gefordert. Ein für Mirko interessanter Gk-Unterricht würde darin bestehen, dass auch hier Lernaufgaben als Probleme gestellt werden, deren Lösung er erst suchen muss, das würde ihn fordern. Mirko ist ein problemorientierter Lerner. So lässt sich auch sein Interesse fürs Juristische erklären, bei dem es auch um die Bearbeitung von Fällen geht, die es zu lösen gilt. Vom reproduktiven zum entdeckenden, problemlösenden Lernen im Gk-Unterricht, wäre das für Mirko förderliche Unterrichtsprinzip.

Genau wie Karla präferiert auch Mirko einen exemplarischen und an Aktualitäten orientierten Gk-Unterricht. Für Mirko günstige Lernarrangements geben ihm die Gelegenheit, sich politisches Grundwissen problemorientiert zu erarbeiten. Hier liegen für ihn die wichtigsten Motivationsmomente, in der Herausforderung Probleme zu bearbeiten und Lösungen zu finden.

### 9.2.3 Fallbeispiel 3: Christiane (17 Jahre)

**Merkmalskombination:** passiv / interessiert

#### **Verhalten im Unterricht:**

Christiane ist im Unterricht eine sehr stille Schülerin, die sich nicht aktiv ins Unterrichtsgespräch einbringt. Sie folgt aber sehr aufmerksam dem Unterrichtsgeschehen und liefert, wenn sie von der Lehrerin aufgefordert wird, gute Wortbeiträge. Christiane ist im Schriftlichen durchgängig durch alle Fächer eine gute bis sehr gute Schülerin.<sup>125</sup>

#### 9.2.3.1 Grundlage Fragebogen:

Die Schülerin Christiane bezeichnet sich als politisch interessiert und hat auch vor, bei den nächsten Wahlen ihre Stimme abzugeben. Sie informiert sich täglich über politische Tagesereignisse.

Christiane sieht Politik als „strukturelle Organisation eines Landes“; politische Konflikte werden ihrer Meinung nach durch den Einfluss von Interessengruppen bestimmt, Parteien streiten sich nur um Geld und Vorteile für ihre Mitglieder.

Unterrichtsmethoden: Christianes bevorzugte Unterrichtsmethoden sind Projekt- und Gruppenarbeit. „Stillarbeit“ dagegen mag sie weniger. Christiane findet Exkursionen sehr gut. Schulbücher und Arbeitsblätter sind ihrer Meinung nach gute Hilfsmittel.

---

<sup>125</sup> Ergebnis der Klausur: 13 Punkte

Lernen: Sie lernt im Politikunterricht in erster Linie für gute Noten, an zweiter Stelle auch für das Leben.

Erwartungen an den Gk–Unterricht:

Im Gk–Unterricht sollen interessante Themen behandelt werden, anhand derer man „etwas für's Leben lernen kann“. Christiane hat im Gk – Unterricht Interesse an aktuellen Themen, fremden Ländern, Umwelt- und Ausländerpolitik. Sie würde es begrüßen, wenn im Unterricht mehr Gruppenarbeit durchgeführt würde.

### **9.2.3.2 Grundlage Gruppeninterview**

Einstellung zum Lernen allgemein:

Christiane lernt gezielt für Klausuren. Das ist der Schwerpunkt in ihrem Lernen, an zweiter Stelle kommen Referate. Hier bezieht sie auch schon mal das Internet bei der Vorbereitung mit ein. Sie lernt meistens nach ihrem Heft, weil dies chronologisch geführt ist.

Hausaufgaben macht sie direkt nach der Schule, das Lerntagebuch hat sie meistens am späten Nachmittag / gegen Abend geschrieben.

Christiane hat das Gefühl, keine Zeit zu haben um das zu lernen, was sie selbst lernen will. „Man muss das Vorgesetzte lernen, für alles weitere ist keine Zeit“.

Anspruch an den Politikunterricht: Vom Politikunterricht erwartet sie, dass er ihr Allgemeinwissen vermittelt, welches hilfreich ist, zu verstehen, wie unsere Demokratie funktioniert.

Aus den bisher vorliegenden Daten geht hervor, dass Christiane über gute Lernvoraussetzungen verfügt. Sie ist eine reflektierte Schülerin, die dem Gk-Unterricht mit Interesse gegenüber tritt und eine dezidierte Erwartungshaltung besitzt. Entsprechend ihrem sonstigen Unterrichtsverhalten ist Christiane auch im Gruppeninterview sehr zurückhaltend und hat sich nur selten durch eigene Beiträge an der Gruppendiskussion beteiligt.

In Christianes Fall dürfte dem Lerntagebuch als Datenquelle eine größere Rolle zukommen.

### 9.2.3.3 Grundlage Lerntagebuch

Das Lerntagebuch der Schülerin Christiane, das 58 Seiten umfasst, ist mit Abstand die ausführlichste der von den Untersuchungspersonen angefertigten Dokumentationen des Gk-Unterrichts. Christiane schreibt sehr viel und ausführlich und setzt sich auch intensiv mit dem erlebten Unterricht auseinander. Daher erweist sich die Auswertungskategorie „Aneignung von Unterricht“ im Lb als sehr ergiebig.

#### **Emotionales und motivationale Strukturen:**

In der Leitfadenskategorie „Emotionales“ äußert sich Christiane nur äußerst zurückhaltend. Sie vermeidet es konsequent, über ihre Stimmungen oder Gefühlslagen im Zusammenhang mit Unterricht zu schreiben. Statt dessen beschränkt sie sich darauf, ihr Interesse zu bekunden. Gelegentlich spricht sie von einer „gewissen Neugier“, „Anspannung“ oder „Gelassenheit“ und jedesmal bringt sie ihren inneren Zustand mit Unterrichtsinhalten oder Unterrichtsereignissen in einen kausalen Zusammenhang.

„In den heutigen Gk-Unterricht vom 5.9. bin ich mit einer gewissen Erwartung hineingegangen, da ich nur vage Vorstellungen vom Thema „Verfassungsschutz“ hatte.“<sup>126</sup>

Christiane nennt als Gründe für ihr Interesse die Aktualität der Unterrichtsthemen oder sie leitet ihr Interesse am Thema von ihrer persönlichen Betroffenheit ab:

„Das heutige Gk-Thema ( „Bundeswehreinsatz“ – d.V. ) hat mich sehr interessiert, da dies in meiner Familie zur Zeit ein aktuelles Thema ist, weil mein Bruder im Moment seinen Wehrdienst in der Bundeswehr absolviert.“<sup>127</sup>

Für Christiane ist der persönliche Bezug zum Thema von Bedeutung:

„Während des Unterrichts wurde das Interesse bei mir geweckt, aber es fehlte die persönliche Betroffenheit.“<sup>128</sup>

---

<sup>126</sup> Eintrag v. 5.9.

<sup>127</sup> Eintrag v. 31.8.

<sup>128</sup> Eintrag v. 5.9.

In ihren Lerntagebucheinträgen dokumentiert Christiane eine positive Motivationslage, die sie durchgängig während des gesamten Zeitraums beibehält. Es wird deutlich, dass sie den Unterricht sehr differenziert und mit einem hohem Reflexionsgrad wahrnimmt. Christianes Motivationstruktur ist intrinsisch <sup>129</sup>geprägt und stellt für das Lernen im Gk-Unterricht gute Ausgangsbedingungen dar

Dem Bereich emotionale Gestimmtheiten misst sie für sich selbst aber keinerlei Bedeutung bei und blendet später diese Kategorie komplett in ihren Eintragungen aus, um sich statt dessen gleich mit der Reflexion der Unterrichtsinhalte zu beschäftigen. Weitere Aufschlüsse über ihre Befindlichkeiten beim Lernen und eine eventuelle Klärung, warum sie diese Angaben nicht zulässt, können hier im Rahmen der Triangulation unter Einbeziehung des Einzelinterview erfolgen.

### **Aneignung von Unterricht**

Christiane ist im Unterricht eine sehr stille Schülerin, die sich kaum mündlich beteiligt. Dass sie den Unterricht aufmerksam und mit Interesse verfolgt, wird ersichtlich, wenn die Lehrerin sie aufruft. Dann bringt sie qualitativ hochwertige Beiträge, die den Diskussionsverlauf mitentscheiden. Im Einzelinterview teilt sie mit, das sei nicht nur in Gk, sondern in allen Fächern so. Warum sie sich grundsätzlich nicht beteilige, wisse sie auch nicht. Es ärgere sie schon manchmal, dass die fehlende mündliche Beteiligung ihre ansonsten im schriftlichen Bereich sehr guten Noten runterziehe.

Im Lerntagebuch beantwortet Claudia gewissenhaft und ausführlich die Fragen des Leitfadens, wobei sie besondere Sorgfalt auf die Rekapitulation der Unterrichtsinhalte (Kategorie II) legt. Christiane macht in ihren Eintragungen regelmäßig deutlich, welche Inhalte ihr wichtig erscheinen, was sie durch deutliche Formulierungen, wie: „Wichtig ist auch...“ oder „Hierbei scheint es mir wichtig zu erwähnen, dass...“ kennzeichnet. Darüber hinaus ist sie in der Lage, den Unterricht auch aus der Sichtweise der Lehrerin zu betrachten und somit einen Perspektivwechsel zu vollziehen.

Christiane äußert sich auch dezidiert zu den im Unterricht angewandten Methoden, die sie unter dem Gesichtspunkt der Ergiebigkeit für sich selbst reflektiert: Sie beschreibt die innerhalb des Kurses geführte Diskussionen als für sie hilfreich,

„da sie deutlich machen, welche unterschiedlichen Meinungen es zu diesem Thema gibt“.

Ferner äußert sie in diesem Zusammenhang:

„Die Diskussion war für mich Anreiz, meine eigene Meinung zu diesem Thema neu zu überdenken“ oder „Die Diskussion regte mich zum Nachdenken an“.

Christiane setzt sich mit den Inhalten des Unterrichts intensiv auseinander. An den hier geführten Diskussionen schult sie sich, sie bildet sich eine eigene Meinung und in der Auseinandersetzung mit der Meinung der anderen überprüft und modifiziert sie ihr eigenes Urteil. Obwohl Christiane selbst diese Diskussionen hilfreich findet und sie an den Stellungnahmen der anderen Kursteilnehmer offenbar sehr interessiert ist, bringt sie ihre eigene Meinung nicht in die Diskussion im Klassenzimmer ein, sondern nimmt die Denkanstöße mit nach Hause, um sie in der Familie zu diskutieren.

Aus Gründen der Vergleichbarkeit soll auch bei Christiane ihre Auseinandersetzung mit dem Unterricht am Beispiel der Stunde vom 22.8. „Diskussion um Art.1 GG“ exemplarisch rekonstruiert werden.

Christiane geht mit einer positiven Einstellung in den Unterricht.

„Ich bin heute in den Gk-Unterricht mit Interesse hineingegangen, da ich gespannt war, wie wir das aktuelle Thema um Art.1 des GG weiterbehandeln.“<sup>130</sup>

Sie begründet ihr Interesse am Unterricht intrinsisch:

---

<sup>129</sup> Vgl. Kap 3.2: Motivation und Lernen

<sup>130</sup> Eintrag v. 22.8.

„Dieses Interesse hängt u. a. damit zusammen, dass mich aktuelle Themen sehr interessieren und besonders dieses Thema, das im Konflikt mit Ethik bzw. Moral steht und viele verschiedene Meinungen vertreten werden“.

Christiane hat großes Interesse an der Unterrichtsthematik, es beschäftigt sie über die Unterrichtszeit hinaus:

„Beim Verlassen des Unterrichts gingen mir die verschiedenen Standpunkte der Politiker – wie sie im ausgeteilten Text formuliert waren, durch den Kopf.“

### Inhalte (Leitfadenskategorie II)

Christiane rekapituliert ausführlich den Unterrichtsverlauf wie auch die Unterrichtsinhalte. Sie erkennt die Vielfalt von Positionen im politischen Diskurs und die Komplexität der Sachfragen.

„Hierbei erschien es mir wichtig zu erwähnen, dass die Schwierigkeit darin bestand, die Argumente zuzuordnen, da die Vielfalt der Meinungen innerhalb der Parteien groß war.“

Christiane zeichnet die Absichten der Lehrerin nach:

„Diese Schwierigkeit zu zeigen, schien auch der Lehrerin wichtig, da sie bei den Statements die Parteinamen im ausgeteilten Text weg retouchierte, um uns zu zeigen, wie viele Meinungen es gibt innerhalb und außerhalb der Parteien.“

In der Auseinandersetzung um Art.1 GG erfährt sie die Kontroversität und Konflikthaltigkeit von politischen Entscheidungen. Für den Umgang mit Kontroversen gelangt sie für sich persönlich aber zu einer sehr kompromissbereiten Haltung:

„Es wurde mir deutlich, dass man kompromissbereit sein muss und auch mehrere Meinungen tolerieren bzw. respektieren muss. Es muss eine Übereinkunft gefunden werden, die aber nicht die Grundsätze der Menschenrechte verletzen und beide Seiten akzeptieren. Dies sollte man bei jeder Diskussion beachten.“

Christiane reflektiert und kontrolliert ihr Lernergebnis, indem sie sich das Material noch mal durchliest und sich mit ihren Eltern darüber austauscht:

„Bei dem heutigen Lernstoff waren wenige Fakten enthalten, statt dessen mehr die Meinungsbildung, die ich mir dann zu Hause nach mehrmaligen Lesen des Textes verdeutlicht habe. Zusätzlich habe ich mich mit meinen Eltern unterhalten, da mich ihre Meinung zu dem Thema interessiert hat.“

#### Ergebnisse und Erkenntnisse (Kategorie V):

Am Beispiel der aktuellen Bundestagsdebatte über das Embryonenschutzgesetz gelangt Christiane zu Einsichten in das Wesentliche des Politischen, in die Komplexität von Sachverhalten und die Vielschichtigkeit von Positionen innerhalb der Parteien. Dadurch wird ihrer Meinung nach der Bürger bei seiner Orientierung und Beurteilung vor eine schwere Aufgabe gestellt.

„Die Vielfalt der Meinungen auch innerhalb der Parteien war für mich beeindruckend, zumal der Bürger bei dieser Vielfalt seine Mühe hat, das Thema in seiner Komplexität zu durchblicken.“

Ähnlich wie bei ihrer Mitschülerin Karla hat auch Christiane hier einen Lernprozess durchlaufen, der ausgehend von der Behandlung eines aktuellen Themas über Abstraktionsleistung zu grundlegenden Einsichten ins Politische führte: Pluralität der politischen Meinungen und Positionen, Vielschichtigkeit politischer Problematik und die Schwierigkeit der Bürger sich in dieser Vielschichtigkeit von konträren politischen Positionen und Meinungen und Komplexität von Sachthemen sich zu orientieren und zu informieren. Daraus resultiert bei Christiane wie auch bei Karla die Einsicht sich in Zukunft mehr informieren zu wollen, um bei diesen wichtigen Sachfragen kompetenter mit diskutieren und sich orientieren zu können.

„Um diese Schwierigkeit der Zuordnung der Statements zu dieser Thematik zu lösen, werde ich in Zukunft die Medien deutlicher verfolgen.“

Christiane erkennt die Bedeutung der Medien als Informationslieferant, die es zu nutzen gilt, wenn es darum geht, die Bürgerrolle aktiv ausüben und sich am Diskurs beteiligen zu können.

## Alltagstheorien über Politik

In den Auswertungskategorien II (Inhalte) und V (Ergebnisse) finden sich auch Aussagen über das Politikverständnis und die Wahrnehmung der politischen Realität. Diese Aussagen, die Aufschluss über die politischen Denkweisen und Alltagstheorien der Schülerin Christiane geben, sollen im Folgenden rekonstruiert werden.

### Bedeutung des Bundestags

In ihrem Eintrag zur Unterrichtsstunde vom 26.9. „Bedeutung des Bundestages“ lassen sich Christianes Einstellungen zur Demokratie und zum politischen System der Bundesrepublik rekonstruieren.

In dieser Stunde ging es um die Auswertung einer Gruppenarbeit zum Thema „Bundestag“. Christiane hält in ihrem Lerntagebuch fest, dass die Bedeutung des Bundestages von den Gruppen überwiegend negativ bewertet wurde:

„dass überwiegend nur eine negative Beurteilung des Bundestages ( durch die Arbeitsgruppen – d.V.) vorhanden war“

Im zweiten Teil dieser Stunde wurden Karikaturen vorgestellt, die sich mit dem Thema Bundestag beschäftigten und – wie Christiane vermerkt - fast ausschließlich die negativen Aspekte des Parlaments anprangerten.

„Hier wurde angeprangert, dass die Abgeordneten nichts tun und der Bundestag u.a. „nur“ ein Medienspektakel sei“.

„Außerdem wurde in den Karikaturen häufig angeprangert, dass der Bundestag sich der Verantwortung entzieht, und zwar viel Aufsehen erregt, aber in Wirklichkeit nichts tut.“<sup>131</sup>

Christiane setzt sich in ihrem Eintrag mit dieser durchgängigen negativen Beurteilung des Bundestages auseinander. Sie schließt sich dieser gängigen Meinung nicht an, distanziert sich davon und verurteilt solche Haltungen, die sich aufs Kritisieren beschränken:

„Diese sehr negativen Beurteilungen zeigen mir, dass Menschen gerne an anderen Kritik üben, aber selber nicht aktiv werden.“

---

<sup>131</sup> Vgl. Eintrag v. 26.9.

Hier denkt Christiane politisch und weiter an die Konsequenzen, die ein solches Verhalten für den Fortbestand der Demokratie haben könnte:

„Menschen...sehen dadurch nicht, was wäre, wenn wir keinen Bundestag hätten. Dies hätte nämlich zur Folge, dass unsere Demokratie nicht mehr funktionieren würde und somit unsere Gesellschaft aus den Fugen geraten würde.“

Die Schülerin zeigt hier, dass sie differenzierter urteilt als die meisten Mitschülerinnen und Schüler. Sie nimmt einseitige Kritik deswegen nicht hin, weil sie keine Alternativen sieht, denn ohne Bundestag würde unsere Demokratie nicht mehr funktionieren und ohne Demokratie geriete unsere Gesellschaft aus den Fugen.

Christiane wählt für sich selbst einen anderen Weg:

„Daher sehe ich persönlich bei der nächsten Wahl die Chance, die „schwarzen Schafe“ durch die Wahl aus dem Bundestag zu wählen, um so die unzufriedene Politik zu ändern“

Christianes Politikverständnis wird durch klare Vorstellungen über die Rolle des Staatsbürger strukturiert. Sie verfügt über ein klares politisches Konzept:

„Denn nur wer aktiv wird, kann etwas zum Besseren wenden. Vielleicht bin ich nur eine Stimme unter Tausenden, aber auch die kann entscheidend sein“

Christiane betrachtet es als ihre Pflicht, sich als Bürgerin dieses Staates durch die Abgabe ihrer Stimme bei der Wahl an der Gestaltung der Politik und an der politischen Meinungsbildung zu beteiligen, wo immer sie die Möglichkeit dazu hat:

„Deshalb muss man dort aktiv werden, wo man kann, um diese negativen Beurteilungen des Bundestages zu verändern, denn dazu ist schließlich Demokratie da.“<sup>132</sup>

Damit distanziert sie sich entschieden von der in der Bevölkerung herrschenden Politikverdrossenheit und der gängigen Abwendung von der Politik

---

<sup>132</sup> Eintrag v. 26.9.

„Diese sehr negativen Einschätzungen des Bundestages zeigen mir, dass viele Menschen der Bevölkerung mit der Politik unzufrieden sind und sich abwenden, statt bei der nächsten Wahl aktiv einzugreifen und etwas zu verändern!“

Die Frage, warum Menschen die Chancen der politischen Mitgestaltung nicht nutzen und von ihrem Wahlrecht Gebrauch machen, beschäftigt sie, wie aus ihrem abschließenden Eintrag zu diesem Thema hervor geht:

„An dieser Stelle hätte ich mich gerne mit dem Problem beschäftigt, warum Menschen trotz unzufriedener Politik nicht zur Wahl gehen, um etwas zu verändern. Hierbei wäre es interessant gewesen, verschiedene Ansichten bzw. Meinungen zu hören, um diese Einstellungen nachvollziehen zu können.“<sup>133</sup>

Christiane gelangt zu folgender abschließender Beurteilung:

„Denn trotz allem Negativen, muss der Bundestag auch positive Elemente haben, da er sonst nie Teil unserer Verfassung geworden wäre.“

Christiane scheint offensichtlich über ein solides politisches Grundwissen zu verfügen. Sie vermag sich in der politischen Landschaft zu orientieren.

Die Schülerin zeigt einen hohen Grad an Akzeptanz und Integrationsbereitschaft ins politische System der Bundesrepublik. Sie bekennt sich zu den politischen Institutionen und sieht deren Wert und Bedeutung für eine funktionierende Demokratie. Christiane verteidigt den Bundestag gegen die einseitige Kritik vieler Mitschüler, die sie als nicht demokratieförderlich erkannt hat. Im Unterschied zu ihren beiden Mitschülern, die an der Mitgestaltungsfähigkeit von Politik erhebliche Zweifel haben und durch Skepsis gegenüber der alltäglichen Politik geprägt sind, gibt es bei Christiane eine deutlich idealistische Einstellung. Sie zeigt eine gefestigte demokratische Einstellung und kommt dem Bürgerleitbild des politischen Aktivbürgers sehr nahe, der sein Wahlrecht aktiv in Anspruch nimmt, um Politik zu gestalten und zu verändern.

Mit diesen Überzeugungen entspricht Christiane den Zielsetzungen eines eher traditionell ausgerichteten Politikunterrichts, der darauf abzielt, Schülerinnen und Schüler zu politischen

Aktivbürgern zu erziehen, die von der Bedeutsamkeit des Wahlrechts als Mittel zur aktiven Gestaltung von Politik ausgehen.

Christianes Politikbegriff wird desweiteren durch moralische Vorstellungen geprägt, was sich in ihrer Enttäuschung darüber zeigt, dass Menschen trotz ihrer Kritik am herrschenden System nicht zur Wahl gehen und überdies die Bedeutung des Bundestages verkennen. Auch zum Thema „Einsatz der Bundeswehr“ äußert sie ihre Enttäuschung, diesmal in Bezug auf die NATO:

„Enttäuschend fand ich, dass die NATO den Einsatz zur Hilfe in Not geratener Länder nur nach wirtschaftlichen Gesichtspunkten abwägt und erst auf Druck der Mediendarstellung aktiv wird.“<sup>134</sup>

Ihrer Meinung nach ist es wichtig, hilfsbedürftigen Ländern zu helfen, statt tatenlos zuzusehen.

„Hilfestellungen müssten auch ohne wirtschaftliche Interessen möglich sein.“

Ähnlich wie das Verhalten der Nichtwähler so passt auch die in dieser Stunde aufgedeckte Vorgehensweise der NATO nicht in Christianes Bild von Politik, denn sie stellt die für sie offen gebliebene Frage in den Raum:

„...ab wann der Punkt erreicht ist, an dem sich die NATO verpflichtet sieht, einzugreifen.“

Hier scheint Christiane nach Begründungen zu suchen, die ihre helfen, die Vorgehensweise der NATO zu verstehen.

### Bedürfnis nach Sicherheit

Weiterhin fällt beim Lesen der Einträge auf, dass für Christiane das Thema Sicherheit sehr wichtig zu sein scheint. Sie spricht es in Bezug auf mehrere Themen an, z.B. bei dem Thema „Bundesverfassungsgericht“. Diese Institution, für Christiane eine der wichtigsten Organe

---

<sup>133</sup> Eintrag v. 6.9.

<sup>134</sup> Eintrag v. 31.8.

des Staates, vermittelt dem Bürger „das Gefühl, rechtlich geschützt zu sein“

„Der heutige Gk-Unterricht hat mir gezeigt, dass das Bundesverfassungsgericht eines der entscheidendsten Organe in der BRD ist.“<sup>135</sup>

in dem es die Kontrolle über die Verfassungsmäßigkeit von Legislative, Exekutive und Judikative ausübt. Darüber hinaus hat sie als Bürgerin das Recht auf Verfassungsbeschwerde, falls sie sich in den Grundrechten verletzt fühlt. Dieses Recht erachtet sie als sehr wichtig, da es ihr selbst eine Kontrollfunktion zuschreibt und sie in ihrem Gefühl, rechtlich geschützt zu sein, verstärkt

„Für mich persönlich war entscheidend, dass jeder Bürger – und somit auch ich – Einspruch einlegen kann und somit auch jeder Bürger auch Beachtung und Kontrollfunktion im Staat besitzt.“<sup>136</sup>

Diese Betonung des Sicherheitsaspekts kommt auch beim Thema Bundesverfassungsschutz zum Tragen. Dieses Thema war relativ neu für sie und nachdem sie im Unterricht über Funktion und Bedeutung dieser Institution informiert wurde, entwickelte sie ein weitergehendes Interesse an dieser Institution.

„Das heutige Thema „Verfassungsschutz“ habe ich mir zu Hause noch einmal vergegenwärtigt, indem ich mir meine Aufzeichnungen anschaute und im Lexikon unter „Verfassungsschutz“ nachschaute, um eventuelle Ergänzungen zu finden.“<sup>137</sup>

Dabei wurde ihr die entscheidende Bedeutung des Bundesamtes für Verfassungsschutz bewusst, eine Institution, die „unter ständigen Druck die „staatsfeindlichen“ Gruppen zu finden und somit uns Bürger zu schützen,“ steht.<sup>138</sup>

Auch in ihrer abschließenden Beurteilung kommt dieses Sicherheitsbedürfnis zum Ausdruck. Christiane zeigt eine positive, akzeptierende Einstellung dem Bundesverfassungsschutz gegenüber:

---

<sup>135</sup> Eintrag v. 29.8.

<sup>136</sup> Eintrag v. 29.8.

<sup>137</sup> Eintrag v. 5.9.

<sup>138</sup> Eintrag v. 5.9.

„Ich fand dieses Thema sehr interessant, da die Mitarbeiter des BfV im „Hintergrund“ an der Bewahrung der Verfassung arbeiten, damit wir ein sicheres und ruhiges Leben führen können.“

Ein weiterer Hinweis auf Christianes Sicherheitsbedürfnis kommt auch in der Stunde vom 14.9. („Verbot von Parteien und Institutionen“) zum Ausdruck.

In dieser Gk-Stunde, die unmittelbar nach den Terroranschlägen vom 11. September stattfand, standen noch einige Schülerinnen und Schüler unter dem Einfluss dieser Ereignisse, nicht so Christiane:

„In die heutige Stunde bin ich ohne große Emotionen hineingegangen. Dies hat sich im Laufe des Unterrichts nicht großartig verändert.“<sup>139</sup>

In dieser Stunde drehte es sich um das Verbotsrecht von verfassungswidrigen Parteien und Institutionen. Wie und unter welchen Bedingungen es zum Verbot einer Partei kommen kann, wurde am Urteil des Bundesverfassungsgerichts zum Verbot von KPD und SRP herausgearbeitet. Als ein Ergebnis hält Christiane hierzu fest:

„Aufgrund dieser neuen Eindrücke, wie die FDGO der Bundesrepublik geschützt wird, wird einem ansatzweise das Gefühl von Sicherheit gegeben.“<sup>140</sup>

Gleichzeitig – vermutlich unter dem Eindruck des Terroranschlages in den USA – wird ihr bewusst, wie schwierig es ist, diese Sicherheit von staatlicher Seite permanent zu garantieren:

„Jedoch zeigt das aktuelle Thema USA, wie schwierig es ist, Gruppen bzw. einzelne Personen ausfindig zu machen, die gegen diese Ordnung kämpfen bzw. sie missachten...., denn „offizielle“ Parteien sind vielleicht „leicht“ zu überwachen, aber die meisten Absichten, die gegen die FDGO verstoßen, bestehen bei „inoffiziellen“ Gruppen. Dies zeigt das Beispiel USA.“<sup>141</sup>

Sie denkt weiter über Maßnahmen zur Durchführung des Schutzes der FDGO nach und kommt zu folgender Erkenntnis:

---

<sup>139</sup> Eintrag v. 14.9.

<sup>140</sup> Eintrag v. 14.9.

<sup>141</sup> Eintrag v. 14.9.

„Dafür müssen vom Staat Maßnahmen ergriffen werden, die bei der „normalen“ Bevölkerung den Eindruck hinterlassen können, die FDGO würde maßgeblich eingeschränkt.“

Hier nähert sich Christiane einer weiteren zentralen Grundstruktur des Politischen, dem Konflikt bzw. Dilemma zwischen dem staatlichen Auftrag, die Freiheiten des Einzelnen zu gewährleisten und deren Einschränkung durch die Sicherheitsansprüche der Gemeinschaft.

Christiane hat diesen Konflikt erkannt, ihn aber nicht als echten Konflikt identifiziert, er existiert für sie nur auf der Vermittlungsebene, es könnte bei der „normalen“, d.h. der weniger informierten Bevölkerung der Eindruck entstehen, dass dem so wäre. Dass es tatsächlich zu solchen angedeuteten Einschränkungen kommen könnte, hat in ihre Überlegungen keinen Eingang gefunden.

Fasst man die hier aufgezeigten Einstellungen und Haltungen dieser Schülerin zur Politik zusammen, dann ergibt sich das Bild eines angepassten und akzeptierenden Politikverständnisses: Christiane nimmt das politische System, so wie es ist, als gegeben und unkritisch zur Kenntnis. Für sie erledigen der Staat und seine wichtigsten Institutionen (Bundestag, Bundesverfassungsgericht, Bundesverfassungsschutz) ihre Aufgaben, wie z.B. die Gewährleistung der Sicherheit, wodurch sie sich in unserer Demokratie recht sicher und geschützt fühlt. Obwohl sie eine differenzierte Betrachtung der im Unterricht angesprochenen Problemstellungen „interessant“ findet und die verschiedenen Positionen nachzuvollziehen versucht, geht sie Ambivalenzen und Konflikten lieber aus dem Weg und hofft auf einen irgendwie gearteten Interessenausgleich.

Auf die Frage im Einzelinterview, ob sie sich vorstellen könnte, politisch aktiv zu sein, antwortet sie:

„Nein, dazu habe ich keine Zeit. Ich weiß ja jetzt nicht, wann ich alles machen soll, was zu machen ist.“

#### Reflexion des eigenen Lernprozesses ( Kategorie IV)

Folgendes lässt sich im Lerntagebuch über Christianes Lernkompetenz und Reflexionsfähigkeit rekonstruieren:

## Kognitive und metakognitive Lernstrategien

Christiane verfügt über metakognitive Kompetenzen. Sie plant und überprüft ihre Lernhandlungen.

„Die Vorgehensweise plane ich grundsätzlich vor dem Lernen, d.h. ich versuche stets mit System vorzugehen, um einen gewissen Leitfaden zu erhalten, wobei ich mir keine Gedanken über zeitsparende Alternativen mache, denn ich benutze eigene Unterrichtsaufzeichnungen sowie Bücher. Die Arbeitsergebnisse überprüfe ich in der nächsten Unterrichtsstunde.“<sup>142</sup>

Wie dieses System aussieht, erklärt sie im Folgenden.

„Diesen Unterrichtsstoff lerne ich am effektivsten, wenn ich ihn alleine durcharbeite und hinterher Jemandem erzähle.“

„Allein durcharbeiten“ und „hinterher Jemanden erzählen“ sind Informationsverarbeitungsstrategien, die dem kognitiven Bereich angehören. Christiane hat sie erprobt und auch reflektiert.<sup>143</sup>

Hier wird deutlich, dass Christiane bereits über einen recht hohen Reflexions- und Kenntnisstand bezüglich ihres eigenen Lernens verfügt. Sie kennt sich selbst und ihr eigenes Lernen sehr genau. Sie kann sich selbst einschätzen und weiß, dass sie ein visueller Lerntyp ist.

„Die Vorgehensweise beim Lernen ändere ich eigentlich nicht, d.h. ich gehe stets mit System vor, in dem ich hauptsächlich nach der Unterrichtsstruktur vorgehe. Hierbei ist es wichtig, dass ich den Lernstoff als Text, Graphik etc. vor mir habe, da ich visuell am besten lernen kann.“<sup>144</sup>

Die Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen ist aber für Christiane nicht sehr interessant und nach ihrer eigenen Aussage auch nicht sehr lohnend. So äußert sie bereits nach wenigen Einträgen im Lerntagebuch zu ihrem eigenen Lernprozess:

„Da sich meine Lernweise nicht gravierend ändert, lässt sich hierzu nicht viel sagen“<sup>145</sup> oder

„Dieser Unterrichtsstoff veranlasste mich nicht, meine Lernweise zu ändern“<sup>146</sup>

---

<sup>142</sup> Eintrag v. 15.8.

<sup>143</sup> Vgl. Kap. 2.3.

<sup>144</sup> Eintrag v. 17.8.

<sup>145</sup> Eintrag v. 29.8.

Dieser Bewusstseinsstand, über den Christiane bereits zu Beginn der Untersuchung verfügte, hat sich während der Untersuchung nicht verändert. Es lassen sich im Lerntagebuch keine Entwicklungen metakognitiver Art feststellen und Christiane nimmt in der Folgezeit auch keine Eintragungen in dieser Rubrik mehr vor. In ihrer Selbsteinschätzung nach Beendigung des Lerntagebuchschriftens differenziert die Schülerin ihre Beurteilung. Sie bewertet das Lerntagebuchschriftens positiv für die inhaltliche Aneignung des Politikunterrichts:

„Ich konnte den Stundenstoff noch einmal durchlesen und gut auf die Klausur vorbereiten.“<sup>147</sup>

Die Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen beurteilt sie negativ:

„Meine Vorgehensweise beim Lernen hat sich nicht geändert“

„Emotionen, Material waren für das Lernen nicht hilfreich“

Auf die Frage:

„Unter welchen Bedingungen halten Sie Lerntagebuchschriftens für sinnvoll?“

antwortet sie:

„nur um Ergebnisse und Inhalte festzuhalten, die für mich wichtig erschienen“

#### **9.2.3.4 Lernerprofil von Christiane: Christiane eine angepasste Lernerin<sup>148</sup>**

##### Ertrag des Lerntagebuchschriftens

Christianes Selbsteinschätzung erscheint auf den ersten Blick paradox: Sie hat aus der gesamten Lerngruppe das sorgfältigste und umfangreichste Lerntagebuch, vertritt aber die Meinung, Lerntagebuchschriftens habe ihr nichts gebracht, da sich ihr Lernen nicht verändert habe.

Im Einzelinterview äußert sie sich auf Nachfragen:

„Das Lerntagebuch hat ihnen das Lernen erleichtert?“

---

<sup>146</sup> Eintrag v. 31.8.

<sup>147</sup> abschließende Beurteilung der Arbeit mit dem Lerntagebuch

<sup>148</sup> Auch in diesem Lernerprofil wurden ausgewählte Erkenntnisse aus dem Einzelinterview eingearbeitet.

„Ich denke mal, für die Klausur hat’s mir was gebracht. Also, ich hab mir alles nochmal durchgelesen. Natürlich die Emotionen und so, die brauch ich in der Klausur nicht. Aber den Inhalt hab ich mir immer durchgelesen für die Klausur. Ob’s mir in dem Sinne was gebracht hat, weil ich immer am Rand was mitschreibe im Unterricht, die Kernpunkte, die hätt ich auch so gehabt, also, ich hab’s nur jetzt als Text gehabt. Und wenn ich das Lerntagebuch nicht gehabt hätte, hätt ich halt nur Kernbegriffe am Rand gehabt, aber die hätten’s bei mir auch gebracht.“ (Materialband, S. 202)

Auch hier differenziert Christiane zwischen inhaltlichem und methodischem Ertrag des Lerntagebuchschreibens und bestärkt den eingeschränkten Nutzen des Lerntagebuchschreibens für sich selbst. Als Beweis nennt sie ihre Klausurnote, welche sich auch bei intensivem Lerntagebuchführen nicht geändert habe.

„ und jetzt hab ich, naja, was weiß ich, dreizehn geschrieben. Das war vorher schon so. Also in dem Sinne’nen neuen Impuls hat mir das nicht gebracht, wie ich ja immer noch die gleichen Noten schreib, und ich denk mal, an den Noten kann man’s sehen, ob’s was bringt oder nicht.“ (Materialband, S. 204)

Christiane ist eine Lernerpersönlichkeit, die, was ihre Fähigkeit anbelangt, den Lernprozess zu planen, zu organisieren und zu analysieren, sich innerhalb der Lerngruppe auf einem hohen Niveau befindet. Zwischen Beginn und Ende des Erhebungszeitraums hat es in ihrem Lernverhalten für ihre Wahrnehmung keine Veränderung gegeben. Ihre Lernkompetenz war bereits zu Beginn der Erhebung auf einem recht hohen Level und hat in Folge dessen während der Erhebung keine Steigerung mehr erfahren. Dies Selbstwahrnehmung der Schülerin wird bestätigt durch das beste Klausurergebnis in der Gruppe.

Christiane verblüfft im Einzelinterview mit der Aussage, dass sie auch in dieser Unterrichtseinheit nichts Neues gelernt habe.

„Ich würd sagen relativ wenig, weil ich das Ganze noch aus der Zehn weiß. Also für mich war nicht viel Neues dabei....Ja ich weiß auch nicht, warum ich das behalten hab. Andere Sachen, die ich mir behalten will, behalt ich mir nicht....Ich bin kein Typ, der....wenn ichs höre, is bei mir die Wahrscheinlichkeit, dass ich’s vergesse, ziemlich groß. Wenn ich’s vor mir sehe, und ein Schema vor mir sehe, dann behalt ich mir das auch. Und wir hatten in der zehn so’n Schema, wo... wer wen wählt, und das war alles in einem Schema drin, das kann ich heute noch aufzeichnen.“ (Materialband, S. 198)

Hier gibt sich Christiane als visuellen Lerntyp zu erkennen und ist sich dieser Veranlagung auch bewusst.

### **Aneignungsinteresse aus Nützlichkeitsabwägungen**

Ähnlich wie bei ihrer Mitschülerin Karla ist auch Christianes Interesse am Politikunterricht anwendungsorientiert. Wie bei Karla auch steht bei ihr Wunsch im Vordergrund über die Behandlung von aktuellen Themen im Politikunterricht Orientierung im Spektrum politischer Themen zu bekommen, die für die eigenen Lebensführung nützlich sind.

Stärker noch kommt bei Christiane die meinungsbildende Funktion dieses Unterrichts zum Tragen. In der Auseinandersetzung mit den Meinungen anderer entwickelt sie ihre politische Urteilskraft und überprüft ihre eigenen Positionen. Sinngebungen durch einen anwendungsorientierten Politikunterricht prägen Christianes Aneignungsinteresse.

Von beiden Mitschülern unterscheidet sich Christiane deutlich durch ihr Politikverständnis. Christiane geht insgesamt unkritisch mit politischen Institutionen um, sie akzeptiert die politischen Gegebenheiten. In ihrem Bedürfnis nach Sicherheit und der Forderung an den Staat, diese Sicherheit zu garantieren, hat sie ein angepasstes, konformistisches Politikverständnis. Christiane ist ein eher stofforientierter, konservativer Lernertyp.

### **Förderliche Lernarrangements**

Christianes Schwächen liegen im mündlichen Bereich. Ihre Nichtteilnahme am Unterrichtsgespräch deutet allerdings auf Hemmnisse hin, die in ihrer Persönlichkeitsstruktur begründet sind.

Um ihr beim Überwinden ihrer Passivität entgegen zu kommen, wird es sehr vom Verhalten der Lehrerin abhängen, sie im Mündlichen zu fördern, sie öfter anzusprechen und zur Mitarbeit ermuntern.

#### **9.2.4 Fallbeispiel 4:**

Vorbemerkung: In der 4. Merkmalsgruppe: aktiv / interessiert gab es einen Zielkonflikt in der Auswahl der für die Fallanalyse in Frage kommenden Schüler. Die Schülerin Mareike ist eine sehr erfolgreiche Schülerin in allen Fächern durchgängig und zwar sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Bereich. Diese Schülerin hat ein sehr ausführliches Lerntagebuch mit umfangreichen Auswertungsmöglichkeiten verfasst. Das hieraus resultierende Lernerprofil zeigt sich als nicht sehr kontrastierend zu den Schülerinnen Karla und Christiane,

die ebenfalls gute Schülerinnen und Schüler sind.<sup>149</sup> Einen maximalen Kontrast hierzu bietet hingegen der Schüler Peter. Auch Peter entspricht den Merkmalskriterien aktiv und interessiert, hat aber eine sehr unterschiedliche Kompetenzentwicklung im mündlichen und schriftlichen Bereich und entsprechende Problematiken in seinem Lerntableau.

Für ihn wurde parallel zur Erhebung eine Lernberatung durchgeführt. Wegen dieser Besonderheiten wurde Peter für die Fallanalyse ausgewählt.

### **Der Schüler Peter ( 17 Jahre): ein Lerner mit unterschiedlicher Kompetenzentwicklung**

**Merkmalsausprägung:** aktiv / politisch interessiert

**V erhalten im Unterricht:** Peter arbeitet im Unterricht sehr aktiv mit. Er liefert gute Beiträge, in denen er sich kritisch, gut informiert und reflektiert zeigt. Peter gehört zu den Wortführern des Kurses. Seine mündlichen Leistungen bewegen sich im sehr guten Bereich. Peter hat Probleme im schriftlichen Bereich. In der Klausur schreibt Peter 2 Punkte.

#### **9.2.4.1 Grundlage: Fragebogen:**

Der Schüler Peter bezeichnet sich als politisch aktiv und interessiert. Er informiert sich täglich über politische Tagesereignisse und benutzt dabei das Fernsehen und redet mit seiner Mutter darüber. Auch mit Freunden und Bekannten redet er gelegentlich über Politik. Bei ihm zu Hause wird täglich über Politik gesprochen. Unter Politik versteht er „Diskussion über aktuelle Themen“. Im Gk-Unterricht lernt er für gute Note. Für die Vor- und Nachbereitung des Gk-Unterrichts wendet er wöchentlich nicht mehr als 10 Minuten auf, was in etwa den Vorbereitungen für die anderen Fächern entspricht. Peter gehört zu den Wenigen in der Gruppe, für die Gk ein Fach ist, in dem interessante Themen behandelt werden und in dem er seine politischen Orientierungen festigen kann. Seine politischen Einstellungen wurden im Wesentlichen von der Mutter geprägt und vom Gk-Unterricht nicht beeinflusst. Vom Gk-Unterricht erwartet er, dass Schüler ihre eigenen Erfahrungen diskutieren und nicht

---

<sup>149</sup> Vgl hierzu Prinzip der Fallauswahl: größtmögliche Diversität der Fälle

ständig die „Bild“ oder ihre Eltern zitieren. Die Sachfragen hat Peter im wesentlichen richtig beantwortet.

#### 9.2.4.2 Gruppeninterview

Entsprechend der eingangs beschriebenen Merkmalsausprägung hat sich Peter im Gruppeninterview stärker eingebracht als andere und mehr Redezeit für sich in Anspruch genommen. Sein Lerntagebuch ist hingegen nur sehr unvollständig geführt. Für die Erstellung seines Lernerprofils ist das Gruppeninterview ergiebiger als das Lerntagebuch und erfährt innerhalb der Triangulation deswegen auch eine intensivere Auswertung.

#### Alltagstheorien übers Lernen allgemein:

Peter hat offensichtlich Schwierigkeiten mit dem Lernen. Er lernt nicht zu Hause. Peter kann zu Hause nicht lernen und das gilt für alle Fächer gleichermaßen.

„Ich lern zu Hause eigentlich gar nicht ... kann zu Hause gar nicht lernen, richtig.“<sup>150</sup>

„Bei mir isses eigentlich in allen Fächer durchgängig, dass ich überhaupt nicht lerne, ... also, auch nicht für Klausuren.“<sup>151</sup>

Peter hat hierzu eine spezielle Lernstrategie entwickelt, mit der er in seiner bisherigen Schullaufbahn offensichtlich erfolgreich gefahren ist: Es ersetzt das fehlende häusliche Lernen durch gutes Aufpassen im Unterricht:

„Ich arbeite im Unterricht mit und kriege auch wirklich alles mit ... in Bio, und halt so in diesen Fächern, Gk, würd ich halt fast sagen, dass das Fächer sind, die mich nicht beanspruchen oder so, sondern wenn man da im Unterricht mitarbeitet, und da am Thema dran bleibt, aufpasst, dann braucht man nicht unbedingt zu lernen.“<sup>152</sup>

Peter rechtfertigt diese Strategie auf eine pragmatische Art und greift dabei zusätzlich auf

---

<sup>150</sup> Gruppeninterview IV, Position 143

<sup>151</sup> Gruppeninterview IV, Position 135

<sup>152</sup> Ebd., Position 135

seine persönlichen Vorlieben zurück:

„Ist eigentlich doch viel einfacher: Im Unterricht, du musst es ja eh machen, also kannst du ja auch einfach aufpassen, das ist ja nicht so ... die Schwierigkeit, jetzt, dann. Pass einfach auf, hör die an, was die Leute sagen, was der Lehrer dazu zu sagen hat, und machst die dann deine eigenen Gedanken. Dadurch lernt man am meisten...“<sup>153</sup>

„Ich krieg lieber was erzählt, anstatt dass ich mir irgendwo im Internet oder so den Text zusammenreime.“<sup>154</sup>

Auch für die Klausurvorbereitung hatte Peter eine Strategie, die es ihm ermöglichte, sich vorzubereiten ohne dafür zu Hause lernen zu müssen :

„Ich tausche mich mit meinen Freunden und Klassenkameraden vorher aus, gucke, dass ich auf dem Leistungsstand, Wissensstand bin wie die, und das muss dann reichen.“<sup>155</sup>

Mit dem Übergang zur Oberstufe erlebt Peter einen Einbruch mit seiner bisherigen Lernstrategie: Das Aufpassen im Unterricht und das Gespräch mit seinen Mitschülern reichen als Klausurvorbereitungsstrategie nicht mehr aus. Peter hat gleich in mehreren Fächern schlechte Noten geschrieben und dadurch Probleme bekommen. Ihm wird bewusst, dass es so nicht weiter gehen kann.

„also hinterher hab ich dann die Rechnung gekriegt , irgendwie schlecht geschrieben, am Ende des Jahres in Gk und Bio... Ja, also, ganz klar an mir liegt halt, ansonsten gar nichts. Ich hab gedacht, ich hätt da alles mitgenommen, aus dem Unterricht, und da hab ich auch schon gemerkt, dass es da zur 12 hin komplexer wird und dass man sich das schon nochmal angucken soll.“<sup>156</sup>

Peter differenziert nun seine Lernaktivitäten nach dem Grad der Notwendigkeit in den jeweiligen Fächern, wobei Gk zu den Fächern gehört, in denen er nach seinen eigenen Aussagen in seiner Schulkarriere noch nie gelernt hat.

---

<sup>153</sup> Ebd. Position 201

<sup>154</sup> Ebd. Position 249

<sup>155</sup> Ebd. Position 160

<sup>156</sup> Ebd. Position 135, 143

„Für Französisch, Englisch, da hab ich meine richtigen Probleme, da muss ich lernen, und sonst hab ich wirklich für Gk noch nie gelernt.“<sup>157</sup>

### **Lernmotivation und Reflektionsgrad**

Auf die Frage der Interviewerin, was für ihr Lernen besonders motivierend sei, antwortet Peter spontan als erster in der Gruppe: „Nichts“.

Nach einem kurzen Schweigen antwortet die Schülerin Karla:

„Ja, wenn ... <Einwurf der Schülerin Sarah. „Ne gute Note“>, „ne gute Note am Schluss rauskommt.“

Daran schließt Peter an: „Für mich motiviert eh nur, wenn schon Erfolg da gewesen ist. In Französisch, da war ich immer schlecht, dann hab ich da mal acht Punkte geschrieben, und das hat mich dann motiviert, dann nicht wieder vier zu schreiben und am Ende wieder sechs zu kriegen, sondern, da ...da kann man was holen, dieses Jahr. Da hab ich viel gelernt, dann“<sup>158</sup>

Generell lernt Peter eher für Fächer, in denen er schlecht ist, aber besonders motivierend ist es für ihn, wenn er auch mal Erfolg mit seinem Lernen hat. Indikator für diesen Erfolg sind dann entsprechende Noten.

Die Reflektion seines eigenen Lernprozesses liegt bei Peter in Ansätzen vor. So hat er erkannt, dass er erfolgreicher lernen kann, wenn er an bereits vorhandenes Wissen anknüpfen kann. Zusätzlich kann er dann dieses bereits vorhandene Wissen in Nachrichtensendungen überprüfen.

„Also, bei mir isse so, zum Beispiel Zeitungsartikel oder so, da fällt mir das sofort auf, wenn das irgendwas zu tun hat mit dem, was ich gerade in der Schule mache oder schon mal gemacht habe. Dann macht man sich das an Beispielen noch mal klar ....Wenn man da mal so durchzappt, dann ...kommt man an kurzen Nachrichten vorbei und.... gibt es vielleicht Reportagen, so die guckt man sich dann gerne an, weil man dann sozusagen daran sieht, was man ...davon schon weiß.“<sup>159</sup>

---

<sup>157</sup> Ebd. Position 143

<sup>158</sup> Ebd. Position 291

<sup>159</sup> Ebd. Position 257

Ebenso hat Peter erkannt, dass es für sein persönliches Lernen hilfreich ist, wenn er eine gewisse Strukturierung vorliegen hat, die ihm das Einordnen seines Wissen erleichtert.

„Ich würd mal sagen zum Beispiel, wenn der Stoff auf irgend etwas aufbaut, wenn ich `n bestimmtes Ding in`n bestimmten Themenkomplex einordnen kann, dann nehm ich das gern auf, und ... es interessiert mich dann zum Beispiel, wenn ich mich in Gk damit beschäftigt habe, und privat noch was aufgreife oder andersrum, privat mich was interessiert, was man im Gk-Unterricht nochmal zur Not aufgreifen kann.“<sup>160</sup>

### **Weitere Merkmale seines persönlichen Lernens**

#### Methoden und Arbeitsweisen:

Peter hat in der Mittelstufe mit Gruppenarbeit schlechte Erfahrungen gemacht. Unter den geänderten Bedingungen der Oberstufe macht er damit nun positive Erfahrungen und erfährt, dass Gruppenarbeit für sein persönliches Lernen förderlich sein kann.

„... dass Lernen jetzt bei der Gruppenarbeit auf jeden Fall fördernd ist, dass jetzt ab der Elf oder Zwölf es endlich so ist, dass man hier auf der Schule Leute hat, die’s einfach interessiert. Die sind hier, um in die Schule zu gehen. In der ganzen Mittelstufe und Unterstufe, kann ich das nicht im Voraus annehmen, da gibt’s so viele Leute, die ham ganz andere Sachen im Kopf, und... was stört einfach, weil halt so viele Leute da sind, die zum Beispiel überhaupt nicht auf dem Leistungsstandard sind, auf dem man jetzt auf dem Gymnasium vielleicht sein sollte, und die eigentlich dem Unterricht nur im Wege sind.“<sup>161</sup>

#### Hausaufgaben

Bei Hausaufgaben besteht für Peter noch das zusätzliche Problem darin, dass er sich zu leicht von seinem Vorhaben Hausaufgaben zu machen, abbringen lässt.

„Zum Beispiel, gestern hab ich auch versucht, Urfaust zu lesen. Ja, und dann kamen im Radio auch interessante Sachen, also Reportagen, Umfragen und so, da konnt ich auch nicht mehr lesen, sondern musste da zuhören.“<sup>162</sup>

---

<sup>160</sup> Ebd. Position 391

<sup>161</sup> Ebd. Position 441

<sup>162</sup> Ebd. Position 484

„Hausaufgaben...., also sicherlich macht jeder mal Hausaufgaben, ich versuch mich zwar zu zwingen, aber ich schaff's nicht.“<sup>163</sup>

Für Peter hat das Fach Gemeinschaftskunde einen unmittelbaren Lebensbezug:

„Ja, Gk lernt man am Leben, so. Also der Stoff selber, würd ich sagen, is nicht bei jedem Thema so, aber bei einem Teil, womit ich auch privat zu tun habe.“<sup>164</sup>

In Peters Familie wird viel diskutiert

„Bei mir zu Hause wird viel diskutiert, und da jetzt, beim Essen, oder so, wenn die Familie mal zusammen ist, und dann bringt das ja einfach was,.“<sup>165</sup>

Aus den Angaben zum Fragebogen und den Beiträgen zur Gruppendiskussion lassen sich folgende Charakteristika seiner Lernerpersönlichkeit rekonstruieren:

Ähnlich wie seine Mitschülerinnen Karla und Christiane hat auch Peter ein konkretes anwendungsbezogenes Interesse am Politikunterricht. Durch die Behandlung von aktuellen Themen im Unterricht erwartet er sich eine Hilfestellung bei der Orientierung in Politik und Gesellschaft. Die Verknüpfung von Gk-Themen mit Themen in der außerschulischen Realität erleichtert ihm zusätzlich das Lernen. Peters Lernen ist ausschließlich notenorientiert, wobei seine Motivation zum Lernen durch sichtbare Erfolge in Form von guten Klausurergebnissen zusätzlich gesteigert werden kann. Eine gute Strukturierung des Stoffes und eine Verknüpfung mit bereits bestehenden Strukturen hat er zusätzlich als lernförderlich erfahren.

Peter hat unterschiedliche Kompetenzentwicklungen im schriftlichen und mündlichen Bereich und differiert in seinen schulischen Leistungen relativ stark zwischen mathematisch-naturwissenschaftlichen und sprachlich-gesellschaftlichen Fächern. Seine Leistungskurse sind Mathematik und Physik und hier erzielt er auch sehr akzeptable Leistungen, vor allem im mündlichen Bereich. In den sprachlich-gesellschaftlichen Fächern ist er mit Beginn der Oberstufe „abgesackt“.

---

<sup>163</sup> Ebd. Position 519

<sup>164</sup> Ebd. Position 603

<sup>165</sup> Ebd. Position 689

Auf Grund seiner Persönlichkeitsstruktur ist Peter sehr auf Interaktion ausgerichtet und insofern stark im kommunikativen Bereich verankert. Er bringt gute bis sehr gute Leistungen im Mündlichen und zwar durchgängig in allen Fächern. Er ist schwach bis sehr schwach im Schriftlichen in den Sprachen und Gesellschaftswissenschaften. Er war in der Mittelstufe als Legastheniker erfasst worden, eine genaue Lerndiagnose war bisher in der Schule noch nicht erstellt worden ist.

#### 9.2.4.3 Grundlage: Lerntagebuch

Peters Lerntagebuch ist nur sehr unvollständig geführt und wird vorzeitig abgebrochen. Bereits nach wenigen Unterrichtsstunden nimmt er keine Eintragungen mehr vor. Dennoch sind seine spärlichen Eintragungen zur Erstellung eines Lernerprofils aufschlussreich, da Peters Umgang mit dem Lerntagebuch kennzeichnend für seinen Umgang mit dem eigenen Lernen ist.

Exemplarisch soll hier die erste Unterrichtsstunde, welche im Lerntagebuch am ausführlichsten dargestellt ist, genauer analysiert werden. Hierbei wird es weniger um eine direkte Auswertung von ausformulierten Lernerfahrungen gehen können, sondern für die Forscherin wird es darauf ankommen, aus einzelnen vorhandenen Versatzstücken ein Gesamtbild zu erstellen.

Peter schreibt in seinem Lerntagebuch über seine emotionale Grundstimmung (Kategorie I) zu Beginn und am Ende der 1. Gk-Stunde am 15.8.:

„Ich war mit dem Bewusstsein keine Hausaufgaben zu haben, in den Raum gekommen, vergass dies aber sofort als ich die Kamera und das Tonbandgerät sah...“

„Ich war etwas frustriert, da mich das Ende der Stunde an die Hausaufgaben erinnert hatte und ich mir den Tag am See schenken konnte, von dem ich bis dahin noch geträumt hatte.“<sup>166</sup>

Der Gedanke an nicht angefertigte und eventuell noch anzufertigende Hausaufgaben ist für Peter nicht unerheblich. Es belastet ihn und wirkt sich negativ auf seine Grundstimmung aus.

---

<sup>166</sup> Eintrag vom 15.8.

Inhalte (Leitfadenskategorie II): Bei der Rekapitulation der Unterrichtsinhalte beschränkt Peter sich auf kurze stichpunktartige Angaben zum Unterrichtsthema ohne inhaltliche Ausführungen. Eine Reproduktion und Reflexion der Inhalte nimmt er in seinen Eintragungen nicht vor.

„Welche Schwerpunkte/Hauptthemen hatte der heutige Gk-Unterricht?“

„Die Aufgabe der Verfassung, wo die Verfassung ihre Ursprünge hat. Die Schwierigkeit eine Verfassung zu formulieren“<sup>167</sup>

Weitere Fragen versteht er eher so, dass er eine persönliche Beurteilung abgeben soll:

„Der Gk-Unterricht ist abwechslungsreich...“

„Es war interessant und mir hat es gefallen. Über das Verständnis kann ich nur sagen, ich habs verstanden.“<sup>168</sup>

In der Kategorie IV: „Planung,...“ antwortet er auf die Frage:

„Plane ich meine Vorgehensweise bevor ich mit dem Lernen/Arbeiten beginne?“

„Ich verstehe nicht auf welche Arbeiten sich das bezieht, das Tagebuch ist doch durch die Fragen schon strukturiert.“

Peter handelt und hakt die einzelnen Fragen des Leitfadens schnell und oberflächlich ab. Er nimmt sich nicht die Zeit, sich mit einer Frage intensiver zu beschäftigen und ihre Bedeutung zu klären, wenn er sie nicht gleich versteht.

Sein Unverständnis dieser Frage zeigt aber auch, wie unbekannt ihm die Tatsache ist, sein Arbeiten zu planen und zu strukturieren. Diese metakognitiven Fähigkeiten ist ihm offensichtlich fremd.

„Strukturiere ich meinen Lernstoff?“ „Nein, ich bin auf dem Gebiet nicht sehr begabt bzw. lustlos“

Peter überprüft im Gespräch mit anderen seine Ergebnisse. Hier bestätigt sich seine eingangs genannte kommunikative Orientierung.

„Wie überprüfe ich meine Arbeitsergebnisse?“ „Durch Informationsaustausch mit meinem Zwillingbruder“<sup>169</sup>

---

<sup>167</sup> Eintrag v. 15.8.

<sup>168</sup> Eintrag v. 15.8.

<sup>169</sup> Eintrag v. 15.9.

Auf die Frage, was er im Gk-Unterricht gelernt habe, antwortet Peter nur sehr knapp:

„Dass sich unsere Verfassung auf Grund unserer Tradition von denen in anderen Kulturkreisen unterscheidet, was sie bietet und wie sie ausformuliert wurde.“

Peters empfindet ein Tafelbild als Lernerleichterung. Die visuelle Ausrichtung seines Lernens wird deutlich.

„Was war wichtig für meinen Lernprozess?“

„Das Tafelbild, das die wesentlichen Punkte übersichtlich wiedergibt.“

Lernbegriff: Peter unterscheidet zwischen Lernen und Allgemeinwissen (eingeschränkter Lernbegriff)

„Wenn ich über mein Lernen nachdenke, was fällt mir ein?“

„Ich habe nichts gelernt, mir nur etwas klar gemacht und dabei mein Allgemeinwissen aufgebessert.“

Verglichen mit seinen Mitschülerinnen ist Peters Reflektionsfähigkeit auf das eigene Lernen bezogen deutlich geringer entwickelt. Hier bewegt er sich auf einer niedrigeren Kompetenzstufe als seine Mitschülerinnen. Eines seiner Probleme besteht offensichtlich in seiner nur unzureichend entwickelten Selbstdiagnosefähigkeit. Peter ist sich zwar bewusst, dass er gravierende Probleme beim Lernen hat, er kann sie aber nicht individuieren. Er reflektiert diese auch nicht weitergehend und nimmt vor allem die Chance, die das Lerntagebuch ihm hierzu bietet, nicht wahr. Für seine Lernprobleme hat Peter keine Erklärungen. Er ist ratlos, mit welchen Strategien er sie beheben könnte und wendet sich aus diesem Grunde ratsuchend an die Forschergruppe.

#### **9.2.4.4 Lernerprofil von Peter: Peter ein Lerntyp mit unterschiedlicher Kompetenzentwicklung im mündlichen und schriftlichen Bereich**

In dem sich anschließenden Einzelinterview bildete das in den Ausgangserhebungen skizzierte Problemszenario beim Lernen die Grundlage. Am Beispiel seiner Klausuren und der Bearbeitung von Texten sollten mit dem Schüler gemeinsam dessen Lernprozess reflektiert werden, um für die Interviewerin und den Interviewten gleichermaßen weitergehende Einblick in die individuelle Lernstruktur zu bekommen und die Problemlage erkennen.

## Positive Lernerfahrungen

I: „Kannst du uns vielleicht mal sagen, wie du am besten gelernt hast im Gk-Unterricht?... Welche von den Methoden war am besten..?“ (Materialband S. 214)

Peter: „Ehm, ja, wo Herr P. das Schema an die Tafel geschrieben hat, das hat mir eigentlich die ganze Sache verdeutlicht. Ja. In den Texten, das ist immer alles so, dass da auch halt so viele Begriffe fallen, und man das sich da nicht so gut vorstellen kann. Das war auch so'ne räumliche Unterteilung, halt, mit dem Hin- und Hergehen der Pfeile, und so, das hat das schon sehr gut verdeutlicht“ ( Materialband S. 214)

Peters größtes Lernproblem ist der Umgang mit schriftlich fixierter Sprache in logisch-abstrakten Texten. Peters Schwerpunkt liegt im naturwissenschaftlich-mathematischen Bereich und er empfindet abstrakte Texte mit vielen Begrifflichkeiten als schwierig und verwirrend. Es fehlt ihm die Fähigkeit, Texte logisch zu strukturieren. Dies erschwert ihm die Orientierung in den Textaussagen und die Erschließung der Textinhalte. Ein Tafelbild mit klarer räumlicher Unterteilung hingegen bietet ihm diese Strukturen, die er für sein räumlich und visuell ausgerichtetes Lernen benötigt.

### Lernen:

Für Peter bedeutet Lernen, sich bewusst etwas einprägen an Daten und Fakten. Peter unterscheidet zwischen Wissen und Verstehen. Lernen ist mit ersterem verknüpft, wobei es in Gk meistens um Verstehen geht.

Peter hat wie viele seiner Mitschülerinnen und Schüler einen eingeschränkten Lernbegriff, der auch im Nachhinein seine Aussage verständlich macht, warum er in Gk bisher nie wirklich gelernt hat.

### Klausurvorbereitung:

Nach der Vorbereitung zu seiner letzten Klausur befragt, antwortet Peter:

„Da hab ich mich nicht so wirklich drauf vorbereitet, weil ich die Erfahrung gemacht hatte, eigentlich vorher, in der elften Klasse, dass man in Gk nicht so viel wissen muss, für die Arbeit, sondern dass man dann halt in der Arbeit das verstehen muss.“ ( Materialband, S. 217)

Nach den Gründen für sein schlechtes Abschneiden in der Klausur gefragt, gibt er zunächst unklare Auskunft: Das Wissen zur Beantwortung der Fragen war nicht vorhanden, weil er nicht gelernt hatte und das Ganze falsch eingeschätzt hatte. Zusätzlich konnte er den Text nicht verstehen, was seiner Meinung nach mit Konzentrationsschwierigkeiten zu erklären war.

„Ja, dann lese ich, normalerweise, versuch ich das so zu machen, dass ich, von Komma zu Komma lese und mir jeden Satz einfach, dass ich dann kurz nachdenke, mir den verdeutliche, also..den einfach dann, dass man sich so'n Satz, der vielleicht länger geschachtelt ist, von Komma zu Komma aufbaut.“ ( Materialband, S. 219)

Peter beschreibt auch hier mit anderen Worten seine besondere Eigenart beim Lernen. Er ist ein visueller- geometrischer Typ, der bei der Textarbeit versucht, das gedankliche Material zu strukturieren. Sprache, Wörter sind für ihn unstrukturiert. Es bestätigt die Vorannahme, Peter hat wirkliche Probleme mit Texten umzugehen. Er besitzt keine Techniken der Textanalyse, die seiner Art zu lernen, angemessen sind. Dies führt dazu, dass er nach eigenen Angaben die Bedeutung eines Textes sich oft nicht richtig erschließen kann.

### **Nutzen des Lerntagebuchs**

Nach Peters eigener Einschätzung hat ihm das Lerntagebuchführen nicht viel gebracht:

„Also. Ich habe den genauen Nutzen und Zweck des Lerntagebuchs gar nicht so erkannt, also, ich hab da nicht so, ich hab dem nicht so'ne große Bedeutung zugesprochen.“

Sicherlich hat Peter den Sinn der Tagebuchführens nicht erkannt, der eigentliche Grund ist ein tiefer liegender und Peter spricht ihn auch aus:

„...das liegt wohl wahrscheinlich wieder daran, dass ich mir, wenn ich darauf gekommen wär, die Fragen halt richtig zu beantworten, mir richtig Gedanken über mich selbst gemacht hätte, kann man daraus ja auch wieder Rückschlüsse ziehen. Und das war ja eigentlich ja auch das Lernprinzip, glaube ich, von dem Lerntagebuch, dass man sich über seine eigenen Methoden Gedanken macht, die dann verbessern kann oder so. Naja, das hat man ja schon gemerkt mit der Fragestellung, dass das so gemeint war. Aber wenn das so einfach wäre, hätt ich das schon vorher gemacht, mir so meine Probleme verdeutlicht. Ich hab schon oft darüber nachgedacht, warum-klappt's denn nicht in Deutsch?“ (Materialband, S. 231)

Peter ist sich seines Problems wohl bewusst und sich auch im Klaren darüber, dass er ihnen ausweicht bzw. nicht weiter kommt. Das Lerntagebuch hätte ihn dazu gezwungen, sich damit auseinander zu setzen, dem ist er aus dem Weg gegangen. Sicherlich ist das „einsame“ Schreiben auf Grund der bereits dargelegten Lernstruktur des Schülers für ihn negativ belastet und insofern kein adäquates Mittel für ihn, einen Erfolg in Sachen Reflektion des eigenen Lernens herbeizuführen. Statt dessen wendet sich der Schüler ratsuchend an die Forscherin, was seinen persönlichen Dispositionen (verbal und kommunikativ) eher entspricht.

Conclusio: Peter ist durch eine Konstellation in seiner familiären Sozialisation nachhaltig geprägt. Der intensive Kommunikationszusammenhang zu Hause (häufige Diskussionen mit der Mutter und dem Zwillingsbruder) haben ihn mit guten rhetorischen Fähigkeiten und einem gesunden Selbstbewusstsein ausgestattet. Peter fällt in der gesamten Lerngruppe auf durch sein wortgewandtes selbstsicheres Auftreten. Peter nutzt seine verbalen und intellektuellen Fähigkeiten im Gk-Unterricht aus. Er ist quasi Wortführer in der Lerngruppe und konnte bisher in der Mittelstufe durch sein sicheres Auftreten seine Schwächen im schriftlichen Bereich und die bei ihm diagnostizierte Legasthenie geschickt überspielen und schlechtere schriftliche Leistungen durch gute Mitarbeit wettmachen. In der gymnasialen Oberstufe werden nun die einzelnen Klausurergebnisse in ihrer Bedeutung aufgewertet und im Bereich mündlicher Leistungen werden auch schriftliche Leistungen wie Hausaufgaben, Referate schreiben u.ä. mit einbezogen, Tätigkeiten, die Peter schwer fallen. Peters Kursnoten haben sich infolge dessen verschlechtert, so dass eine gute Abiturdurchschnittsnote gefährdet scheint. In Peters Selbstwahrnehmung stellt sich das Problem der schriftlichen Noten als ein Lernproblem, welches vor allem in den Klausurergebnissen zum Ausdruck kommt. Aus diesem Grund sucht er den Kontakt zu der Forschergruppe und versucht mit ihr ins Gespräch zu kommen. Von der Lehrerin gefördert kommt es zu ersten Gesprächen und es wird ein Termin außerhalb des Unterrichts für eine Gespräch vereinbart. Die Lernprobleme Peters werden ein Fall für die Forschergruppe. Die Fachlehrerin unterstützt das Vorhaben und berät die Forschergruppe mit Informationen über den Schüler. Im Anschluss an die Untersuchung wird für diesen Schüler eine individuelle Lernberatung durchgeführt und weitere Termine mit Studierenden aus der Forschergruppe vereinbart, die den Schüler bei der Organisation des eigenen Lernens beraten und speziell im Umgang mit Texten schulen sollen.

Im Fall des Schülers Peter war das Lerntagebuch in seinen didaktischen Funktionen als Methode zur Steigerung der Lernkompetenz und als Lernmethode zur vertieften Aneignung des Unterrichtsstoffes nur eingeschränkt ergiebig. Bei Peter fand im Zeitraum der Erhebung keine nachvollziehbare Entwicklung im Lernverhalten statt. Im Falle dieses Schülers kam dem Lerntagebuch eine Katalysatorenfunktion zu, es wurden auf eindeutige Weise die Lernprobleme dieses Schülers zum Vorschein gebracht.

Für Peters Schwierigkeiten im Umgang mit der Schriftsprache dürften diese ausschließlich im Bereich der schriftlichen Versprachlichung angelegten Lernmethode kein sinnvolles und positiv besetztes Hilfsmittel sein. Für Peter dürfte ein Gespräch zu seiner individuellen Förderung hilfreicher sein. Voraussetzung für seinen weiteren schulischen Erfolg und seine weitere Lernentwicklung dürfte aber vor allem sein, ob es ihm gelingt, mit entsprechenden Techniken und Strategien seine Schwächen in der schriftlichen Kompetenz abzubauen.

Für die Forscherin war das Lerntagebuch trotz der geringen Einträge ergiebig in seiner Funktion als Datenquelle zur Rekonstruktion des Lernverhaltens, da es weitergehende Einblicke in das Lernverhalten des Schülers ermöglichte und insofern ein Mittel zur Diagnose war.

## **10. Zusammenfassung der Ergebnisse**

### **10.1 Bilanz der Lerntagebucherhebung**

In der Studie konnte gezeigt werden, dass die Schülerinnen und Schüler durch das Führen eines Lerntagebuchs dazu veranlasst wurden, den abgelaufenen Unterricht und die behandelten Unterrichtsinhalte noch einmal rückblickend zu reflektieren. Angeleitet wurden sie dabei von den Fragen des Leitfadens, die die jeweiligen Schwerpunkte und Inhalte des Unterrichts und die subjektiv als wichtig erachteten Inhalte rekapitulieren ließen. Eine solche reflektierende Betrachtung und Bewertung der Unterrichtsinhalte erforderte, sich die behandelten Problemstellungen noch einmal zu vergegenwärtigen und die Argumentationen nachzuvollziehen. Die dadurch bedingte Aneignung und kontinuierliche Auseinandersetzung mit den Unterrichtsinhalten über einen längeren Zeitraum hinweg beurteilten die meisten Schülerinnen und Schüler in der Auswertung als sinnvoll und zweckhaft vor allem für die Klausurvorbereitung. Statt sich den geforderten Lernstoff kurzfristig und unvermittelt vor dem Klausurtermin „reinzupauken“, erwies sich ein ernsthaft geführtes Lerntagebuch als solide und sinnvolle **Lerngrundlage** der Klausurvorbereitung.

Erfolgreich war der Einsatz des Lerntagebuchs auch für die Lehrerin als Methode zur **Evaluation** des eigenen Unterrichts. In den Einträgen der Schülerinnen und Schüler fanden sich Hinweise direkter und indirekter Art, wie der Unterricht bei den Adressaten „angekommen“ war, welche Inhalte sie daraus mitgenommen hatten und wo es tatsächliche Schwierigkeiten bei der Stoffvermittlung gegeben hatte. Besonders aufschlussreich war diese Rückmeldung in Hinblick auf die methodische Gestaltung des Unterrichts. So fanden sich in den Lerntagebüchern recht genaue Bewertungen der im Unterrichtsverlauf eingesetzten Methoden. In der Verbindung mit den unterrichtlichen Lernergebnissen können diese Daten als Hinweis für die Adäquatheit bzw. Nichtadäquatheit einzelner Lernarrangements im Unterricht gewertet werden.

Ebenso konnte die Studie zeigen, dass in der Handhabung durch die Lehrerin oder die Forscherin dem Lerntagebuch eine wichtige **diagnostische Funktion** zukam. Gerade bei Schüle-

rinnen und Schülern mit Lernproblemen konnte das Lerntagebuch hilfreiche Erkenntnisse zu speziellen Lernschwierigkeiten zu Tage fördern, die dann - wie im Fall des Schülers Peter - in eine erfolgreiche Lernberatung einfließen konnten.

Neben der Rekapitulation der Unterrichtsinhalte ging es in den Lerntagebüchern auch um die inhaltsbezogene Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernprozess. Hierbei sollte über die neuerliche Beschäftigung mit dem Lernstoff und durch Fragen des Leitfadens gesteuert zugleich das Bewusstsein für den eigenen **Lernprozess** geschärft und somit die **Lernkompetenz** weiter entwickelt werden. Der Intention nach sollte aus der selbstkritischen Evaluation des eigenen Lernprozesses eine positive Veränderung des Lernverhaltens im Sinne einer Steigerung von Lernkompetenz erwachsen (vgl. Kap. 9.1.2). Die Studie zeigte indes, dass unter den spezifischen schulischen und unterrichtlichen Voraussetzungen der Untersuchung das Lerntagebuch als Medium bewusster Lernförderung sich nicht bei allen Schülerinnen und Schülern als erfolgreich erwies.

Die Durchsicht der Lerntagebücher aller Schülerinnen und Schüler brachte hier eine beachtliche Heterogenität im Entwicklungsstand und im Zugang zum Lernen innerhalb der Lerngruppe zu Tage, was auch in den dargestellten Einzelfällen exemplarisch zum Ausdruck kommt. Die Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernprozess verlief graduell und in der Art und Weise sehr unterschiedlich. Der Einsatz von metakognitiven Strategien war nur vereinzelt und auch nur in Einzelsegmenten feststellbar. Insgesamt bewegte sich der Großteil der untersuchten Schülerinnen und Schüler von individuellen Abweichungen abgesehen (vgl. z.B. Schülerin Christiane) im Bereich einer eher gering entwickelten Lernkompetenz. Sie waren trotz des fortgeschrittenen Lernalters in der Anwendung kognitiver und metakognitiver Lernstrategien in der Mehrzahl eher unerfahren und hatten, wie häufig in den Einzelinterviews erwähnt, Schwierigkeiten im Bereich der Planung und Regulation von Lernprozessen.

Insgesamt vermochte die Analyse des Lernverhaltens dieser Lerngruppe nur einen mäßig bis gering entwickelten Bewusstseinsstand im Sinne des selbstregulativen und selbstbestimmten Lernens (vgl. Weinert und Beck in Kap. 3.3.5) zu ermitteln.

Diese Ergebnisse weisen exemplarisch auf wahrscheinlich häufiger anzutreffende Defizite in diesem Bereich bei Schülerinnen und Schülern der Oberstufe hin. Es liegt die Vermutung nahe, dass diese Defizite auf offenbar nicht erfolgte Ausbildung und Förderung von Qualifi-

kationen im Bereich Lernkompetenz während der vorausgegangenen schulischen Sozialisation vor allem in der Mittelstufe zurückzuführen sind und insofern für den Durchschnitt gymnasialer Oberstufenschüler eher den „Normalfall“ darstellen dürften. Dieser Umstand ist insofern problematisch, weil speziell die Gymnasiale Oberstufe das eigenständige Lernen ihrer Schülerschaft als wichtiges Qualifikationsziel verfolgt.

Diese defizitären Ausgangsvoraussetzungen bedingten letztlich während des Untersuchungszeitraums einen insgesamt geringeren Zuwachs im Bereich der Lernkompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern als ursprünglich vermutet.

Dadurch erhärtet sich die These, dass das Führen eines Lerntagebuchs im Fachunterricht nicht voraussetzungslos durchgeführt werden sollte. Der pädagogische Ertrag des Lerntagebuchs hängt offensichtlich in hohem Maße von den Lernvoraussetzungen der Lerner ab. Bessere Erfolgsaussichten wären z.B. dann gegeben gewesen, wenn die Lerngruppe über grundlegende Kompetenzen kognitiver und metakognitiver Art zum Zeitpunkt der Untersuchung bereits verfügt hätte, wodurch die durch das Lerntagebuch gezielt initiierten Reflexionen dann in der Tat „anschlussfähig“ und damit erst kompetenzfördernd geworden wären. Von einem Automatismus eines diesbezüglichen Erfolgs beim Lerntagebuchführen kann jedenfalls offenbar nicht ausgegangen werden. Zumindest die Wahrnehmung und Reflexion der eigenen Lernprozesse müsste vor oder zumindest zeitgleich mit dem Führen eines Lerntagebuchs im Unterricht thematisiert und geschult werden. Die erstmalige Platzierung eines solchen Unterfangens in der Oberstufe kann insofern zu Recht kritisiert werden, da derartige Grundlagenerfahrungen sinnvollerweise während der Mittelstufe stattfinden sollten.

Als Problem allgemeiner Art bei der Methode Lerntagebuch zeigte sich weiter, dass der Erfolg der oben genannten Funktionen des Lerntagebuchs (Erhebungsinstrument, Diagnoseinstrument, Evaluationsinstrument, Mittel zur Lernförderung) sehr stark von der Kooperationsbereitschaft der einzelnen Schülerinnen und Schüler abhängt, von deren Bereitschaft sich mitzuteilen und das notwendige Interpretationsmaterial zu liefern. Das Führen eines Lerntagebuchs ist mit einem erheblichen Zeitaufwand verbunden. Die Bereitschaft einen solchen Mehraufwand in Kauf zu nehmen, steigt, wenn die Jugendlichen den Nutzen dieser Methode nicht nur zur Rekapitulation von Unterrichtsinhalten oder zur Klausurvorbereitung, sondern auch zur Steigerung ihrer eigenen Lernkompetenz erkennen bzw. erfahren können.

## 10.2. Lernertypen

Über die vergleichende Analyse ließen sich während der Untersuchung sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede im Lernerverhalten der Schülerinnen und Schüler feststellen. Die auf der Grundlage der Kriterien „passiv – aktiv im Unterricht“ und „interessiert – desinteressiert an Politik“ unter dem Gesichtspunkt der größtmöglichen Unterschiedlichkeit ausgewählten Fälle mündeten in der Einzelfallanalyse jeweils in einem Lernerportrait, das systematisierend in eine Typisierung überführt werden konnte. Bei der Konstruktion der Einzelporträts zeigten sich die Vorteile der Triangulation, die es ermöglichte, die in den verschiedenen Erhebungen verfügbaren Daten neu zu fokussieren, auf eine Person zu richten und dann zueinander in Beziehung zu setzen. Die ausgewählten Fälle stellen im Gesamtspektrum der Lerngruppe deutlich zu unterscheidende Extremfälle (Idealtypen) dar, auf deren Grundlage Lernertypen zur Konturierung eines Spektrums konstruiert werden können, innerhalb dessen die gesamte Lerngruppe eingeordnet werden kann.

Die folgenden Lernertypiken sind nicht als feststehende Persönlichkeitsmerkmale und auch nicht als umfassende Charakterisierung einzelner Lerner zu verstehen. Sie stellen vielmehr den für einzelne Lernerinnen und Lerner ermittelten spezifischen Zugang insbesondere zum Lernen im Politikunterricht dar, der unter der Voraussetzung der Akzeptanz der hier gewählten Auswahlkriterien als „typisch“ für das Lernen im Politikunterricht der Oberstufe gelten und somit auch auf andere Lerngruppen übertragen werden kann. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass einzelne Lerner(innen) der Lerngruppe in aller Regel einen „Mischtyp“ mit komplementären Merkmalen aus den hier ermittelten Lernertypen repräsentieren werden. In diesem skizzierten Spektrum stellt der hier vorgestellte vierte Lernertyp insofern eine Besonderheit dar, als die hier herausgestellten Attribute sich weniger auf generelle Lernmuster beziehen, sondern vielmehr auf divergenten Kompetenzen im mündlichen und schriftlichen Bereich basieren – eine ebenfalls nicht selten speziell im Politikunterricht anzutreffende Typik.

Den Beschreibungen der Lernertypen folgt jeweils eine kurze Empfehlung für ein entsprechendes Lernarrangement im Politikunterricht.

### **Der bildungsmotivierte Lerner**

Grundlage für die Motivation dieses Lernertyps und seinen Zugang zum Lernen im Politikunterricht ist die Überzeugung vom allgemeinen Bildungswert des Politikunterrichts. Für den bildungsmotivierten Lernertyp gilt, dass politische Bildung Teil von Allgemeinbildung ist und dass schulisches Lernen seinen Sinn und seine Bedeutung über die Relevanz von Bildung erhält. Von dieser Motivationsstruktur ausgehend handelt es sich bei dem bildungsorientierten Lernertyp um einen eher konservativen und für den unterrichtenden Lehrer oder die unterrichtende Lehrerin unproblematischen Lernertyp mit „selbstbestimmt-extrinsischer“ Motivation<sup>170</sup>. Der bildungsorientierte Schüler bzw. Schülerin unterscheidet zwischen Politikunterricht und dem Gegenstand dieses Unterrichts, der Politik. Trotz eines häufig gebrochenen Verhältnisses zur Politik, ist dieser Lernertyp dem Politikunterricht gegenüber aufgeschlossen und offen eingestellt. Der Politikunterricht hat in erster Linie eine lebenspraktische Funktion: Er soll Orientierung und Deutungskompetenz in gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen ermöglichen.

Der so charakterisierte Lerner bringt aufgrund dieser Voraussetzungen auch eher gute Leistungen im Politikunterricht und ist wegen seiner Überzeugungen und Einsichten bereit, im Politikunterricht Einsatz und Anstrengung zu investieren, wobei die Wahl der Lernarrangements für seinen Lernerfolg keine dominierende Rolle spielen dürfte.

### **Der problemorientierte Lerner**

Der problemorientierte Lerner fällt im Unterricht durch eine große Zurückhaltung in der mündlichen Beteiligung auf. Die Untersuchung ermittelte eine ambivalente bis negativ strukturierte Einstellung zum Politikunterricht. Diese ablehnende Haltung richtet sich aber weniger gegen die Politik als solche sondern vielmehr gegen die Gestaltung und die Lernarrangements des Politikunterrichts. Für diesen Lernertyp ist Gemeinschaftskunde ein „Laherfach“, in dem wenig Substanzielles getan wird. Die häufig im Politikunterricht praktizierten reproduktiven Arbeitsverfahren werden von diesem Lernertyp als langweilig und geringwertig empfunden. Für diesen Lernertyp ist die Einstellung zum Fach und die darauf aufbauende Motivationsstruktur von der Form des Lernens in diesem Fach abhängig. Ein Aufbrechen

---

<sup>170</sup> Vgl. Kap. 3.2.: Kategorie Nummer 5 im Kategoriensystem von Alex Buff: „Bedeutsamkeit und Nutzen allgemein“

dieser Negativhaltung und eine Verbesserung der Motivationsstruktur ist durch eine Veränderung der Lernarrangements und stärkere Einbeziehung von problemlösendem Lernen zu erreichen.

### **Der angepasste Lerner**

Dieser Lernertyp fällt ebenfalls durch Zurückhaltung im Politikunterricht auf, er bringt aber auf direktes Ansprechen gute mündliche Beiträge und insgesamt gute Leistungen im schriftlichen Bereich. Grund für die Zurückhaltung ist nicht Desinteresse oder Distanz zum Fach. Dieser Lerntyp ist im Unterricht eher ein problemloser Lerner, der sich den jeweiligen Gegebenheiten anpassen kann und dessen Lernerfolg nicht von sekundären Gegebenheiten des Unterrichts wie abwechslungsreicher Unterricht, Methodenvielfalt oder Lehrer-Schüler-Verhältnis abhängt.

Motivationsgrundlage für das Lernen ist die Einsicht in die Notwendigkeit von Lernen allgemein und die Akzeptanz dieser Notwendigkeit. Zwischen einzelnen Fächern gibt es keine Unterschiede oder Präferenzen. Der angepasste Lerner ist in allen Fächern etwa gleich gut und verfügt über kein ausgesprochen politisches Bewusstsein. Das vorhandene Interesse richtet sich an den vorgegebenen Notwendigkeiten aus, die nicht in Frage gestellt werden. Entsprechend ist auch die Einstellung dem Politischen gegenüber unkritisch, die politische Ordnung wird als gegeben akzeptiert und nicht weiter in Frage gestellt. Diesem Lernertyp gelingt es, flexibel zu sein und sich mühelos den jeweiligen Gegebenheiten von Unterricht anzupassen und gleichbleibende Leistungen zu erbringen. Das Lernen erfolgt ausdauernd und problemlos. Motivationsprobleme bestehen nicht.

### **Lerner mit unterschiedlicher Kompetenzentwicklung**

Dieser Lernertyp zeigt diskrepante Leistungen im mündlichen und schriftlichen Bereich. Eine hoch entwickelte Kompetenz im mündlichen Bereich steht in krassem Gegensatz zu schwachen Leistungen im Schriftlichen. Grundeinstellung und Motivationsstruktur sind positiv; die schlechten Leistungen im Schriftlichen werden als persönliches Problem empfunden. Zu den entwickelten Kompetenzen im Mündlichen zählen Argumentations- und Diskussionsfähig-

---

keit, ein reflektiertes Urteilsvermögen sowie eine gewisse Reife im politischen Denken. Für diesen Lernertyp stellt es sich als Herausforderung dar, die Diskrepanz zwischen mündlichen und schriftlichen Leistungen zu beseitigen und die offensichtlich vorhandenen Fähigkeiten zur kompetenten Auseinandersetzung mit den Inhalten des Politikunterrichts im Mündlichen in eine adäquate Form der schriftlichen Darstellung zu bringen. Eine Lösung kann in diesem Fall in einer individueller Diagnose und Förderung außerhalb des Fachunterrichts liegen.

### 10.3 Aneignung des Politikunterrichts

#### Lernen „im“ und „für den“ Politikunterricht

Die Studie konnte zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler dieser Lerngruppe über einen ausgeprägt eindimensionalen Lernbegriff verfügen. In den Alltagstheorien der meisten Schülerinnen und Schüler besteht das „Lernen“ im Zusammenhang mit Schule primär im Pauken von Fakten und Sachverhalten insbesondere vor Klassenarbeiten oder Klausuren. Dieses Lernen ist zweckgebunden und am Erreichen von guten Zensuren orientiert, es wird nach den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler innerhalb des Systems Schule auch entsprechend honoriert.

So verstandenes Lernen findet in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler im Unterschied zu anderen Fächern für Gk deswegen nur selten (allenfalls vor Klausuren) oder nie statt, weil für den Gk-Unterricht in aller Regel nicht in diesem Sinne gepaukt werden muss. Nach Aussage der meisten Schülerinnen und Schüler reicht es aus, **im** Unterricht aufzupassen, um eine gute Note zu bekommen. Die damit verbundene Form des Wissens- und Kompetenzzuwachses im Gk-Unterricht wird jedoch von den Schülerinnen und Schülern nicht als „Lernen“ im üblichen Sinne verstanden.

Hier tritt im Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler eine Widersprüchlichkeit zu Tage, die auf einen reduzierten Lernbegriff hin deutet und als Ergebnis ihrer bisherigen schulischen Sozialisation betrachtet werden kann. Für die meisten Schülerinnen und Schüler wird in deren Wahrnehmung **für** Gk nicht wirklich gelernt („Für Gk lerne ich eigentlich nie!“). Gleichzeitig gestehen sie ein, dass man durch Aufpassen und Mitmachen **im** Unterricht zu guten Noten kommt, also offensichtlich doch etwas lernen kann.

Weiterhin konnte die Studie ermitteln, dass die Schülerinnen und Schüler in ihren Alltagstheorien über das politische Lernen nur ungenaue Vorstellungen besitzen und auch zwischen intentionalem und nicht-intentionalem Lernen nicht unterscheiden. So ist nur wenigen Schülerinnen und Schülern bewusst, dass der Kompetenzzuwachs in politischer Bildung auch außerhalb der Schule stattfindet, wenn beispielsweise Zeitung gelesen oder Nachrichten angesehen werden. Erst in der Reflexion über das Lernen in den Einzelinterviews erkannten sie, dass in ihrer rückblickenden Wahrnehmung ein Zuwachs an Wissen und Kompetenzen durch den Politikunterricht stattgefunden hatte, ein Lernen ohne große Anstrengungen also, welches quasi automatisch dann stattfindet, wenn man im Gk-Unterricht aufpasst, und dass sich Ähnliches ereignet, wenn man Zeitungen liest und Nachrichten im Fernsehen schaut. Diese Einsicht wurde von den Schülerinnen und Schülern in den Interviews realisiert und akzeptiert, aber nicht als „Lernen“ bezeichnet, da es mit dem eigenen, eingeschränkten Lernbegriff nicht kompatibel war.

#### Aneignungsinteresse

Schülerinnen und Schüler verfügen im Politikunterricht über ein klares Aneignungsinteresse: Stärker als in anderen Fächern wollen sie im Gk-Unterricht methodische Kompetenzen vermittelt bekommen. Vor allem wollen sie diskutieren und argumentieren lernen.

Dem Fach gegenüber haben sie vor allem eine pragmatische Einstellung. Für ihr zukünftiges Leben in der Gesellschaft erwarten sie vom Politikunterricht eine konkrete, lebenspraktische Hilfe. Der Politikunterricht soll ihnen das Handeln und Urteilen und das sich Zurechtfinden als Gesellschaftsmitglied ermöglichen. Sie erwarten vom Politikunterricht Orientierungs- und Deutungshilfe.

Weiterhin wird dem Politikunterricht eine allgemeinbildende Funktion zugesprochen: Politisches Wissen wird als ein wesentliches Element von Allgemeinbildung betrachtet.

#### Erwartungen an einen guten Politikunterricht

Die Erwartungen an einen guten Politikunterricht wurden erwartungsgemäß am deutlichsten formuliert im (vgl. Weißeno 1989).

So erwarten Schülerinnen und Schüler einen methodisch abwechslungsreichen Unterricht, der Bezug zu ihrer Lebenswirklichkeit hat und ihnen hierdurch auch eine Sinngebung ihres

Lernens ermöglicht. Dieser Unterricht soll handlungsorientiert sein und ihnen die Möglichkeit zu mehr Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit geben. Außerdem wollen sie über aktuelle politische Ereignissen informiert werden (Weltwissen).

#### Umgang mit schulischer Realität

Nach den Ergebnissen der Studie war die Auseinandersetzung der Jugendlichen mit der Schule als gesellschaftlicher Institution und Sozialisationsinstanz durch folgende Merkmale geprägt:

Sie betrachten die Schule in erster Linie als Zertifikatserwerbstätte (vgl. Lersch in Kap. 4.2). Ihr Umgang mit Schule ist in hohem Maße strategisch geprägt (Tauschwertorientierung) und unterliegt einer ausgeprägten Kosten-Nutzen-Kalkulation. Insgesamt zeigen die Jugendlichen eine hohe Anpassungsbereitschaft den schulischen Angeboten und Anforderungen gegenüber.

Möglicherweise sind derartige Merkmale des Umgangs mit der schulischen Realität, wie sie die Mitglieder dieser Lerngruppe zeigen, typisch für die jüngere Generation im Kontext des Modernisierungsprozesses.

#### **10.4 Schüler-Lehrer-Beziehung**

Auch wenn in den Leitfäden des Gruppeninterviews und des Lerntagebuchs die Beschäftigung mit diesem Thema nicht vorgesehen war, äußerten die Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Erhebungen immer wieder ihre Zufriedenheit mit dem Gk-Unterricht. Da die methodischen Arrangements des Unterrichts sich nicht von alltäglichem Unterricht unterscheiden, liegt die Vermutung nahe, den Grund für die hohe Zufriedenheit in der Person der Lehrerin und den Lehrer-Schüler-Beziehungen zu finden.

Daraufhin wurde während des Untersuchungsverlaufs nachträglich die Frage nach dem Verhältnis zur Lehrerin in das Einzelinterview aufgenommen. Ebenso wurde dem Verhalten der Lehrerin in den Unterrichtsbeobachtungen größere Beachtung gewidmet.

In den Einzelinterviews bestätigte sich diese Annahme. In allen Schüleräußerungen zeigte sich die hohe Akzeptanz und Wertschätzung, die die Lehrerin bei ihren Schülerinnen und

Schülern besaß. Sie schätzten an ihrer Lehrerin deren lockere Art, den Unterricht zu gestalten und alle zum Mitarbeiten und Nachdenken anzuregen.

Auf Grund der Unterrichtsaufzeichnungen lässt sich die Lehrer-Schüler-Beziehung wie folgt charakterisieren:

- Der Unterricht findet in einer lockeren, aber konzentrierten Atmosphäre statt.
- Die Lehrerin vermittelt den Eindruck von hoher fachlicher Kompetenz.
- Sie vermittelt Ihren Schülerinnen und Schülern die Sicherheit, sie komplikationslos zum Abitur zu begleiten.
- Sie geht humorvoll mit den Schülerinnen und Schülern um.
- Gleichzeitig ist sie in ihrem Verhalten so konsequent, dass sie von ihren Schülerinnen und Schülern leicht einzuschätzen ist. Diese wissen genau, „woran sie bei ihr sind“.
- Die Lehrerin bringt jeder Schülerin, jedem Schüler Anerkennung und Wertschätzung entgegen. Die Schülerinnen und Schüler haben das Gefühl, bei ihr nicht auf die Schülerrolle reduziert zu sein, sondern als Persönlichkeit respektiert zu werden.
- Sie gesteht den Schülerinnen und Schülern einen relativ großen Spielraum an Verhaltensmöglichkeiten zu ohne manche Verhaltensweisen gleich als von ihr unerwünscht zu sanktionieren, gleichzeitig zieht sie klare Grenzen und lässt keinen Zweifel an ihren eigenen Positionen.

## **11. Konsequenzen für die Politikdidaktik**

### **11.1 Lerntagebuch:**

Bei der Beurteilung des des Lerntagebuchs ist zu unterscheiden zwischen dem Einsatz des Lerntagebuchs als Forschungsinstrument, seinem Einsatz als didaktischem Instrument in der Hand der Schülers sowie als Diagnoseinstrument in der Hand der Lehrers. Als Forschungsinstrument erlaubt es dem individuellen Lerngeschehen der Schülerinnen und Schüler und ihrer Aneignung von Unterricht sehr nahe zu kommen. Das Lerntagebuch liefert direkte, unverfälschte Daten, die vom Lerner selbst produziert werden. Diese Daten sind in zeitlicher Nähe zum Unterricht bzw. zum Lerngeschehen platziert und können von der Forscherin direkt und ohne größeren technischen Aufwand ausgewertet werden. Auf Grund dieser Besonderheit erweist sich das Lerntagebuch als besonders geeignet für qualitative Fachunterrichtsforschung. Das Lerntagebuch ermöglicht Einblicke in individuelles Lerngeschehen bei Schülerinnen und Schülern, die von vergleichbaren anderen Instrumenten nicht erbracht werden können.

Stärker als andere Instrumente belegt das Lerntagebuch den individuellen Charakter von Lernen und die große Heterogenität von Lernprofilen innerhalb einer Lerngruppe. Diese wichtigen individuellen Daten, die das Lerntagebuch liefert, sind in der Hand des Lehrers ein geeignetes Hilfsmittel zur Lernstandsdiagnose und Voraussetzung für subjektorientierte Bildungsarbeit.

Mit Einschränkungen ist hingegen der Einsatz der Lerntagebuchs als didaktischem Instrument in der Hand des Schülers zur Erhöhung seiner Lernkompetenz zu bewerten. Die Führung eines Lerntagebuchs bedarf gründlicher Vorbereitung und ist, was seine Erfolgsaussichten anbelangt, in sehr starkem Maße von den individuellen Dispositionen des einzelnen Lerntyps sowie der vorausgehenden Grundlegung kognitiver und metakognitiver Lernkompetenzen abhängig.

Entscheidendes Kriterium für den Erfolg des Einsatzes von Lerntagebüchern sind aber die methodischen und didaktischen Entscheidungen des begleitenden Unterricht. Das Lerntagebuch kann als Mittel zur Lernsteuerung besonders dann sinnvoll eingesetzt werden, wenn es mit offeneren Unterrichtsformen einhergeht, die selbstbestimmtes und selbstständiges Lernen ermöglichen bzw. erst erfahrbar machen. Unter diesen Voraussetzungen ist das Führen eines

Lerntagebuchs eine sehr sinnvolle Lernerfahrung, die von allen Schülerinnen und Schülern während ihrer schulischen Sozialisation sich zu eigen gemacht werden sollte.

Speziell für das Fach Politik ist der Einsatz von Lerntagebüchern dann in zwei Funktionen denkbar: In einer primär inhaltlichen Funktion als Lernhilfe für die Schülerinnen und Schüler bei der Rekapitulation und Reproduktion von Lerninhalten oder zum Aufbau von metakognitiven Kompetenzen des Lernprozesses und somit Steigerung der Lernkompetenz.

### Weitere Einsatzmöglichkeiten des Lerntagebuchs

Über die Reproduktion von Inhalten hinaus wäre noch ein weiterer Einsatz des Lerntagebuchs zur Vertiefung von Unterrichtsinhalten des Politikunterrichts denkbar: Nach dem Verständnis eines auf Konstruktion beruhenden Deutungswissens können durch das Lerntagebuchführen Schülerinnen und Schüler dazu angeleitet werden, sich Inhalte und Sachverhalte selbstständig anzueignen und zu den bereits vorhandenen Wissensstrukturen in Beziehung zu setzen. Durch dieses selbstständige Konstruieren von Deutungselementen wird für Schülerinnen und Schüler konkret erfahrbar, dass sich politische und gesellschaftliche Problemstellungen nur dann durchdringen und begreifen lassen, wenn sie in ihrer Vielschichtigkeit erkannt, diskutiert und reflektiert werden. Durch vergleichende Analyse unterschiedlicher Tagebucheintragungen während des Unterrichts können divergente individuelle Deutungsmuster mit Hilfestellung der Lehrerin oder des Lehrers zum Gegenstand von Unterricht gemacht, reflektiert und so die Deutungskompetenz der Schülerinnen und Schüler gesteigert werden. So kann die Vielschichtigkeit und Komplexität des Politischen über das Lerntagebuchschreiben konkret erfahren werden.

Eine zusätzliche Verwendungsmöglichkeit des Lerntagebuchs besteht darin, durch inhaltliche Veränderungen des Leitfadens mit weitergehenden konkreten Arbeitsanleitungen bzw. umfassenden Arbeitsaufträgen die Schülerinnen und Schüler zum selbstständigen und vertiefenden Bearbeiten von politischen Fragestellungen auch außerhalb des Unterrichts anzuleiten (z.B. als Bestandteil der schriftlichen Hausaufgabe: Recherchieren, Erstellen eines Dossiers u.ä.). Voraussetzung hierzu wäre, dem Lerntagebuch einen größeren Stellenwert innerhalb

des Gk-Unterrichts einzuräumen und die Lernarrangements des Unterrichts dieser zusätzlichen Verwendungsmöglichkeit des Lerntagebuchs anzupassen.

Dies wäre eine begrüßenswerte Alternative zu einem traditionellen, auf reproduktiver Textarbeit aufbauenden Gk-Unterricht und könnte neue Lernzugänge für politische Inhalte bereitstellen. In der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler würde dies einen Wechsel bedeuten von einem Fach, für das „nichts“ gelernt wird zu einem Fach, in dem selbstständig und eigenverantwortlich gelernt werden kann.

Diese inhaltliche Ausrichtung wäre jedoch ein vollkommen anders gearteter Ansatz, als er dieser Studie zugrunde lag: An die Stelle des Lerntagebuchs als Forschungs- und Diagnoseinstrument mit gleichzeitig intendierter Funktion der Steigerung der Lernkompetenz träte dann die didaktisch-methodische Funktion des Lerntagebuchs zur Veränderung der Lehr-Lernprozesse im Politikunterricht in den Vordergrund.

## **11.2 Aneignung von Unterricht**

Schülerinnen und Schüler der Oberstufe gehen mit dem Politikunterricht sehr bewusst um und haben klare Zielsetzungen und Strategien, diese Ziele zu erreichen. Für die meisten Schülerinnen und Schüler besteht das Hauptziel von Unterricht im Allgemeinen im Erreichen guter Noten und im Speziellen in einem guten Ergebnis der nächsten Klausur („Schule als Mittel zum Zertifikatserwerb“). So stellt sich für die Schülerinnen und Schüler der Oberstufe der Unterricht als ein Hürdenlauf dar, der von Klausur zur Klausur als jeweiligen Hürden zum Endziel Abitur führt. Um dieses Ziel zu erreichen, entwickeln Schülerinnen und Schüler Strategien, die einem klaren Kosten-Nutzen-Kalkül unterliegen und individuell erheblich differieren.

Zum Erreichen ihrer Ziele sind sie bereit, erhebliche Anpassungsleistungen in ihrem Verhalten zu erbringen. Durch den hohen Stellenwert der Klausuren für die Notengebung konzentrieren und vereinheitlichen sie ihre Aktivitäten und Anstrengungen im Politikunterricht auf die Klausurvorbereitung ein bis zwei Tage vor dem festgesetzten Termin und beschränken sich damit weitgehend auf die kurzfristige und unkritische Reproduktion von Wissen, dessen Sinn häufig nicht gesehen wird bzw. unter Termindruck nicht in Frage gestellt wird. Diese Form von Unterrichts- und Schulbewältigung führt zu einer einseitigen Lerntätigkeit, die sich

mit einem eingeschränkten Lernbegriff in Verbindung bringen lässt („Für Gk lerne ich eigentlich nie!“).

Die Ergebnisse der Untersuchung manifestieren eine erhebliche Diskrepanz zwischen der in Diskussionen über Bildungs- und Qualifikationsanforderungen auf normativer Ebene formulierten „Lernkompetenz“<sup>171</sup> als Ziel von Bildung und Qualifikation und dem tatsächlichen Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler in der Schule.

Ist Kompetenz die Fähigkeit, die sich in der Bewältigung von bestimmten Situationen zeigt und somit auch in ganz normalen Unterrichts- und Lernsituationen zum Tragen kommen müsste, dann kommt diese Studie zu dem eher ernüchternden Ergebnis, dass diese für eine entwickelte Lernkompetenz kennzeichnenden Fähigkeiten wie Reflektionsfähigkeit und Steuerungsfähigkeit des eigenen Lernens (vgl. Kap. 3.3.5) bei dem Großteil der Lerngruppe nicht in überzeugendem Maße ausgeprägt sind.

Die Ergebnisse von Interview und Lerntagebuch erbrachten eine große Streubreite im Entwicklungsstand von Lernkompetenz und damit auch der Möglichkeit einer pädagogischen Förderung der Lernkompetenz innerhalb dieser Lerngruppe. In Einzelfällen konnten derartige individuelle Entwicklungen in den Tagebucheintragungen festgestellt werden (vgl. die Schülerin Christiane). Eine größere Breitenwirkung dieses Lerneffektes hätte erreicht werden können, wenn das Lerntagebuch selbst noch stärker zum Gegenstand im Unterricht gemacht worden wäre und vor allem der Politikunterricht durch offenere Lernarrangements mehr Gelegenheit zu alternativen Lernerfahrungen gegeben hätte. Beide Möglichkeiten waren im Vorfeld der Untersuchung in den Gesprächen zwischen Forscherin und Lehrerin ausdrücklich ausgeschlossen worden. Die Untersuchung sollte unter „ganz normalen“ Unterrichtsbedingungen durchgeführt werden und nur eine normale Unterrichtswirklichkeit erfassen.

---

<sup>171</sup> Vgl. Kap. 3.3.5 sowie Bericht der Expertengruppe des Forums Bildung 5 (2002), S. 16-26.

Es war nicht Prämisse der Untersuchung von selbstständig lernenden Schülern auszugehen. In der normalen Durchschnittsgruppe ist die eingeforderte Lernkompetenz offensichtlich noch nicht in dem erwünschten Maße vorhanden. Eine in diesem Sinne ergiebige Untersuchung wäre an einen entsprechend experimentellen, die normale Unterrichtsform überschreitenden Unterricht geknüpft.

In dieser Unterrichtswirklichkeit wird in der subjektiven Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler der Oberstufe Lernen mit Pauken (für Klausuren und gute Noten) gleichgesetzt, es ist größtenteils zweckgebunden und fremdbestimmt und findet im Vorfeld von Klausuren statt. Dadurch wird individuelles und auf Selbstbestimmung ausgerichtete Lernen gravierend erschwert, womit die Chancen und Möglichkeiten des Fachs politische Bildung erheblich eingeschränkt werden.

Die erhobenen Daten belegen in bedenklichen Maße die damit verbundene Entleerung des Bildungsbegriffs in den Schulen und bestätigen die in der Literatur beschriebene Krise der politischen Bildung vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und sozialisatorischer Veränderungen<sup>172</sup>. So können die Daten als Beleg dafür gewertet werden, dass die bisherigen pädagogischen Handlungsstrategien im Unterricht, die auf der Selbstverständlichkeit des „Hochkulturbetriebes“ (Ziehe 2002) beruhten, an Akzeptanz verloren haben und nur noch sehr eingeschränkt und unter Zuhilfenahme des Klausurenarguments funktionieren. Lehrerinnen und Lehrer werden tatsächlich mit neuen Ansprüchen unter postmodernen Bedingungen sozialisierter Jugendlicher an Schule und Unterricht (vgl. Ziehe 2002) konfrontiert, die aus den veränderten Bedingungen des Aufwachsens dieser Jugendlichen resultieren und die eine neue Sinnggebung des Lernens verlangen<sup>173</sup>.

In den ermittelten Daten zeigt sich, dass die Jugendlichen über ein klares Aneignungsinteresse verfügen und deutliche Erwartungen an den Politikunterricht stellen.

Vor allem die Auswertung des Fragebogens macht deutlich, dass Jugendliche über politische Vorgänge informiert werden wollen und zwar nicht nur über die der Bundesrepublik, sondern der ganzen Welt. Sie interessieren sich vor allem für Vorgänge im internationalen Bereich („Weltwissen“).

---

<sup>172</sup> Vgl. Kap. 4.2

<sup>173</sup> P. Henkenborg (1995) spricht von einer Sinn- und Erfahrungskrise des Politikunterrichts, S. 168.

Aus dieser pragmatischen Haltung der Jugendlichen stellt sich die Sinnfrage von Politikunterricht neu: Schülerinnen und Schüler wollen mit Hilfe des Politikunterrichts die Welt verstehen lernen und einen Orientierungsrahmen bekommen, in welchen sie ihre Wahrnehmung von Realität einordnen können. Damit erhält der Politikunterricht eine wichtige lebenspraktische Funktion. Er liefert Orientierungshilfe und besitzt eine wichtige Deutungsfunktion. Das Aneignungsinteresse der Schülerinnen und Schüler ist ein pragmatisches: Der Politikunterricht soll Schülerinnen und Schüler eine Deutungskompetenz in der gesellschaftlichen und politischen Realität vermitteln und damit die Voraussetzung für politische Teilhabe („Teilhabe-kompetenz“) liefern.

Weiterhin orientiert sich dieses Aneignungsinteresse an Nützlichkeitsabwägungen: „Was nützt mir persönlich dieses Wissen? Welche Beziehung hat dieses Wissen zu meinem Leben?“ sind die zentralen Fragestellungen. Unter diesem Gesichtspunkt sind Unterrichtsinhalte in den Augen der Jugendlichen dann sinnvoll, wenn sie diesen Nützlichkeitsabwägungen genügen (anwendungsbezogenes Lernen). Lernen und Lerninhalte werden in Beziehung zum eigenen Leben gesetzt und werden aufgewertet, wenn sie der eigenen Identitätsbildung, (subjektbezogene Bildungsarbeit) förderlich sind (vgl. Kap.4.2: veränderte Haltung den Bildungsangeboten der Schule gegenüber).

Die zentrale Aufgabe für den Politikunterricht wird sein, die Gebrauchswertfunktion von politischer Bildung stärker in den Unterrichtsmittelpunkt zu stellen und auf diese Weise die derzeit im Schulbetrieb vorherrschende Tauschwertmentalität (Noten- und Zertifikatsorientierung) zu ersetzen.

Darin könnte eine Überwindung der „Erfahrungs- und Sinnkrise“ des Politikunterrichts zu sehen sein, die Lehrerinnen und Lehrern der Anschluss „an die Rohstoffe des Politischen“ wieder ermöglicht und den Bildungsgehalt politischer Bildung wieder in den Blickpunkt treten lässt. Dies wäre die Brücke, die es wieder herzustellen gilt zwischen dem Lernenden und dem Thema.

## **12. Empfehlungen für den Politikunterricht**

Aus den Ergebnissen der Studie lassen sich einige weitere pragmatische Empfehlungen für den Politikunterricht ableiten:

Stärkere Berücksichtigung der methodischen Kompetenzen im Politikunterricht. Neben der Vermittlung von Wissensbeständen kommt der methodischen Schulung der Schülerinnen und Schüler und der Schüler im Politikunterricht eine gleichwertige Bedeutung zu. Dabei ist zu unterscheiden zwischen der Schulung methodischer Fähigkeiten und Techniken zum selbstständigen Erwerb von Wissen bei Schülerinnen und Schülern und der variablen und adäquaten methodischen Gestaltung von Politikunterricht, die in den Händen von Lehrerinnen und Lehrern liegt. Beides ist im Politikunterricht gleichermaßen wichtig. Unterrichtsmethoden haben zum einen die Funktion, den Zugang zum Lerngegenstand zu erleichtern, darüber hinaus haben sie eine eigenständige bildungstheoretische Relevanz. Bildungs- und Qualifikationsziele können auch methodischer Art sein oder sind nur über adäquate Lehr- und Lernmethoden zu erreichen<sup>174</sup>.

Weiterhin muss der Politikunterricht Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzen, sich Wissen selbstständig zu beschaffen, Informationsangebote kritisch zu beurteilen und für den eigenen Nutzen zu selektieren und im Bereich des politischen Handelns ihre Fähigkeiten in immer neuen Situationen zu erproben. Schülerinnen und Schüler können nicht auf Vorrat mit einem Bestand an Wissen ausgestattet werden, auf den sie jederzeit zurückgreifen können, sondern sie müssen befähigt werden, ihr politisches Lernen selbst in die Hand zu nehmen. Daher besteht gerade für den Politikunterricht die Aufgabe, die methodischen Fähigkeiten, die für die erfolgreiche Organisation des eigenen Lernens erforderlich sind, zu trainieren.

Stärkere Einbeziehung und Handhabung des Wissens über Lernen in die Unterrichtsgestaltung

Politisches Lernen verläuft in hohem Maße individuell und hängt von zahlreichen internen und externen Faktoren ab. Die Kenntnis dieser den individuellen Lernprozess beeinflussenden Faktoren muss im Politikunterricht zur Anwendung gebracht werden, um die Lernpro-

---

<sup>174</sup> Vgl. die bildungstheoretische Relevanz der Methode in: R: Lersch (1993b)

zesse der Schülerinnen und Schüler besser begleiten und fördern zu können (vgl. Kap. 3.3). Dazu sind vorstellbar:

Die **Ermittlung der Voreinstellungen und Eingangsvoraussetzungen** der Schülerinnen und Schüler sowie des **Lernstandes** (vgl. Eingangsfragebogen), **Thematisierung des Lernens** im Unterricht (ggf. auch über die Be- und Verarbeitung von Lerntagebüchern), **individuelle Förderung und Beratung**, vor allem bei Lernproblemen sowie **offenere Unterrichtsmethoden**, die eine **größere Individualisierung** der Lernprozesse ermöglichen.

#### Vermittlung von anwendungsbezogenem Wissen

Bei der didaktischen Ausgestaltung des Faches ist das pragmatische Anwendungsinteresse der Schülerinnen und Schüler stärker zu berücksichtigen. Die Auswahl der Themen und Unterrichtsinhalte sollte verstärkt unter den didaktischen Fragestellungen erfolgen: „Welche Bedeutung hat dieses Wissen für mich persönlich?“ „Was und inwieweit nützt mir dieses Wissen für mein zukünftiges Leben?“ Statt auf den Selbstmotivationswert von Bildung zu vertrauen, sollten die zu vermittelnden Inhalte stärker in Bezug zur Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler gesetzt werden und so den Gebrauchswert von Wissen erfahrbar machen.

Dazu sollten Lerngelegenheiten möglichst einen aktuellen Bezug haben, so dass neben dem systematischen auch situatives Lernen möglich wird.

#### Stärkere Gewichtung der Lehrer-Schüler-Beziehung im Unterricht

Zufriedenheit mit dem Unterricht als eine wichtige Lernvoraussetzung hängt wesentlich von der Lehrer-Schüler-Beziehung ab. Schülerinnen und Schüler wollen als Persönlichkeit anerkannt und respektiert werden. Der Arbeit am Selbst und der Subjektentfaltung kommt in der Schule eine große Bedeutung zu. Den Schülerinnen und Schülern dazu Möglichkeiten zu geben, ist eine wichtige Sozialisationsfunktion von Schule, die in der konkreten Unterrichtssituation berücksichtigt werden sollte und zu einer verstärkten Beziehungsarbeit führen muss. Für den Politikunterricht beinhaltet dies die Notwendigkeit einer kommunikativen Praxis offener und demokratischer Verständigung, in der demokratisches Handeln durch Interaktion, Begegnung und Dialog erreicht werden kann.

Berücksichtigt man diese Erkenntnisse, dann bestehen die Konsequenzen auch darin, Klausuren als ausschließliche Form der Leistungsüberprüfung in stärkerem Maße durch andere, stärker methodisch und sozial orientierte Leistungsnachweise zu ersetzen.

Auch in der Gestaltung der Lehrpläne sollten die Erkenntnisse über individuelles Lernen berücksichtigt werden. Statt reiner Stoffvermittlungskataloge, die offizielles geprüftes und überprüfbares Schulwissen vermitteln wollen, das in den regelmäßig stattfindenden Klausuren abgeprüft wird, sollten Schülerinnen und Schülern in stärkerem Maße Spielräume für individuelle Entwicklung gelassen werden, in denen sie den Umgang mit dem Politischen kommunikativ handelnd erproben können und so eigentätig statt reproduzierend Politik und das Politische verstehen lernen.

## Literaturliste

**Ackermann, Paul:** Das Schulfach „Politische Bildung“ als institutionalisierte politische Sozialisation, In: Claußen, B./Geißler, R. (Hg.): Die Politisierung des Menschen, Instanzen der politischen Sozialisation. Opladen 1996.

**Ackermann, Heike:** Der Beitrag der „qualitativen“ Unterrichtsforschung für die Politikdidaktik. In: Sowi 25 (1996), H. 3, S. 205 – 213.

**Ackermann, Heike:** Jugend und Politik. In: SOWI 27 (1998), H.1, S. 9-17.

**Ackermann, Heike / Rosenbusch, Heinz S.:** Qualitative Forschung in der Schulpädagogik. In: König, Eckard/Zedler, Peter (Hrsg.): Bilanz qualitativer Forschung . Bd. I: Grundlagen qualitativer Forschung. Weinheim 1995, S. 135-167.

**Aebli, Hans:** Grundlagen des Lehrens – eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart 1993.

**Albert, Mathias u.a.:** Jugend und Politik. In: ApuZG B15 v. 7.4.03, S. 3-5.

**Arnold, Rolf / Siebert, Horst:** Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Hohengehren 1997.

**Arnold, Rolf / Schübler, Ingeborg:** Wandel der Lernkulturen: Ideen und Bausteine für lebendiges Lernen. Darmstadt 1998.

**Baumgart, Franz-Jörg:** Entwicklungs- und Lerntheorie. Bad Heilbronn 1998.

**Beck, Erwin / Guldemann, Titus / Zutavern, Michael:** Eigenständig lernende Schülerinnen und Schüler. In: ZfPäd. 37 ( 1991), H 5, S. 735-768.

**Beck, Erwin / Guldemann, Titus / Zutavern, Michael (Hg.):** Lernkultur im Wandel. St. Gallen 1997.

**Beck, Erwin / Guldemann, Titus / Zutavern, Michael:** Eigenständig lernende Schülerinnen und Schüler. In: Z.f.Päd. 37 (1991), Nr.5, S. 735 – 766.

**Beck, Ulrich:** Die Erfindung des Politischen. Frankfurt 1993.

**Beck, Ulrich:** Risikogesellschaft. Auf dem Weg in die andere Moderne. Frankfurt 1986.

**Berner, Hans:** Didaktische Kompetenz. Bern 1999.

**Bernhard, Armin:** Neuere Grundlagenkritik an der Didaktik. Folgerungen für eine bildungswissenschaftliche Entwicklungsarbeit unter besonderer Berücksichtigung des Schulfachs Pädagogik. In: ZfP. 45 (1999), H. 5, S. 648-666.

**Boeser, Christian:** „Bei Sozialkunde denke ich nur an dieses Trockene...“, Relevanz geschlechtsspezifischer Aspekte in der politischen Bildung. Opladen 2002.

**Bohnsack, Ralf:** Rekonstruktive Sozialforschung, Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen 1991.

**Breit, Gotthard:** Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung, Bonn 2002

**Breit, Gotthard / Massing, Peter (Hg.):** Grundfragen und Praxisprobleme der politischen Bildung. Bonn 1992.

**Breit, Gotthard/ Schiele, Siegfried (Hg.):** Handlungsorientierung im Politikunterricht. Bonn 1998, (Bundeszentrale für politische Bildung).

**Breit, Gotthard (Hg.):** Politische Bildung 4 / 2001: Jugend und Politik, Jugenddebatten – Jugendforschung – Jugendpolitik.

**Brenner, Gerd / Hafenecker, Benno (Hg.):** Pädagogik mit Jugendlichen, Bildungsansprüche, Wertevermittlung, Individualisierung. Weinheim 1996.

**Brodocz, André / Noetzel, Thomas:** Auf dem Weg zu einer konstruktivistischen Politikberatung. In: Zeitschrift für systemische Therapie H.2, April 1998, 16. Jg., S. 98-108.

**Brüsenmeiser, Thomas:** Qualitative Forschung. Wiesbaden 2000.

**Buchstein, Hubertus:** Für eine Ausweitung des Überwältigungsverbots der schulischen Politischen Bildung – Fünf Thesen. In: Pois 4/2002. S. 20-23.

**Buff, Axel:** Warum lernen Schülerinnen und Schüler? Eine explorative Studie zur Lernmotivation auf der Basis qualitativer Daten. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 33 (3), S. 157-164.

**Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.):** Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung, Bd. 290, Bonn 1990

**Claußen, Bernhard / Geißler, Rainer (Hg.):** Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Opladen 1996.

**Combe,Arno / Helsper, Werner:** Forum qualitative Schulforschung 2. Opladen 2002.

**Deci, Edward / Ryan, Richard:** Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: ZfP 39 ( 1993), S. 223-237.

**Deppermann, Arnulf:** Gespräche analysieren. Eine Einführung in konversationsanalytische Methoden. Opladen 1999.

**Deutsche Shell 2000 (Hrsg.):** Jugend 2000, 13. Shell Jugendstudie, Opladen.

**Deutsche Shell 2002 (Hrsg.):** Jugend 2002, 14. Shell Jugendstudie, Opladen.

**Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.):** DJI-Jugendsurvey 1997, Opladen.

**Domen-Welke, Ingeborg /Rhöneck, Christoph v. (Hg.):** Schüler: Persönlichkeit und Lernverhalten: Möglichkeiten des Messens und Deutens in der fachdidaktischen Unterrichtsforschung. Tübingen 1988.

**Eberwein, Hans / Mand, Johannes (Hg.):** Forschen für die Schulpraxis. Was Lehrer über Erkenntnisse qualitativer Sozialforschung wissen sollten. Weinheim 1995.

**Eckert, Roland / Reis, Christiane / Wetzstein, Thomas:** „Ich will halt anders sein wie die anderen“, Abgrenzung, Gewalt und Kreativität bei Gruppen Jugendlicher. Opladen 2000.

**Fischer, Dietlind:** Das Tagebuch als Lern- und Forschungsinstrument. In: Friebertshäuser, B.: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden. Weinheim 1997, S. 693-703.

**Fischer, Kurt-Georg:** Politische Bildung – eine Chance für Demokratie. Linz 1965.

**Flick, Uwe u.a. (Hg.):** Qualitative Forschung. Hamburg 2000.

**Forum Bildung,** Materialien 5. Berlin 2002.

**Friedrich Jahresheft** 1997: Lernen, Ravensburg 1997.

**Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Annedore ( Hg.):** Handbuch Qualitative Sozialforschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1997.

**Gaiser, Wolfgang / Gille, Martina / Krüger, Winfried/ de Rojke, Johann:** Jugend und Politik – Entwicklungen in den 90er Jahren. In: Politische Bildung 4/2001, S. 38 – 58.

**Garfinkel, Herold:** Studies in Ethnomethodology. Cambridge 1984.

**Gasser, Peter:** Neue Lernkultur. Eine integrative Didaktik. Gerlafingen 1995.

**Giesecke, Hermann:** Entstehung und Krise der Fachdidaktik Politik 1960-1976. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B 7-8/99, S. 13-23.

**Giesecke, Hermann:** Didaktik der politischen Bildung. München 1965.

**Gläser-Zikuda, Michaela:** Emotionen und Lernstrategien in der Schule. Weinheim 2001.

**GPJE (Hrsg.):** Lehren und Lernen in der politischen Bildung, Schwalbach 2003.

**Grammes, Tilman:** Kommunikative Fachdidaktik, Politik. Geschichte. Recht. Wirtschaft, Opladen 1998.

**Grammes, Tilman / Weißeno, Georg (Hg.):** Sozialkundestunden, Politikdidaktische Auswertungen von Unterrichtsprotokollen, Opladen 1993.

**Grammes, Tilman:** Handlungsorientierung im Politikunterricht, Hannover 1997, Niedersächs. Landeszentrale f. pol. Bildung.

**Grammes, Tilman:** Was heißt grundlagenorientierte Forschung in der Fachdidaktik? Oder Einladung zu einer Exkursion. In: Breit, G. / Massing, P.: Grundfragen und Praxisprobleme der politischen Bildung. Bonn 1992.

**Gruehn, Sabine:** Unterricht und schulisches Lernen, Schüler als Quelle der Unterrichtsbeschreibung. Münster 2000.

**Grüner, Heike:** Politisches Handeln im Jugendalter. Schwalbach 1998.

**Hage, Klaus:** Das Methodenrepertoire von Lehrer. Opladen 1985.

**Hage, Klaus:** Zur Konstitution von Wissen in Lehr- und Lernprozessen: eine Untersuchung der genetischen Epistemologie Jean Piagets auf ihre Bedeutung zur Entwicklung eines wissenschaftsbezogenen Unterrichts. Weinheim 1979.

**Hafeneger, Benno:** Jugendkulturelle Modernisierung, Subjektbezug in Lernen und Bildung. Schwalbach 2003 .

**Hafeneger, Benno / Henkenborg, Peter / Scherr, Albert(Hg.):** Pädagogik der Anerkennung, Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach 2002 .

**Heitkaemper, Peter ( Hg.):** Mehr Lust auf Schule: ein Handbuch für innovativen und gehirngerechten Unterricht. Paderborn 1995.

**Harnischfeger, Annegret:** Die Veränderungen politischer Einstellungen durch Unterricht. Berlin 1972.

**Heckhausen, Heinz:** Motivation und Handeln. 2. Aufl. Berlin 1989.

**Henkenborg, Peter / Kuhn, Hans-Werner ( Hrsg.):** Der alltägliche Politikunterricht. Beispiele qualitativer Unterrichtsforschung zur politischen Bildung in der Schule. Opladen 1998.

**Henkenborg, Peter:** Interpretative Unterrichtsforschung in der politischen Bildung. Stand und Perspektiven. In: Combe/Helsper (Hg.): Forum qualitativer Schulforschung 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung. Opladen 2002.

**Henkenborg, Peter:** Wie kann die politisch Bildung neu denken? Ambivalenzen gestalten. In: Gegenwartskunde 2/1995, S. 167-181.

**Herbart, Johann-Friedrich:** Allgemeine Pädagogik. Aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet, Weinheim 1948.

**Heske, Henning:** Lerntagebücher im Mathematikunterricht. In: Pädagogik 6/99, S. 7-9.

**Hilligen, Wolfgang:** Literaturbericht zur Unterrichtsforschung im Politikunterricht. In: Sowi 22 ( 1993), H.3.

**Hilligen, Wolfgang:** Zur Didaktik des politischen Unterrichts. Bonn 1985.

**Hofmann, Franz:** Aufbau von Lernkompetenz fördern. Innsbruck 2000.

**Holzcamp, Klaus:** Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt 1995.

**Honneth, Axel:** Kampf um Anerkennung. Frankfurt 1992.

**Horster, Leonhard / Rolff, Hans-Günter:** Unterrichtsentwicklung. Weinheim 2001.

**Horstkemper, Marianne / Holtappels, Günther (Hg.):** Neue Wege in der Didaktik, Die Deutsche Schule, 5. Beiheft. Weinheim 1999.

**Hurrelmann, Klaus:** Einführung in die Sozialisationstheorie: Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. Weinheim 1995.

**Kade, Joachim:** Lebenslanges Lernen –mögliche Bildungswelten. Opladen 1996.

**Klafki, Wolfgang:** Neue Studien zur Bildungstheorie und allgemeine Didaktik. Weinheim 1987.

**Klippert, Heinz:** Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen, Weinheim&Basel 2001

**Klippert, Heinz:** Methodentraining. Weinheim 1997.

**König, Eckard / Scherer, Helios:** Bilanz qualitativer Forschung. Weinheim 2001.

**König, Eckard / Zedler, Peter (Hg.):** Qualitative Forschung. Band I: Grundlagen qualitativer Forschung, Weinheim 2002.

**König, Hans-Dieter:** Unfreiwillige Vorurteilsproduktion im politischen Unterricht. In: Gegenwartskunde 1/1997. S. 73-82.

**Kösel, Edmund / Scherer, Helios:** Konstruktionen über Wissenserwerb und Lernwege bei Lernenden. In: Voss, R.: Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welt in den Köpfen der Kinder. Hohengehren 2002, S. 105-128.

**Kösel, Edmund:** Subjektive Didaktik. Die Modellierung von Lernumwelten. Etztal-Dallau 1991.

**Kohlberg, Lawrence:** Zur kognitiven Entwicklung des Kindes: 3 Aufsätze. Frankfurt 1974.

**Koring, Bernhard:** Eine Theorie pädagogischen Handelns. Theoretische und empirisch-hermeneutische Untersuchungen zur Professionalisierung der Pädagogik, Weinheim 1989

**Krapp, Andreas / Prenzel, Manfred:** Interesse, Lernen, Leistung. München 1992.

**Krapp, Andreas / Weidenmann, Bernd (Hg.):** Pädagogische Psychologie, Weinheim 1993

**Kroll, Karin:** Die unsichtbare Schülerin. Eine qualitative Studie zur Wahrnehmung und Deutung der Kommunikations- und Interaktionsstrukturen im Politikunterricht. Schwalbach 2001.

**Kromrey, Helmut:** Empirische Sozialforschung. Opladen 1991.

**Krüger, Heinz-Hermann u.a.:** Jugend in Deutschland – Politische Bildung auf dem Prüfstand, Eine quantitative und qualitative Studie in Sachsen-Anhalt. Opladen 2002.

**Krüssel, Hermann:** Konstruktivistische Unterrichtsforschung, Der Beitrag des wissenschaftlichen Konstruktivismus und der Theorie der persönlichen Konstrukte für die Lehr- und Lernforschung. Frankfurt 1993.

**Kuckartz, Udo:** Computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden 1999.

**Kuhn, Hans-Werner / Massing, Peter / Skuhr, Werner (Hg.):** Politische Bildung in Deutschland, Entwicklung – Stand – Perspektiven. Opladen 1993.

**Labudde, Peter:** Zettelwand, Plakat und Lerntagebuch. In: Friedrich Jahresheft 1997, S. 92-94.

**Lamnek, Siegfried:** Qualitative Sozialforschung, Bd 1 u 2. Weinheim 1995.

**Lersch, Rainer:** „Neue“ Herausforderungen an die Unterrichtsmethodik: Zur Theorie des Verhältnisses von Bildung und Methode in der Moderne. In: Adl-Amin/Schulze/Terhart (Hg.): Unterrichtsmethode in Theorie und Forschung. Weinheim&Basel 1993a, S. 184-202.

**Lersch, Rainer:** Die methodischen Voraussetzungen der Didaktik – Zeitgemäße Reformulierungen einer Didaktik als ‚Bildungslehre‘. In: Heitzer/Pätzold/v.d.Burg (Hg.): Suchbewegungen – Wertperspektiven – Formenbildungen. Bochum 1993b, S. 289-308.

**Lersch, Rainer:** Zur Schule müssen alle. In: Brenner, G. / Hafenegger, B.(Hg.): Pädagogik mit Jugendlichen. Weinheim 1996.

**Ludwig, Joachim:** Lernende verstehen: Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten. Bielefeld 2000.

**Luhmann, Niklas:** Systemtheoretische Argumentation. Eine Entgegnung auf Jürgen Habermas. In: Habermas, J. / Luhmann, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt (10) 1990, S. 291-405.

**Massing, Peter:** Bürgerleitbilder und Medienkompetenz. In: Weißeno, G. (Hg.): Politikunterricht im Informationszeitalter, Bonn 2001, S.39-50.

**Massing, Peter / Weißeno, Georg (Hg.):** Politik als Kern der polit. Bildung, Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts. Opladen 1995.

**Massing, Peter / Weißeno, Georg (Hg.):** Politische Urteilsbildung, Zentrale Aufgabe des Politikunterrichts. Schwalbach 1997.

**Maturana, Humberto R.:** Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Braunschweig 1982.

**Mayring, Philipp:** Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim 1990.

**Mayring, Philipp:** Qualitative Inhaltsanalyse. Weinheim 1998.

**Mayring, Philipp:** Möglichkeiten fallanalytischen Vorgehens zur Untersuchung von Lernstrategien. In: Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung 9 (1995), S. 155-171.

**Meixner, Johann:** Konstruktivismus und die Vermittlung produktiven Wissens. Neuwied 1997.

**Mickel, Wolfgang W. (Hg.):** Handbuch zur politischen Bildung, Bonn 1999.

**Nadas, Elke / Nietzschmann, Renate:** Erfahrungen mit Lerntagebüchern. In: Pädagogik 5/01, S. 25-27.

**Nittel, Dieter:** Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung: eine biographieanalytische Studie. Weinheim 1992.

**Noetzel, Thomas:** Konstruktivistische Epistemologie und politische Steuerung. In: Zeitschrift für Politik, Jg. 43 ( März 1996), H. 1, S. 206 – 282.

**Oesterreich, Detlef:** Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland, Studien aus den Projekt Civic Education. Opladen 2002.

**Oevermann, Ulrich:** Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, H.-G.: Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart 1979.

**Petri, Gottfried:** Wie kann kritisches Denken wirksam geschult werden? Ein Modellprojekt praxisorientierter wissenschaftlicher Schulentwicklung. Innsbruck 2000.

**Piaget, Jean:** Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Stuttgart 1975.

**Pickl, Cornelia u.a.:** Prozessuale Evaluation eines Trainingsprogrammes für Lernstrategien im schulischen Kontext. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 48 (2000), S. 12 – 28.

**Pickel, Gert:** Jugend und Politikverdrossenheit, Zwei politische Kulturen in Deutschland nach der Vereinigung? Opladen 2002.

**Reich, Kersten:** Die Ordnung der Blicke. Neuwied 1998, 2 Bände.

**Reich, Kersten:** Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied 2002.

**Rheinberg, Falko:** Motivation. Stuttgart 1995.

**Richter, Dagmar:** Geschlechtsspezifische Sozialisation und politische Bildung. Hamburg 1991.

**Richter, Dagmar:** Bedingungen emanzipatorischer politischer Lernprozesse. Über den Zusammenhang von lebensweltlicher Erfahrung mit kognitiver Entwicklung. Frankfurt 1989.

**Reinhard, Sibylle / Tillmann, Frank:** Politische Orientierungen Jugendlicher, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 45 / 2001.

**Reinhard, Sybille:** Wertebildung und politische Bildung, Zur Reflexivität von Lernprozessen. Opladen 1999.

**Richter, Dagmar:** Geschlechtsspezifische Sozialisation und politische Bildung. Hamburg 1991.

**Rothe, Klaus:** Schüler und Politik, eine vergleichende Untersuchung bayerischer und hessischer Gymnasialschüler. Opladen 1993.

**Sander, Wolfgang (Hg.):** Handbuch politische Bildung, Praxis und Wissenschaft. Schwalbach 1999.

**Sander, Wolfgang (Hg.):** Konzepte der Politikdidaktik. Aktueller Stand, neue Ansätze und Perspektiven. Hannover 1992.

**Sander, Wolfgang:** Politik entdecken – Freiheit leben. Schwalbach 2001.

- Sarcinelli, Ulrich, u.a.:** Politikvermittlung und Demokratie in der Mediengesellschaft. Opladen 1998.
- Schelle, Carla:** Schülerdiskurse über Gesellschaft, „Wenn du ein Ausländer wärst“, Untersuchung zur Neuorientierung schulisch-politischer Bildungsprozesse. Schwalbach 1995.
- Scherr, Albert:** Subjektorientierte Jugend- und Erwachsenenbildung. In: Kursiv 2 (2000), S. 20-23.
- Schmidt, Siegfried (Hg.):** Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus. Frankfurt 1987.
- Schmiederer, Rolf:** Zur Kritik der politischen Bildung. Ein Beitrag zur Soziologie und Dialektik des politischen Unterrichts. Frankfurt 1971.
- Schübler, Ingeborg:** Deutungslernen. Hohengehren 2000.
- Schulze, Gerhard:** Politisches Lernen. Bad Tölz 1977.
- Schulmeister, Rolf:** Grundlagen hypermedialer Lernsysteme. München 1997.
- Siebert, Horst:** Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung, Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. München 2003.
- Siebert, Horst:** Gehirn und Lernen. Bielefeld 2003.
- Siebert, Horst.:** Konstruktivismus – ein Paradigmawechsel in der Bildungsarbeit? In: Götz, Klaus (Hg.): Bildungsarbeit der Zukunft. München 2002, S. 225-270.
- Siebert, Horst:** Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit. In: Kursiv 2/2000, S. 12-15.
- Siebert, Horst:** Pädagogischer Konstruktivismus. Neuwied 1999.
- Terhart, Ewald:** Konstruktivismus und Unterricht. In: ZfP 5 /1999, S. 629-246.
- Teschner, Manfred** „Politik und Gesellschaft im Unterricht. Frankfurt 1968.
- Tietgens, Hans:** Zur Reflexion des Lernens. In: Außerschulische Bildung 4/1999, S. 369ff.
- Ulich, Dieter / Mayring, Philipp:** Psychologie der Emotionen. Stuttgart 1992.
- Uhl, Herbert:** Politikkritik als Lernblockade? In: SOWI 27 ( 1998), H.1, S. 3-7.
- Urban, Klaus:** Die Bedingungen politischen Lernens bei Schülern. München 1976 .
- Varela, Francesco:** Kognitionswissenschaft – Kognitionstechnik. Frankfurt 1990.

**Varela, Francesco:** Der Mittlere Weg der Erkenntnis: die Beziehung von Ich und Welt in der Kognitionswissenschaft – der Brückenschlag zwischen wissenschaftlicher Theorie und menschlicher Erfahrung. Bern 1992.

**Voß, Reinhard (Hg.):** Die Schule neu erfinden. Neuwied 1996.

**Voß, Reinhard:** Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welt in den Köpfen der Kinder. Neuwied 2002.

**Weinert, Franz:** Lernen des Lernens. In: Expertenberichte des Forums Bildung Bd.III, 2002, S. 37-42.

**Weinstein, Claire :** Learning and study strategies inventory (LASSI). Clearwater 1987

**Wiater, Werner:** Vom Schüler her unterrichten: Eine neue Didaktik für eine veränderte Schule. Donauwörth 1999.

**Weißeno, Georg:** Lernertypen und Lernerdidaktiken im Politikunterricht, Ergebnisse einer fachdidaktisch motivierten Unterrichtsforschung. Frankfurt 1989.

**Wild, Klaus-Peter / Krapp, Andreas / Winteler, Adolf:** Die Bedeutung von Lernstrategien zur Erklärung des Einflusses von Studieninteresse auf Lernleistungen, in: Krapp, A. u.a. Interesse, Lernen, Leistung, Münster 1992. S. 279-296.

**Wild, Klaus-Peter/Schiefele, Ulrich:** Induktiv versus deduktiv entwickelte Fragebogenverfahren zur Erfassung von Merkmalen des Lernverhaltens. In: Unterrichtswissenschaft 21 (1993), H.4, S. 312-326.

**Wild, Klaus-Peter:** Lernstrategien im Studium, Münster 2000.

**Wragge-Lange, Irmhild:** Interaktion im Unterricht. Ein Verfahren zur Analyse schulischer Sozialisationsprozesse. Weinheim 1980.

**Ziehe, Thomas:** Öffnung der Eigenwelten, Bildungsangebote und veränderte Jugendmentalitäten. In: kursiv 1/ 2002, S. 13- 18.

**Ziehe, Thomas / Stubenrauch, Herbert:** Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Reinbeck 1982.

### **Internetquellen**

[www.ecole21.de](http://www.ecole21.de) Stand: 11.12.01

[www.learnline.de](http://www.learnline.de) Stand: 11.6.01

[www.AEBromme/Lerntagebuch.html](http://www.AEBromme/Lerntagebuch.html) Stand: 11.6.01