

Otto-Suhr-Institut für Politikwissenschaft
der Freien Universität Berlin

Konzepte der Politik

**Theoretische Grundlagen und
unterrichtspraktische Herausforderung**

Eine empirische Interventionsstudie

Inauguraldissertation zur Erlangung
des Grades eines Dr. rer. pol. des Fachbereiches
Politik- und Sozialwissenschaften
der Freien Universität Berlin

vorgelegt von

Björn Christopher Bohm (M.A.)

Berlin, 2015

Otto-Suhr-Institut für Politikwissenschaft
der Freien Universität Berlin

Erstgutachter:

Prof. Dr. Peter Massing

Zweitgutachter:

Prof. Dr. Klaus Schroeder

Datum der Disputation:

25.02.2016

Konzepte der Politik

Theoretische Grundlagen und
unterrichtspraktische Herausforderung

Eine empirische Interventionsstudie

- Minimalkonsens -

„Gerade hier aber erweist sich die Interpretationsfähigkeit der Verfassung als Voraussetzung der Wandlungsfähigkeit des politisch-gesellschaftlichen Systems. (...) Das Konsensproblem bezieht sich damit einerseits auf ‚Werte‘ und ihre Rolle in der Politik und andererseits auf inhaltliche Festlegungen oder doch Zielvorgaben.“

J.J. Hesse & Th. Ellwein 1997, S. 127 f.

--- Inhaltsverzeichnis ---

Danksagung.....	9
1. Einleitung.....	11
1.1 Forschungsanlass.....	11
1.2 Forschungsziele.....	12
1.3 Methodisches Vorgehen.....	14
1.4 Bedeutung der Untersuchung.....	16
1.5 Gliederung der Arbeit.....	17
2. Theoretische Grundlagen.....	19
2.1 Modell des Fachwissens als Untersuchungsgegenstand.....	19
2.2 Bildungspolitischer Hintergrund.....	20
2.2.1 Paradigmawechsel und Bildungsstandards.....	20
2.2.2 Kompetenzmodelle und Kompetenzbegriff in der Klieme-Expertise.....	21
2.3 Der GPJE-Entwurf: Bildungsstandards für die politische Bildung.....	23
2.3.1 Aufgaben der politischen Bildung.....	24
2.3.2 Kompetenzbereiche und konzeptuelles Deutungswissen.....	24
2.3.3 Bildungsstandards in unterschiedlichen Kompetenzniveaus.....	27
2.4 Die „Konzepte der Politik“ als kognitives Kompetenzmodell.....	28
2.4.1 Vom GPJE-Entwurf zum Kompetenzmodell.....	28
2.4.2 Die Politikwissenschaft als Leitwissenschaft der politischen Bildung.....	29
2.4.3 Politikkompetenz und konzeptuelles Lernen in der Politikdidaktik.....	29
2.4.3.1 Stufenkonzepte der kognitiven Politikkompetenz.....	30
2.4.3.2 Kumulativer Wissenserwerb.....	32
2.4.3.3 Konstituierende Fachbegriffe und konzeptuelles Wissen.....	33
2.4.4 Basis- und Fachkonzepte in der politischen Bildung.....	33
2.4.4.1 Zentrale Prinzipien der Domäne.....	33
2.4.4.2 Systematisierende und vernetzende Funktion.....	34
2.4.4.3 Präkonzepte und Konzeptwechsel.....	35
2.4.5 Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung.....	37
2.5 Fachwissenschaftliche Kontroverse.....	38

3. Studiendesign und Methoden.....	41
3.1 Theoretische Begriffe.....	41
3.2 Studiendesign.....	44
3.2.1 Begründung des Studiendesigns.....	44
3.2.2 Versuchsanordnung im quasi-experimentellen Design.....	45
3.2.2.1 Tabellarische Darstellung der Versuchsanordnung.....	46
3.2.2.2 Soziodemographische Daten der Untersuchungsgruppen.....	47
3.2.2.3 Kausalitätsprobleme und Kontrolle von Störvariablen.....	49
3.2.2.4 Homogenisierung der Kontextfaktoren.....	49
3.2.2.5 Zeitlicher Verlauf der Studie.....	51
3.2.3 Kombination methodischer Erhebungstechniken.....	52
3.2.3.1 Hypothesenspezifische Erhebungsmittel.....	53
3.2.3.2 Funktionalität der Erhebungsmittel.....	54
3.2.4 Statistische Testverfahren.....	55
3.3 Der Fragebogen.....	56
3.3.1 Konzeption des Fragebogens.....	56
3.3.2 Auswertung des Fragebogens.....	57
3.3.2.1 Signifikanzprüfung hypothesenrelevanter Daten.....	57
3.3.2.2 Überprüfung der konstituierenden Fachbegriffe.....	59
3.3.2.3 Zweiseitiger t-Test für abhängige Stichproben.....	60
3.3.3 Ansicht des Fragebogens.....	61
3.4 Die Interviews.....	66
3.4.1 Konzeption der Interviews im Sinne der fokussierten Interviewmethode....	66
3.4.1.1 Pretest- und Posttest-Interview.....	66
3.4.1.2 Hypothesenspezifische Leitfragen und Nebenbefunde.....	67
3.4.1.3 Das Interview als soziale Situation.....	69
3.4.2 Auswertung der Interviews in vier Phasen.....	70
3.4.2.1 Hypothesenspezifische Modifizierung der Phasen.....	71
3.4.2.2 Exemplarische Darstellung der Auswertungsphasen.....	72
3.4.3 Ansicht der Interviewleitfragen.....	74
3.5 Der Abschlusstest.....	77
3.5.1 Konzeption des Abschlusstests.....	77
3.5.2 Auswertung des Abschlusstests.....	78
3.5.2.1 Kombination inhaltsanalytischer Verfahren.....	78

3.5.2.2 Entwicklung eines Codierschema.....	79
3.5.2.3 Überprüfung der Varianzhomogenität und der Signifikanz.....	81
3.5.3 Ansicht des Abschlusstests.....	82
3.6 Die Unterrichtssequenz.....	87
3.6.1 Identische Unterrichtsparameter in den beteiligten Klassen.....	87
3.6.2 Die Intervention als Unterrichtsdifferenz.....	89
3.6.2.1 Inhaltlicher Gegenstand der Intervention.....	89
3.6.2.2 Erläuterung der Intervention.....	89
3.6.2.3 Übersicht zur integrierten Intervention.....	94
3.6.2.4 Arbeitsaufträge der Intervention (Basis- und Fachkonzepte).....	95
4. Ergebnisse.....	97
4.1 Ergebnisse des Fragebogens.....	97
4.1.1 Die Ordnungs- und Strukturierungsfunktion.....	98
4.1.2 Die konstituierenden Fachbegriffe.....	110
4.1.3 Zusammenfassung der Fragebogenergebnisse.....	117
4.2 Ergebnisse der Interviews.....	119
4.2.1 Ergebnisse der Leitfragen zur Ordnungs- und Strukturierungsfunktion.....	120
4.2.1.1 Einzelanalysen.....	120
4.2.1.2 Zusammenfassung.....	151
4.2.2 Ergebnisse der Leitfragen zu den konstituierenden Fachbegriffen.....	157
4.2.2.1 Einzelanalysen.....	157
4.2.2.2 Zusammenfassung.....	169
4.2.3 Ergebnisse der Leitfragen zur Anwendung.....	170
4.2.3.1 Einzelanalysen.....	171
4.2.3.2 Zusammenfassung.....	184
4.2.4 Generalisierende Zusammenfassung der Interviewergebnisse.....	186
4.3 Ergebnisse des Abschlusstests.....	189
4.3.1 Die Ordnungs- und Strukturierungsfunktion.....	189
4.3.2 Die konstituierenden Fachbegriffe.....	204
4.3.3 Transfer und verbesserte Anwendung.....	205
4.3.4 Zusammenfassung der Abschlusstestergebnisse.....	207
4.4 Übersicht zu den wichtigsten Ergebnissen der Untersuchung.....	208

5. Diskussion	209
5.1 Die Ordnungs- und Strukturierungsfunktion.....	209
5.1.1 Besonderheiten der Skala Lerneffekt.....	209
5.1.2 Die Interviews als plausible Deutungsmuster.....	210
5.1.2.1 Mangelnde Aktualität im Gemeinschaftskundeunterricht.....	211
5.1.2.2 Effekte der Unterrichtssequenz.....	213
5.1.3 Interesse an politischer Bildung.....	217
5.1.4 Schlussfolgerungen.....	219
5.2 Die konstituierenden Fachbegriffe.....	223
5.2.1 Keine Effekte der Intervention.....	223
5.2.2 Schlussfolgerungen.....	224
5.3 Transfer und verbesserte Anwendung.....	225
5.3.1 Geringe Datenlage beim Abschlusstest.....	225
5.3.2 Schlussfolgerungen.....	226
5.4 Methodisches Fazit.....	226
6. Fazit.....	228
6.1 Zusammenfassung.....	228
6.2 Ausblick.....	230
7. Literaturverzeichnis.....	235
8. Abbildungsverzeichnis.....	243
9. Tabellenverzeichnis.....	247
10. Anhang.....	249
10.1 Daten zu den persönlichen Fragen und zum Wahlverhalten.....	249
10.2 Ergebnisse der Faktorenanalyse	252
10.3 Mittelwerte der Fragebogen-Items.....	253
10.4 Ergebnisse des Abschlusstests.....	278
Zusammenfassung/abstract.....	285
Selbstständigkeitserklärung.....	287

Danksagung

In den letzten vier Jahren hat naturgemäß die vorliegende Dissertation nahezu alle Lebensbereiche meines Alltags geprägt. Dementsprechend soll an dieser Stelle allen Personen gedankt werden, die mich in dieser Lebensphase unterstützt und begleitet haben. Vornehmlich und in besonderem Maße möchte ich mich sehr herzlich bei Herrn Prof. Dr. Peter Massing und Herrn Prof. Dr. Klaus Schroeder für die hilfreiche und freundliche Unterstützung bedanken. Seit meinem weiterbildenden Masterstudiengang „Politik und deutsche Nachkriegsgeschichte“ an der Freien Universität Berlin standen mir beide Professoren bei allen fachwissenschaftlichen und organisatorischen Fragestellungen jederzeit zur Verfügung. Hierbei sollen nicht nur die essenziellen fachwissenschaftlichen Anregungen und Hilfen erwähnt werden, sondern insbesondere die sehr angenehme Atmosphäre, in welcher diese Beratungsgespräche stattgefunden haben. Dank der wertvollen fachwissenschaftlichen Unterstützung und der aufgeschlossenen Diskussionsbereitschaft wurde die vorliegende Dissertation ermöglicht.

Ein besonderer Dank gilt auch Herrn Dipl.-Psych. Dietmar Jungnickel vom Fachbereich Sozialwissenschaften der Universität Hamburg für die statistischen Beratungen und Programmierungen zur Analyse der quantifizierbaren Daten. Dank seiner methodischen Expertise konnten die vorliegenden Daten adäquat statistisch getestet und ausgewertet werden. Hierbei gestalteten sich die zahlreichen Treffen im „Pferdestall“ als sehr lehrreich und diskussionsfreudig. Zudem wird Dr. phil. Erik Eichholz für die Verdattung des Fragebogens gedankt.

Ein kollegialer und freundschaftlicher Dank richtet sich an StD Ulrich Schroeder, welcher die vorliegende Studie am Beruflichen Gymnasium erst ermöglicht hat. Dank seiner organisatorischen Unterstützung konnte die vorliegende Studie konfliktfrei in den laufenden Dienstbetrieb der Schule integriert werden. Hierbei war Ulli Schroeder jederzeit ein verlässlicher Partner bei der organisatorischen Planung der Unterrichtssequenz. Ein weiterer Dank gebührt den Kolleginnen und Kollegen des Beruflichen Gymnasiums, die ihre Unterrichtszeit für die Unterrichtssequenz der Studie zur Verfügung gestellt haben. Ein besonderer Dank richtet sich an dieser Stelle natürlich an alle beteiligten Schülerinnen und Schülern des Beruflichen Gymnasiums: ohne das bereitwillige Mitwirken des gesamten 12. Jahrgangs hätte diese Studie nicht erfolgreich abgeschlossen werden können.

Gesondert möchte ich mich bei Herrn Prof. Dr. Michael Th. Greven (†) bedanken, welcher mein Fachprüfer beim ersten Staatsexamen der Lehramtsprüfung in Hamburg war. Durch seine Lehrveranstaltungen und wertvollen Literaturanregungen wurde mir erstmalig im Studium an der Universität Hamburg ein fachwissenschaftlicher Zugang zur Politik eröffnet. Dafür sei ihm posthum gedankt. Abschließend möchte ich mich bei Nora und Paule bedanken, die mir in intensiven Arbeitsphasen die notwendige Nachsicht und Zuversicht schenkten.

Hamburg, im September 2015

Björn Christopher Bohm

1. Einleitung

1.1 Forschungsanlass

Die vorliegende Arbeit untersucht ein fachwissenschaftliches Modell der politischen Bildung, welches im Jahr 2010 veröffentlicht worden ist.¹ Das von mehreren Autoren² entwickelte Modell beschränkt sich auf eine Kompetenzdimension und fokussiert hierbei die fachlichen Aspekte der politischen Bildung.³ Die Autoren formulieren fachwissenschaftliche Basis- und Fachkonzepte, welche eine inhaltliche Festlegung des politischen Fachwissens favorisieren. Hierbei heben die Autoren hervor, dass anhand ihrer theoretisch begründeten Konzeption „wissenschaftlich fundierte Standards für die Praxis vorgestellt“⁴ werden. Die vorliegende Untersuchung konzentriert sich auf die empirische Überprüfung modellspezifischer „Basis- und Fachkonzepte“. Die im Arbeitstitel benannten „Konzepte der Politik“ werden hinsichtlich unterschiedlicher Wirkungseffekte untersucht und diskutiert. Der Forschungsanlass der vorliegenden Untersuchung ergibt sich aus den bildungspolitischen und fachwissenschaftlichen Diskussionen zur Kompetenzorientierung, da seit der Klieme-Expertise⁵ die bildungspolitische Diskussion von der empirischen Erfassung definierter Kompetenzen und Bildungsstandards geprägt wird. Demnach wurden die Fachdidaktiken aufgefordert, dementsprechende Kompetenzmodelle zu entwickeln und deren empirische Überprüfung anzustreben.⁶ Im Rahmen des fachdidaktischen Entwicklungsprozesses haben fünf Politikdidaktiker das vorliegende Kompetenzmodell entwickelt. Das veröffentlichte Modell beschreibt hierbei die „inhaltsbezogenen kognitiven Fähigkeiten, über die Schüler/-innen verfügen müssen, um fachliche Probleme (hier: politische) Probleme lösen zu können.“⁷ Anlass der vorliegenden Arbeit ist die empirische Überprüfung unterschiedlicher Wirkungseffekte der definierten Basis- und Fachkonzepte. Die Überprüfung dieser Konzepte fand anhand einer empirischen Interventionsstudie in einem 12. Jahrgang an einem Beruflichen Gymnasium im Jahr 2011 statt. Zur Überprüfung von Wirkungseffekten wurde die Unterrichtsstudie im hypothesentestenden Design durchgeführt. Arbeitsaufträge zu den Basis- und Fachkonzepten wurden als Intervention in eine Unterrichtssequenz integriert.

¹ Weißeno et al. 2010: Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn.

² Als Autoren werden benannt: Prof. Dr. Georg Weißeno (Pädagogische Hochschule Karlsruhe), Prof. Dr. Joachim Detjen (Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt), Prof. Dr. Ingo Juchler (Universität Göttingen), Prof. Dr. Peter Massing (Freie Universität Berlin) und Prof. Dr. Dagmar Richter (Technische Universität Braunschweig).

³ Vgl. ebd., S. 11.

⁴ Ebd., S. 14.

⁵ Klieme et al. 2003.

⁶ Vgl. Weißeno et al. 2010, S. 9.

⁷ Ebd., S. 10.

1.2 Forschungsziele

Das primäre Forschungsinteresse der vorliegenden Untersuchung ist die Überprüfung ausgewählter Wirkungseffekte der vorliegenden Basis- und Fachkonzepte. Die Forschungsperspektive konzentriert sich auf den fachwissenschaftlichen Lernzuwachs auf kognitiver Ebene. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden unterschiedliche inhaltliche Dimensionen des Lernzuwachses definiert, so dass drei zu testende Hypothesen im Fokus der Arbeit stehen. Als übergeordnete Forschungsproblematik dominiert das Interesse, inwiefern konzeptspezifische Wirkungseffekte anhand einer unterrichtlichen Erprobung bestätigt oder verworfen werden können. Hierfür wurden die „Basis- und Fachkonzepte der Politik“ als Intervention in eine Unterrichtssequenz didaktisch integriert. Die methodische Umsetzung des Forschungsinteresses fand anhand einer Interventionsstudie im Rahmen der empirischen Unterrichtsforschung statt. Bei der „wissenschaftlichen Übersetzung“ des Forschungsinteresses mussten die organisatorischen und zeitlichen Restriktionen der vorliegenden Untersuchung berücksichtigt werden. Dementsprechend konnten die Basis- und Fachkonzepte nur anhand einer zeitlich limitierten Unterrichtssequenz von zehn Schulstunden je Untersuchungsgruppe überprüft werden. Eine empirische Überprüfung der didaktischen Gesamtkonzeption des vorliegenden Kompetenzmodells konnte im Rahmen dieser Untersuchung nicht gewährleistet werden, da das vorliegende Modell sehr facettenreich und vielschichtig ist. Die Gesamtkonzeption des Kompetenzmodells ist von unterschiedlichen lernpsychologischen und didaktischen Intentionen gekennzeichnet.⁸ Zudem soll der kompetenzorientierte Unterricht den individuellen Lernprozess des Schülers über Jahre begleiten und eine „sukzessive“⁹ Weiterentwicklung initiieren. Folglich konnten im zeitlichen Rahmen der vorliegenden Studie nur eingeschränkt die Konzepte des Kompetenzmodells untersucht werden. Bei der Konzeption des Studiendesigns galt es zu beachten, dass die Intervention eine hypothesenspezifische Überprüfung von Wirkungseffekten zu gewährleisten hatte; dies musste insbesondere bei der Unterrichtskonzeption und der Operationalisierung beachtet werden. Hierbei mussten in der Unterrichtssequenz für die Interventions- und Traditionsklassen derartige Inhalte und Probleme aufgeworfen werden, so dass im Pre- und Posttestvergleich die hypothesenspezifischen Zielvariablen gemessen werden konnten. In den Interventionsklassen musste die Intervention einerseits die konzeptionellen Ziele des Kompetenzmodells repräsentieren und andererseits in die strukturellen Rahmenbedingungen der Untersuchung integriert werden können. Die vorliegende Anordnung der Untersuchungsparameter ergab sich aus diesen Abwägungen und hatte hierdurch ein valides Studiendesign zu gewährleisten.

⁸ Vgl. Weißeno et al. 2010, S. 20.

⁹ Richter 2010, S. 61.

Theoretische Bezugspunkte und abgeleitete Hypothesen

Die vorliegende Untersuchung bezieht sich auf folgende theoretische Bezugspunkte: Das Kompetenzmodell beschreibt die kognitiven Fähigkeiten zur Lösung fachlicher Probleme.¹⁰ Die Fachkonzepte können mit ihrer Erklärungsfunktion auf „verschiedene politische Kontexte“¹¹ übertragen werden. Basiskonzepte haben „Werkzeugcharakter“ und fördern den systematischen Wissensaufbau und die „Vernetzung des Wissen im Unterricht.“¹² Dieses mit dem Kompetenzmodell vermittelte Wissen bewirkt einen situationsunabhängigen Nutzen, welches „konzeptuelles Wissen auf höheren Abstraktionsniveaus“¹³ ermöglicht. Konzeptuelles Deutungswissen bewirkt eine gesteigerte Übertragungsfähigkeit auf neue Lernsituationen. Hierdurch wird in späteren Anwendungssituationen die fachliche Problemlösefähigkeit gesteigert.¹⁴ Das Kompetenzmodell steigert die kognitive Politikkompetenz und bewirkt eine höhere Problemlösefähigkeit als traditioneller Unterricht. Aus diesen Grundannahmen wurden folgende Hypothesen abgeleitet, welche in der vorliegenden Studie vom „Design Typ Theorie- und Hypothesentest“ überprüft worden sind:

- I. Die Konzepte des Modells haben Ordnungsfunktion: „Die Strukturierung hilft auch den Schülern/ Schülerinnen, ihr Wissen zu ordnen und sich daher im Wissensbereich Politik besser zu orientieren, als es ohne explizite Offenlegung möglich wäre.“¹⁵
- II. Die Konzepte des Modells fördern die „strukturierte Vernetzung aufeinander bezogener Begriffe“.¹⁶ Das Modell vermittelt Faktenwissen, welches zu konzeptuellem Wissen führt.¹⁷
- III. Konzeptuelles Deutungswissen bewirkt eine verbesserte Transferleistung auf neue Lernsituationen. Hierdurch wird in späteren Anwendungssituationen die fachliche Problemlösefähigkeit gesteigert.¹⁸

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung lautet die Nullhypothese, dass zwischen den Mittelwertsparametern der Interventionsklassen (μ_1) und den Mittelwertsparametern der Traditionsklassen (μ_2) kein Unterschied besteht oder dass die Werte der Interventionsklassen

¹⁰ Vgl. Weißeno et al. 2010, S. 10.

¹¹ Ebd., S. 49.

¹² Ebd., S. 48; vgl. hierzu die Erläuterungen in der vorliegenden Arbeit, S. 33 ff.

¹³ Weißeno et al. 2010, S. 49.

¹⁴ Vgl. ebd., S. 20 ff. und S. 196 ff.

¹⁵ Richter 2010, S. 68.

¹⁶ Demuth et al. 2005, S. 57; vgl. hierzu Weißeno et al. 2010, S. 48 und Massing 2010, S. 18 f.

¹⁷ Vgl. Richter 2010, S. 59 ff.

¹⁸ Vgl. Weißeno et al. 2010, S. 20 und 196 ff.

geringer ausfallen ($H_0: \mu_1 \leq \mu_2$). Aus dieser Formulierung ergibt sich die gerichtete Alternativhypothese, dass die Mittelwertparameter der Interventionsklassen größer ausfallen als die der Traditionsklassen ($H_1: \mu_1 > \mu_2$).¹⁹ Die hier formulierten Hypothesen stellen *gerichtete* und *unspezifische* Hypothesen dar. Aufgrund der postulierten Mittelwertverbesserung der Interventionsklassen wird den formulierten Hypothesen *eine Richtung* (hier: Verbesserung) zugeordnet. Da aber im Rahmen der statistischen Auswertung Mittelwertverschiebungen in unterschiedliche Richtungen ebenso erwartet werden konnten, wurden alle relevanten Daten der Untersuchung mithilfe *zweiseitiger Testverfahren* berechnet.²⁰ Die unspezifische Formulierung der Hypothesen ergibt sich aus der nicht definierten Größenordnung der Mittelwertverschiebung hinsichtlich der untersuchten Items und Konstrukte.²¹

Hypothesen (H1) zu den Mittelwertverschiebungen	
1. Hypothese Ordnungs- und Strukturierungsfunktion	μ_1 (Interventionsklassen) > μ_2 (Traditionsklassen)
2. Hypothese Konstituierende Fachbegriffe und konzeptuelles Deutungswissen	μ_1 (Interventionsklassen) > μ_2 (Traditionsklassen)
3. Hypothese Anwendung und verbesserter Transfer	μ_1 (Interventionsklassen) > μ_2 (Traditionsklassen)

Tabelle 1: Hypothesen (H1) zu den Mittelwertverschiebungen

1.3 Methodisches Vorgehen

Im gesamten 12. Jahrgang eines Beruflichen Gymnasiums wurde im Jahr 2011 die Interventionsstudie durchgeführt. Eine Unterrichtssequenz von 10 Schulstunden wurde jeweils in vier Klassen gehalten. In zwei *Interventionsklassen* wurden die Basis- und Fachkonzepte als Intervention in die Unterrichtssequenz didaktisch integriert. Zwei *Traditionsklassen* wurden ohne Intervention unterrichtet. Eine *Außenklasse* diente als Kontrollgruppe, diese Klasse wurde nicht unterrichtet. Die grundsätzliche Gestaltung der vorliegenden Untersuchung

¹⁹ Vgl. Bortz 1984, S. 367.

²⁰ Für eine unspezifische, zweiseitige Alternativhypothese würde die korrekte Formulierung lauten, dass zwischen den Mittelwertparametern ein Unterschied besteht ($H_1: \mu_1 \neq \mu_2$). Bortz verweist darauf, dass bei Unklarheiten, „ob der Sachverhalt besser durch eine gerichtete oder ungerichtete Hypothese erfasst wird, (...) in jedem Fall zweiseitig getestet werden [muss].“ Bortz 1999, S. 117.

²¹ Vgl. Bortz 2005, S. 108 ff.

orientiert sich am hypothesentestenden Design in einer quasi-experimentellen Versuchsanordnung. Die Daten wurden anhand unterschiedlicher Methoden erhoben: Beim Pre- und Posttest wurden Daten per Fragebogen und Gruppeninterviews erhoben. Drei Monate nach der Unterrichtssequenz wurde die *Anwendung von Lerninhalten* anhand eines Abschlusstests überprüft. In diesem Kontext wurden Wirkungen im Langzeiteffekt getestet. Bei der konzeptionellen Ausrichtung der Interventionsstudie galt es zu beachten, dass die „Schüler keine Schemata memorieren“,²² sondern fachliche Probleme lösen sollten. Die Überprüfung dieser Untersuchungsdimension durfte nicht zu einem bloßen Vokabel- oder Begriffslernen degradiert werden, an denen ein vermeintlicher Lernerfolg hätte gemessen werden können.²³ Dementsprechend wurden beim Abschlusstest die *Anwendungsaufgaben* anhand inhaltsanalytischer Methoden operationalisiert und ausgewertet. Die quantifizierbaren Daten der Studie wurden mit den jeweiligen statistischen Methoden überprüft. Die Interviewergebnisse dienten der Interpretation dieser Daten. Grundsätzlich musste zur Erfassung *hypothesenspezifischer* Wirkungseffekte ein geeignetes Studiendesign mit adäquaten Indikatoren, Erhebungsmitteln und Messverfahren konzipiert werden. Hierbei ergaben sich aus den jeweiligen Untersuchungsdimensionen unterschiedliche Methoden der empirischen Sozialforschung. Den Hypothesen mussten spezifische Indikatoren zur Operationalisierung zugeordnet werden, so dass unterschiedliche Erhebungsverfahren indiziert waren:

Übersicht zu den Datenerhebungsmitteln		
Fragebogen	1. Hypothese	⇒ Items zum Lerneffekt („Skala Lerneffekt“)
	2. Hypothese	⇒ Lernzuwachs von Fachbegriffen
Abschlusstest²⁴	3. Hypothese	⇒ Anwendung von Fachbegriffen in einer neuen Lernsituation
Interview	Leitfadengespräche	⇒ Interpretationshilfe der quantifizierbaren Daten

Tabelle 2: Übersicht zu den Datenerhebungsmitteln

²² Weißeno et al. 2010, S. 22

²³ Bortz formuliert folgendermaßen, dass „Mit Fragen der Operationalisierung (...) messtheoretische Probleme [verknüpft sind].“ Bortz 1984, S. 42.

²⁴ Im Rahmen des Abschlusstests wurde zudem der Langzeiteffekt hinsichtlich der ersten und zweiten Hypothese überprüft. Eine genauere Darstellung der Funktionalität der Erhebungsmittel findet sich auf S. 53.

1.4 Bedeutung der Untersuchung

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurden hypothesenspezifische Wirkungseffekte einer Intervention getestet. Zur Überprüfung dieser Effekte wurden unterschiedliche empirische Datenerhebungsmethoden genutzt. Aus fachwissenschaftlicher Sicht könnte die vorliegende Studie auf zwei unterschiedlichen Ebenen von Interesse sein. Einerseits könnten die Ergebnisse der Studie auf *inhaltlicher* Ebene von Bedeutung sein, andererseits könnte das konzipierte Studiendesign weitere Untersuchungen *methodisch* anregen. Auf inhaltlicher Ebene wurden Wirkungseffekte der Basis- und Fachkonzepte überprüft. Die inhaltlichen Untersuchungsdimensionen fokussierten hierbei die *grundsätzliche* Bedeutung von festgelegten Inhalten in Form von Basis- und Fachkonzepten. Zur Überprüfung diesbezüglicher Wirkungseffekte mussten spezifische Zielvariablen im Pre- und Posttestdesign ermittelt werden. Hierbei konnten anhand reliabler Messinstrumente Effekte der Intervention getestet werden, zudem wurden durch Schülerinterviews Daten zur regulären Unterrichtswirklichkeit erhoben. Die getesteten Interventionseffekte und die Perzeptionswirklichkeiten der Schüler/-innen könnten hierbei inhaltliche Impulse für die fachwissenschaftliche Diskussion liefern.

Grundsätzlich soll an dieser Stelle betont werden, dass die vorliegende Arbeit keine wissenschaftliche Reflexion der lerntheoretischen und kognitionspsychologischen Grundlagen des Modells nach Weißeno et al. (2010) anstrebt, sondern eine empirische Überprüfung inhaltlicher Wirkungseffekte favorisiert. Hierbei wurden modellspezifische Hypothesen in einer quasi-experimentellen Versuchsanordnung getestet. Derartige Untersuchungsprofile können in den Fachdidaktiken von zunehmender Bedeutung sein und die fachwissenschaftliche Diskussion befruchten.²⁵ In diesem Kontext ist von erheblicher Bedeutung, dass durch dementprechende Interventionsstudien „immer nur kleine, exakt beschriebene Wirkungen erhoben werden können.“²⁶ In der vorliegenden Arbeit wurden die Daten anhand unterschiedlicher Methoden der empirischen Sozialforschung erhoben und ausgewertet. Zur Interpretation der quantifizierbaren Daten wurden fokussierte Interviews durchgeführt. Anhand hypothesenspezifischer Leitfragen wurden Daten in Gruppeninterviews erhoben. Hierbei repräsentierten die Leitfragen die inhaltlichen Dimensionen der Items besonders relevanter Konstrukte des Fragebogens. Besonders hervorzuheben ist hierbei die Skala zur Überprüfung der ersten Hypothese („Skala Lerneffekt“). Zur Überprüfung komplexer Anwendungsaufgaben wurden beim Abschlusstest empirische Methoden der Inhaltsanalyse genutzt. Zur Hervorhebung

²⁵ Vgl. Massing 2005, S. 163 ff., Weißeno 2014, S. 103 ff., ferner Röhl 2007, S. 20. Zur Bedeutung qualitativer Methoden in der fachwissenschaftlichen Unterrichtsforschung, vgl. Schelle 2015, S. 21 ff.

²⁶ Weißeno 2014, S. 105.

markanter Effekte oder methodischer Besonderheiten werden im Diskussionsteil der vorliegenden Arbeit inhaltliche und methodische Schlussfolgerungen gezogen. Hierbei werden diese Schlussfolgerungen zunächst hypothesenspezifisch diskutiert. Abschließend wird im Diskussionsteil zusammenfassend ein *methodisches Fazit* gezogen. Für analoge Studiendesigns könnte von Interesse sein, dass auch kleine Stichprobengrößen relevante und interpretationswürdige Ergebnisse generieren können. Hierbei ist allerdings zu beachten, dass eine gewisse Mindestgröße in den Untersuchungskollektiven nicht unterschritten werden sollte. Dieser Hinweis ist aufgrund der zu erwartenden Teilnehmerschwankungen im Pre- und Posttestdesign von großer Bedeutung, da Stichprobengrößen in der Realität kaum konstant gehalten werden können und hierdurch die Anzahl von Messwertpaaren negativ beeinflusst werden könnte. Dies bedeutet, dass auch natürliche Klassengrößen ein geeignetes Untersuchungskollektiv in derartigen Studiendesigns darstellen können. Im Rahmen der durchgeführten Interventionsstudie konnten statistisch relevante Ergebnisse anhand einer zehnstündigen Unterrichtssequenz erhoben werden, so dass nicht nur isolierte Phasen einzelner Unterrichtsstunden empirisch ausgewertet worden sind. Auch wenn hier ein spezifisches „Problem qualitativer Unterrichtsforschung“²⁷ nicht vorzuliegen scheint, muss darauf hingewiesen werden, dass Untersuchungsprofile, welche eine statistische Überprüfung komplexer Anwendungsaufgaben fokussieren, einen längeren Unterrichtszeitraum berücksichtigen sollten. Die Überprüfung komplexer Bildungseffekte bedingt nicht nur eine aufwendigere Operationalisierung, sondern auch ausreichend Zeit zur Entfaltung des Lernprozesses. Fehlende Wiederholungs- und Intensivierungsphasen der Lerninhalte schließen eine dementsprechende Anwendung dieser Inhalte aus und führen zu statistisch irrelevanten Merkmalsausprägungen. Dieser Hinweis erscheint notwendig, da geringe Datenlagen sich aus zeitlichen und somit organisatorischen Restriktionen ergeben können und *nicht per se* der methodischen Operationalisierungsfähigkeit komplexer Untersuchungsdimensionen widersprechen müssen. Vor dem Hintergrund der hier benannten Aspekte kann die vorliegende Studie konstruktive Impulse für weitere Interventionsstudien liefern.

1.5 Gliederung der Arbeit

Im zweiten Kapitel werden die theoretischen Grundlagen der vorliegenden Untersuchung dargestellt. Hierbei wird auf den bildungspolitischen Hintergrund der Kompetenzorientierung hingewiesen. In diesem Kontext werden die fachdidaktischen Entwicklungen in der politischen Bildung erwähnt. Maßgeblich wird hierbei die Bedeutung des *GPJE-Entwurfes* zu

²⁷ Fischer/Lange 2014, S. 92.

den Nationalen Bildungsstandards (2004) für den vorliegenden Untersuchungsgegenstand hervorgehoben. Anschließend werden die hypothesenspezifischen Theoreme des Kompetenzmodells (Weißeno et al. 2010) dargestellt. Im dritten Kapitel wird das Untersuchungsdesign dargestellt und begründet. Nachfolgend werden die unterschiedlichen Erhebungsmittel hinsichtlich ihrer Konzeption und ihrer methodischen Auswertungsverfahren ausführlich erläutert. Fragebogen, Interviewleitfragen, Abschlusstest und inhaltsanalytisches Codierschema werden methodisch begründet und in diesem Kapitel beispielhaft veranschaulicht. In Abhängigkeit der jeweiligen Erhebungsmittel werden die statistischen Testverfahren dargestellt. Zudem wird im dritten Kapitel die Unterrichtssequenz erläutert. Hierbei werden die jeweiligen Unterrichtsphasen und die Intervention besonders hervorgehoben. Im vierten Kapitel werden die Ergebnisse je Erhebungsmittel dargestellt. Hierbei werden grundsätzlich alle relevanten Ergebnisse je Erhebungsmittel in einer gesonderten Zusammenfassung dargestellt. Auch die Interviewergebnisse werden hinsichtlich ihrer charakteristischen Passagen hypothesenspezifisch dargestellt. Hierbei werden zunächst die einzelnen Ergebnisse je Untersuchungsgruppe im Pre- und Postvergleich dargestellt. Hierauf werden die Ergebnisse, welche sich aus den hypothesenspezifischen Leitfragen ergeben haben, je Hypothese zusammengefasst. Abschließend wird eine zusammenfassende Generalisierung hypothesenspezifischer Effekte und weiterer Nebenfunde dargestellt. Aufgrund der ausgeprägten Datenvielfalt soll hierdurch eine übersichtliche Ergebnisdarstellung gewährleistet werden. Abschließend werden im vierten Kapitel alle relevanten Ergebnisse anhand einer Gesamtübersicht zusammengefasst. Im fünften Kapitel werden die Ergebnisse diskutiert. Hierbei werden die jeweiligen Ergebnisse der unterschiedlichen Erhebungsmittel hypothesenspezifisch zusammengeführt, so dass die Hypothesen nacheinander diskutiert werden können. Die Ergebnisse aus den Interviews dienen hier als wichtige Interpretationshilfe der quantifizierbaren Daten der Pre- und Posttesterhebung. Von besonderer Bedeutung sind hier die charakteristischen Passagen zur Ordnungs- und Strukturierungsfunktion, welche stark mit den Ergebnissen der Lerneffekt-Skala korrespondieren. Im sechsten Kapitel werden alle untersuchungsrelevanten Aspekte der Studie zusammengefasst und ein Ausblick formuliert.

2. Theoretische Grundlagen

2.1 Modell des Fachwissens als Untersuchungsgegenstand

Die vorliegende Untersuchung bezieht sich auf ein Kompetenzmodell der politischen Bildung, welches 2010 von mehreren Autoren veröffentlicht worden ist.²⁸ Bei diesem politikdidaktischen Modell handelt es sich um ein „Kompetenzmodell für das Fachwissen“.²⁹ Das theoretische Modell erhebt „den Anspruch, Politik als inhaltlichen Kernbereich des Schulfaches Politische Bildung zu klären (...).“³⁰ Die Autoren verweisen darauf, dass in der Politikdidaktik bislang keine „konkrete Festlegung von Basiswissen“ stattgefunden hätte. In diesem Kontext erläutern die Autoren die unklaren „Konturen des Schulfaches“ und problematisieren die mannigfaltigen Schulfachbezeichnungen in der politischen Bildung, wie zum Beispiel *Sozialkunde*, *Politik*, *Gemeinschaftskunde* etc.³¹ Mit dem vorliegenden Kompetenzmodell des Fachwissens präsentieren die Autoren einen inhaltlichen Rahmen der politischen Bildung:

„Das vorliegende Kompetenzmodell des Fachwissens beschreibt die inhaltsbezogenen kognitiven Fähigkeiten, über die Schüler/-innen verfügen müssen, um fachliche (hier: politische) Probleme lösen zu können.“³²

Die fachwissenschaftliche Dimension der politischen Bildung wird anhand von Basis- und Fachkonzepten konkretisiert. Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden Arbeitsaufträge zu diesen Basis- und Fachkonzepten als Intervention in eine Unterrichtssequenz integriert. Im theoretischen Teil dieser Arbeit werden die untersuchungsrelevanten Elemente des vorliegenden Modells dargestellt. Zudem werden die wesentlichen Begründungslinien der Autoren dargestellt, welche das vorliegende Modell fachwissenschaftlich legitimieren sollen. In diesem Zusammenhang werden der bildungspolitische Hintergrund und fachwissenschaftliche Entwicklungen erläutert. Ergänzend werden Merkmale des kompetenzorientierten Unterrichts dargestellt. Abschließend wird auf die fachwissenschaftliche Debatte hingewiesen, welche durch das vorliegende Modell angeregt worden ist. Da das Studiendesign der vorliegenden Arbeit bereits im Dezember 2010 konzeptionalisiert worden ist, hatte diese fachwissenschaftliche Diskussion keinen Einfluss auf das vorliegende Untersuchungsprofil.

²⁸ Weißeno et al. 2010: Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell.

²⁹ Ebd. S. 12.

³⁰ Ebd. S. 10.

³¹ Vgl. ebd., S. 10 f.

³² Ebd. S. 10.

2.2 Bildungspolitischer Hintergrund

2.2.1 Paradigmenwechsel und Bildungsstandards

Laut Massing wurde die bildungspolitische Diskussion in den letzten zwanzig Jahren von zwei Grundströmungen geprägt, welche sich als Paradigmenwechsel dargestellt haben.³³ Als *Paradigmenwechsel I* wird hier die Reformverlagerung von der Makroebene zur Mikroebene bezeichnet: Hierbei wurden keine übergeordneten Reformen der Schulstruktur und der Schulverwaltung angestrebt, sondern die Autonomie der Einzelschule. Hierdurch sollte die *Qualität von Schule* auf der Ebene der Einzelschule gewährleistet werden. Als *Paradigmenwechsel II* wird die Verlagerung von der Input- zur Outputorientierung bezeichnet.³⁴ Im Jahr 2000 wurde die erste internationale Schulleistungsuntersuchung der OECD PISA durchgeführt. Die Veröffentlichung der Ergebnisse führte zum sogenannten „PISA-Schock“:

„Es fehlten von der Ergebnisseite her überprüfbare Standards darüber, was Schülerinnen und Schüler in einem bestimmten Fach in einer bestimmten Schulstufe an bestimmten Kompetenzen beherrschen sollten. Zu den wichtigsten Merkmalen der bei PISA erfolgreichen Schulsysteme gehörten offensichtlich Schulautonomie und einheitliche, verbindliche Leistungserwartungen, die in Bildungsstandards festgelegt sind, und darauf aufbauende Testverfahren.“³⁵

Als erfolgreich erwiesen sich im internationalen Vergleich flexible und eigenverantwortliche Schulsysteme, welche eine externe und outputorientierte Leistungsüberprüfung ermöglicht haben. Vor diesem Hintergrund bestand Konsens über die Entwicklung bundeseinheitlicher Bildungsstandards, kontinuierlicher Leistungsmessung und anzustrebender Autonomie der Einzelschulen. Zudem wurde die bildungspolitische Etablierung von Bildungsstandards von Seiten der Bundesregierung und der KMK durch die Expertise von Eckhard Klieme gestützt, die im Auftrag des BMBF entwickelt worden war.³⁶ Nationale Bildungsstandards sollen den Bildungsauftrag von Schulen konkretisieren, denn „Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendliche bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe mindestens erworben haben sollen.“³⁷ Damit 2003 die ersten verbindlichen Bildungsstandards beschlossen werden konnten, wurden durch die KMK Arbeitsgruppen zur Entwicklung von Bildungsstandards für die Fächer Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache eingesetzt.³⁸

³³ Vgl. Massing 2010, S. 7.

³⁴ Vgl. ebd.

³⁵ Ebd.

³⁶ Vgl. ebd.

³⁷ Klieme et al. 2003, S. 4, zitiert nach: Massing 2010, S. 8. Dem Autor der vorliegenden Studie lag die Klieme-Expertise als online-Veröffentlichung vor, vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) 2007.

³⁸ Vgl. Massing 2010, S. 8.

2.2.2 Kompetenzmodelle und Kompetenzbegriff in der Klieme-Expertise

Bildungsstandards sollen die zu erwerbenden Kompetenzen benennen. Hierbei nehmen Kompetenzmodelle eine wichtige Funktion ein, da sie die zu erreichenden Lernergebnisse der Schüler/-innen unter Berücksichtigung der jeweiligen Alterstufe in den Fächern beschreiben. Andererseits zeigen Kompetenzmodelle „wissenschaftlich fundiert (...), welche »Wege zum Wissen und Können« eingeschlagen werden können.“³⁹ Hierbei ermöglichen Kompetenzmodelle die „Operationalisierung von Bildungszielen.“⁴⁰ In dieser Hinsicht wird auch von der *Output-Orientierung* des Bildungssystems gesprochen, indem anhand von standardisierten Testverfahren die Kompetenzstufen empirisch überprüft werden können. Auf diese bildungspolitischen Entwicklungen beziehen sich auch die Autoren des vorliegenden Kompetenzmodells für das Fachwissen.⁴¹ Laut Klieme-Expertise sollen Kompetenzmodelle zwischen abstrakten Bildungszielen und konkreter Aufgabensammlung vermitteln. Kompetenzmodelle benennen nicht nur Bildungsziele und Kompetenzniveaus, sondern beinhalten eine pädagogisch-psychologische Dimension: Modellvorstellungen über den Kompetenzerwerb orientieren sich nicht nur an der fachlichen Systematik von Lerninhalten, sondern bieten Anhaltspunkte für die Lernprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler.⁴² Kompetenzmodelle beschreiben anhand von *Komponentenmodellen* die Anforderungen und den Erwartungshorizont und gewährleisten zudem anhand von *Stufenmodellen* eine wissenschaftlich fundierte Differenzierung und Ermittlung der Niveaustufen.⁴³

Kompetenzbegriff

Die Formulierung von Bildungsstandards wird als bildungspolitische Veränderung bewertet. Die Notwendigkeit eines klar definierten Kompetenzbegriffes wird als Voraussetzung dieser bildungspolitischen Veränderung erachtet. Die Kompetenzbeschreibung in der Klieme-Expertise fokussiert primär kognitive Elemente, die durch weitere Merkmale ergänzt werden:

„In Übereinstimmung mit Weinert (2001, S. 27 f.) verstehen wir unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“⁴⁴

³⁹ Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) 2007, S. 71.

⁴⁰ Ebd.

⁴¹ Vgl. Weißeno et al. 2010, S. 16.

⁴² Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) 2007, S. 71.

⁴³ Vgl. ebd., S. 74.

⁴⁴ Ebd., S. 72, vgl. zudem Weinert 2001a, S. 27 f.

Domänenspezifische Kompetenzformulierung

Die Klieme-Expertise verweist darauf, dass sich die Kompetenzformulierung auf den Lernbereich, das Fach – oder sprachlich modifiziert – auf die *Domäne* konzentrieren sollte. Aufgrund pädagogisch-psychologischer Forschungserkenntnisse dominieren nicht mehr die fächerübergreifenden „»Schlüsselqualifikationen« als Allheilmittel“⁴⁵; vielmehr bedingen die *fachspezifischen Kompetenzen* die allgemeinen und fächerübergreifenden Kompetenzen. Hieraus ergeben sich folgende Forderungen an die Fachdidaktiken:

- Ausformulierung und Operationalisierung des Kompetenzbegriffes in den Domänen.
- Entwicklung von Kompetenzmodellen in den Fachdidaktiken.
- Systematisierung der Kompetenzentwicklung hinsichtlich der Lernprozesse in der spezifischen und „domänen-abhängigen Logik des Wissenserwerbs.“⁴⁶

Zur Gewährleistung des hier skizzierten Kompetenzbegriffes sollen Kompetenzmodelle laut Klieme-Expertise folgende Merkmale aufweisen:

„Kompetenzmodelle sollten alle sieben der unter 6.1 genannten Facetten⁴⁷ berücksichtigen. Demnach kann von Kompetenz dann gesprochen werden,

- *wenn gegebene Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler genutzt werden,*
- *wenn auf vorhandenes Wissen zurückgegriffen werden kann bzw. die Fertigkeit gegeben ist, sich Wissen zu beschaffen,*
- *wenn zentrale Zusammenhänge der Domäne verstanden werden,*
- *wenn angemessene Handlungsentscheidungen getroffen werden,*
- *wenn bei der Durchführung der Handlungen auf verfügbare Fertigkeiten zurückgegriffen wird,*
- *wenn dies der Nutzung von Gelegenheiten zum Sammeln von Erfahrungen verbunden ist und*
- *wenn aufgrund entsprechender handlungsbegleitender Kognitionen genügend Motivation zu angemessenem Handeln gegeben ist.“⁴⁸*

⁴⁵ Ebd., S. 75.

⁴⁶ Ebd.

⁴⁷ Eigene Anmerkung: Gemeint sind hier die verschiedenen Facetten der Kompetenz nach Weinert: *Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation*, ebd., S. 73.

⁴⁸ Ebd., S. 74 f.

2.3 Der GPJE-Entwurf: Bildungsstandards für die politische Bildung

2004 legte die Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) einen Entwurf über „Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der politischen Bildung an Schulen“ vor. Der Entwurf beginnt in seiner Vorbemerkung folgendermaßen:

„Der hier vorgelegte Entwurf für Bildungsstandards in der politischen Bildung versteht sich als Beitrag zur Entwicklung von Bildungsstandards (...), wie sie in der am 18.02.2003 von der Bundesministerin für Bildung und Wissenschaft, der Präsidentin der KMK sowie von Prof. Dr. Eckhard Klieme vorgelegten Expertise (...) gefordert werden.“⁴⁹

Im weiteren Kontext verweisen die Autoren⁵⁰ auf einen Textentwurf von Prof. Dr. Peter Massing (Berlin) und Prof. Dr. Wolfgang Sander (Gießen), welcher „auf der Fachtagung der GPJE (...) diskutiert und (...) beschlossen wurde.“⁵¹ Der veröffentlichte GPJE-Entwurf wird somit als „das Ergebnis einer (...) eingesetzten Redaktionsgruppe“⁵² bezeichnet. Der vorliegende GPJE-Entwurf versteht sich als bildungspolitische Intervention: „Er sollte gegenüber der KMK die Interessen des Faches wahren und die Qualitätsansprüche der Politikdidaktik zur Geltung bringen.“⁵³ Die formulierten Bildungsstandards der GPJE konnten sich bildungspolitisch etablieren, da sich Inhalte der GPJE-Vorschläge in den „Einheitlichen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung Sozialkunde/Politik der KMK vom 17.11.2005“ wieder finden lassen. Zudem beeinflussten die GPJE-Vorschläge die fachdidaktische Diskussion in Österreich und in der Schweiz.⁵⁴

Bedeutung des GPJE-Entwurfes

Der Entwurf der GPJE zu den nationalen Bildungsstandards ist von außerordentlicher Bedeutung für die Grundkonzeption des hier diskutierten Kompetenzmodells. Dementsprechend soll die inhaltliche Struktur des GPJE-Entwurfes hier konzeptionell dargestellt werden. Der Entwurf gliedert sich in vier unterschiedliche Teilbereiche.

⁴⁹ GPJE 2004, S. 7.

⁵⁰ Als Autoren werden benannt: Joachim Detjen, Hans-Werner Kuhn, Peter Massing, Dagmar Richter, Wolfgang Sander und Georg Weißeno.

⁵¹ GPJE 2004, S. 7.

⁵² Ebd.

⁵³ Detjen 2010, S. 24.

⁵⁴ Vgl. Massing 2010, S. 10.

2.3.1 Aufgaben der politischen Bildung

Der erste Teilbereich des GPJE-Entwurfes („*Der Beitrag des Faches Politische Bildung zur Bildung*“) erläutert das Selbstverständnis des Faches Politische Bildung.⁵⁵ Einleitend werden hier die Bildungsaufgaben der Schule in einer Demokratie benannt. Politische Bildung fördere die Fähigkeit, sich zu orientieren, „politische Fragen und Probleme kompetent zu beurteilen und sich (...) zu engagieren.“⁵⁶ Politische Bildung leiste „damit einen wichtigen Beitrag zur stets neu zu schaffenden Demokratiefähigkeit junger Menschen.“⁵⁷ Zielperspektive der politischen Bildung sei die Entwicklung politischer Mündigkeit, die als eine Bedingung für *erfolgreiche Partizipation* formuliert wird.⁵⁸ Zudem wird in diesem ersten Teilbereich auf die Notwendigkeit eines umfassenden Politikbegriffes und die sozialwissenschaftliche Rückbindung der politischen Bildung verwiesen. Hierbei wird die didaktische Bedeutung politikwissenschaftlicher Modelle zur Analyse politischer Prozesse erläutert.⁵⁹ Abschließend wird der *Kompetenzzuwachs* als *Qualitätsmerkmal* politischer Bildung formuliert. Hierbei werden die Prinzipien des „Beutelsbacher Konsens“ von 1976 betont, „insbesondere das Verbot, Schülerinnen und Schüler im Sinne erwünschter Meinungen zu überwältigen, und das Gebot, Kontroversen aus Wissenschaft und Politik im Unterricht auch kontrovers zu behandeln.“⁶⁰

2.3.2 Kompetenzbereiche und konzeptuelles Deutungswissen

Der zweite Teilbereich im GPJE-Entwurf („*Kompetenzbereiche der politischen Bildung*“) formuliert unterschiedliche Kompetenzbereiche in der politischen Bildung. Hervorgehoben wird hierbei, dass die Kompetenzentwicklung im Politikunterricht „an bereits vorhandene Fähigkeiten an[knüpft], (...) aber auf deren Erweiterung und qualitative Verbesserung“⁶¹ ausgerichtet sei. Die Kompetenzbereiche werden im GPJE-Entwurf folgendermaßen charakterisiert: Die Kompetenzentwicklung in der politischen Bildung findet laut GPJE in den Kompetenzbereichen *politische Urteilsfähigkeit*, *politische Handlungsfähigkeit* und *methodische Fähigkeiten* statt. Diese Kompetenzbereiche können nicht isoliert betrachtet werden, „sondern müssen in ihren wechselseitigen Zusammenhängen gesehen werden.“⁶² Einen besonderen Stellenwert nimmt hierbei das *Wissen* ein: Wissensvermittlung dürfe in der politischen Bildung kein Selbstzweck sein, sondern orientiere sich an der Kompetenzentwicklung in den

⁵⁵ Vgl. Detjen 2010, S. 24.

⁵⁶ GPJE 2004, S. 9.

⁵⁷ Ebd.

⁵⁸ Vgl. ebd.

⁵⁹ Vgl. ebd., S. 9 f. In diesem Kontext wird auf das historische und interdisziplinäre Zusammenhangswissen in der politischen Bildung hingewiesen.

⁶⁰ Ebd., S. 12.

⁶¹ Ebd., S. 13.

⁶² Ebd.

Kompetenzbereichen. Der GPJE-Entwurf betont hierbei, dass die Kompetenzentwicklung durch einen kontinuierlichen Ausbau des vorhandenen Wissens stattfinden würde:

„Neues Wissen muss deshalb in eine Beziehung zu den Vorverständnissen gesetzt werden, die Schülerinnen und Schüler von den Gegenständen des Faches bereits mitbringen, und geeignet sein, die Vorverständnisse qualitativ zu verbessern. Dabei geht es in der Politischen Bildung um grundlegende Annahmen, um Deutungen und Erklärungsmodelle über Politik, (...). Dieses Wissen wird hier als konzeptuelles Deutungswissen bezeichnet.“⁶³

Konzeptuelles Deutungswissen umschreibt eine Wissensform, welche ein Verständnis unterschiedlicher gesellschaftlicher Bereiche anhand *grundlegender Konzepte* ermöglichen soll, so dass *Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Recht* in ihrer Grundsätzlichkeit verstanden werden können. Wissensentwicklung finde derartig im Sinne kognitionspsychologischer Schemata, Scripts oder mentaler Modelle statt.⁶⁴ Politische Bildung fokussiert in diesem Sinne nicht primär „Kenntnisse über Einzelaspekte des (...) politischen Lebens“, sondern „vielmehr (...) Deutungswissen, das (...) den Sinngehalt und die innere Logik von Institutionen, Ordnungsmodellen und Denkweisen (...) erschließt.“⁶⁵

Politische Urteilsfähigkeit

Die politische Urteilsfähigkeit nimmt im GPJE-Entwurf eine gewichtige Stellung ein. Die GPJE unterscheidet zwischen Sach- und Werturteilen. Eine dementsprechende Kompetenzentwicklung im Bereich der politischen Urteilsfähigkeit sei problematisch zu formulieren, da „das Grundrecht der Schülerinnen und Schüler auf Meinungsfreiheit nicht eingeschränkt“⁶⁶ werden dürfe. Die Leistungsbewertung könne sich an formalen Anforderungen orientieren, wie Widerspruchsfreiheit oder der Begründungskomplexität. Die Kompetenzentwicklung bei Sachurteilen „zielt auf die zunehmende Fähigkeit, sich einen Sachverhalt zu vergegenwärtigen, (...), sowie das Urteil auf eine politische Analyse zu gründen.“⁶⁷ Die Kompetenzentwicklung bei Werturteilen orientiert sich zudem an demokratischen Normen, da „Maßstäbe (...) zu verallgemeinern“ sind, die „nicht nur den Interessen einzelner Gruppen entsprechen.“⁶⁸ Im Weiteren werden im GPJE-Entwurf konkrete politische Urteilsfähigkeiten benannt, die durch die Politische Bildung gefördert werden sollen.

⁶³ GPJE 2004, S. 14.

⁶⁴ Vgl. ebd.

⁶⁵ Ebd.

⁶⁶ Ebd., S. 15.

⁶⁷ Ebd.

⁶⁸ Ebd.

Politische Handlungsfähigkeit

Als politische Handlungsfähigkeit werden *praktische Fähigkeiten* benannt, die für die Teilnahme an der *politischen Öffentlichkeit* und für weitere soziale Aktivitäten notwendig sind. Als konkrete Fähigkeiten werden hier zum Beispiel *Perspektivenwechsel*, *Interessenwahrnehmung*, *Reflexionsvermögen* und Fähigkeiten der *kritischen Auseinandersetzung* benannt.⁶⁹

Methodische Fähigkeiten

Hinsichtlich der methodischen Fähigkeiten verweist der GPJE-Entwurf auch auf allgemeine Kompetenzen, welche in der politischen Bildung von Bedeutung sind. Neben den fachspezifischen Kompetenzen werden allgemeine Fähigkeiten und Kompetenzen benötigt, wie zum Beispiel *Lesekompetenz*, *Zeitplanung* und die Nutzung unterschiedlicher *Arbeits-techniken*. Zudem wird auf die „Fähigkeit zur Planung und Realisierung komplexer, projektartiger Arbeitsvorhaben in Gruppen“⁷⁰ hingewiesen. Der Zusammenhang zwischen den einzelnen Fähigkeiten und dem konzeptuellen Deutungswissen wird in der Abbildung 1 dargestellt:

<i>Konzeptuelles Deutungswissen</i>	
Politische Urteilsfähigkeit Politische Ereignisse, Probleme und Kontroversen sowie Fragen der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung unter Sachaspekten und Wertaspekten analysieren und reflektiert beurteilen können	Politische Handlungsfähigkeit Meinungen, Überzeugungen und Interessen formulieren, vor anderen angemessen vertreten, Aushandlungsprozesse führen und Kompromisse schließen können
Methodische Fähigkeiten Sich selbstständig zur aktuellen Politik sowie zu wirtschaftlichen, rechtlichen und gesellschaftlichen Fragen orientieren, fachliche Themen mit unterschiedlichen Methoden bearbeiten und das eigene politische Weiterlernen organisieren können	

Abb.1: Kompetenzbereiche im GPJE-Entwurf⁷¹

⁶⁹ Vgl. GPJE 2004, S. 17.

⁷⁰ Ebd., S. 18.

⁷¹ Ebd., S. 13.

2.3.3 Bildungsstandards in unterschiedlichen Kompetenzniveaus

Im dritten Teilbereich des GPJE-Entwurfes („*Standards für die Kompetenzbereiche der Politischen Bildung*“) werden Bildungsstandards für vier grundlegende Bildungsabschnitte formuliert. Es werden konkrete Bildungsstandards im Sinne von Kompetenzniveaus benannt, die kennzeichnend für den jeweiligen Bildungsabschnitt sind.⁷² Alle Bildungsstandards werden hinsichtlich der *Politischen Urteilsfähigkeit*, *Politischen Handlungsfähigkeit* und der *Methodischen Fähigkeiten* konkretisiert und ausformuliert. Auf eine detaillierte Wiedergabe dieser Standards wird im Rahmen dieser Arbeit verzichtet. Ergänzend soll darauf hingewiesen werden, dass im ersten Teilbereich des GPJE-Entwurfes eine bundeseinheitliche Bezeichnung des Unterrichtsfaches vorgeschlagen worden ist. Hierbei wird für den Grundschulbereich die Unterrichtsfachbezeichnung „Sachunterricht“ (als *Integrationsfach* mit weiteren Schwerpunkten) und für alle weiterführenden Bildungsformen die Unterrichtsfachbezeichnung „Politische Bildung“ offeriert. Die Autoren betonen hierbei, dass durch diese Unterrichtsfachbezeichnung keine Festlegung der Politikwissenschaft als singuläre Bezugsdisziplin stattgefunden habe.⁷³ Allgemein werden die Bildungsstandards in vier folgende Abschnitte gegliedert:

- *Bildungsstandards für den Übergang von der Grundschule in weiterführende Schulen (Ende der Klassenstufe 4),*
- *Bildungsstandards für den mittleren Bildungsabschluss,*
- *Bildungsstandards für das Ende der gymnasialen Oberstufe und*
- *Bildungsstandards für das Ende des beruflichen Bildungswesens.⁷⁴*

Beispielaufgaben zu den Kompetenzniveaus

Im vierten Teilbereich („*Aufgabenbeispiel*“) werden Beispielaufgaben zu den Kompetenzniveaus vorgestellt. Zudem wird eine Stufung und Differenzierung nach Klassenstufen und Schulformen durch eine jeweilige Gewichtung von *Anforderungsbereichen* und *Schwierigkeitsgraden* erläutert. Der Schwierigkeitsgrad kann anhand unterschiedlicher Faktoren variiert werden, so zum Beispiel durch die „Komplexität der Aufgabenstellung; (...) der Nutzung sozialwissenschaftlicher Methoden; (...)“ oder „durch (...) die Differenziertheit in der Begründung des Politischen Urteils.“⁷⁵

⁷² Vgl. Detjen 2010, S. 24 f.

⁷³ Vgl. GPJE 2004, S. 12.

⁷⁴ Ebd., S. 19 ff.

⁷⁵ Ebd., S. 29 f.

2.4 Die „Konzepte der Politik“ als kognitives Kompetenzmodell

2.4.1 Vom GPJE-Entwurf zum Kompetenzmodell

Die bildungspolitische Diskussion der Bildungsstandards ist von zentraler Bedeutung für das vorliegende Kompetenzmodell.⁷⁶ Das vorliegende Modell des Fachwissens resultiert aus der bildungspolitischen Forderung an die Fachdidaktiken, domänenspezifische Kompetenzmodelle zu entwickeln und deren empirische Überprüfung anzustreben.⁷⁷ Von der Diskussion um Bildungsstandards bis zum vorliegenden Modell stellt die Ausformulierung der „Fachphilosophie“ durch die GPJE einen markanten Entwicklungsschritt dar. Der Entwurf der Gesellschaft für politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE 2004) nimmt für das vorliegende Kompetenzmodell folgende Bedeutung ein: „An diesen Entwurf [GPJE 2004] knüpft das hier vorzustellende Modell an.“⁷⁸ Insofern haben einzelne (GPJE-) Autoren inhaltliche Dimensionen des Entwurfes zum vorliegenden Kompetenzmodell weiterentwickelt.

Ein Kompetenzmodell für die politische Bildung

Die Autoren des vorliegenden Modells verweisen in ihrer Einleitung auf die Kompetenzanforderungen der Klieme-Expertise („*Fachlichkeit, Fokussierung, Kumulativität, Verbindlichkeit für alle, Differenzierung, Verständlichkeit und Realisierbarkeit*“⁷⁹). Neben den verbindlichen Zielsetzungen wird hierbei die Systematisierung der Kompetenzen anhand geeigneter Modelle hervorgehoben, „um die Arbeit im Unterricht (...) anzuleiten und zu erleichtern.“⁸⁰ Zudem positionieren sich die Autoren hinsichtlich der inhaltlichen Ausrichtung ihres Modells:

*„Um einen ersten Schritt in diese Richtung zu gehen und um die Legitimationsbasis zu erhöhen, haben sich fünf Wissenschaftler/-innen auf ein gemeinsames, theoretisches Modell für diese Darstellung geeinigt. Es erhebt den Anspruch, Politik als inhaltlichen Kernbereich des Schulfaches Politische Bildung zu klären (Fokussierung). Das Ergebnis der Konkretisierung ist ein systematisches, konsensual erarbeitetes Kompetenzmodell.“*⁸¹

Die Autoren verweisen in diesem Zusammenhang auf die domänenspezifischen Kompetenzen der politischen Bildung. Das vorliegende Kompetenzmodell des Fachwissens beschreibe „die inhaltsbezogenen kognitiven Fähigkeiten“ zur Lösung politischer Problemstellungen.⁸²

⁷⁶ Weißeno et al. 2010: Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell.

⁷⁷ Vgl. ebd., S. 9.

⁷⁸ Ebd., S. 16.

⁷⁹ Klieme et al. 2003, S. 26 f., zitiert nach: Weißeno et al. 2010, S. 9, vgl. hierzu die Fußnote 37 in dieser Arbeit.

⁸⁰ Ebd., S. 9.

⁸¹ Ebd., S. 10.

⁸² Ebd.

2.4.2 Die Politikwissenschaft als Leitwissenschaft der politischen Bildung

Die politische Wirklichkeit ist von Komplexität und Heterogenität gekennzeichnet. Moderne demokratische Gesellschaften sind von Pluralität und vielfältigen Verflechtungen gekennzeichnet.⁸³ Die Autoren des vorliegenden Modells verweisen darauf, dass im Bereich der politischen Bildung vielfältige *Inhaltsfelder* thematisiert werden würden. Als Beispiele werden hier Ökonomie, Geschichte, Recht, Gesellschaft, Ökologie und weitere Themenbereiche genannt.⁸⁴ Bei der fachdidaktischen Umsetzung dieser *Inhaltsfelder* im Unterrichtsgeschehen, sei „ein explizit politischer Zugang zu wählen (...).“⁸⁵ In diesem Zusammenhang wird hervorgehoben, dass der „Kern der politischen Bildung“⁸⁶ die Politik sei. Als Leitwissenschaft für die politische Bildung wird hier die Politikwissenschaft mit ihren Theorien und Modellen benannt.

Komplexer und praktikabler Politikbegriff

Der Politikbegriff kann unterschiedlichen Sinndeutungen unterliegen. Patzelt verweist auf die heterogenen Interpretationen des Begriffes durch Philosophen, Staatsrechtler, Soziologen und Politikwissenschaftler.⁸⁷ Die Autoren des vorliegenden Modells konkretisieren die Merkmale eines geeigneten Politikbegriffes, da dieser in der politischen Bildung „theoretisch konsistenten und zugleich didaktisch praktikablen“⁸⁸ Anforderungen entsprechen muss. Der Politikbegriff muss die Gestaltungsdimension und den Verantwortungsbereich von Politik erfassen, und die „Politik [muss sich] analytisch mit Hilfe von Kategorien erfassen lassen.“⁸⁹ Die Autoren des Kompetenzmodells favorisieren einen Politikbegriff, der sich *zudem* normativ am demokratischen Verfassungsstaat orientiert:

*„Politik ist jenes menschliche Handeln, das allgemein verbindliche und am Gemeinwohl orientierte Entscheidungen und Regelungen in und zwischen Gruppen von Menschen vorbereitet und herstellt.“*⁹⁰

2.4.3 Politikkompetenz und konzeptuelles Lernen in der Politikdidaktik

Die Autoren erläutern im Kapitel „Philosophie des Faches Politische Bildung“ u.a. die Zielsetzungen der politischen Bildung. Hierbei stehen die politische Mündigkeit und die

⁸³ Auf eine weitere Darstellung der politischen Komplexität soll hier verzichtet werden; siehe ferner: Patzelt 2007: „Schichtenbau politischer Wirklichkeit“, S. 47 ff.

⁸⁴ Vgl. Weißeno et al. 2010, S. 24.

⁸⁵ Ebd., S. 25.

⁸⁶ Ebd., S. 24, in Bezug auf Massing/Weißeno (Hrsg.) 1995.

⁸⁷ Vgl. Patzelt 2007, S. 20.

⁸⁸ Weißeno et al. 2010, S. 28.

⁸⁹ Ebd.

⁹⁰ Ebd., S. 29; in starker Anlehnung an Patzelt 1993, S. 14 und Meyer 2006, S. 41.

politische Urteilsfähigkeit der Bürgerinnen und Bürger im Vordergrund. Die politische Bildung beschäftigt sich hier mit den Fragestellungen, *wie* eine „angemessene Bürgerrolle konzeptualisiert werden soll (und) *welche* (eigene Hervorhebung) Kenntnisse und Fähigkeiten“⁹¹ für eine demokratische Rollenwahrnehmung entwickelt werden müssen. In diesem Kontext verweisen die Autoren nachfolgend auf den Gestaltungsbereich der Politikdidaktik als wissenschaftliche Disziplin. Sie differenzieren den Gestaltungsbereich der Politikdidaktik auf drei Ebenen, welche dort genauer erläutert werden. Allgemein umschreiben diese Ebenen folgende Dimensionen: Die erste Ebene umreißt die „Ziel- und Inhaltsklärung“, die zweite Ebene betrifft die „Lehr-Lern-Forschung“ und die dritte Ebene thematisiert die „Organisation des Lernprozesses“.⁹² Die Ebene der „Ziel- und Inhaltsklärung“ bezieht sich hierbei sowohl auf das politische System der Demokratie, als auch auf die politische Mündigkeit der Bürgerinnen und Bürger:

*„Auf der Ebene der Ziele hat die Politikdidaktik die Aufgabe, Konzepte politischer Bildung zu entwickeln, die eine Orientierung auf das politische System vermitteln. Politische Bildung ist dann ein Mittel, Bürgerinnen und Bürger über die komplexen Zusammenhänge eines demokratischen politischen Systems zu informieren und auf diese Weise seine Legitimität zu erhöhen und einen Beitrag zu seiner Stabilisierung zu leisten.“*⁹³

Kritisches Reflektieren und politisches Handeln als Bürgerin und Bürger setzt u.a. „kognitive und prozedurale Kompetenzen“⁹⁴ voraus. Im Folgenden werden die kognitiven Dimensionen der Politikkompetenz und die didaktischen Funktionen der vorliegenden Basis- und Fachkonzepte erläutert.

2.4.3.1 Stufenkonzepte der kognitiven Politikkompetenz

Zur Umsetzung der politikdidaktischen Zielsetzungen bedarf es „entsprechender Kompetenzen“⁹⁵. Die domänenspezifische Kompetenz in der politischen Bildung wird als Politikkompetenz bezeichnet. Nationale Bildungsstandards fordern diese domänenspezifischen Kompetenzen für die jeweiligen Jahrgangsstufen.⁹⁶ Grundsätzlich orientieren sich die Autoren des vorliegenden Kompetenzmodells am lernpsychologischen Kompetenzbegriff nach

⁹¹ Weißeno et al. 2010, S. 26.

⁹² Ebd., S. 37.

⁹³ Ebd.

⁹⁴ Ebd.

⁹⁵ Ebd., S. 38.

⁹⁶ Vgl. ebd., S. 16.

Weinert (2001b).⁹⁷ Die kognitive Dimension dieses Kompetenzbegriffes wird anhand des vorliegenden Modells aufgegriffen und fachdidaktisch konkretisiert.⁹⁸ Dem konkreten politischen Fachwissen wird ein hoher Stellenwert zugeordnet. Dennoch stellt *das politische Wissen* nicht die einzige Kompetenzdimension der kognitiven Politikkompetenz dar. Die kognitive Politikkompetenz beinhaltet insbesondere die Reflexion politischer Fragen. Von besonderer Bedeutung ist hier die kognitive Transformation von fehlerhaften Schülervorstellungen in Fachwissen. Hierbei beziehen sich die Autoren auf Baumert/Kunter (2006).⁹⁹ Die Autoren führen weiter aus, dass kognitive Kompetenzen unterschiedliche Funktionen im Unterrichtsgeschehen einnehmen können. Neben der Leistungsmessung werden u.a. Diagnosefunktionen des Wissensstandes und weitere Funktionsumschreibungen benannt. Eine dementsprechende Funktionalität setzt allerdings die Operationalisierungsfähigkeit der kognitiven Politikkompetenz voraus.¹⁰⁰ Der konzeptionelle Unterrichtsansatz im Sinne von Bildungsstandards und domänenspezifischer Kompetenzmodelle bedingt, „dass Stufenkonzepte für die Politikkompetenz und die einzelnen Altersstufen anzulegen sind.“¹⁰¹ Die Autoren verweisen in diesem Zusammenhang auf lernpsychologische Begründungen und übertragen ein Bildungskonzept nach Bybee auf die politische Bildung. Bybee definiert in seinem vierstufigen Konzept „some dimensions (...) for scientific literacy“.¹⁰² In Anlehnung an den Literacy-Begriff nach Bybee sprechen Weißeno et al. 2010 hierbei von „Civic Literacy“¹⁰³ und modellieren in diesem Sinne eine vierstufige »politische Grundbildung«:

- *„nominale Civic Literacy (CL): Kenntnis politischer Themen, Namen und Wörter, die jedoch falsch verstanden werden (...).*
- *funktionale Civic Literacy: korrekte Verwendung von Begriffen (z.B. Wahl); Faktenwissen.*
- *konzeptuelle und prozedurale Civic Literacy: Verständnis zentraler politischer Konzepte und der Bedeutung politischer Verfahren, Herstellung von Beziehungen zwischen Fakten, Begriffen und Prinzipien (...).*
- *multidimensionale Civic Literacy: Verständnis der Besonderheiten politischen Denkens; Fähigkeit zur Einordnung in wirtschaftliche, soziale und kulturelle Zusammenhänge (...).*¹⁰⁴

⁹⁷ Vgl. Weißeno et al 2010, S. 16 f. und hierzu die Erläuterungen in der vorliegenden Arbeit, S. 21 f.

⁹⁸ Vgl. Weißeno et al. 2010, S. 17.

⁹⁹ Baumert/Kunter 2006 erläutern u.a. Aspekte einer „Neujustierung der theoretischen Perspektive“ zur Professionalisierung des Lehrhandelns, ebd., S. 472 ff.

¹⁰⁰ Vgl. Weißeno et al. 2010, S. 18.

¹⁰¹ Weißeno et al. 2010, S. 18.

¹⁰² Bybee 1997, S. 56; vgl. zudem Gräber/Nentwig 2002, S. 10 ff. und ferner Bybee 2009, S. 5 ff.

¹⁰³ Weißeno et al. 2010, S. 19.

¹⁰⁴ Ebd., in leicht modifizierter Variante nach Weißeno 2008, S. 14; vgl. ferner Weißeno et al. 2008, S. 265 ff.

Politisches Wissen muss in diesem Sinne didaktisch konstruiert werden. Hierbei nehmen die Fachkonzepte eine Strukturierungsfunktion ein. Modellspezifisches Wissen muss mit dem Vorwissen vernetzt werden können, wobei unterschiedliche Niveaus in Abhängigkeit der Klassenstufen klassifiziert werden können.¹⁰⁵

2.4.3.2 Kumulativer Wissenserwerb

Der Titel des vorliegenden Untersuchungsgegenstandes (*„Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell“*) verweist auf die grundlegende fachdidaktische Legitimation des Modells. Hierbei nimmt ein spezifischer „Konzept“-Begriff mit seinen fachdidaktischen Theoremen eine gewichtige Bedeutung ein. Die Autoren des kompetenzorientierten Unterrichts berufen sich in ihrer didaktischen Begründung des Kompetenzmodells auf die Wissenserwerbsforschung (u.a. Seel 2004).¹⁰⁶ Sie verweisen auf unterschiedliche Untersuchungen, die belegen, dass „alles Wissen in Konzepten repräsentiert ist“, und das „Begriffe (concepts) als kognitive Wissensseinheiten, als Vorstellungskomplexe (...)“ betrachtet werden.¹⁰⁷ Maßgeblich beziehen sich die Autoren auf eben diese Erkenntnisse der Wissenspsychologie und die Funktionalität von Begriffen. Die Autoren verweisen auf Sodian:

„Theorien sind gekennzeichnet durch ein System von Kernbegriffen, die interdefiniert (eigene Hervorhebung) sind, d.h. die Bedeutung einzelner Begriffe erschließt sich erst aus deren Stellenwert innerhalb des gesamten begrifflichen Apparates der Theorie.“¹⁰⁸

Der Wissenserwerb der Schülerinnen und Schüler gestaltet sich derart *kumulativ* über einzelne Begriffsverflechtungen zu komplexen Wissenskonzepten. Um einen individuellen Wissenserwerb fördern zu können, müssen die Wissensinhalte domänenspezifisch systematisiert und organisiert sein. Politische Konzepte müssen in Abhängigkeit ihrer Komplexität in den jeweiligen Klassenstufen unterrichtet werden.¹⁰⁹ Dieses didaktische Vorgehen soll einen Kompetenzzuwachs gewährleisten. Die Autoren verweisen aber darauf, dass hiermit die fachliche Problemlösefähigkeit gemeint sei, und die Lernenden „keine Schemata memorieren“ sollen.¹¹⁰

¹⁰⁵ Vgl. Weißeno et al. 2010, S. 19 ff.

¹⁰⁶ Vgl. Weißeno et al. 2010, S. 20 f. Seel formuliert: „the learner has to search continuously for information in a learning environment in order to complete or stabilize a mental model that corresponds to an a priori understanding of the material to be learned.“ Seel 2004, S. 50. Vgl. ferner Seel/ Hanke 2011, S. 67 ff. Die zahlreichen kognitionspsychologischen Verweise von Weißeno et al. 2010 werden hier nicht weiter referiert.

¹⁰⁷ Weißeno et al. 2010, S. 20 f.

¹⁰⁸ Sodian 1998, S. 633; Sodian 2002 erläutert eine „wissensbasierte“ Konzeptbildung bei Säuglingen, S. 468.

¹⁰⁹ Vgl. Weißeno et al. 2010, S. 21.

¹¹⁰ Ebd., S. 22.

2.4.3.3 Konstituierende Fachbegriffe und konzeptuelles Wissen

Der Wissenserwerb im kompetenzorientierten Unterricht ist von der individuellen Konzeptentwicklung des einzelnen Schülers geprägt. Die Schüler/-innen entwickeln unter Nutzung ihres Vorwissens eine konzeptartige Vorstellung von einzelnen Politikfeldern. Diese Wissensentwicklung wird mit dem neuen Begriff des „konzeptuellen Deutungswissens“ umschrieben. Die Autoren des vorliegenden Kompetenzmodells greifen diese „Wissensform“ aus dem GPJE-Entwurf auf und ordnen die domänenspezifischen Inhalte in jeweilige Basis- und Fachkonzepte.¹¹¹ Konzeptuelles Deutungswissen wird weniger als punktuelles Fachwissen, sondern als prinzipielles Wissen beschrieben:

„Konzeptuelles Wissen lässt sich als Vorstellung über ein Phänomen bzw. eine Sache beschreiben, bei dem Begriffe und Konzepte eines Wissensbereichs miteinander verknüpft werden. (...) Ziel politischer Bildung ist es jedoch, dass die Lernenden vom Faktenwissen abstrahieren und ein Konzept (...) erwerben, welches quasi ein Leben trägt.“¹¹²

Im kompetenzorientierten Unterricht werden die domänenspezifischen Inhalte in einzelne Konzepte gegliedert. Die einzelnen Fachkonzepte werden wiederum in *konstituierende Fachbegriffe* ausdifferenziert. Durch den fortschreitenden Lernprozess verknüpfen die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Konzepte miteinander, so dass „semantische Netze“¹¹³ gebildet werden. Durch die zunehmende Komplexität der Begriffsnetze ergibt sich ein *kumulativer Wissenserwerb*: Je mehr konstituierende Fachbegriffe und (Fach)-Konzepte miteinander verknüpft werden können, desto komplexer und differenzierter ist der Wissenserwerb.¹¹⁴ Die Verknüpfung von Zusammenhängen zwischen Begriffen und Konzepten, erfolgt durch das „Bilden von individuellen Wissensnetzen.“¹¹⁵

2.4.4 Basis- und Fachkonzepte in der politischen Bildung

2.4.4.1 Zentrale Prinzipien der Domäne

Basiskonzepte (key concepts) werden als zentrale Prinzipien oder Paradigmen der jeweiligen Domäne bezeichnet.¹¹⁶ Weißeno et al. 2010 verweisen hierbei auf Basiskonzepte aus der Chemiedidaktik. Die Chemiedidaktiker „verstehen unter einem naturwissenschaftlichen

¹¹¹ Vgl. Weißeno et al. 2010, S. 17. Ferner GPJE 2004 und das Kapitel 2.3.2 „Kompetenzbereiche und Konzeptuelles Deutungslernen“ in dieser Arbeit, S. 24.

¹¹² Richter 2010, S. 59.

¹¹³ Ebd.

¹¹⁴ Vgl. ebd., S. 60.

¹¹⁵ Ebd., S. 64.

¹¹⁶ Vgl. Weißeno et al. 2010, S. 48.

Basiskonzept *die strukturierte Vernetzung aufeinander bezogener Begriffe, Theorien und erklärender Modellvorstellungen, die sich aus der Systematik eines Faches (...) herausgebildet haben.*¹¹⁷ Laut Weißeno et al. 2010 repräsentieren Basiskonzepte die „Major-Ideen“¹¹⁸ des Faches und werden durch domänenspezifische Fachkonzepte konkretisiert. Diese Fachkonzepte werden wiederum durch konstituierende Fachbegriffe präzisiert. Die vorliegenden Basis- und Fachkonzepte fokussieren den Fachaspekt des Kompetenzmodells für die politische Bildung. Hierbei heben die Autoren hervor, dass die Fachkonzepte „der Strukturierung des Lernangebots und der politischen Denkweisen (dienen).“¹¹⁹ Das Modell beschränkt sich auf drei Basiskonzepte: *Ordnung, Entscheidung* und *Gemeinwohl*. Die folgende Abbildung zeigt die Basis- und Fachkonzepte der Politik:

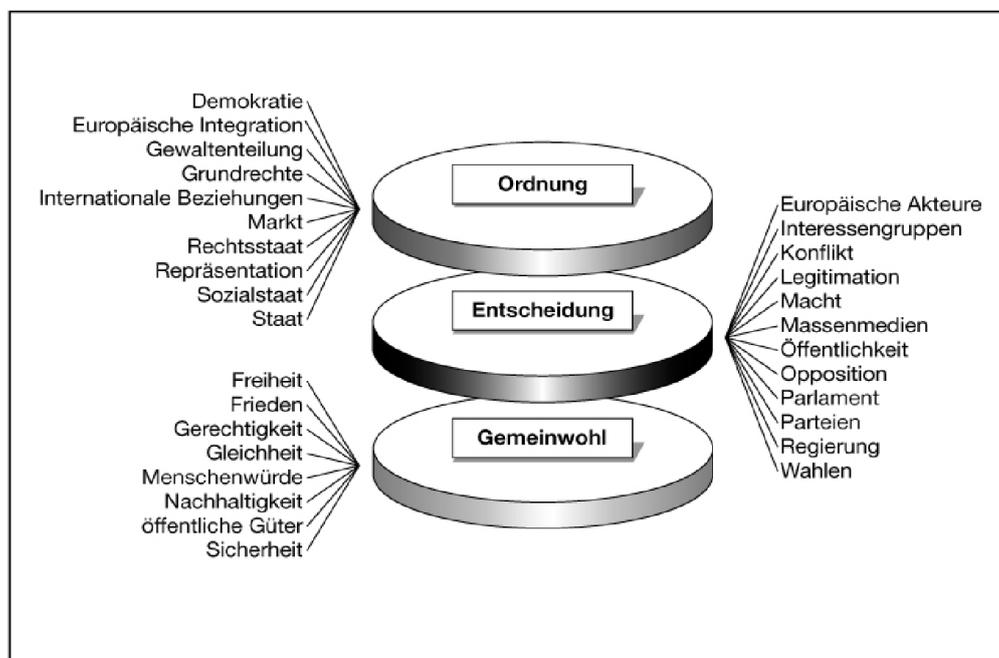


Abbildung 2: Basis- und Fachkonzepte der Politik nach Weißeno et al. 2010, S. 12

2.4.4.2 Systematisierende und vernetzende Funktion

Die inhaltlichen Dimensionen der Basiskonzepte beziehen sich auf den komplexen Politikbegriff nach Weißeno et al. 2010.¹²⁰ Die Basis- und Fachkonzepte sollen die Fachinhalte der Domäne systematisieren und strukturieren. Durch die zunehmende Vernetzung der Konzepte soll ein kumulativer Lernprozess unterstützt werden:

¹¹⁷ Demuth et al. 2005, S. 57 (kursive Hervorhebung im Original); vgl. hierzu Weißeno et al. 2010, S. 48.

¹¹⁸ Weißeno et al. 2010, S. 11.

¹¹⁹ Ebd., S. 20.

¹²⁰ Vgl. ebd., S. 48; vgl. hierzu die Erläuterungen in dieser Arbeit, S. 29.

„Basiskonzepte stellen die Grundlage für den systematischen Wissensaufbau dar und dienen der horizontalen und vertikalen Vernetzung des Wissens im Unterricht. Insofern haben sie Werkzeugcharakter. Kumulatives Lernen findet statt, indem die Basiskonzepte in verschiedenen Themen konkretisiert werden; sie werden in unterschiedlichen Kontexten situiert (anchored instruction).“¹²¹

Zudem nehmen auch Fachkonzepte bei der inhaltlichen Unterrichtsgestaltung „Integrations- und Ordnungsfunktionen“¹²² ein. Durch die Arbeit mit den Basis- und Fachkonzepten soll im Unterricht eine zunehmende Vernetzung und Differenzierung dieser Konzepte entwickelt werden. Die didaktische Umsetzung der Basis- und Fachkonzepte soll zu einem *Geflecht von Konzepten* führen, welches geeignet ist „politische Phänomene, Ereignisse, Prozesse usw. zu beschreiben, zu analysieren und zu reflektieren.“¹²³ Im Sinne der kognitiven Kompetenzentwicklung soll das erworbene Wissen zunehmend auf unterschiedliche Situationen übertragen werden können. Durch das sukzessive Arbeiten mit den Konzepten erwerben die Schüler/-innen „konzeptuelles Wissen auf höherem Abstraktionsniveau“.¹²⁴ Die Fachkonzepte ermöglichen hierdurch eine erklärende Funktion für „verschiedene politische Kontexte.“¹²⁵ Die kognitive Kompetenzentwicklung beinhaltet hierbei, dass die Schüler/-innen das spezifische Fachvokabular beherrschen und anwenden können.¹²⁶ Ferner wird betont, dass das vorliegende Modell des Fachwissens mit seinen Basis- und Fachkonzepten kein „Stoffverteilungsplan“¹²⁷ sei, da es keine thematische Konkretisierung fokussiere. Zudem wird darauf hingewiesen, dass der kompetenzorientierte Unterricht nicht in einer Unterrichtseinheit gelehrt werden könne. Das Verständnis für die Basis- und Fachkonzepte muss mit den Schüler/-innen „über die Schuljahre hinweg sukzessive aufgebaut“ werden.¹²⁸

2.4.4.3 Präkonzepte und Konzeptwechsel

Dem Kompetenzmodell liegt ein komplexer Kompetenzbegriff zugrunde, der kognitive Kompetenzbereiche umfasst.¹²⁹ Diese lernpsychologische Dimension stellt eine wichtige didaktische Intention des vorliegenden Modells des Fachwissens dar. Im Lernprozess sind „Schülervorstellungen (Fehlvorstellungen, typische Fehler, typische Schwierigkeiten oder

¹²¹ Weißeno et al 2010, S. 48.

¹²² Ebd., S. 49.

¹²³ Ebd.

¹²⁴ Ebd.

¹²⁵ Ebd.

¹²⁶ Vgl. ebd., S. 13.

¹²⁷ Richter 2010, S. 63.

¹²⁸ Ebd., S. 61 ff.

¹²⁹ Vgl. Weißeno et al. 2010, S. 17 ff. und die Ausführungen in dieser Arbeit, S. 30 f.

Schülerstrategien)¹³⁰ mit den domänenspezifischen Fachkonzepten zu verbinden. Hierbei werden diese „Schülervorstellungen“ lerntheoretisch als Fehlkonzepte oder Präkonzepte der Lernenden bezeichnet. Im Sinne der fachdidaktischen Intention des vorliegenden Modells müssen die Fehlvorstellungen der Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsgeschehen ermittelt werden, da dieses (fehlerhafte) Vorwissen „zunehmend in Fachwissen“¹³¹ transformiert werden müsse. Fehlkonzepte können hier ein wichtiges diagnostisches Instrument zur Beurteilung der kognitiven Kompetenz darstellen. Durch die didaktische Erhebung von Fehlkonzepten kann der Lehrer den Wissensstand diagnostizieren oder wissensbasierte Lernschwierigkeiten ermitteln.¹³²

„Zu vielen Fachkonzepten haben die Lernenden vor jeglichem Unterricht schon vorunterrichtliche Vorstellungen. Diese können richtig oder falsch, differenzierter oder vage sein. Sie werden in der Fachliteratur als Präkonzepte bezeichnet (...).“¹³³

Die Überführung von Fehlkonzepten in Fachkonzepte wird als Konzeptwechsel bezeichnet. Der kompetenzorientierte Unterricht ist hiermit ein Vermittlungsprozess, der beim Lernenden die individuelle Konzeptentwicklung vom Fehlkonzept bis zum Fachkonzept anstrebt.¹³⁴ Je nach Ausprägung der Fehlkonzepte haben die Lernenden „gravierende Konzeptwechsel“¹³⁵ vorzunehmen, welche durch die fachdidaktische Unterrichtsgestaltung initiiert und ermöglicht werden sollen. Diese didaktische Intention des kompetenzorientierten Unterrichtes muss vom Lehrer bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden. Die Bedeutung von Prä- und Fachkonzepten wird in diesem Zusammenhang folgendermaßen zusammengefasst:

„Die Erarbeitung politischer Themen setzt an den Präkonzepten der Lernenden an. Die erarbeiteten Fachkonzepte wiederholen sich in verschiedenen Kontexten (...), so dass ihre Vertiefung, Vernetzung und zunehmende Strukturierung (...) erfolgen kann.“¹³⁶

Die Basiskonzepte stellen hier eine Verzahnung der Fachkonzepte im Unterrichtsgeschehen dar, so dass die Basiskonzepte „die grundlegende Wissensstruktur für Politik“¹³⁷ darstellen.

¹³⁰ Baumert/Kunter 2006, S. 494; hierbei wird eine fachdidaktische Dimension des Lehrerwissens erörtert, vgl. ebd., S. 493 ff. und die theoretische Adaption bei Weißeno et al. 2010, S. 18 ff.

¹³¹ Weißeno et al. 2010, S. 18.

¹³² Vgl. ebd.

¹³³ Ebd., S. 50.

¹³⁴ Vgl. ebd.

¹³⁵ Ebd.

¹³⁶ Ebd., S. 51.

¹³⁷ Ebd.

Basis- und Fachkonzepte strukturieren somit die fachspezifischen Inhalte der politischen Bildung. Zudem können politische Fragestellungen und Themen anhand unterschiedlicher Basiskonzepte erarbeitet und verglichen werden: Fachspezifische Inhalte der Domäne können aus der Perspektive des *Gemeinwohls*, der *Ordnung* oder der *Entscheidung* bearbeitet werden.¹³⁸ Aufgrund der Interdependenz der einzelnen Konzepte ergeben sich natürlich mannigfaltige Erarbeitungsperspektiven im Unterrichtsgeschehen.

2.4.5 Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung

Die Autoren formulieren „Grundsätze einer kompetenzorientierten Unterrichtsplanung“.¹³⁹ Durch den kompetenzorientierten Unterricht sollen die Schülerinnen und Schüler befähigt werden, Alltagssituationen zu bewältigen. Dementsprechend muss die Unterrichtsplanung anhand „lernpsychologisch geeigneter Aufgabenformate“¹⁴⁰ konzeptionalisiert werden. Bei der Unterrichtsplanung werden hierbei unterschiedliche Kompetenzdimensionen unterschieden. Vornehmlich fokussiert der Politikunterricht die Förderung der *fachspezifischen Kompetenz*, zudem fördert der Politikunterricht auch sogenannte *allgemeine Kompetenzen*. Die fachspezifische Kompetenz ist in der politischen Bildung die *Politikkompetenz*. Fachspezifische Kompetenzen werden hier auch als inhaltsbezogene Kompetenzen bezeichnet, welche durch die Basiskonzepte, Fachkonzepte und konstituierende Fachbegriffe repräsentiert werden. Als allgemeine Kompetenzen werden Kommunizieren, Argumentieren, Problemlösen, Modellieren und Urteilen benannt. Bei der Darstellung und Illustration dieser Kompetenzdimensionen verweisen die Autoren auf Blum et al. (2006).¹⁴¹ Die Autoren heben in diesem Kontext die Bedeutung der kognitiven Lerninhalte hervor, da diese im Sinne der „*Output*“-Orientierung der Bildungsstandards¹⁴² empirisch messbar sein müssen. Für die Unterrichtsplanung ergeben sich hieraus folgende Konsequenzen:

„Zu Beginn müssen die Aufgaben festgelegt werden, mit denen man am Ende die Schülerleistungen überprüfen will. Die Aufgaben müssen den angestrebten Wissensstand repräsentieren. Danach müssen die Quellen ausgewählt werden, die genau die gewünschten Fachkonzepte enthalten und kontextualisieren. Konnte man bisher einen irgendwie zum Thema passenden Text suchen, gilt es im kompetenzorientierten Unterricht, Textpassagen nach Fachkonzepten und konstituierenden Begriffen auszuwählen. Erst wenn der Lehrende weiß, welches konzeptuelle Wissen aufgebaut werden soll, kann

¹³⁸ Vgl. ebd., S. 52.

¹³⁹ Ebd., S. 196.

¹⁴⁰ Ebd.

¹⁴¹ Vgl. ebd., S. 197, hierbei werden von Weißeno et al. 2010 konzeptionelle Überlegungen der Mathematik-Didaktik auf die politische Bildung übertragen, vgl. Blum 2006, S. 29 ff.

¹⁴² Ebd.

*er die übrigen Planungsentscheidungen treffen, also insbesondere Methoden, Sozialformen und Medien auswählen.*¹⁴³

In diesem Kontext verweisen die Autoren auf die Problematik, dass eine derartige Unterrichtsgestaltung nicht als bloßes „Wörterlernen“¹⁴⁴ missverstanden werden dürfe, da die Lernenden eigene Wissensnetze aufbauen könnten. Anhand der vorliegenden Konzepte werde für alle Beteiligten „transparent, was genau gelernt sein muss, um erfolgreich die Klausur oder den Text zu bestehen.“¹⁴⁵ Die Autoren heben hierbei hervor, dass der Lernerfolg an der Anwendung der Fachkonzepte und der konstituierenden Fachbegriffe zu messen sei.¹⁴⁶

2.5 Fachwissenschaftliche Kontroverse

Die Veröffentlichung des vorliegenden Modells hat eine erhebliche fachwissenschaftliche Diskussion hervorgerufen. Die einzelnen Konfliktpunkte, welche zunächst in den jeweiligen Fachzeitschriften publiziert worden sind, sollen im Rahmen dieser Untersuchung nicht en détail dargestellt oder reflektiert werden. Vielmehr soll an dieser Stelle auf konfligierende Positionen hingewiesen werden, welche für die zukünftigen Entwicklungen von fachwissenschaftlicher Bedeutung sein könnten. Hauptsächlich ist hier die gemeinsame Veröffentlichung der Autorengruppe Fachdidaktik¹⁴⁷ zu nennen. Im Rahmen dieser Veröffentlichung werden mannigfaltige Kritikpunkte – welche zuweilen in den jeweiligen Fachzeitschriften publiziert worden sind – zusammenfassend akzentuiert. Folgende Kritikpunkte und Positionen dominieren hierbei die fachwissenschaftliche Debatte: Die Autoren verdeutlichen bereits in der Einführung ihrer Streitschrift die Problematik einer „instruktionsorientierte(n) Vermittlung von testbaren Wissen“¹⁴⁸, welche das Kompetenzmodell nach Weißeno favorisiere. Im weiteren Zusammenhang problematisieren die Autoren an dieser Stelle eine „Neuaufgabe der Steuerungs- und Kontrollillusionen“¹⁴⁹ und verweisen auf problematische Parallelen bei der Lernzielorientierung der 70er Jahre im letzten Jahrhundert. Sander kritisiert in seinem Beitrag die Interpretation des Kompetenzbegriffs nach Weinert in der Klieme-Expertise und bemängelt die daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen:

¹⁴³ Ebd., S. 197 f.

¹⁴⁴ Ebd., S. 198.

¹⁴⁵ Ebd., S. 199.

¹⁴⁶ Vgl. Ebd.

¹⁴⁷ Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg.) 2011: Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Mit Beiträgen von: W. Sander, T. Grammes, R. Hedtke, A. Petrik, D. Lange, P. Henkenborg, A. Besand, S. Reinhardt, Schwalbach/Ts.

¹⁴⁸ Ebd., S. 8.

¹⁴⁹ Ebd.

„Hier hat also eine erstaunliche Bedeutungsverschiebung stattgefunden. Während Weinert seine Definition von „Kompetenz“ unter Bezug auf die Bewältigung inhaltsunspezifischer, fächerübergreifender Probleme entwickelte, versucht die Klieme-Expertise diese Definition für die Grundlegung fachspezifischer Kompetenzmodelle zu verwenden. (...) Die Klieme-Expertise ist deutlich von der Vorstellung geprägt, dass Kompetenzmodelle auf allen Stufen ihrer Ausprägung mit Testverfahren überprüfbar [kursive Hervorhebung im Original] sein sollen. (...).“¹⁵⁰

Sander problematisiert hierbei die Überprüfbarkeit politischer Kompetenzen, da diese aufgrund ihrer Komplexität schwer zu operationalisieren seien. In diesem Kontext kritisiert Sander, dass die Klieme-Expertise ein „»teaching to the test« (...) mit einer trivialisierenden Einpaukerei im Unterricht“¹⁵¹ heraufbeschwören könnte. Hedtke bilanziert in seinem Beitrag, dass in der Kompetenzdebatte keine singuläre Perspektive einer Disziplin ausreiche, sondern dass die „gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken (...) sich um einen integrativen sozialwissenschaftlichen Rahmen bemühen (...)“¹⁵² müssten. In diesem Sinne argumentiert Petrik in seinem Beitrag und spricht von einer „politikwissenschaftlich verengten Anwendung“¹⁵³, welche weitere sozialwissenschaftliche Perspektiven in der fachdidaktischen Konzeption nicht berücksichtigen würde. Reinhardt verweist auf das vorherrschende Theorie-Praxis-Problem und bemängelt hierbei die fachdidaktische Unterrichtsplanung nach Weißeno et al. 2010.¹⁵⁴ Diese Kritik wird in einem gemeinsamen Abschlussartikel aufgenommen. Hierbei hebt die Autorengruppe Fachdidaktik hervor, dass...

„das Unterrichtsbeispiel von Weißeno et al. jegliche Methodik vermissen lässt: (...). Die Aufgaben sind nicht kompetenzorientiert, sondern regen die pure Reproduktion von Begriffen an.“¹⁵⁵

In der weiteren Dynamik der Debatte antworteten die Autoren des vorliegenden Kompetenzmodells in einer gemeinsam veröffentlichten Replik.¹⁵⁶ Hierbei bezogen sich die Autoren um Weißeno explizit auf die Kritiken der Autorengruppe Fachdidaktik. Nachdem in der Replik einzelne Konfliktpunkte kontrovers erörtert worden sind, beenden die Autoren diese mit folgender Einschätzung, dass „manche Konflikte weniger scharf ausgefallen (wären), wenn

¹⁵⁰ Sander 2011, S. 12 f., vgl. zudem Weinert 2001b.

¹⁵¹ Ebd., S.14. Grammes/Busch (2010) bemängeln in einer Rezension u.a. ein ebensolches „»teaching to the test«“, S. 322.

¹⁵² Hedtke 2011, S. 67.

¹⁵³ Petrik 2011, S. 70.

¹⁵⁴ Vgl. Reinhardt 2011, S. 147.

¹⁵⁵ Autorengruppe Fachdidaktik 2011, S. 166.

¹⁵⁶ Massing et al. 2011: „Konzepte der Politik“ – Eine Antwort auf die Kritikergruppe. In: Politische Bildung 3/2011, S. 134 – 143.

die Kritikergruppe (...) versucht hätte, das Buch (...) hermeneutisch (...) zu verstehen.“¹⁵⁷ Im Jahr 2012 veröffentlichten die Autoren um Weißeno eine Erweiterung des bisherigen *Modells des Fachwissens* aus dem Jahr 2010, so dass eine fachdidaktische Konzeption hinsichtlich weiterer Kompetenzbereiche¹⁵⁸ vorgelegt worden ist. In der weiteren Debatte um die Kompetenzorientierung ist besonders ein Beitrag von Sander hervorzuheben.¹⁵⁹ Hierbei werden resümierend die „hypertrophen Erwartungen“¹⁶⁰ der Kompetenzorientierung kritisiert. Sander bekräftigt in seinem Beitrag die bisherigen Kritikpunkte und prognostiziert ein zu erwartendes Platzen der „Kompetenzblase“.¹⁶¹ Sander problematisiert wiederholt die mangelnde Messbarkeit fachwissenschaftlicher Kompetenzbereiche und verweist auf die Klieme-Expertise, welche originär keine Überprüfung von Schülerleistungen favorisiert habe.¹⁶² Die kompetenzorientierte Bildung nach Weißeno et al. (2010) und Detjen et al. (2012) zeige hier starke Widersprüche zur Klieme-Expertise auf.¹⁶³ Zudem kritisiert Sander, dass sich Detjen et al. (2012) von den konsensuellen Kompetenzbereichen in der Politikdidaktik abgewandt hätten, wobei die neu definierten Kompetenzbereiche erhebliche Widersprüche in der Konzeption aufweisen würden, da die Autoren...

*„zwei der vier Dimensionen dieses Modells für nicht messbar erklären – womit sie nach den eigenen Ansprüchen aber gar nicht als Kompetenzen verstanden werden dürften.“*¹⁶⁴

Sander betont abschließend, dass die „innovativen Impulse“ der kompetenzorientierten Debatte interdisziplinär in den Fachdidaktiken reflektiert und transformiert werden müssten. Hierbei regt er eine fachwissenschaftliche Beschränkung der Kompetenzbereiche an. Zudem müssten im Sinne der Klieme-Expertise Mindeststandards entwickelt werden, welche sich aber vom schülerbezogenen Benotungssystem abgrenzen müssten.¹⁶⁵

¹⁵⁷ Ebd., S. 143.

¹⁵⁸ Detjen et al. 2012: Politikkompetenz – ein Modell, Wiesbaden.

¹⁵⁹ Sander 2013: Die Kompetenzblase – Transformation und Grenzen der Kompetenzorientierung. In: Zeitschrift der Didaktik der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer 1/2013, S.100 – 124. Siehe ferner die zusammenfassende Darstellung zur kompetenzorientierten Debatte aus Kritikersicht. In: Sander 2014, S. 113 ff.

¹⁶⁰ Sander 2013, S. 121.

¹⁶¹ Ebd., S. 100.

¹⁶² Vgl. ebd., S. 107 f. und S. 116.

¹⁶³ Vgl. ebd., S. 116.

¹⁶⁴ Ebd., S. 119.

¹⁶⁵ Vgl. ebd., S. 121 f.

3. Vorgehensweise und Methoden

3.1 Theoretische Begriffe

Definitionen der theoretischen Begriffe und Untersuchungsparameter	
Abschlusstest	<p>Modifizierter Fragebogen zur Überprüfung der verbesserten Transferleistung und zur Überprüfung des Langzeiteffektes (Datenerhebung drei Monate nach der Unterrichtssequenz in allen Klassen):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Datenerhebung zur verbesserten Transferleistung anhand einer neuen Lernsituation (Thema „Stuttgart 21“) • Wiederholte Datenerhebung anhand der Skala „Lerneffekt“ (Items der Pre- und Posttesterhebung des Fragebogens) • Datenerhebung zu den konstituierenden Fachbegriffen
Außenklasse	<p>Klasse aus dem beteiligten Jahrgang. Keine Teilnahme an der Unterrichtssequenz. Keine Durchführung von Interviews. Datenerhebung nur beim Pretest-Fragebogen und beim Abschlusstest, Abkürzung: AK.</p>
Basis- und Fachkonzepte	<p>Basis- und Fachkonzepte nach Weißeno et al. 2010.</p>
Fragebogen	<p>Fragebogenerhebung im Pre- und Posttestdesign. Datenerhebung in den Interventions- und Traditionsklassen.</p>
Intervention	<p>Didaktische Integration von Arbeitsaufträgen zu den Basis- und Fachkonzepten in der Unterrichtssequenz der Untersuchung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Basis- und Fachkonzepte nach Weißeno et al. 2010, zudem ergänzende Erarbeitung des Politikbegriffs
Interventionsklassen	<p>Zwei Klassen aus dem beteiligten Jahrgang: Interventionsklasse 1 (IK1) und Interventionsklasse 2 (IK2). Teilnahme an der Unterrichtssequenz mit integrierter Intervention.</p>
Interviews	<p>Datenerhebung im Pre- und Posttestdesign. Datenerhebung in den Interventions- und Traditionsklassen. Gruppeninterviews anhand hypothesenspezifischer (<i>fokussierter</i>) Leitfragen. Audio-visuelle Aufzeichnung der Interviews (HD-Kamera). Dauer der jeweiligen Interviews ca. 20 Minuten.</p>

Kompetenzmodell (des Fachwissens)	Kompetenzmodell (des Fachwissens) nach Weißeno et al. 2010. Die hier definierte Formulierung bezieht sich ausschließlich auf diese Veröffentlichung aus dem Jahr 2010. Die Weiterentwicklung des vorliegenden Untersuchungsgegenstandes durch Detjen et al. 2012 ist nicht Gegenstand der Untersuchung.
Konstituierende Fachbegriffe	Als konstituierende Fachbegriffe wurden im Rahmen der vorliegenden Untersuchung rechtsstaatliche Prinzipien definiert: <i>Freiheitssicherung, Abwehrrechte, Rechtsgleichheit, Rechtssicherheit, Primat des Gesetzes, Rechtsschutz, Mäßigung / Kontrolle der Staatsgewalt, Gewaltenteilung</i> . Harte Indikatoren zur Messung des Lernzuwachses.
Konzeptuelles Deutungswissen	„Es handelt sich um Wissen, das sich auf grundlegende Konzepte für das Verstehen von Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Recht bezieht.“ (GPJE 2004, S. 14). Im Rahmen dieser Untersuchung bezieht sich das konzeptuelle Deutungswissen auf das <i>Fachkonzept Rechtsstaat</i> . Das dem zugrunde liegende Fachwissen stellen die rechtsstaatlichen Prinzipien als konstituierende Fachbegriffe dar. Lernzuwachs und Anwendung der Fachbegriffe im Sinne des konzeptuellen Deutungswissens.
Langzeiteffekt	Überprüfung von Wirkungseffekten drei Monate nach der Unterrichtssequenz. Datenerhebung anhand eines modifizierten Fragebogens (Abschlusstest).
Nebenbefunde	In den Interviews wurden vielfältige Daten in unterschiedlicher Ausprägung erhoben. Aufgrund der Gesprächsdynamik ergaben sich aus den hypothesenspezifischen Leitfragen Daten zur praktischen Unterrichtswirklichkeit. Charakteristische Passagen werden als Nebenbefunde bezeichnet.
Neue Lernsituation	Anwendungsaufgabe beim Abschlusstest. Anwendung rechtsstaatlicher Prinzipien am Beispielthema „Stuttgart 21“. Auswertung der offenen Fragestellung anhand inhaltsanalytischer Verfahren (hypothesentestende Frequenzanalyse).
Ordnungs- und Strukturierungsfunktion	Definitionsgemäß laut erster Hypothese der vorliegenden Arbeit: „Die Strukturierung hilft auch den Schülern, ihr Wissen zu ordnen und sich daher im Wissensbereich Politik besser zu orientieren, als es ohne explizite Offenlegung möglich wäre.“ (Richter 2010, S. 68)

Politikbegriff	„Politik ist jenes menschliche Handeln, das allgemein verbindliche und am Gemeinwohl orientierte Entscheidungen und Regelungen in und zwischen Gruppen von Menschen vorbereitet und herstellt.“ (Weißeno et al. 2010, S. 29)
Problemlösefähigkeit	Die Problemlösefähigkeit wird im Rahmen dieser Arbeit anhand der Leitfragen (Leitfragen Nr. 11 und Nr. 12) thematisiert. Bei der Datenerhebung können zwei unterschiedliche Dimensionen der Problemlösung definiert werden. Erstens: <i>Inwiefern können die Schüler/-innen durch den Politikunterricht politische Problemstellungen besser verstehen und lösen?</i> Zweitens: <i>Welche eigenen Aktivitäten benennen die Schüler/-innen zur Lösung von politischen Problemen?</i> Keine empirische Auswertung dieser Untersuchungsdimension (vgl. <i>Neue Lernsituation</i>).
(regulärer) Gemeinschaftskundeunterricht	In den Interviews wurden Daten zur alltäglichen Unterrichtswirklichkeit erhoben. Hierbei bezogen sich die Schülerinnen und Schüler primär auf den regulären Gemeinschaftskundeunterricht (GMK) am Beruflichen Gymnasium. Verpflichtender Grundkurs in allen Untersuchungsgruppen.
Skala Lerneffekt	Konsistente Items zur Überprüfung möglicher Lerneffekte. Wichtigste Untersuchungsdimension des Konstruktes ist die Ordnungs- und Strukturierungsfunktion (1. Hypothese).
Traditionsklasse	Zwei Klassen aus dem beteiligten Jahrgang: Traditionsklasse 1 (TK1) und Traditionsklasse 2 (TK2). Teilnahme an der Unterrichtssequenz ohne Intervention.
Unterrichtssequenz	Durchgeführte <i>Unterrichtssequenz der Studie</i> in den Traditions- und Interventionsklassen. Umfang von jeweils zehn Unterrichtsstunden (fünf Doppelstunden) in jeder Untersuchungsgruppe.
Untersuchungsgruppen	Klassen der natürlichen Zuordnung aus einem 12. Jahrgang eines Beruflichen Gymnasiums. Einteilung der Untersuchungsgruppen in zwei Interventionsklassen, zwei Traditionsklassen und eine Außenklasse.
Verbesserte Transferleistung / Anwendungsfähigkeit	Exemplarische Anwendung der konstituierenden Fachbegriffe („Rechtsstaatliche Prinzipien“) anhand der neuen Lernsituation beim Abschluss-test zum Thema „Stuttgart 21“.

Tabelle 3: Definitionen der theoretischen Begriffe und Untersuchungsparameter

3.2 Studiendesign

3.2.1 Begründung des Studiendesigns

Grundsätzlich kann bei der Konzeption einer Studie ein Spannungsverhältnis zwischen dem Forschungsinteresse und den Umsetzungsmöglichkeiten bestehen.¹⁶⁶ Auch bei der vorliegenden Studie dominierten in der frühen Phase des Forschungsprozesses Probleme bei der wissenschaftlichen „Übersetzung“¹⁶⁷ des Forschungsinteresses.¹⁶⁸ Bei der Konzeption der Studie musste die Überprüfung unterschiedlicher Wirkungsdimensionen bedacht werden. Aufgrund der Komplexität des vorliegenden Modells konnte allerdings keine umfassende Überprüfung des Modells im Rahmen dieser Untersuchung gewährleistet werden, so dass der Untersuchungsgegenstand reduziert werden musste. Trotz eingeschränkter Ressourcen eines Dissertationsvorhabens, musste dennoch eine Überprüfung *modellspezifischer* Wirkungseffekte gewährleistet werden können. Hieraus ergaben sich mannigfaltige Entscheidungen für einen untersuchungsspezifischen „Begründungszusammenhang“.¹⁶⁹ Vornehmlich galt es, ein valides Studiendesign hinsichtlich aller Facetten des Forschungsprozesses gewährleisten zu können: Dies betraf vor allem die hypothesenspezifische Ausrichtung der Indikatoren, der Intervention und der Unterrichtssequenz.¹⁷⁰ Die Basis- und Fachkonzepte mussten als Intervention *didaktisch* in eine Unterrichtssequenz integriert werden. Hierbei musste die Intervention eine hypothesenspezifische Überprüfung von Wirkungseffekten ermöglichen. Hinsichtlich der Datenerhebung galt es zu beachten, dass Wirkungseffekte auf unterschiedlichen Ebenen erfasst werden konnten. Interpretationswürdige Ergebnisse konnten nicht aus der bloßen Quantifizierung einzelner Begriffe generiert werden, sondern bedurften differenzierterer Erwägungen. Die *Architektur*¹⁷¹ der vorliegenden Untersuchung resultiert aus den zeitlichen und organisatorischen Restriktionen einer quasi-experimentellen Untersuchung im Rahmen einer Dissertation. Alle methodischen Schritte der vorliegenden Studie resultieren aus der thematischen Eingrenzung und den diesbezüglichen Möglichkeiten der Operationalisierung. Die jeweiligen methodischen Erwägungen werden im folgenden Kapitel

¹⁶⁶ Atteslander betont hierbei, dass sich das „Forschungsdesign (...) unterscheidet (...) nach der Art der Problem- und Gegenstandsbenennung, nach der Schwierigkeit des Feldzuganges und nach der Komplexität der zu prüfenden Hypothesen.“ Atteslander 2008, S. 44.

¹⁶⁷ Kromrey 2009, S. 107.

¹⁶⁸ Vgl. hierzu die Ausführungen zum Forschungsprozess bei Atteslander 2008, S. 17 ff. und Kromrey 2009, insbesondere das Kapitel 2.2 „Der Forschungsprozess als eine Reihe ineinander verzahnter Entscheidungen“, S. 70 ff. Kromrey verweist auf die Entscheidungsvielfalt beim „Umgang mit anfallenden Problemen (Eingrenzung des Themas, Wahl der Instrumente, Auswahl der Untersuchungsobjekte, Anwendung statistischer Verfahren usw.), (...).“ Kromrey 2009, S. 70.

¹⁶⁹ Vgl. hierzu die Ausführungen von Friedrichs 1978 im Kapitel „Entdeckungs-, Begründungs- und Verwertungszusammenhang“, S. 50 ff. und Kromrey 2009, S. 70 ff.

¹⁷⁰ Vgl. Kromrey 2009, S. 70 ff.

¹⁷¹ Vgl. ebd., S. 79.

differenziert dargestellt. Methodisch ergab sich aus der empirischen Überprüfung der vorliegenden Theoreme die sozialwissenschaftliche Untersuchungslogik vom theorie- und hypothesentestenden Designtyp.¹⁷² Die Hypothesentestung fand anhand der quantifizierbaren Daten des Fragebogens und des Abschlusstests statt; als wichtige Interpretationshilfe wurden Leitfadengespräche im Sinne fokussierter Interviews durchgeführt. Konzeptionell orientiert sich das methodische Vorgehen dieser Untersuchung an Bortz¹⁷³, Schnell¹⁷⁴, Atteslander¹⁷⁵, Lamnek¹⁷⁶ und Kromrey¹⁷⁷. Besondere Beachtung fanden hierbei die Ausführungen von Bortz zu den „Phasen der empirischen Forschung“.¹⁷⁸ Die einzelnen Arbeitsschritte der Studie ergaben sich aus der synergetischen Verwendung der jeweiligen Lehrbücher. Methodische Gewichtungen oder Differenzen der genutzten Lehrmeinungen werden im jeweiligen Kapitel benannt oder gesondert hervorgehoben. Zudem stellte die Unterrichtsstudie von Röhl¹⁷⁹ eine positive Anregung für das vorliegende Studiendesign dar.

3.2.2 Versuchsanordnung im quasi-experimentellen Design

Im gesamten 12. Jahrgang eines Beruflichen Gymnasiums wurde 2011 eine Interventionsstudie im Sinne der empirischen Sozialforschung durchgeführt. Prinzipiell gehören Interventionsstudien zu den Untersuchungsmethoden der (quasi-) experimentellen Designs.¹⁸⁰ Experimente gelten „als *das* Design (...) bei jeder Form von Kausalanalysen.“¹⁸¹ Die Validität des *klassischen* Experimentes ergibt sich aus den kontrollierten Versuchsbedingungen.¹⁸² Bei der vorliegenden Versuchsanordnung konnte eine derartige Exaktheit nicht gewährleistet werden, da mannigfaltige Störvariablen auf die Interventions- und Traditionsklassen einwirken konnten: potenzielle Mittelwertsverschiebungen in den Stichproben mussten somit nicht zwangsläufig aus der Intervention resultieren. Das vorliegende Untersuchungsdesign kann versuchsbedingt die Laborbedingungen eines Experimentes nicht erfüllen, und muss daher als „Quasi-Experiment“ bezeichnet werden.¹⁸³ Dieses *experimentalorientierte* Design der Hypothesentestung erfordert den Vergleich von spezifischen Zielkriterien zu unterschied-

¹⁷² Vgl. Kromrey 2009, S. 80 ff. und Bortz 1984, S. 27 ff.

¹⁷³ Insbesondere das Kapitel 4 „Formulierung und Überprüfung von Hypothesen“, Bortz 1999, S. 107 ff.

¹⁷⁴ Vgl. Schnell et al. 2011, S. 46 ff.

¹⁷⁵ Vgl. Atteslander 2008, S. 44 ff.

¹⁷⁶ Vgl. Lamnek 2005, S. 247 ff., S. 402 ff. und S. 493 ff.

¹⁷⁷ Vgl. Kromrey 2009, S. 80 ff., ferner Friedrichs 1978 und Diekmann 2011.

¹⁷⁸ Bortz 1999, S. 3.

¹⁷⁹ Röhl 2007: Biologisch-politischer Unterricht und Bildung für Nachhaltigkeit.

¹⁸⁰ Vgl. Kromrey 2009, S. 82 ff.

¹⁸¹ Ebd., S. 87.

¹⁸² Die Versuchsanordnung im exakten Experiment muss derartig konzipiert sein, dass ausschließlich das *Ursache-Wirkungs-Prinzip* bei einer potenziellen Effektmessung gilt; die Kausalwirkung muss eindeutig dem wissenschaftlichen Stimulus zugeordnet werden können. Vgl. Kromrey 2009, S. 88 f.

¹⁸³ Ebd.

lichen Messzeitpunkten *vor* und *nach* der Intervention (*Pre- und Posttest*). Zur Beurteilung des Wirkungseffektes mussten den „Interventionsklassen“ – gemäß der Experimentallogik – Vergleichsgruppen („Traditionsklassen“) zugeordnet werden.¹⁸⁴

3.2.2.1 Tabellarische Darstellung der Versuchsanordnung

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung stellten Konzepte des Kompetenzmodells die didaktische Intervention oder das *treatment* dar. In der vorliegenden Untersuchung wurden in den Interventionsklassen und Traditionsklassen *vor der Unterrichtssequenz* (Messzeitpunkt t1) und *nach der Unterrichtssequenz* (Messzeitpunkt t2) die Ausprägungen der abhängigen Variablen¹⁸⁵ gemessen. Drei Monate nach dem treatment wurde in allen Untersuchungsklassen mithilfe eines modifizierten Fragebogens ein Abschlusstest (Messzeitpunkt t3, Langzeiteffekt) durchgeführt. Die Außenklasse wurde nicht unterrichtet. Die Datenerhebung fand in der Außenklasse nur an zwei Messzeitpunkten (t1 und t3) statt. Interviews wurden in der Außenklasse nicht durchgeführt; Tabelle 4 zeigt die Versuchsanordnung:

Versuchsanordnung der Studie				
	Pretest (t1) Februar-März 2011	Unterricht März-April 2011	Posttest (t2) April-Mai 2011	Langzeiteffekt (t3) Juni 2011
Interventionsklassen • IK 1 • IK 2	• Interview • Fragebogen	• Unterricht mit Intervention	• Interview • Fragebogen	• Abschlusstest
Traditionsklassen • TK 1 • TK 2	• Interview • Fragebogen	• Unterricht ohne Intervention	• Interview • Fragebogen	• Abschlusstest
Außenklasse • AK	• Fragebogen	• Kein Unterricht	• Keine Messung	• Abschlusstest

Tabelle 4: Versuchsanordnung

¹⁸⁴ Vgl. Altman 1991, S. 189 ff., vgl. Panfil 2007, S. 162 ff., vgl. Kromrey 2009, S. 82 ff., vgl. Bortz 1984, S. 401 ff. und Atteslander 2008, S. 168 ff., insbesondere S. 171.

¹⁸⁵ Merkmalsausprägungen der Zielkriterien oder manifesten Variablen; hier zu den diesbezüglichen theoretischen Dimensionen: Ordnungsfunktion, konstituierende Fachbegriffe und *Anwendungsfähigkeit* (t3).

3.2.2.2 Soziodemographische Daten der Untersuchungsgruppen

Die Untersuchungsgruppen resultierten aus den natürlichen Klassenzuordnungen der involvierten Jahrgangsstufe. Hieraus ergaben sich zwei Interventionsklassen, zwei Traditionsklassen und eine Außenklasse. Eine Unterrichtssequenz von 10 Schulstunden wurde jeweils in vier Klassen gehalten. In zwei *Interventionsklassen* (IK1 und IK2) wurden Teilaspekte des Kompetenzmodells als *treatment*¹⁸⁶ integriert. In zwei *Kontrollklassen* (bezeichnet als Traditionsklassen TK1 und TK2) wurde die Sequenz ohne treatment unterrichtet. Eine Klasse diente als *Außenklasse* (AK), in dieser Klasse wurde keine Unterrichtssequenz gehalten. Insgesamt haben 117 Schüler/-innen¹⁸⁷ an der Studie teilgenommen. In der folgenden Tabelle werden soziodemographische Merkmale der einzelnen Untersuchungsgruppen dargestellt:

Soziodemographische Daten					
	IK1	IK2	TK1	TK2	AK
Geschlecht					
männlich	40,9%	13,0%	9,5%	36,0%	3,8%
weiblich	59,1%	87,0%	90,5%	64,0%	96,2%
Alter					
unter 16 Jahre	-	-	-	-	-
16 Jahre	-	-	-	-	-
17 Jahre	13,6%	8,7%	14,3%	20,0%	3,8%
18 Jahre	31,8%	52,2%	33,3%	36,0%	50,0%
19 Jahre	18,2%	34,8%	28,6%	24,0%	23,1%
über 19 Jahre	36,4%	4,3%	23,8%	20,0%	23,1%
Herkunft					
In Deutschland geboren und deutscher Staatsbürger	77,3%	87,0%	90,5%	80,0%	84,6%
Deutscher Staatsbürger, jedoch nicht in Deutschland geboren	-	4,3%	9,5%	8,0%	11,5%
Ausländischer Staatsbürger	13,6%	-	-	8,0%	-
keine Angabe bei der Datenerhebung	9,1%	8,7%	-	4,0%	3,8%
Klassengröße	22	23	21	25	26

Tabelle 5: Soziodemographische Daten

¹⁸⁶ Der (quasi)-experimentelle Stimulus kann als treatment oder Intervention bezeichnet werden, vgl. Kromrey 2009, S. 88 f., Bortz 1984, S. 428 ff.

¹⁸⁷ Die Stichprobengröße variierte in den einzelnen Messzeitpunkten; siehe hierzu die Ausführungen auf Seite 60 („Zweiseitiger t-Test für abhängige Stichproben“).

Grundsätzlich zeigen sich in den Untersuchungsgruppen bei den dargestellten Merkmalen Ähnlichkeiten. Auffallend ist der geringere Männeranteil in allen Untersuchungsgruppen, wobei sich die Klassen in der diesbezüglichen Ausprägung unterscheiden. Hinsichtlich der Altersstruktur zeigt sich ein homogenes Gesamtbild, da in jeder Untersuchungsgruppe der Anteil der Volljährigen bei mindestens 80% liegt. Bezüglich der Herkunft und der Staatsbürgerschaft zeigen sich Ähnlichkeiten bei den erhobenen Daten. Zudem wurde beim Fragebogen als *persönliche Frage* die politische Einstellung und das Wahlverhalten¹⁸⁸ erhoben. Hinsichtlich der politischen Einstellung zeigt sich in allen Untersuchungsgruppen, dass die Ausprägung „rechts“ oder „eher rechts“ nicht oder kaum benannt wurde. Tabelle 6 zeigt die jeweiligen Ausprägungen der politischen Einstellung in den Untersuchungsgruppen. Weitere soziodemographische Daten werden im Anhang dargestellt.

Meine politische Einstellung liegt...					
	IK1	IK2	TK1	TK2	AK
	Pretest	Pretest	Pretest	Pretest	Pretest
links	15,8%	15,0%	15,8%	10,0%	-
eher links	36,8%	50,0%	31,6%	20,0%	36,0%
in der Mitte	31,6%	30,0%	47,4%	55,0%	52,0%
eher rechts	5,3%	5,0%	5,3%	5,0%	8,0%
rechts	-	-	-	-	-
keine Angabe	10,5%	-	-	10,0%	4,0%
n	19	20	19	20	25

Tabelle 6: Angaben zur politischen Einstellung

Grundsätzlich muss beachtet werden, dass die Größen der Stichproben nicht zwangsläufig den Klassengrößen (Tabelle 5) entsprechen, da die Teilnehmerzahl zu den unterschiedlichen Messzeitpunkten variierte. Die Berechnungsgrundlage der quantifizierbaren Daten ergab sich aber aus den Messwertpaaren der abhängigen Stichproben (vgl. hierzu auch die Erläuterung auf S. 60). Veränderte Fallzahlen beeinflussten die Anzahl der Messwertpaare, so dass sich starke Abweichungen von der theoretischen Gruppengröße ergaben. Die jeweiligen Fallzahlen der abhängigen Stichproben (Messwertpaare) werden im Ergebnisteil benannt.

¹⁸⁸ Ergänzend wurde auch das Wahlverhalten zu drei Messzeitpunkten erhoben. Von Interesse hätte hier eine eindeutige Effektverschiebung hinsichtlich der Wahlbeteiligung sein können. Bei den Ergebnissen stellten sich allerdings Verschiebungen der Parteipräferenzen dar, welche aber nicht hypothesenrelevant sind (die erheblichen Schwankungen beim Wahlverhalten könnten auf den Reaktorunfall in Fukushima/Japan zurückzuführen sein, welches sich im Zeitraum der Studie ereignet hatte). Aufgrund der mangelnden Hypothesenrelevanz wurde auf eine weitere Testung dieser Ergebnisse verzichtet (vgl. die Daten im Anhang 10.1).

3.2.2.3 Kausalitätsprobleme und Kontrolle von Störvariablen

In quasi-experimentellen Designs stellt die „Abschirmung der übrigen Einflussgrößen“¹⁸⁹ eine besondere Problematik dar. Eine präzise Kontrolle mannigfaltiger Einflussfaktoren auf die Untersuchungssituation und Untersuchungsgruppen kann nicht gewährleistet werden. Hieraus resultiert, dass gemessene Effekte nicht kausal mit der Intervention zusammenhängen müssen, sondern sich aus weiteren *unkontrollierbaren* Faktoren ergeben können.¹⁹⁰ Die defizitäre Kontrolle aller relevanten Kontextfaktoren gilt als „Schwachpunkt quasiexperimenteller Untersuchungen“,¹⁹¹ da „die interne Validität (...) mit wachsender Anzahl plausibler Alternativerklärungen für das Ergebnis auf Grund nicht kontrollierbarer Störvariablen [sinkt].“¹⁹² Zudem musste im Rahmen der vorliegenden Studie auf eine Randomisierung¹⁹³ verzichtet werden, da die bestehenden Klassenstrukturen des 12. Jahrganges die einzelnen Untersuchungsgruppen darstellten.

3.2.2.4 Homogenisierung der Kontextfaktoren

Zur Reduzierung der Störvariablen wurden im Rahmen der Unterrichtssequenz die prinzipiellen Techniken des *Konstanthaltens* der Störvariablen beachtet.¹⁹⁴ Hierbei wurde auf eine größtmögliche Homogenität der Kontextfaktoren geachtet:

➤ *Homogenisierung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses*

Die Unterrichtssequenz wurde in den Interventions- und Traditionsklassen nicht von den regulär in den Klassen eingesetzten Lehrern unterrichtet, sondern vom Autor dieser Studie. Autor und Schüler/-innen der Interventions- und Traditionsklassen kannten sich nicht aus dem regulären Unterricht und standen in keinem Beurteilungs- oder Benotungsverhältnis. Nur die Außenklasse war dem Autor aus dem regulären Unterricht bekannt.

➤ *Homogenisierung der unterrichtsbezogenen Planungsparameter*

Der Charakter der Interventionsstudie impliziert die Homogenität der unterrichtsbezogenen Planungsparameter: Inhalt, didaktische Perspektive und Thema waren in allen Untersuchungsgruppen identisch. Interventions- und Traditionsklassen unterschieden sich konzeptionell nur durch die Intervention.

¹⁸⁹ Kromrey 2009, S. 92.

¹⁹⁰ Vgl. Atteslander 2008, S. 172.

¹⁹¹ Bortz 1984, S. 403.

¹⁹² Bortz 1999, S. 9.

¹⁹³ Vgl. ebd.

¹⁹⁴ Vgl. Bortz 1984, S. 404, Bortz 1999, S. 8.

➤ *Parallele Integration der Studie in den Stundenplan*

Die Unterrichtssequenz der Studie sollte keine zusätzliche Stundenbelastung für die Klassen darstellen. Hierfür wurde die Sequenz von jeweils fünf Doppelstunden in den jeweiligen Stundenplan der Versuchsgruppen integriert. Der studienbezogene Unterricht wurde in allen Untersuchungsgruppen an wechselnden Tagen unterrichtet. Durch dieses Rotationsprinzip wurde der Wegfall herkömmlicher Unterrichtsstunden auf mehrere Fächer verteilt. Hierdurch konnte ein kontinuierlicher Unterrichtsrythmus in allen Untersuchungsgruppen sichergestellt werden. Vornehmlich galt es, dass die studienbezogenen Veränderungen in den Interventions- und Traditionsklassen homogenisiert werden konnten und diese Störfaktoren somit *gleichermaßen* auf alle Beteiligten wirkten.

➤ *Natürliche Klassenzuordnung*

Die Untersuchungsgruppen ergaben sich aus dem gesamten 12. Jahrgang eines Beruflichen Gymnasiums. Hierbei richtete sich die Einteilung in Interventionsklassen, Traditionsklassen und Außengruppe nach der natürlichen Klassenzuordnung.

3.2.2.5 Zeitlicher Verlauf der Studie

Die folgende Tabelle verdeutlicht den zeitlichen Verlauf der Interventionsstudie.

Zeitlicher Verlauf der Studie	
Zeitraum	Vorgehen
Januar – April 2010	Fachdidaktische Literaturrecherche: <ul style="list-style-type: none"> • Kompetenzorientierung in der politischen Bildung • Fachdidaktische Konzeptionen und Modelle • Empirische Forschungsansätze in der politischen Bildung
Mai – Oktober 2010	Sozialwissenschaftliche Literaturrecherche: <ul style="list-style-type: none"> • Methoden der empirischen Sozialforschung • Interventionsstudien in sozialwissenschaftlichen Studiendesigns
November 2010 – Februar 2011	Thematische Eingrenzung und Konzeption einer wissenschaftlichen Fragestellung. Entwicklung der Hypothesen und des Studiendesigns: <ul style="list-style-type: none"> • Konkretisierung des Studiendesigns • Formulierung der Hypothesen • Operationalisierung der inhaltlichen Dimensionen • Konzeption der Erhebungsinstrumente
Februar – März 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Pretest-Gruppeninterviews • Pretest-Fragebogenerhebung
März – April 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtssequenz von jeweils 10 Unterrichtsstunden
April – Mai 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Posttest-Fragebogenerhebung • Posttest-Gruppeninterviews
Juni 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Abschlusstest in allen Untersuchungsgruppen
Dezember 2011 bis Mai 2012	<ul style="list-style-type: none"> • Sozialwissenschaftliche Datenanalyse / Auswertung des Fragebogens
Mai 2012 bis Oktober 2012	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung eines Codierschemas für den Abschlusstest • Auswertung des Abschlusstests
Oktober 2012 bis April 2013	<ul style="list-style-type: none"> • Durchführung statistischer Prüfverfahren • Beginn der Niederschrift
April 2013 bis April 2014	<ul style="list-style-type: none"> • Transkription und Kategorisierung der Interviews
April 2014 bis Juli 2015	<ul style="list-style-type: none"> • Gesamtbeurteilung der Ergebnisse • Beendigung der Niederschrift

Tabelle 7: Zeitlicher Verlauf der Studie

3.2.3 Kombination methodischer Erhebungstechniken

Anhand der vorliegenden Hypothesen sollten unterschiedliche Wirkungsqualitäten des vorliegenden Modells überprüft werden. In Abhängigkeit der zu untersuchenden Realitätsausschnitte, galt es geeignete Indikatoren zur Überprüfung der Theoreme zu konzipieren. „Theoretische Begriffe sind [aber] nicht direkt beobachtbar“¹⁹⁵, daher mussten im Rahmen der Operationalisierung die theoretischen Begriffe mit beobachtbarem Verhalten oder direkt erfahrbaren Sachverhalten verknüpft werden.¹⁹⁶ Die vorliegenden Untersuchungsgegenstände *Ordnungs- und Strukturierungsfunktion*, *konstituierende Fachbegriffe* und *verbesserte Transferleistung* unterscheiden sich allerdings hinsichtlich ihrer Erfassungs- und Messfähigkeit. Den diesbezüglichen Hypothesen mussten daher unterschiedliche Indikatoren zur Operationalisierung zugeordnet werden, die anhand geeigneter und hypothesenspezifischer Instrumente erhoben werden mussten.¹⁹⁷ Hieraus ergab sich die Notwendigkeit unterschiedlicher Datenerhebungsmittel. Zur Hypothesentestung galt es für folgende Gegenstandsbereiche spezifische Indikatoren und Erhebungsmittel hinsichtlich der Operationalisierung¹⁹⁸ zu konstruieren:

Gegenstandsbereiche der Operationalisierung

- **Ordnungs- und Strukturierungsfunktion:** Überprüfung von Lerneffekten anhand konsistenter Items. Problematisierung entsprechender Untersuchungsdimensionen in der Unterrichtssequenz und in der Intervention. Thema der Unterrichtssequenz: „*Die DDR – kein totaler Unrechtsstaat? Stasi-Methoden und Rechtsstaatlichkeit*“
- **Konstituierende Fachbegriffe:** Unterrichtung und Messung der rechtsstaatlichen Prinzipien
- **Verbesserte Transferleistung:** Anwendung der rechtsstaatlichen Prinzipien in einer neuen Lernsituation (Abschlusstest zum Thema „Stuttgart 21“). Auswertung des Tests anhand inhaltsanalytischer Verfahren

¹⁹⁵ Schnell et al. 2011, S. 127.

¹⁹⁶ Vgl. Kromrey 2009, S. 86.

¹⁹⁷ Im Rahmen der weiteren methodischen Ausführungen werden in dieser Arbeit die *Theoretische Begriffe* oder *Konstrukte* auch als latente Variablen bezeichnet, die im Rahmen der Operationalisierung in manifeste Variablen oder Indikatoren transformiert worden sind. Vgl. Patzelt 2007, S. 83 ff.

¹⁹⁸ Hinsichtlich der untersuchungsspezifischen Vorgehensweise bei der Operationalisierung und der Wahl der Datenerhebungsinstrumente formuliert Kromrey 2009, S. 173: „*Unter der Operationalisierung eines Begriffs ist die Angabe derjenigen Vorgehensweise, derjenigen Forschungsoperationen (kursive Hervorhebung im Original) zu verstehen, mit deren Hilfe entscheidbar wird, ob und mit welchem Ausmaß der mit dem Begriff bezeichnete Sachverhalt in der Realität vorliegt. Dazu gehören die Auswahl und Begründung der Indikatoren (...) sowie die Angabe der Datenerhebungsinstrumente (...).*“ Die interessierenden Gegenstandsbereiche des vorliegenden Forschungsgegenstandes wurden prinzipiell anhand der *semantischen Analyse* von theoretischen Begriffen konkretisiert. Vgl. Kromrey 2009, S. 107 ff. Hierbei galt es zu beachten, dass die jeweiligen Bedeutungsdimensionen eines Begriffes valide mit den spezifischen Wirklichkeitsdimensionen erfasst werden können. Vgl. Atteslander 2008, S. 36. Anhand dieser methodischen Prinzipien wurden einzelne Indikatoren konstruiert.

3.2.3.1 Hypothesenspezifische Datenerhebungsmittel

Die folgende Tabelle veranschaulicht die unterschiedlichen Datenerhebungsmittel hinsichtlich ihrer hypothesenspezifischen Funktion. Hierbei werden besonders relevante Untersuchungsdimensionen hervorgehoben.

Hypothesenspezifische Datenerhebungsmittel			
– Darstellung der wichtigsten Funktionszuordnungen –			
Erhebungsform	Funktion	Indikatoren	Zeitpunkt
Fragebogen	Statistische Überprüfung der ersten Hypothese (<i>Ordnungsfunktion</i>): 	Items der Skala: Lerneffekt im Politikunterricht	Pre- und Posttest
	Statistische Überprüfung der zweiten Hypothese (<i>Fachbegriffe</i>): 	Fachbegriffe: Benennung von rechts- staatlichen Prinzipien	
Interview	Interpretationshilfe der quantifizierbaren Daten: 	Hypothesenspezifische Leitfragen	Pre- und Posttest
	Erhebung von Nebenbefunden: 		
Abschluss- test	Statistische Überprüfung der ersten Hypothese (<i>Ordnungsfunktion</i>): 	Items der Skala: Lerneffekt im Politikunterricht	Langzeit- effekt
	Statistische Überprüfung der zweiten Hypothese (<i>Fachbegriffe</i>): 	Fachbegriffe: Rechtsstaatliche Prinzipien	
	Statistische Überprüfung der dritten Hypothese (<i>Verbesserte Transferleistung</i>): 	Neue Lernsituation: Anwendung rechtsstaatlicher Prinzipien anhand eines Aufgabenbeispiels	

Tabelle 8: Hypothesenspezifische Zuordnung der Erhebungsmittel

3.2.3.2 Funktionalität der Erhebungsmittel

Die Datenerhebung fand durch vielfältige Forschungsmethoden statt. Obwohl die unterschiedlichen Datenerhebungsmittel prinzipiell den *qualitativen* und *quantitativen* Methoden zugeordnet werden können, wird im Rahmen dieser Arbeit auf diese methodische Einteilung der Erhebungsmittel verzichtet.¹⁹⁹ Hierdurch sollen methodische Unklarheiten und mögliche Probleme der methodischen Trennschärfe vermieden werden.²⁰⁰ Konzeptionell werden die unterschiedliche Methoden in dieser Arbeit nicht als konkurrierende, sondern als sich ergänzende Verfahren genutzt. Grundsätzlich orientiert sich die vorliegende Studie am hypothesentestenden Design. Die Überprüfung der Hypothesen fand anhand quantifizierbarer Erhebungsinstrumente in Form des Fragebogens und des Abschlusstestes statt. Die Interviews dienten im Rahmen dieser Untersuchung primär „als Ergänzung und Validierung (dieser) Forschungsinstrumente.“²⁰¹ Obwohl Interviews prinzipiell als qualitative Methode bezeichnet werden können, orientieren sich die hier durchgeführten Interviews eher an der quantitativen Forschungslogik.²⁰² Zudem wurde im Rahmen dieser Arbeit auf eine Deutung der Interviews hinsichtlich qualitativer Forschungsmethoden²⁰³ verzichtet. Die originäre Zielsetzung qualitativer Methoden hinsichtlich der explorativen und hypothesenerkundenden Funktion²⁰⁴ ist in der vorliegenden Untersuchung somit von untergeordneter Funktion. Dementsprechend repräsentieren die durchgeführten Interviews auch nicht konsequent die qualitative Methodik und werden auch nicht als solche bezeichnet. Primär sollten die Interviews als „Leitfadengespräche“ die quantifizierbaren Erhebungsmittel ergänzen und vertiefen. Die konzipierten Leitfadengespräche wurden im Sinne *fokussierter Interviews*²⁰⁵ in das hypothesentestende Gesamtdesign integriert. Die Leitfragen der Interviews orientieren sich direkt an den Hypothesen und sollen hierdurch eine Deutungshilfe der quantifizierbaren Daten gewährleisten

¹⁹⁹ Bortz hält grundsätzlich eine diesbezügliche Differenzierung für „wenig nützlich“, da nicht entscheidend sei, „ob mit oder ohne Zahlen (also quantitativ oder qualitativ) gearbeitet wird, sondern welchen Status eine Untersuchung im Wissenschaftsprozess einnimmt.“ Bortz 1984, S. 222.

²⁰⁰ Eine methodische Trennschärfe stellt sich besonders bei der Auswertung des Abschlusstestes dar. Anhand der frequentuellen Inhaltsanalyse werden zunächst *qualitativ* definierte Inhalte definiert und anschließend *quantitativ* ausgewertet. Insofern kombiniert ein Datenerhebungsmittel unterschiedliche methodische Dimensionen. Vergleiche hierzu die Ausführungen in dieser Arbeit im Kapitel „Auswertung des Abschlusstestes“ und ferner die methodischen Ausführungen bei Früh 2011. Ferner verweist Schnaitmann darauf, „dass am Anfang wissenschaftlichen Arbeitens immer ein qualitativer Schritt steht. Von diesem qualitativen Anfangsschritt hängen entscheidend die Ergebnisse empirischer Forschungen ab.“ Schnaitmann 2004, S. 14. Zur allgemeinen Bedeutung selektiver und qualitativer Entscheidungen im Rahmen empirischer Untersuchungen vgl. Friedrichs 1978 S. 50 ff. Dementsprechend soll auf die wissenschaftstheoretische Debatte hinsichtlich konfligierender Forschungsmethoden im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter eingegangen werden.

²⁰¹ Schnell et al. 2011, S. 379.

²⁰² Vgl. Lamnek 2005, S. 371.

²⁰³ Die Interviews wurden nicht im Sinne inhaltsanalytischer Verfahren z.B. nach Mayring (2007a) ausgewertet.

²⁰⁴ Vgl. Lamnek 2005, S. 271 ff., ferner Atteslander 2008, S. 48 ff.

²⁰⁵ Vgl. Bortz 1984, S. 232.

können.²⁰⁶ In diesem Zusammenhang können die Interviews wichtige Impulse für die Deutung weiterer „Erklärungsalternativen“²⁰⁷ anbieten. Nichthypothesenspezifische Ergebnisse der Interviews werden als *Nebenbefunde* bezeichnet.

3.2.4 Statistische Testverfahren

Im Sinne des hypothesentestenden Designs dienen die quantifizierbaren Daten des Fragebogens und des Abschlusstestes der Überprüfung der zu untersuchenden Hypothesen. Zur statistischen Überprüfung der Mittelwertsdifferenzen der Untersuchungsgruppen wurden Signifikanztests durchgeführt. Als Signifikanzniveau wurde der sozialwissenschaftliche Standard von $\alpha \leq 5\%$ festgelegt. Grundsätzlich sollen durch Signifikanztests statistische Aussagen ermöglicht werden, die eine „bedingte Wahrscheinlichkeitsaussage“²⁰⁸ hinsichtlich der getesteten Stichprobenergebnisse darstellen können. Der Vertrauensbereich (Konfidenzintervall: KI) der statistisch berechneten Mittelwerte wurde vorab auf das Konfidenzniveau von 95% festgelegt. Anhand statistischer Methoden wurde die „Zufälligkeit“ der berechneten Mittelwertsdifferenzen zu unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten überprüft.²⁰⁹ In Abhängigkeit der jeweiligen Datenerhebungsformen wurden unterschiedliche statistische Testverfahren durchgeführt. Das methodische Vorgehen konzentrierte sich auf drei Testverfahren. Die detaillierte Erläuterung der jeweiligen Tests wird in den diesbezüglichen Kapiteln der Datenerhebungsmittel dargestellt. Die Skalen des Fragebogens mussten in zweierlei Hinsicht statistisch getestet werden. Zuerst wurden anhand der Faktorenanalyse (Itemanalyse) die interne Konsistenz und die Reliabilität der einzelnen Konstrukte überprüft.²¹⁰ Reliable Konstrukte wurden anschließend hinsichtlich ihrer Signifikanz getestet; hierbei wurden mögliche Mittelwertsdifferenzen der einzelnen Untersuchungsgruppen anhand des *zweiseitigen t-Tests* für abhängige Stichproben statistisch überprüft. Zur Hypothesentestung der Anwendungseffekte wurden die Daten des Abschlusstestes (t3: Langzeiteffekt) hinsichtlich ihrer Varianzhomogenität und Signifikanz getestet.²¹¹ Alle erhobenen Daten wurden mit SPSS 18 berechnet und mit Word und Excel weiterverarbeitet. Die folgende Tabelle gibt einen generellen Überblick über die statistischen Testverfahren:

²⁰⁶ Hierbei nehmen die Interviews im Rahmen der vorliegenden Untersuchung eine wichtige Funktion ein, da Ergebnisse quasi-experimenteller Forschung „eine geringere interne Validität als experimentelle Untersuchungen“ haben. Bortz 1984, S. 404. Siehe hierzu auch die Erläuterungen im nächsten Kapitel.

²⁰⁷ Bortz 1984, S. 404.

²⁰⁸ Bortz 1984, S. 370.

²⁰⁹ Vgl. Schnell et al. 2011, S. 440, ferner Bortz 1984, S. 368 ff.

²¹⁰ Ein Konstrukt ist ein theoretischer Begriff, der anhand einzelner Items operationalisiert werden kann. Die Items operationalisieren als manifeste Variablen das Konstrukt. Dargestellt wird diese Operationalisierung anhand der jeweiligen Skalen. Vgl. Schnell et al. 2011, S. 144 und S. 158, Patzelt 2007, S. 83 f.

²¹¹ Vgl. Lozán/Kausch 2007, S. 135, Diehl/Staufenberg 2001, S. 227 ff., ferner Janssen/Laatz 2013.

Übersicht zu den statistischen Testverfahren		
Testverfahren	Datenerhebungsmittel	Zielsetzung
Itemanalyse / Faktorenanalyse	Fragebogen	Reliabilitätstestung
Zweiseitiger t-Test	Fragebogen	Signifikanztest
Levene-Test Student-Newman-Keuls-Test	Abschlusstest	Varianzhomogenität ²¹² Signifikanztest

Tabelle 9: Übersicht zu den statistischen Testverfahren

3.3 Der Fragebogen

3.3.1 Konzeption des Fragebogens

Zur quantitativen Datenerhebung wurde ein Fragebogen entwickelt. Die Datenerhebung anhand des Fragebogens fand zu zwei Zeitpunkten (Pre- und Posttest) statt. Anhand des Fragebogens wurde die erste und zweite Hypothese überprüft. Die Überprüfung der ersten Hypothese wurde vornehmlich anhand der konstruierten Skala zum Lerneffekt²¹³ gewährleistet. Zur Überprüfung des Langzeiteffektes wurden diese Items als einziges Konstrukt mithilfe des Fragebogens und des Abschlusstests zu drei Messzeitpunkten erhoben. Die Skala „Lerneffekt“ diente vorrangig der Operationalisierung der Ordnungs- und Strukturierungsfunktion. Einzelne Items sollen zudem eine Messung und Deutung unterschiedlicher Lerneffekte ermöglichen, wobei die Skala eine hohe Reliabilität zu gewährleisten hat. Hierfür wurden unterschiedliche Indikatoren anhand von elf Items kombiniert und ausgewertet. Ein weiterer Schwerpunkt stellt die Erhebung von Fachbegriffen zur Überprüfung der zweiten Hypothese dar. Hierfür wurden offene Fragen in den Fragebogen integriert, wobei die Schüler/-innen jeweils vier rechtsstaatliche Prinzipien als konstituierende Fachbegriffe in freier Textform formulieren sollten. Grundsätzlich orientiert sich der Aufbau des Fragebogens an den Datenerhebungstechniken nach Kromrey, Schnell, Bortz und Kirchhoff.²¹⁴ Der Fragebogen ist in fünf Teilbereiche untergliedert, denen unterschiedliche Skalen zugeordnet werden

²¹² Die Überprüfung der Varianzhomogenität stellt eine Voraussetzung des Signifikanztests dar, vgl. Lozan/Kausch 2007, S. 124.

²¹³ Die prinzipiellen Überlegungen zum Konstrukt „Lerneffekt“ (Items 28 bis 38) wurden zudem von Oesterreich 2002 angeregt, vgl. S. 19 ff., S. 37 ff. und S. 88 ff. Neben den hypothesenspezifisch konstruierten Items wurden zwei Items von Oesterreich 2002 (S. 89) in dieses Konstrukt integriert.

²¹⁴ Vgl. Kromrey 2009, S. 364 ff.; Schnell et al. 2011, S. 297 ff. (Kapitel 7: Datenerhebungstechniken); Bortz 1984, S. 181 ff. (Kapitel 2.4.2.1: Fragebogenkonstruktion); ferner Kirchhoff et al. 2008.

können. Der Fragebogen erhebt *Persönliche Fragen*²¹⁵, *Wissensfragen* und *Einstellungsfragen*. Bei der Konstruktion des Fragebogens wurden eigene Items (Skala Lerneffekt) und Items korrespondierender Untersuchungen genutzt. Items und Skalen anderer Autoren sollten im Sinne der Konstruktvalidierung eine ergänzende Funktion der hypothesenspezifischen Items einnehmen.²¹⁶ Zur inhaltlichen Unterstützung und Ergänzung der ersten Hypothese dienten die folgenden Skalen: *Politische Interessen und politische Kompetenzen*²¹⁷, der *Erwerb von politischem Kenntnissen*²¹⁸ und die Skala zu den *Politischen Einflussmöglichkeiten*.²¹⁹ Zur Ergänzung der zweiten Hypothese wurden die Items zum *Wissen über die DDR* Deutz-Schroeder/Schroeder entnommen.²²⁰ Die Skalierung von Deutz-Schroeder/Schroeder wurde konzeptionell übernommen und alle Skalen dementsprechend angepasst.

3.3.2 Auswertung des Fragebogens

Die statistische Auswertung der Lerneffekt-Items und der Fachbegriffe ist beim vorliegenden Studiendesign von übergeordneter Bedeutung. Die berechneten Mittelwertsparameter der Fragebogenkonstrukte sind von immanenter Bedeutung für eine signifikante Hypothesentestung. Hinsichtlich ihrer statistischen Güte haben die Items zudem eine hohe Reliabilität zu gewährleisten. Die Skalierung des Fragebogens wurde nach Likert²²¹ vorgenommen. Zur verbesserten Darstellung der ausgewerteten Ergebnisse wurden die berechneten Mittelwertsdifferenzen auf ein hundertprozentiges Skalenniveau umgerechnet.²²²

3.3.2.1 Signifikanzprüfung hypothesenrelevanter Daten

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurden vielfältige Daten erhoben. Hieraus ergaben sich grundsätzlich „breitgestreute Optionen datenanalytischer Möglichkeiten.“²²³ Die Auswertung des vorliegenden Materials konzentrierte sich allerdings strikt auf relevantes Material zur Hypothesentestung.²²⁴ Zur Überprüfung der ersten Hypothese stehen hierbei die

²¹⁵ Die Items 1 bis 8 wurden dem Fragebogen von Deutz-Schroeder/Schroeder 2008 und dem Pretest „Geschichtsbilder von Jugendlichen“ von Schroeder et al. 2012 entnommen. Der Fragebogen wurde zudem von Oesterreich 2002, Niedermayer 2005, Gille et al. 2006 und Shell Deutschland Holding (Hrsg.) 2010 angeregt.

²¹⁶ Vgl. Schnell et al. 2011, S. 148 ff.

²¹⁷ Diese Skala orientiert sich inhaltlich an Oesterreich 2002, sieben Items wurden dort entnommen, vgl. ebd., S. 132 ff., weitere Items wurden Niedermayer 2005 entnommen oder modifiziert, vgl. ebd., S. 24 ff. und S. 33.

²¹⁸ Die Items 19 bis 27 finden sich ebenso bei Oesterreich 2002, S. 84 ff.

²¹⁹ Die Fragenkomplexe 39 bis 46 und 47 bis 54 wurden Gille et al. 2006, S. 270 f. entnommen.

²²⁰ Vgl. Deutz-Schroeder/Schroeder 2008, S. 752 ff.

²²¹ Die fünfstufigen Antwortvorgaben der Konstrukte werden hierbei anhand der Zahlenwerte („scores“) im Sinne der „Methode der summierten Ratings“ berechnet. Vgl. Schnell et al. 2011, S. 178 ff.

²²² Die Maximalausprägung „Stimme voll zu“ stellt den hundertprozentigen Maximalwert POMP (Percentage Of Maximum Possible Score) dar, bei der Berechnung wurden die Werte umgedreht. Vgl. ferner Cohen et al. 1999.

²²³ Maier et al. 2000, S. 24.

²²⁴ Vgl. Bortz 1984, S. 67.

Items zum Lerneffekt im Vordergrund. Diesbezügliche Ergebnisse aus den Interventions- und Traditionsklassen sind hinsichtlich ihrer „Richtung, Stärke und Signifikanz“²²⁵ von übergeordneter Bedeutung für die gesamte Untersuchung. Dementsprechend wurden die Items zum Lerneffekt als *einzig*e Skala zu drei Messzeitpunkten erhoben. Allerdings setzt die Hypothesentestung reliable Messinstrumente voraus. Hierbei nimmt die Lerneffekt-Skala als reliable Messinstrument eine prominente Funktion ein. Weitere Skalen sollen eine ergänzende Funktion einnehmen. Prinzipiell müssen alle Items des Fragebogens eine zuverlässige und gültige Messung der Wirkungseffekte in den Untersuchungsgruppen gewährleisten können. Hierfür müssen die einzelnen Items eines Konstruktes dieselbe inhaltliche Dimension messen. Können die Items oder Indikatoren eines Konstruktes dies gewährleisten, wird von der „internen Konsistenz“ eines Konstruktes gesprochen.²²⁶ Zur Bestimmung der Reliabilität eines Konstruktes wird die Interkorrelation der jeweiligen Items berechnet; die mathematische Größenordnung der Reliabilität wird als „Cronbachs Alpha-Koeffizient“ bezeichnet.²²⁷ Aufgrund der veränderten Stichprobenzusammensetzungen zu den jeweiligen Messzeitpunkten war zu erwarten, dass die Reliabilitätsschätzungen desselben Konstruktes Differenzen aufweisen würden, da die „Reliabilität nicht nur von dem jeweiligen Instrument (abhängt), sondern auch von den untersuchten Objekten (...).“²²⁸ Zur statistischen Überprüfung der einzelnen Konstrukte wurden „Faktorenanalysen“²²⁹ durchgeführt. Ziel der Faktorenanalyse war die statistische Überprüfung der *Dimensionalität* der einzelnen Konstrukte. Durch die Faktorenanalysen konnten einerseits die Reliabilitäten der einzelnen Konstrukte eingeschätzt werden und andererseits konnten durch die jeweiligen Korrelationen Faktoren generiert werden, die eine dementsprechende Interpretation der Konstrukte ermöglichten.²³⁰ Für die vorliegende Untersuchung führten die Ergebnisse der Faktorenanalyse zu folgenden

²²⁵ Maier et al. 2000, S. 24.

²²⁶ Die Indikatoren (Items) eines Konstruktes haben dieselbe Dimension im Sinne „äquivalenter Tests“ zu messen. Vgl. Schnell et al. 2011, S. 144. Ferner fordert das Kriterium der Konvergenz für die Konstruktvalidität („convergent validity“), dass „ (...) *Verschiedene Indikatoren desselben Konstruktes (...) austauschbar sein (müssen). Sind sie es nicht, so sind vermutlich zumindest einige der Indikatoren keine gültigen Indikatoren für den beabsichtigten Begriff.*“ Schnell et al. 2011, S. 150.

²²⁷ Hierzu formulieren Schnell et al. 2011, S. 145: „*Alpha kann Werte zwischen Null und Eins annehmen; empirische Werte über 0,8 können als akzeptabel betrachtet werden. In der Praxis werden meist weit niedrigere Koeffizienten noch akzeptiert.*“

²²⁸ Schnell et al. 2011, S. 145.

²²⁹ Durch die Faktorenanalyse können die einzelnen Variablen eines Konstruktes anhand ihrer Korrelation in Indikatorengruppen klassifiziert werden. Vgl. Bortz 1999, S. 496. Die Korrelation einzelner Indikatoren ergibt sich aus der gemeinsamen Erfassung eines Merkmales. Vgl. Bortz 1984, S. 85. Der sich ergebende Faktor aus der Faktorenanalyse wird über den statistischen Zusammenhang der jeweiligen „Faktorladungen“ der Variablen definiert. „Je größer die Faktorladung ist, desto stärker ist auch die Beziehung zwischen Variable und Konstrukt (...).“ Maier et al. 2000, S. 18. Der sich anhand der Varianzanteile und Korrelation ergebende „Faktor“ ist ein latentes Konstrukt oder eine Dimension „quasi hinter den Messvariablen“ (ebd.). Diese statistisch berechneten Faktoren werden auch als synthetische oder virtuelle Variablen bezeichnet. Vgl. Hirsig 2003, Seite 11.1 ff.

²³⁰ Die Faktorenanalyse verfolgt somit unterschiedliche Zielsetzungen und wird diesbezüglich auch als ein „heuristisches, hypothesengenerierendes Verfahren“ (Bortz 1999, S. 498) bezeichnet.

Konsequenzen, dass nur zuverlässige Skalen hinsichtlich ihrer Signifikanz getestet worden sind. Dies bedeutet, dass Skalen im Rahmen der Faktorenanalyse hinsichtlich ihrer Reliabilität geprüft worden sind, aber nur reliable (Cronbacha alpha Koeffizient > 0,8) und hypothesenrelevante Daten für weitere statistische Überprüfungen genutzt worden sind. Aufgrund dieser statistischen Testverfahren reduzierten sich die interpretationswürdigen Untersuchungsergebnisse des Fragebogens.

3.3.2.2 Überprüfung der konstituierenden Fachbegriffe

Die frei formulierten Antworten zu den rechtsstaatlichen Prinzipien²³¹ wurden hinsichtlich ihrer fachlichen Ausprägungen codiert und ausgewertet. Die inhaltliche Auswertung bezieht sich hierbei auf die im Unterricht vermittelten rechtsstaatlichen Prinzipien, die im Rahmen dieser Arbeit als konstituierende Fachbegriffe definiert worden sind:

1. Freiheitssicherung (alternativ: Abwehrrechte)
2. Rechtsgleichheit (alternativ: Gleichheit vor dem Gesetz)
3. Rechtssicherheit (alternativ: Primat des Gesetzes)
4. Rechtsschutz (alternativ: Schutz durch Gerichte)
5. Mäßigung und Kontrolle der Staatsgewalt (alternativ: Gewaltenteilung)

Im Sinne der quantitativen Inhaltsanalyse wurden diese Begriffe (Kategorien) als „harte Indikatoren“²³² oder „manifeste Inhalte“²³³ definiert und folgendermaßen ausgewertet. Eindeutig benannte Begriffe (z.B. „Rechtssicherheit“) fungieren als harte Indikatoren mit einem Punktwert von 2,0. Nicht eindeutig benannte Begriffe (z.B. „Rechte“) erhielten einen Punktwert von 1,0. Allgemeine Begriffe der Politik (z.B. „Demokratie“) erhielten einen Punktwert von 0,5. Falsche oder fehlende Angaben wurde der Punktwert 0,0 zugeordnet. Die Maximalpunktzahl wurde somit auf 8,0 pro Messung pro Fragebogen festgelegt. Hierdurch konnten mögliche Leistungsentwicklungen hinsichtlich der konstituierenden Fachbegriffe statistisch überprüft werden.

²³¹ „Benennen Sie vier Prinzipien des Rechtsstaates“

²³² Früh 2011, S. 128.

²³³ Lamnek 2005, S. 496.

3.3.2.3 Zweiseitiger t-Test für abhängige Stichproben

In den Untersuchungsgruppen wurden *Messwiederholungen* zu unterschiedlichen Zeitpunkten durchgeführt. Zur statistischen Signifikanzprüfung der Stichprobenmittelwerte wurde der zweiseitige t-Test für abhängige Stichproben (*t-tests for matched samples*) durchgeführt.²³⁴ Da die Gesamtzahl aller Teilnehmer über alle Messzeitpunkte nicht konstant gehalten werden konnte, ergaben sich bei der Fragebogenerhebung Differenzen hinsichtlich der Stichprobengröße oder der Stichprobenzusammensetzung.²³⁵ Der t-Test für *abhängige* Stichproben bedingt aber *zwingend* die Zuordnungsfähigkeit der erhobenen Daten zu Messwertpaaren (*matched samples*). Der Ausfall einzelner Teilnehmer führte zu einer veränderten Anzahl der Messwertpaare (*number of pairs*) und beeinflusste somit auch die Größenordnung der *abhängigen Stichproben*. Die folgende Tabelle zeigt die Teilnehmerzahl bei der Fragebogenerhebung über die drei Messzeitpunkte:

Stichprobengrößen bei der Fragebogenerhebung				
Untersuchungsgruppe	theoretische Gruppengröße	Stichprobengrößen zu unterschiedlichen Messzeitpunkten		
		t1 (Pretest)	t2 (Posttest)	t3 (Langzeiteffekt)
Interventionsklasse 1	n = 22	n = 19	n = 18	n = 15
Interventionsklasse 2	n = 23	n = 20	n = 21	n = 16
Traditionsklasse 1	n = 21	n = 19	n = 21	n = 18
Traditionsklasse 2	n = 25	n = 20	n = 24	n = 19
Außenklasse	n = 26	n = 25	Nicht durchgeführt	n = 24
Total	n = 117	n = 103	n = 84	n = 92

Tabelle 10: Stichprobengrößen bei der Fragebogenerhebung

²³⁴ Vgl. Bortz 1999, S. 140 ff., Bortz 1984, S. 522, Hirsig 2003, Seite 5.29 ff.

²³⁵ Dementsprechende Veränderungen konnten sich zum Beispiel durch krankheitsbedingte Ausfälle von Teilnehmern an einzelnen Messzeitpunkten ergeben.

3.3.3 Ansicht des Fragebogens

Unterrichtsstudie der FU Berlin 2011 --- Fragebogen ---

I. Bitte beantworten Sie zunächst einige persönliche Fragen:

1. Geschlecht: männlich weiblich

2. Alter: unter 16 Jahre 16 Jahre 17 Jahre
 18 Jahre 19 Jahre über 19 Jahre

3. Sind Sie

- In Deutschland geboren und deutscher Staatsbürger (zutreffendes Ankreuzen)
- Deutscher Staatsbürger, jedoch nicht in Deutschland geboren (zutreffendes Ankreuzen)
- Ausländischer Staatsbürger (zutreffendes Ankreuzen)

4. Meine politische Einstellung liegt

links eher links in der Mitte eher rechts rechts

5. Wenn morgen Bundestagswahl wäre und ich wählen könnte, würde ich wählen (bitte nur einmal ankreuzen):

SPD FDP Bü90/Die Grünen DVU REP NPD
 CDU Die Linkspartei/PDS gar nicht sonstige

6. Wie oft waren Sie im vergangenen Jahr im Urlaub?

gar nicht einmal zweimal mehr als zweimal

7. Wie viele Bücher stehen bei Ihnen zuhause (außer Schulbüchern)?

keine 1-5 6-30 mehr als 30

8. Besitzen Sie folgende Gegenstände? (Mehrfachnennungen möglich)

- ein eigenes Mobiltelefon
- einen eigenen PC
- einen eigenen Fernseher
- eine eigene Spielkonsole

II. Politisches Interesse und politische Kompetenzen

	Stimme voll zu				Stimme überhaupt nicht zu
9. Mein politisches Interesse ist sehr stark/stark.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ich verstehe eine Menge von Politik.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Manchmal finde ich die Politik viel zu kompliziert, als dass ein normaler Mensch sie noch verstehen könnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Was in der Welt passiert, kann ich doch nicht ändern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Durch politische Beteiligung kann unsere Gesellschaft verändert und menschenfreundlicher gemacht werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Die da oben machen in jedem Falle, was sie wollen. Die Bevölkerung wird nicht gefragt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Es lohnt sich nicht, sich politisch zu engagieren. Man erreicht ja doch nichts.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. In der Politik ist alles so undurchsichtig, dass man gar nicht mehr weiß, was man denken soll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Wenn wir in Zukunft keine vertrauenswürdigen Politiker bekommen, wird die Politikverdrossenheit weiter zunehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Wenn etwas anders werden soll, dann muss man selber damit beginnen, es zu verändern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

III. Wo erwerben Sie Ihre politischen Kenntnisse?

	Stimme voll zu				Stimme überhaupt nicht zu
19. Aus Nachrichtensendungen und politischen Magazinen im Fernsehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Aus Zeitungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Aus Gesprächen mit Eltern/Verwandten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Aus dem Politikunterricht (Sozialkunde/Gemeinschaftskunde) in der Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Radio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Aus Filmen im Fernsehen oder Kino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Aus Gesprächen mit Gleichaltrigen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Aus eigener politischer Arbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

IV. Im Politikunterricht habe ich gelernt,

	Stimme voll zu				Stimme überhaupt nicht zu
28. mit anderen Jugendlichen in Gruppen zusammenzuarbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. zur Lösung von Problemen in der Gesellschaft beizutragen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. die Zusammenhänge von Politik zu erarbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. die Themenbereiche der Politik zu strukturieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. politische Systeme und Gesellschaften zu analysieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. mein Wissen auf neue Lernsituationen anzuwenden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. mein Wissen im Alltag anzuwenden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. politische Problemstellungen zu beurteilen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. mit Fachbegriffen aus dem Wissensbereich Politik zu arbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. dass zwischen den unterschiedlichen Themenbereichen des Politikunterrichts Zusammenhänge bestehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. mein Wissen über Politik systematisch aufzubauen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

V. Politische Einflussnahme

a) Welche Möglichkeiten der politischen Einflussnahme kommen für Sie in Frage?

	Stimme voll zu				Stimme überhaupt nicht zu
39. Beteiligung an Wahlen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Absichtliches Nichtwählen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Schreiben von Leserbriefen/Mails	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Aktive Parteiarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. In anderen politischen Gruppierungen mitmachen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Mitarbeit in Mitbestimmungsgruppen in Betrieb oder Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Teilnahme an einer Demonstration	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Spenden für einen guten Zweck	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

V. Politische Einflussnahme

b) Welche Möglichkeiten der politischen Einflussnahme haben Sie bereits genutzt?

	Stimme voll zu		Stimme überhaupt nicht zu
47. Beteiligung an Wahlen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Absichtliches Nichtwählen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. Schreiben von Leserbriefen/Mails	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Aktive Parteiarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. In anderen politischen Gruppierungen mitmachen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. Mitarbeit in Mitbestimmungsgruppen in Betrieb oder Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. Teilnahme an einer Demonstration	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. Spenden für einen guten Zweck	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

VI. Fachwissen

55. Benennen Sie vier Prinzipien des Rechtsstaates.

a)
b)
c)
d)

Wissen über die DDR

	Stimme voll zu		Stimme überhaupt nicht zu
56. Die „Volksdemokratie“ in der DDR und die parlamentarische Demokratie in der Bundesrepublik Deutschland vor 1989 unterscheiden sich kaum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. In der DDR wurde man politisch überwacht und konnte ohne Grund verhaftet werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. Die Wirtschaft kann nur funktionieren, wenn der Staat alles plant und lenkt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59. Die DDR war genauso abhängig von der Sowjetunion wie die Bundesrepublik von den USA.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. In der DDR war der Alltag für viele durch Diktatur und Überwachung geprägt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61. Mit entsprechenden schulischen Leistungen konnte jeder in der DDR Abitur machen und anschließend studieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62. Die Stasi (Ministerium für Staatssicherheit) war ein Geheimdienst, wie ihn jeder Staat hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63. Eine organisierte Freizeit wie in der DDR wäre eine gute Sache und ich würde da gerne mitmachen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64. Ich finde es gut, dass die SED (Sozialistische Einheitspartei Deutschland) die führende Rolle in der DDR innehatte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65. Die Bundesrepublik war vor 1989 zwar anders, aber auch nicht besser als die DDR.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66. In der DDR konnte jeder schreiben und sagen, was er wollte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67. Ich finde es gut, dass in der DDR sich der Staat um alle Bürger kümmerte, auch wenn dadurch der Einzelne weniger Freiheit hatte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68. Sich einer Gemeinschaft oder Gruppe unterzuordnen wie in der DDR, ist für mich grundsätzlich wichtiger, als meine eigene Persönlichkeit zu entwickeln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69. Die Regierung der DDR war durch demokratische Wahlen legitimiert (von [lat.] lex = Gesetz; legitim = gesetzlich, rechtmäßig).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70. Die Planwirtschaft in der DDR war nicht besser oder schlechter als die Marktwirtschaft in der Bundesrepublik, nur anders.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71. Die DDR war keine Diktatur – die Menschen mussten sich nur wie überall anpassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
72. In der DDR konnten die Menschen im Alltag genauso leben wie in der Bundesrepublik Deutschland vor 1989.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
73. Nur eine einzige starke Partei wie die SED in der DDR kann die Interessen aller Gruppen unseres Volkes vertreten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
74. Der Sozialismus in der DDR war eine gute Idee, die nur schlecht ausgeführt wurde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
75. Es ist besser, in Freiheit zu leben als – wie in der DDR – vom Staat rundum versorgt zu werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!

3.4 Die Interviews

3.4.1 Konzeption der Interviews im Sinne der fokussierten Interviewmethode

Die vorliegende Studie orientiert sich am hypothesentestenden Design. Die durchgeführten Interviews sollen diese Forschungslogik unterstützen und eine dementsprechende Interpretationshilfe der quantifizierbaren Daten darstellen.²³⁶ Die hypothesengenerierende Funktion der qualitativen Sozialforschung steht im Rahmen dieser Untersuchung nicht im Vordergrund, sondern die Interviews wurden als hypothesenbezogene Leitfrageninterviews geführt.²³⁷ Prinzipiell versucht der Interviewer anhand von Leitfragen Themenbereiche und konkrete Inhalte zu eröffnen, die als mögliche Indikatoren die Hypothesen unterstützen oder entkräften können. Eine derartige Befragungsform, „bei der es darum geht, die Reaktionen des Interviewten auf das „fokussierte Objekt“ zu ermitteln“²³⁸ wird als fokussierte Interviewmethode bezeichnet.²³⁹ Vor diesem Hintergrund werden die konzipierten Interviews auch nicht als qualitative Erhebungsmittel bezeichnet, da sie von ihrer Funktionalität eher der quantitativen Methodologie zuzuordnen sind.²⁴⁰ Die Leitfragen sollen in der Interviewsituation eine hypothesenspezifische Lenkungs- und Steuerungsfunktion einnehmen. Hierbei sollte allerdings die Problematik einer möglichen „Leitfragenbürokratie“ (Hopf 1978) vermieden werden:

„Die Interview-Situation soll ein spontanes Kommunikationsverhalten des Befragten begünstigen (...), und sie soll dies zugleich auch nicht. Denn in dem Maße, in dem gezieltere Informationsinteressen des Forschers vorhanden sind, wird die Spontaneität des Befragten durch das Informationsinteresse des Forschers gesteuert.“²⁴¹

3.4.1.1 Pretest- und Posttest-Interview

Insgesamt wurden in den Traditions- und Interventionsklassen acht Interviews durchgeführt, je zwei Interviews pro Klasse. Die durchgeführten Interviews vor der Unterrichtssequenz werden als „*Pretest-Interview*“ (Interviewleitfragen Nr. 1) bezeichnet. Die durchgeführten Interviews nach der Unterrichtssequenz werden als „*Posttest-Interview*“ (Interviewleitfragen Nr. 2a und 2b) bezeichnet. In jeder Klasse wurden acht Teilnehmer ermittelt. Zur Erfassung

²³⁶ Vgl. Schnell et al. 2011, S. 379.

²³⁷ Lamnek verweist auf mannigfaltige Interviewvariationen, die anhand vielfältiger Modifikationen dem qualitativen oder quantitativen Forschungsparadigma zugeordnet werden können, so dass sich „eine Fülle von Befragungsformen ergeben.“ Lamnek 2005, S. 332.

²³⁸ Bortz 1984, S. 232.

²³⁹ Vgl. Lamnek 2005, S. 368 ff., ferner Friedrichs 1978, S. 207 ff.

²⁴⁰ Zudem wird auf eine dementsprechende Terminologie im Rahmen dieser Untersuchung verzichtet, da die vorliegenden Interviewdaten nicht nach den Methoden und Zielsetzungen der qualitativen Sozialforschung (z. B. Hermeneutik oder qualitative Inhaltsanalyse) ausgewertet worden sind. Eine dementsprechende Bezeichnung der Interviews als qualitatives Datenerhebungsmittel könnte missverständlich sein; vgl. hierzu die Erläuterungen im Kapitel 3.2.3.2 („Funktionalität der Erhebungsmittel“) auf Seite 54 und die Erläuterungen auf S. 78 ff.

²⁴¹ Hopf 1978, S. 107.

möglicher Wirkungsaspekte der Intervention sind die Interviewleitfragen in ihrer Grundkonzeption identisch. Dennoch unterscheiden sich die Gesprächsleitfragen en détail: Die Anordnung der Leitfragen wurde im „Posttest-Interview“ aus Gründen der Gesprächsführung modifiziert,²⁴² zudem wurden die Interviews nach der Unterrichtssequenz um Leitfragen zum „zentralen Lernerfolg des Unterrichtes“ ergänzt. Ferner unterscheiden sich die „Posttest-Interviews“ der Kontroll- und Interventionsklassen, da den Interventionsklassen direkte Fragen zur Intervention gestellt worden sind.

Übersicht zu den Gruppeninterviews						
Interview-Nr.	Untersuchungsgruppe	Anordnung	Teilnehmer	Dauer	Datum	Medium
1	TK 1	Pretest	7	21:57	16.02.11	2 x Kamera (HD-Camcorder)
2	IK 1	Pretest	7	20:34	17.02.11	
3	TK 2	Pretest	8	29:31	21.02.11	
4	IK 2	Pretest	7	27:42	23.02.11	
5	TK 1	Posttest	6	15:03	11.04.11	
6	TK 2	Posttest	7	22:31	12.04.11	
7	IK 2	Posttest	4	26:17	04.05.11	
8	IK 1	Posttest	6	25:07	05.05.11	

Tabelle 11: Übersicht zu den Gruppeninterviews

3.4.1.2 Hypothesenspezifische Leitfragen und Nebenbefunde

Bei der fokussierten Interviewmethode werden durch die Leitfragen die „hypothetisch bedeutsamen Elemente und Muster“²⁴³ herausgefiltert. Zur Ermittlung hypothesenspezifischer Daten wurden unterschiedliche Leitfragen²⁴⁴ entwickelt. Durch die konzipierten Leitfragen sollte eine strukturierte Datenerhebung ermöglicht werden. Dennoch galt es zu beachten, dass es trotz der hypothesenspezifischen Gliederung zu inhaltlichen Überschneidungen kommen konnte. Aufgrund der prozessartigen Gesprächsdynamik konnten zudem unerwartete Themenbereiche und Inhalte auftreten. Diese erhobenen Daten werden im Rahmen dieser Arbeit als Nebenbefunde bezeichnet. An dieser Stelle soll wiederholt darauf hingewiesen werden, dass im Rahmen dieser Untersuchung nur Facetten des Kompetenzmodells untersucht werden konnten (vgl. Methodikteil). Keinesfalls konnten in der Unterrichtssequenz die didaktischen

²⁴² Die in Klammern angegebenen Ziffern im Posttest-Interview verweisen hier auf die ursprüngliche Frageposition im „Pretest-Interview“. Die Umstellung der Fragen wurde aus Gründen der Gesprächsführung vorgenommen: Im Unterrichtsgeschehen zeigten sich die Schüler/-innen sehr interessiert an der Studie, es war zu erwarten, dass die Schüler/-innen ein starkes Mitteilungsbedürfnis in der zweiten Interviewsituation präsentieren würden. Insofern sollte durch die Umstellung der Fragen ein unmittelbares Anknüpfen an das Unterrichtsgeschehen ermöglicht werden.

²⁴³ Lamnek 2005, S. 369.

²⁴⁴ Vgl. hierzu die Ansicht der Interviewleitfragen auf S. 74 ff.

Intentionen des Kompetenzmodells repräsentiert und in der Interviewsituation reflektiert werden. Die Leitfragen zur Intervention sollten die Schüler/-innen vielmehr zur Artikulation ihrer Unterrichtseindrücke anregen. Entsprechend der unterschiedlichen Hypothesen gliedern sich die Leitfragen in drei Teilbereiche:

1. Ordnungsfunktion

- In allen Untersuchungsgruppen wird das Pretest-Interview mit drei Metaplankarten eröffnet, die nacheinander an der Tafel visualisiert werden. Die erste Metaplankarte präsentiert als stummer Impuls den Begriff „Politik“. Die Schüler/-innen sollen hierauf ihre Assoziationen und nachfolgend ihre Gefühle äußern. Abschließend sollen sie den Begriff „Politik“ definieren. Als zweiten stummen Impuls visualisiert der Autor eine Metaplankarte mit dem Begriff „Verdrossenheit“ an der Tafel. Die Schüler/-innen sollen hierauf einen Zusammenhang der beiden Begriffe herstellen und Gründe für die Politikverdrossenheit nennen. Als letzten stummen Impuls präsentiert der Autor die Metaplankarte mit dem Begriff „Politikunterricht“ an der Tafel. Die Schüler/-innen sollen wiederum einen Zusammenhang zwischen diesen Begriffen herstellen. Der Autor stellt hypothesenspezifische Fragen, inwiefern der Politikunterricht zum Verständnis von Politik beiträgt und inwiefern der Politikunterricht die Politik ordnet und strukturiert. Durch die vorherige Thematisierung des Politikbegriffes möchte der Autor die diesbezüglichen Fachkenntnisse und die normative Bedeutung des Politikbegriffes ermitteln. Vornehmlich soll durch die Kombination der stummen Impulse die Funktionalität des Politikunterrichtes ermittelt werden. Die Verwendung der Metaplankarten soll eine sachliche Einführung in das Interview ermöglichen, beeinflussende Störfaktoren (z.B. negative Konnotationen durch den Interviewer) sollen hierdurch reduziert werden.²⁴⁵ Nach der Thematisierung der zweiten Hypothese bezieht sich der Interviewer aufgrund inhaltlicher Überschneidungen wieder auf die erste Hypothese, in dem er Leitfragen zur Analysefähigkeit von politischen Systemen stellt. Von Interesse ist hier die Benennung unterschiedlicher Faktoren, die den komplexen Gegenstandsbereich der Politik kennzeichnen oder beeinflussen könnten. Hierdurch sollen die diesbezüglichen Schülervorstellungen ermittelt werden. Im Posttest-Interview werden diesbezüglich Leitfragen zur Intervention gestellt, wobei hier von Interesse ist, inwiefern die Basis- und Fachkonzepte eine ordnende und strukturierende Funktion einnehmen können.

²⁴⁵ Vgl. hierzu die Ausführungen auf S. 49 f.

2. *Fachbegriffe und konzeptuelles Deutungswissen*

- Zur Eröffnung des zweiten Hypothesenbereiches fragt der Autor zuerst nach Fachbegriffen aus dem Politikunterricht. Hierauf präzisiert der Autor seine Fragestellung und erkundigt sich nach Fachbegriffen zum Thema „Rechtsstaat“, da im Posttest-Interview ein Lernzuwachs dieser „Konstituierenden Fachbegriffe“ überprüft werden soll. Als „Konstituierende Fachbegriffe“ werden in dieser Untersuchung die „rechtsstaatlichen Prinzipien“ definiert. Anschließend werden die Schüler/-innen zum politischen System der DDR interviewt, um ein diesbezügliches „konzeptuelles Deutungswissen“ erheben zu können. Im Posttest-Interview wiederholt der Interviewer das „Selling-Zitat“ aus der Unterrichtssequenz. Hierbei soll die Anwendung der Fachbegriffe an einer bekannten Thematik überprüft werden. Alle hier benannten Leitfragen sollen das untersuchungsspezifische Wissen der Unterrichtssequenz der Studie überprüfen. In diesem Gesprächskontext werden Fragen zur Analysefähigkeit von politischen Systemen gestellt, wobei diese Leitfrage eine inhaltliche Verzahnung zur ersten Hypothese aufweist und eine diesbezügliche Datengewinnung ermöglichen soll.

3. *Verbesserte Transferleistung und Anwendungsfähigkeit*

- Bei der Datenerhebung zur dritten Hypothese werden insbesondere Leitfragen zur Übertragungsfähigkeit gestellt. Hierbei soll hauptsächlich die Übertragung der „rechtstaatlichen Prinzipien“ auf neue Lernsituationen überprüft werden. Der Interviewer erkundigt sich zunächst nach weiteren rechtsstaatlichen Themen oder Beispielen. Im weiteren Gesprächsverlauf befragt er die Teilnehmer, inwiefern Unterrichtsinhalte auf neue Lernsituationen übertragen werden können und inwiefern politische Probleme durch den Politikunterricht verstanden und gelöst werden können. Eine weitere Dimension der Problemlösefähigkeit beinhaltet die Datenerhebung hinsichtlich des politischen Engagements im Sinne partizipatorischer Gestaltungsmöglichkeiten.

3.4.1.3 Das Interview als soziale Situation

Zur konzeptionellen Gestaltung der Interviews wurden primär die Techniken nach Lamnek, Atteslander und Schnell berücksichtigt.²⁴⁶ Besondere Berücksichtigung fanden hierbei die Differenzierungen von Lamnek zur „Methodologie“²⁴⁷ quantitativer und qualitativer Sozial-

²⁴⁶ Vgl. Atteslander 2008, S. 121 ff., Schnell et al. 2011, S. 336 ff. und Lamnek 2005.

²⁴⁷ Lamnek 2005, S. 83 ff. und 117 ff.

forschung.²⁴⁸ Bedeutsame Impulse lieferten die Ausführungen von Atteslander zur Differenzierung von Alltagsgesprächen und wissenschaftlicher Befragung.²⁴⁹ Ferner galt es, die Interviews als „soziale Situation“²⁵⁰ wahrzunehmen, da „gegenseitige Erwartungen“ und „Wahrnehmungen aller Art“ das „Verhalten und verbale Reaktionen“ beeinflussen.²⁵¹ Vor diesem Hintergrund wurde den Interviewteilnehmern ihre Funktion und ihre soziale Rolle klar artikuliert: Vordringlich sollten sich die Interviewteilnehmer von ihrer alltäglichen Schülerrolle distanzieren und sich als anonyme und unabhängige Teilnehmer einer Studie wahrnehmen. Hierbei war von besonderer Bedeutung, dass die Interviews und der durchgeführte Unterricht vom alltäglichen Unterrichtsgeschehen entkoppelt wurden. Zur Vermeidung möglicher Rollenkonflikte der beteiligten Schüler/-innen wurde der studienbezogene Politikunterricht unabhängig und parallel zur Stundentafel unterrichtet. Zur Reduzierung diesbezüglicher Störfaktoren wurden die regulären Lehrer der Interventions- und Traditionsklassen nicht in die Studie integriert.²⁵² Durch die klare Trennung der sozialen Kontexte sollten personale Verflechtungen und mögliche Interessenkollisionen reduziert werden. Dieses konzeptionelle Vorgehen erschien für die Interviews von erheblicher Bedeutung, so dass die Schüler/-innen anonym, offen und ohne Benotungsproblematik agieren und reagieren konnten. Zur Sicherstellung der erhobenen Daten wurden die Interviews auf Digitalkamera dokumentiert.²⁵³

3.4.2 Auswertung der Interviews in vier Phasen

Die durchgeführten Interviews sollen primär eine Interpretationshilfe der quantifizierbaren Daten darstellen. Zur Herausarbeitung hypothesenrelevanter Ergebnisse war eine strukturierte Analyse der komplexen Interviewdaten nötig. Grundsätzlich orientiert sich die Auswertung der Interviews an der vierphasigen Auswertung nach Lamnek.²⁵⁴ Die Auswertungsphasen umfassen folgende Auswertungsschritte: Transkription, Einzelanalyse, generalisierende Analyse und Kontrollphase. Die durchgeführten Interviews sollten hierbei nicht quantitativ-statistisch im Sinne einer Frequenzanalyse ausgewertet werden, sondern eher im interpretativ-reduktiven Sinne.²⁵⁵ Bevor die Inhalte der Interviews verdichtet werden konnten, erschien es notwendig, die einzelnen Interviews hinsichtlich ihrer Themenvielfalt und ihrer inhaltlichen

²⁴⁸ Insbesondere die Ausführungen zum Vergleich quantitativer und qualitativer Sozialforschung (Lamnek 2005, S. 242 ff., S. 271 ff., S. 330 ff. und das Kapitel „Auswertung und Analyse qualitativer Interviews“, S. 402 ff.).

²⁴⁹ Vgl. Atteslander 2008, S. 102 ff.

²⁵⁰ Atteslander 2008, S. 112.

²⁵¹ Ebd., ferner Friedrichs 1978, S. 147, Helfferich 2005, S. 67 f., Lamnek 2005.

²⁵² Siehe hierzu auch die Ausführungen im Kapitel 3.2.2.3 auf Seite 49 f.

²⁵³ Vgl. Lamnek 2005, S. 393 ff.

²⁵⁴ Vgl. Lamnek 2005, S. 402 ff.

²⁵⁵ Vgl. ebd.

Ausprägungen zu sichten und inhaltlich zu kategorisieren. Insofern wurden im Rahmen des vierphasigen Auswertungsverfahrens die Interviews thematisch kategorisiert.²⁵⁶

3.4.2.1 Hypothesenspezifische Modifizierung der Phasen

Aufgrund des spezifischen Studiendesigns wurden die Auswertungsphasen ausdifferenziert und modifiziert.²⁵⁷ Zur Überprüfung hypothesenspezifischer Effekte dominierten folgende Untersuchungsebenen das methodische Vorgehen:

- Thematische Kategorisierung der Einzelinterviews
- Vergleichende Pre- und Postanalyse je Untersuchungsgruppe
- Zusammenfassende Darstellung der Interviewcharakteristiken
- Generalisierende Zusammenfassung der Ergebnisse

Durch die Modifizierung der Auswertungsphasen ergab sich folgendes Vorgehen:

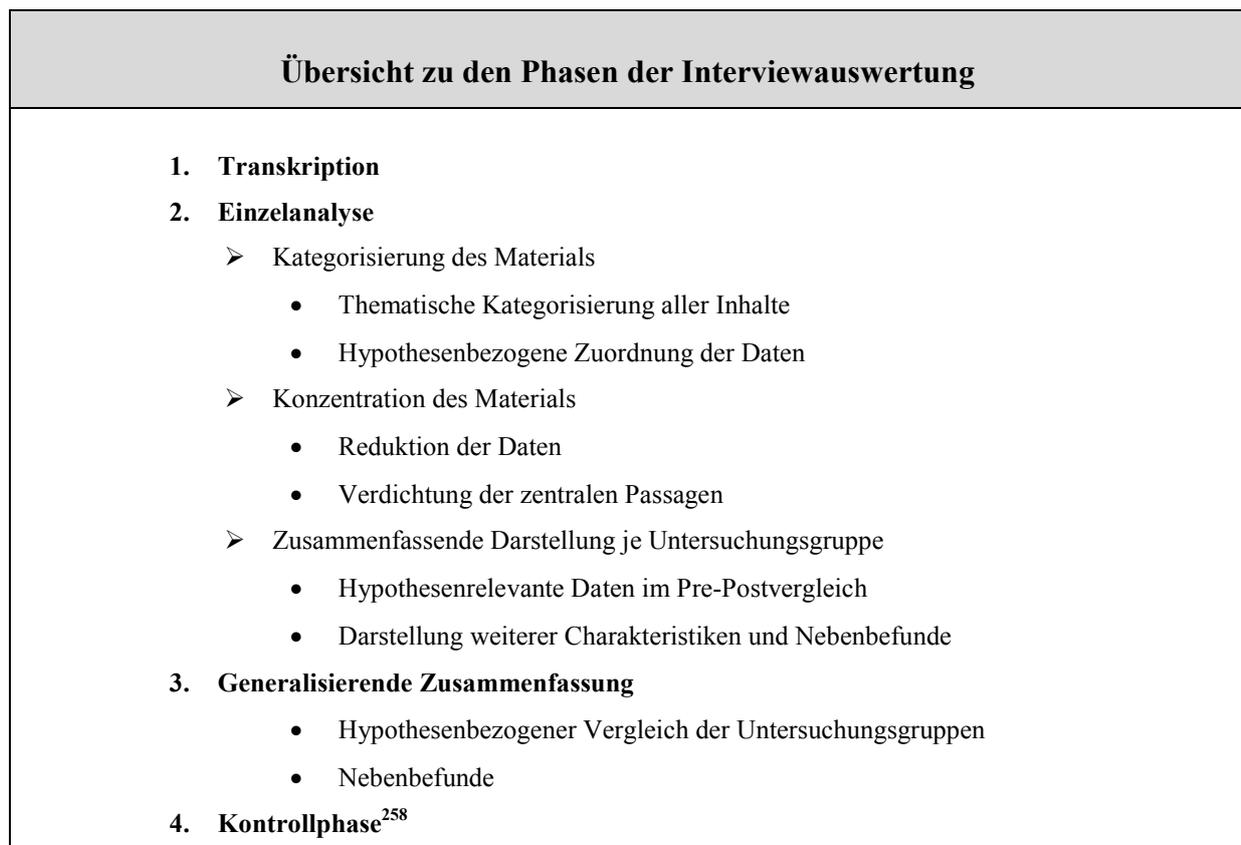


Abbildung 3: Übersicht zu den Phasen der Interviewauswertung

²⁵⁶ Lamnek verweist hierbei auf forschungsspezifische Modifizierungsmöglichkeiten dieser vier Phasen und benennt Beispiele der thematischen Kategorisierung. Vgl. Lamnek, 2005, S. 402 ff.

²⁵⁷ Vgl. ebd.

²⁵⁸ Hierbei handelt es sich um den Vergleich der dargestellten Ergebnisse mit den audiovisuellen Interviewdaten.

3.4.2.2 Exemplarische Darstellung der Auswertungsphasen

Im Folgenden werden einzelne Auswertungsschritte erläutert und begründet. Die explikative Darstellung der Methodik konzentriert sich auf besonders relevante Aspekte.²⁵⁹ In einem ersten Arbeitsschritt wurden alle Interviews transkribiert.²⁶⁰ Die folgende Grafik zeigt auszugsweise das exemplarische Vorgehen:

Beispiel einer Transkription

Person	Inhalt	Zeit
S1	Ich wurde eigentlich <i>nie</i> politisch gebildet, ich habe mir das eher selbst erarbeitet und habe auch nicht das Gefühl gehabt, dass <i>die Lehrer</i> (hervorgehoben) darauf Wert legen	514
Interviewer	Abschließend Stephanie ²⁶¹	523
S2	Ja, auf jeden Fall, dass in der Schule darauf <i>kein Wert</i> (betont) gelegt wird uns politisch zu bilden, wir haben vielleicht einmal eine Klassenfahrt nach Berlin gemacht und haben uns das angeguckt alles – aber wir haben <i>nie</i> (betont) wirklich darüber geredet, wir haben <i>nie</i> über Parteiensysteme etc. gesprochen und ich finde, das ist ein <i>ganz großer</i> (betont!) Fehler, es (Pause) ist eine riesige Aufgabe für die Schüler sich selbst zu informieren und zu wissen, was soll ich denn wählen? Das ist so die falsche Art, jemanden ins Leben hinauszulassen!	524
S3	Also, ich kann das nicht sagen; an dieser Schule finde ich schon, dass wir keinen Politikunterricht machen, aber auf der Realschule – also, wir haben uns viel mit den Parteien befasst, so wie man wählt, wir haben uns auch so Parteihefte durchgelesen, und so was alles - also, das war schon da, die Aufklärung	600

Tabelle 12: Beispiel einer Transkription

Kategorisierung nach Themenbereichen

Nach der Transkription wurden die Interviews im Sinne der Einzelanalyse thematisch kategorisiert. Hierbei wurden aus den Aussagen der Interviewteilnehmer inhaltliche Themenbereiche entwickelt. Eine vorherige Festlegung auf zielspezifische Indikatoren konnte aufgrund der Interviewdynamik nicht vorgenommen werden. Vielmehr sollten die Leitfragen Themenbereiche eröffnen, die als mögliche Indikatoren einer „Hypothesenüberprüfung“²⁶² dienen konnten. Dennoch wurden hypothesenunabhängig alle Interviewdaten kategorisiert, um *alle* inhaltlichen Charakteristika und Tendenzen als Nebenbefunde systematisch erfassen zu können. Aus diesem Grunde werden die dokumentierten Inhalte in der Tabelle auch nicht als latente oder manifeste Variable (Indikator) bezeichnet, sondern hypothesenunabhängig als „Themenbereiche“.

²⁵⁹ Vgl. Lamnek 2005, S. 24.

²⁶⁰ Auf eine vollständige Wiedergabe aller Rohdaten wird im Rahmen dieser Arbeit verzichtet, da dies „unüblich“ (Bortz 1984, S. 66) ist.

²⁶¹ Name geändert.

²⁶² Die durchgeführten Interviews stellen eine Interpretationshilfe der quantitativen Daten dar; eine methodische Hypothesentestung schließt die(se) Interviewmethode per se aus.

Beispiel einer Kategorisierung in Themenbereiche

Person	Themenbereiche	Beleg/Zitat	Anmerkungen	Zeit
S1	Dysfunktion Schule <u>keine politische Bildung</u> in der Schule Selbsterarbeitung problematischer Lehrer	Ich wurde eigentlich nie politisch gebildet, ich habe mir das eher selbst erarbeitet und habe auch nicht das Gefühl gehabt, dass die Lehrer darauf Wert legen	Nebenbefund	514
Interviewer		Abschließend Stephanie		523
S2	Dysfunktion Schule Bestätigung von S1 <u>Keine politische Bildung</u> Keine Parteiensysteme Fehler der Schule „Riesige Aufgabe für Schüler“	Ja, auf jeden Fall, dass in der Schule darauf kein Wert gelegt wird uns politisch zu bilden, wir haben vielleicht einmal eine Klassenfahrt nach Berlin gemacht und haben uns das angeguckt alles – aber wir haben <i>nie</i> (betont) wirklich darüber geredet, wir haben <i>nie</i> über Parteiensysteme etc. gesprochen und ich finde, das ist ein ganz großer Fehler, es (...) ist eine riesige Aufgabe für die Schüler sich selbst zu informieren und zu wissen, was soll ich denn wählen? Das ist so die falsche Art, jemanden ins Leben hinauszulassen!	Bezug zur ersten Hypothese? Keine Ordnungs- und Strukturierungsfunktion von Unterricht, da <u>geringe Ausprägung politischer Bildung.</u> Dominierender Nebenbefund dysfunktionale Schule (ausgeprägte Problematik; auch in TK1 und TK2)	524
S3	Dysfunktion Schule <u>Vergleich/Widerspruch</u> Aufklärung an alter Schule	Also, ich kann das nicht sagen; an dieser Schule finde ich schon, dass wir keinen Politikunterricht machen, aber auf der Realschule – also, wir haben uns viel mit den Parteien befasst, so wie man wählt, wir haben uns auch so Parteihefte durchgelesen, und so was alles - also, das war schon da, die Aufklärung	Nebenbefund Unterschiedliche Bildungserfahrungen, (Ausprägungs-differenzen)	600

Tabelle 13: Beispiel einer Kategorisierung in Themenbereiche

Trennschärfeproblematik bei der Ergebnisdarstellung

Prinzipiell ist bei den erhobenen Interviewdaten zu beachten, dass es bei der Datenanalyse und der Ergebnisinterpretation methodische Abgrenzungsschwierigkeiten gibt. Im Rahmen der Datenanalyse wurden bei der Interviewauswertung die Daten reduziert und gewichtet. Dieses Vorgehen stellt bereits einen interpretativen Akt in zweierlei Hinsicht dar: erstens wurde bei der Konzentration des Materials eine Auswahl getroffen, zweitens stellt die begriffliche Kategorisierung der Aussagen eine interpretative Zuordnung der Daten dar.²⁶³ Zudem wird im Rahmen dieser Arbeit die *Generalisierung* als vergleichende Ergebnisdarstellung aller Interviewdaten genutzt.²⁶⁴

²⁶³ Vgl. Lamnek 2005, S. 141 ff.

²⁶⁴ Vgl. Lamnek 2005, S. 404 ff. und Mayring 2007b.

3.4.3 Ansicht der Interviewleitfragen

--- Interviewleitfragen Nr. 1 ---

Pretest-Interview (identisch in allen Klassen)

Hypothesenbezug	Fragen / Indikatoren
<p>Ordnungsfunktion</p> <p>„Orientierung und Strukturierung“</p>	<p>1. Erster stummer Impuls: „Politik“ (Metaplankarte / Tafel)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Was verbinden Sie mit dem Begriff „Politik“? ➤ Was wissen Sie? Welche Gefühle löst der Begriff aus? ➤ Definieren Sie bitte den Begriff „Politik“ (Karten) <p>2. Zweiter stummer Impuls „Verdrossenheit“ (Metaplankarte / Tafel)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Benennen Sie bitte Gründe für Politikverdrossenheit. <p>3. Dritter stummer Impuls „Politikunterricht“ (Metaplankarte / Tafel)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Welchen Zusammenhang sehen Sie? ➤ Hilft der Schulunterricht Politik zu verstehen? ➤ Inwiefern ordnet und strukturiert der Schulunterricht die Politik? ➤ Was lernen Sie im Politikunterricht? <p>8. Wir haben jetzt über die DDR gesprochen. Generell: Anhand welcher <u>Merkmale</u> können Sie ein Gesellschaftssystem oder ein politisches System <u>beurteilen</u> oder analysieren?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Welchen Zusammenhang gibt es bei den Merkmalen?
<p>Konstituierende Fachbegriffe / Konzeptuelles Deutungswissen</p>	<p>4. Welche Fachbegriffe lernen Sie im Politikunterricht?</p> <p>5. Zwischen welchen Fachbegriffen besteht ein Zusammenhang?</p> <p>6. Was wissen Sie über den „Rechtsstaat“?</p> <p>7. Was für ein Staat war die DDR?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Was für ein politisches System hatte die DDR? ➤ War die Stasi ein normaler Geheimdienst, wie ihn jeder Staat hat?
<p>Anwendungsfähigkeit / Problemlösefähigkeit</p>	<p>9. Wir haben über den Rechtsstaat gesprochen. Können Sie mir weitere Beispiele oder Themen zum Rechtsstaat nennen?</p> <p>10. Können Sie Unterrichtsinhalte auf neue Situationen übertragen?</p> <p>11. Können Sie durch Politikunterricht Probleme besser verstehen und lösen?</p> <p>12. Durch welche eigenen Aktivitäten können Sie zur Lösung von politischen Problemen beitragen?</p>

Tabelle 14: Interviewleitfragen Nr.1 (Pretest-Interview)

--- Interviewleitfragen Nr. 2a / Traditionsklasse ---

Posttest-Interview (Umstellung der Frageanordnung aus Gründen der Gesprächsführung)

Hypothesenbezug	Fragen / Indikatoren
Konstituierende Fachbegriffe / Konzeptuelles Deutungswissen	<p>Unser Unterricht ist beendet:</p> <p>(7.) Was für ein Staat war die DDR?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Was für ein politisches System hatte die DDR? ➤ War die Stasi ein normaler Geheimdienst, wie ihn jeder Staat hat? ➤ Zitat Sellering: Abschließendes Urteil <p>(4.) Welche Fachbegriffe kennen Sie aus dem Politikunterricht?</p> <p>(5.) Zwischen welchen Fachbegriffen besteht ein Zusammenhang?</p> <p>(6.) Was wissen Sie über den „Rechtsstaat“?</p>
Ordnungsfunktion „Orientierung und Strukturierung“	<p>(1.) Erster stummer Impuls: „Politik“ (Metaplankarte / Tafel)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Was verbinden Sie mit dem Begriff „Politik“? ➤ Was wissen Sie? Welche Gefühle löst der Begriff aus? ➤ Definieren Sie bitte den Begriff „Politik“ (Karten) <p>(2.) Zweiter stummer Impuls „Verdrossenheit“ (Metaplankarte / Tafel)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Benennen Sie bitte Gründe für Politikverdrossenheit. <p>(3.) Dritter stummer Impuls „Politikunterricht“ (Metaplankarte / Tafel)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Welchen Zusammenhang sehen Sie? ➤ Hilft der Schulunterricht Politik zu verstehen? ➤ Inwiefern ordnet und strukturiert der Schulunterricht die Politik? ➤ Was lernen Sie im Politikunterricht? <p>(8.) Wir haben jetzt über die DDR gesprochen. Generell: Anhand welcher <u>Merkmale</u> können Sie ein Gesellschaftssystem oder ein politisches System <u>beurteilen</u> oder analysieren?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Welchen Zusammenhang gibt es bei den Merkmalen?
Anwendungsfähigkeit / Problemlösefähigkeit	<p>Was ist für Sie der zentrale Lernerfolg der Unterrichtssequenz?</p> <p style="text-align: center;">Geben Sie Beispiele aus dem Unterricht.</p> <p>(9.) Wir haben über den Rechtsstaat gesprochen. Können Sie mir weitere Beispiele oder Themen zum Rechtsstaat nennen?</p> <p>(10.) Auf welche neuen Themengebiete können Sie die Unterrichtsinhalte übertragen?</p> <p>(11.) Können Sie durch Politikunterricht Probleme besser verstehen und lösen?</p> <p>(12.) Durch welche eigenen Aktivitäten können Sie zur Lösung von politischen Problemen beitragen?</p>
	Zum Abschluss: Gibt es weitere Anmerkungen / Fragen?

Tabelle 15: Interviewleitfragen Nr. 2a (Posttest-Interview / Traditionsklassen)

--- Interviewleitfragen Nr. 2b / Interventionsklasse ---

Posttest-Interview (Umstellung der Frageanordnung *und* spezifische Fragen zur Intervention)

Hypothesenbezug	Fragen / Indikatoren
<p>Konstituierende Fachbegriffe / Konzeptuelles Deutungswissen</p>	<p>Unser Unterricht ist beendet:</p> <p>(7.) Was für ein Staat war die DDR?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Was für ein politisches System hatte die DDR? ➤ War die Stasi ein normaler Geheimdienst, wie ihn jeder Staat hat? ➤ Zitat SELLERING: Abschließendes Urteil <p>(4.) Welche Fachbegriffe kennen Sie aus dem Politikunterricht?</p> <p>(5.) Zwischen welchen Fachbegriffen besteht ein Zusammenhang?</p> <p>(6.) Was wissen Sie über den „Rechtsstaat“?</p>
<p>Ordnungsfunktion</p> <p>„Orientierung und Strukturierung“</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Fragen zur Intervention kombiniert mit (3.) Frage 	<p>(1.) Erster stummer Impuls: „Politik“ (Metaplankarte / Tafel)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Was verbinden Sie mit dem Begriff „Politik“? ➤ Was wissen Sie? Welche Gefühle löst der Begriff aus? ➤ Definieren Sie bitte den Begriff „Politik“ (Karten) <p>(2.) Zweiter stummer Impuls „Verdrossenheit“ (Metaplankarte / Tafel)</p> <p>(8.) Wir haben jetzt über die DDR gesprochen. Generell: Anhand welcher <u>Merkmale</u> können Sie ein Gesellschaftssystem oder ein politisches System <u>beurteilen</u> oder analysieren?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Welchen Zusammenhang gibt es bei den Merkmalen?
<p>Anwendungsfähigkeit / Problemlösefähigkeit</p>	<p>Was ist für Sie der zentrale Lernerfolg der Unterrichtssequenz?</p> <p style="padding-left: 20px;">Geben Sie Beispiele aus dem Unterricht.</p> <p>Wie bewerten Sie das Modell?</p> <p style="text-align: center;"><u>Vorteile des Modells?</u></p> <p>Modell als Hilfe?: (Struktur / Zusammenhänge / Übertragung)</p> <p>(3.) Dritter stummer Impuls „Politikunterricht“ (Metaplankarte / Tafel)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Hilft der Schulunterricht Politik zu verstehen? ➤ Inwiefern ordnet und strukturiert der Schulunterricht die Politik <p>(10.) Auf welche neuen Themengebiete können Sie die Unterrichtsinhalte übertragen?</p> <p>(9.) Wir haben über den Rechtsstaat gesprochen. Können Sie mir weitere Beispiele oder Themen zum Rechtsstaat nennen?</p> <p>(11.) Können Sie durch Politikunterricht Probleme besser verstehen und lösen?</p> <p>(12.) Durch welche eigenen Aktivitäten können Sie zur Lösung von politischen Problemen beitragen?</p> <p style="text-align: center;"><u>Nachteile des Modells?</u></p>
	<p>Zum Abschluss: Gibt es weitere Anmerkungen / Fragen?</p>

Tabelle 16: Interviewleitfragen Nr. 2b (Posttest-Interview / Interventionsklassen)

3.5 Abschlusstest

3.5.1 Konzeption des Abschlusstests

Zur Überprüfung des Langzeiteffektes wurde drei Monate nach der Unterrichtssequenz ein Abschlusstest durchgeführt. Der Abschlusstest gliedert sich in drei unterschiedliche Teilbereiche. Die ersten beiden Teilbereiche orientieren sich am verwendeten Fragebogen der Pre- und Posttestdatenerhebung. Von besonderer Bedeutung ist hier die wiederholte Datenerhebung zur Orientierungs- und Strukturierungsfunktion der Intervention anhand der Skala zum Lerneffekt.²⁶⁵ Der dritte Teilbereich besteht aus einer Anwendungsaufgabe. Hierbei handelt es sich um eine klausurähnliche Datenerhebung. Hinsichtlich der dargestellten Inhalte²⁶⁶ werden drei offene Fragen formuliert, die in freier Textform beantwortet werden sollten. Inhaltlich problematisiert der Abschlusstest die konfliktträchtige Auseinandersetzung verschiedener Akteure beim Bauprojekt „Stuttgart 21“. Anhand dieser *neuen Lernsituation* sollten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihr Fachwissen hinsichtlich der „rechtsstaatlichen Prinzipien“ anwenden. Hierbei sollten zunächst die konstituierenden Fachbegriffe auf Reproduktionsebene überprüft werden.²⁶⁷ Die zweite Aufgabenstellung²⁶⁸ sollte als Strukturierungshilfe eine Überleitung zur letzten Aufgabe (Transferaufgabe²⁶⁹) darstellen.

Bei der Transferaufgabe sollten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erläutern, ob das Bauprojekt „Stuttgart 21“ eine Gefährdung des Rechtsstaates darstellen würde. Hierbei sollte anhand der rechtsstaatlichen Prinzipien die dargestellte Problematik beurteilt werden. Die dritte Hypothese²⁷⁰ sollte anhand dieser letzten Aufgabenstellung überprüft werden. Die inhaltliche Dimension der Hypothesentestung konzentriert sich hierbei auf die Kontroversität²⁷¹ und die Komplexität der Argumentation. Im Rahmen dieser Untersuchung wird ausschließlich die exemplarische Anwendung rechtsstaatlicher Prinzipien als verbesserte Transferleistung auf diese neue Lernsituation verstanden. Im Vordergrund steht hierbei die komplexe und kontroverse Anwendung einer oder mehrerer rechtsstaatlicher Prinzipien, die

²⁶⁵ Die Items zum Lerneffekt stellen somit die einzige Skala dar, welche zu drei Zeitpunkten erhoben worden ist.

²⁶⁶ Material 1, Abschlusstest.

²⁶⁷ Abschlusstest Aufgabe 15a: „Kriterien zur Analyse von politischen Systemen. Anhand welcher Kriterien/Merkmale können Sie *allgemein* die Rechtsstaatlichkeit eines politischen Systems überprüfen?“

²⁶⁸ Abschlusstest Aufgabe 15b: „Das Bauprojekt Stuttgart 21: Gefährdeter Rechtsstaat/funktionierender Rechtsstaat. Benennen Sie mögliche Anhaltspunkte, die auf einen *gefährdeten Rechtsstaat* hinweisen könnten und benennen Sie mögliche Anhaltspunkte, die auf einen *funktionierenden Rechtsstaat* hinweisen könnten. Nutzen Sie hierbei relevante Informationen aus dem Unterricht und dem Material 1.“

²⁶⁹ Abschlusstest Aufgabe 15c: „Das Bauprojekt Stuttgart 21: Persönliche Einschätzung. Stellt für Sie das Bauprojekt Stuttgart 21 eine Gefährdung des Rechtsstaates dar? Formulieren Sie Ihren Standpunkt und begründen Sie Ihre Position anhand unterschiedlicher Argumente.“

²⁷⁰ Dritte Hypothese: „Konzeptuelles Deutungswissen bewirkt eine verbesserte Transferleistung auf neue Lernsituationen. Hierdurch wird in späteren Anwendungssituationen die fachliche Problemlösefähigkeit gesteigert.“

²⁷¹ Vgl. Kuhn 1999, S. 48.

die unterschiedlichen Perspektiven konfligierender Akteure berücksichtigen. Die inhaltliche Reduktion der Transferleistung auf die *Dimensionalität der Komplexen und Kontroversen Anwendung* ergab sich primär aus messtheoretischen Erwägungen. Im Folgenden werden mögliche Lösungsvarianten der *hier* definierten Transferleistung kurz skizziert:

- Kontroverse Anwendung einer oder mehrerer rechtsstaatlicher Prinzipien, die die unterschiedlichen Perspektiven konfligierender Akteure berücksichtigen

Möglicher Ansatz einer Lösungsvariante:

„Im Rechtsstaat gelten die rechtsstaatlichen Prinzipien für alle Beteiligten. Einerseits dürfen Demonstranten ihre Freiheitsrechte wahrnehmen, andererseits genießt der Bauherr Rechtssicherheit für sein genehmigtes Bauvorhaben...“

- Komplexe Anwendung eines rechtsstaatlichen Prinzips am Beispiel „Gewaltenteilung“,

Möglicher Ansatz einer Lösungsvariante:

„Im Rechtsstaat herrscht Gewaltenteilung. Im Rechtsstaat müssen sich alle Personen oder Institutionen an geltendes Recht halten. Die Polizei muss bei Demonstrationen als exekutive Gewalt geltendes Recht ausführen und einhalten. Die Polizei beschließt nicht ihre eigenen Gesetze, dafür sind die Parlamente zuständig. Zudem gewährleistet im Rechtsstaat die Gewaltenteilung, dass unabhängige Gerichte über mögliche Gesetzesverstöße von Polizisten und Demonstranten urteilen...“

3.5.2 Auswertung des Abschlusstests

3.5.2.1 Kombination inhaltsanalytischer Verfahren

Der Abschlusstest wurde in allen Untersuchungsgruppen durchgeführt. Insgesamt haben 92 Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Abschlusstest teilgenommen. Anhand dieser quantifizierbaren Datenerhebung sollte die verbesserte Transferleistung im Langzeiteffekt überprüft werden. Die Datenauswertung wurde anhand inhaltsanalytischer Verfahren²⁷² durchgeführt. Hierbei fand die methodische Auswertung grundsätzlich im Sinne der Frequenzanalyse²⁷³ statt. Die Frequenzanalyse wurde hier allerdings in zwei unterschiedliche Verfahrensweisen ausdifferenziert. Einerseits wurde eine klassische Frequenzanalyse nach Berelson²⁷⁴ durchgeführt. Hierbei wurden eindeutig zu identifizierende Inhalte als so genannte „manifeste Kommunikationsinhalte“²⁷⁵ kategorisiert und ausgewertet. Als Beispiel dieser Auswertungs-

²⁷² Auf eine explizite Differenzierung zwischen qualitativer und quantitativer Inhaltsanalyse wird im Rahmen dieser Arbeit verzichtet, da sich aufgrund der hier kombinierten Methodik eine mangelnde Trennschärfe ergibt. Vgl. hierzu das Kapitel 3.2.3.2 in dieser Arbeit auf Seite 54 und die Ausführungen von Früh 2011, S. 67 ff., Rössler 2010, S. 20 ff., Atteslander 2008, S. 181 ff., ferner Merten 2011.

²⁷³ Vgl. Lamnek 2005, S. 501 ff.

²⁷⁴ Vgl. hierzu die Ausführungen bei Lamnek 2005, Atteslander 2008 und Früh 2011.

²⁷⁵ Lamnek 2005, S. 496.

variante kann die Benennung oder Nicht-Benennung eines *konstituierenden Fachbegriffes* genannt werden. Eindeutige Kommunikationsinhalte werden auch als „harte Indikatoren“²⁷⁶ bezeichnet. Die ersten beiden Aufgabenbereiche des Abschlusstestes wurden in diesem Sinne ausgewertet. Der letzte Aufgabenbereich zur *verbesserten Transferleistung* konnte nicht anhand harter Indikatoren ausgewertet werden. Aufgrund der frei formulierten Textpassagen mussten so genannte „Bedeutungsräume“²⁷⁷ als Analysekategorie definiert²⁷⁸ werden. Diese Analysekategorien müssen die hypothesenspezifischen Indikatoren der komplexen und kontroversen Argumentation repräsentieren. Als Analysekategorie der *verbesserten Transferleistung* wurde die komplexe und kontroverse Anwendung rechtsstaatlicher Prinzipien festgelegt. Diese Analysekategorien werden auch als „weiche Indikatoren“²⁷⁹ bezeichnet, da latente Inhalte²⁸⁰ und Sinnstrukturen anhand von Interpretationsspielräumen²⁸¹ ausgewertet werden. Insofern handelt es sich bei der durchgeführten Inhaltsanalyse zur *verbesserten Transferleistung* um eine Kombination quantitativer und qualitativer Auswertungsmethoden – die Daten wurden primär *qualitativ* codiert und nachfolgend *quantitativ* ausgewertet.

3.5.2.2 Entwicklung eines Codierschemas

Zur Auswertung des Abschlusstests wurde ein Codierschema²⁸² entwickelt. Jeder einzelnen Aufgabe wurden Variablen zugeordnet. Die jeweiligen Ausprägungen konnten inhaltlich als Kategorie definiert und codiert werden. Hierdurch konnten die inhaltlichen Kategorien in numerische Daten transformiert werden. Alle definierten Merkmalsausprägungen wurden bei Benennung mit dem numerischen Wert „eins“ codiert. Diese Form der Datenauswertung sollte eine Hypothesenüberprüfung anhand der berechneten Gruppenwerte ermöglichen. Zu erwähnen ist, dass die Konstruktion des Codierschemas einer dynamischen Entwicklung unterlag. Einerseits konnten die hypothesenspezifischen Variablen a priori als Zielkategorien festgelegt werden. Andererseits musste das Codierschema um diejenigen Kategorien ergänzt werden, die sich anhand der Analyse des Materials manifestierten. Insbesondere wurden als hypothesenspezifische Kategorien vorab die *Konstituierenden Fachbegriffe* (V1) und die *Transferleistung* (V11) definiert. Ferner wurden vorab Kategorien zur Erfassung möglicher Antworten (V5, V6 und V9, V10) erstellt. Dennoch ergaben sich aus der sukzessiven

²⁷⁶ Früh 2011, S. 118.

²⁷⁷ Früh 2011, S. 135.

²⁷⁸ Vgl. ebd., S. 117 und S. 135.

²⁷⁹ Früh 2011, S. 118.

²⁸⁰ Vgl. Lamnek 2005, S. 496.

²⁸¹ „Nicht das formale Zeichen, sondern dessen Bedeutungen werden codiert.“ Früh 2011, S. 135.

²⁸² Zur methodischen Konzeption vgl. Früh 2011, S. 184 ff. und S. 200 ff.

Sichtung und Analyse des Materials weitere Kategorien in allen Aufgabenbereichen, so dass sich folgendes Codierschema zur Datenerfassung entwickelte:

Fragebogennummer	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Aufgabe	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	
15a																
V1 Konstituierende Fachbegriffe																
a) Freiheitsrechte																
b) Abwehrrechte																
c) Rechtsgleichheit	1															
d) Rechtsschutz						1										
e) Rechtssicherheit																
f) Gewaltenteilung	1			1		1							1			
V2 Allgemeine Begriffe																
a) Gesetze	1		1		1	1		1					1			
b) Recht	1	1				1	1		1		1	1	1			
c) Gerechtigkeit							1									
d) Freiheit	1										1		1			
e) Pressefreiheit	1							1					1	1	1	1
f) Meinungsfreiheit	1							1	1	1	1			1	1	
g) Religionsfreiheit																
h) Wahlen	1		1	1			1	1				1		1		
i) Parteien			1	1	1											
j) Demokratie							1					1				
k) Demonstrationsrechte	1								1		1					1
l) Opposition	1															
m) GG/Menschenrechte	1											1	1			
n) Staat vs. Recht							1									
V3 Fachbegriffe der Intervention																
a) Ordnung	1	1	1	1	1			1				1	1		1	
b) Entscheidung	1	1	1	1	1			1				1	1		1	
c) Gemeinwohl	1	1	1	1	1			1				1	1		1	
d) Politikbegriff																
V4 Fachbegriffe/Politikanalyse, nur Außenklasse																
15b																
V5 Anhaltspunkte gefährdeter Rechtsstaat																
a) Polizeigewalt / verweig. Demonstrationsrecht	1	1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1
b) Demonstrantengewalt					1							1				
d) Verhalten Politiker		1	1					1		1				1	1	
e) Keine Ahndung Polizei																
f) Keine Ahndung Demonstranten																
V6 Anhaltspunkte funktionierender Rechtsst.																
a) Durchführung Baumaßnahme									1				1			
b) Demonstrationsrecht	1		1		1						1	1			1	
c) Pressefreiheit					1			1								1
d) Rechtsschutz					1											
e) Rechtsgleichheit	1			1												
f) Gewaltenteilung									1							
g) Politische Debatte					1			1		1	1			1		
h) Rechtssicherheit				1												
V7 Intervention																
V8 Fachbegriffe/Politikanalyse, nur Außenklasse																
15c																
V9 Standpunkt Gefährdung																
a) Polizeigewalt		1		1					1			1		1	1	
b) Demonstrantengewalt																1
c) Blockade Baumaßnahme																
d) Verhalten Politiker		1	1					1				1				
V10 Standpunkt Keine Gefährdung																
a) Durchführung Baumaßnahme	1							1					1			
b) Demonstrationsrecht	1							1								
c) Pressefreiheit																
d) Politische Debatte	1				1						1					
e) Rechtsschutz																
f) Rechtsgleichheit																
V11 Verbesserte Anwendung/Transfer																
a) Kontroverse Argumentation	1			1	1			1								
b) Gewaltenteilung								1								
c) Offener Rechtsweg/Primat des Rechts													1			
V12 Fachbegriffe Intervention	1															

Tabelle 17: Codierschema (hypothesenspezifische Kategorien grau schraffiert)

3.5.2.3 Überprüfung der Varianzhomogenität und der Signifikanz

Zur Hypothesenüberprüfung wurden alle aufgabenspezifischen Gruppenwerte²⁸³ hinsichtlich ihrer Signifikanz getestet. Von besonderem Interesse war die statistische Überprüfung der Daten hinsichtlich der *verbesserten Transferleistung*²⁸⁴. Bevor die Untersuchungsergebnisse hinsichtlich ihrer Signifikanz getestet werden konnten, musste zuvor die Varianzhomogenität der Untersuchungsgruppen festgestellt werden. Die Homogenität der Varianzen in den Populationen gilt als „zentrale Anwendungsbedingung.“²⁸⁵ Die Überprüfung der Varianzhomogenität wurde anhand des Levene-Test („LEVENE`s-Test for Equality of Variances“) durchgeführt. Erst nach Bestätigung der Nullhypothese, dass eine Normalverteilung vorliegt, konnte der Student-Newman-Keuls-Test zur Überprüfung der Signifikanz durchgeführt werden. Dieser Signifikanztest gibt Auskunft darüber, ob sich Mittelwerte in den jeweiligen Untersuchungsgruppen unterscheiden.

²⁸³ Die ermittelten Gruppenwerte ergeben sich aus dem Verhältnis der codierten Einheiten und den möglichen Maximalcodierungen der Kategorie. Beispiel: Bei jedem Teilnehmer können bei Variable 11 maximal drei Einheiten codiert werden, so dass bei einer Gruppengröße von $n = 15$ maximal 45 Einheiten codiert werden könnten (vgl. hierzu das Codierschema auf S. 80). Hieraus wird der Gruppenwert berechnet.

²⁸⁴ (Variable 11: Anwendung/Transfer)

²⁸⁵ Maier et al. 2000, S. 58.

3.5.3 Ansicht des Abschlusstests

Unterrichtsstudie der FU Berlin 2011

--- Abschlusstest ---

I. Bitte beantworten Sie zunächst einige persönliche Fragen:

1. Geschlecht: männlich weiblich

2. Alter: unter 16 Jahre 16 Jahre 17 Jahre
 18 Jahre 19 Jahre über 19 Jahre

3. Wenn morgen Bundestagswahl wäre und ich wählen könnte, würde ich wählen (bitte nur einmal ankreuzen):

SPD FDP Bündnis 90/Die Grünen DVU REP NPD
 CDU Die Linkspartei/PDS gar nicht sonstige

II. Im Politikunterricht habe ich gelernt,

	Stimme voll zu				Stimme überhaupt nicht zu
4. mit anderen Jugendlichen in Gruppen zusammenzuarbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. zur Lösung von Problemen in der Gesellschaft beizutragen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. die Zusammenhänge von Politik zu erarbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. die Themenbereiche der Politik zu strukturieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. politische Systeme und Gesellschaften zu analysieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. mein Wissen auf neue Lernsituationen anzuwenden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. mein Wissen im Alltag anzuwenden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. politische Problemstellungen zu beurteilen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. mit Fachbegriffen aus dem Wissensbereich Politik zu arbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. dass zwischen den unterschiedlichen Themenbereichen des Politikunterrichts Zusammenhänge bestehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. mein Wissen über Politik systematisch aufzubauen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

III. Anwendungsaufgabe

Presseartikel / Material 1

Kritik am Vorgehen gegen "Stuttgart 21"-Gegner

"Rambo-Einsatz gegen Kinder und Alte"

Der Polizeieinsatz gegen Gegner des Bahnprojekts "Stuttgart 21" mit Wasserwerfern und offenbar auch Schlagstöcken hat in der Bundespolitik scharfe Kritik ausgelöst. Der Parlamentarische Fraktionsgeschäftsführer der Grünen, Volker Beck, sagte **tagesschau.de**, wenn der Staat "die Mehrheit der eigenen Bevölkerung, Kinder und Alte, mit Wasserwerfern und Pfefferspray bekämpfen muss, ist es schon zu weit gekommen".

Nun sei "kein Rambo gefragt, der den Menschen zeigt wo der Hammer hängt". Dies beschädige den demokratischen Rechtsstaat, warnte Beck. Mit der gegenwärtigen "Strategie der Gewalteskalation" werde der Widerstand gegen "Stuttgart 21" nicht gebrochen, sondern das Projekt delegitimiert. Grünen-Bundeschef Cem Özdemir sprach von einer "brutalen Bulldozer-Politik", durch die die Auseinandersetzung nur noch schärfer und schwieriger werde.

"Einsatz, wie man ihn nur aus Diktaturen kennt"

SPD-Generalsekretärin Andrea Nahles warnte vor einer Eskalation der Gewalt. Ministerpräsident Stefan Mappus trage die Verantwortung, "Staat und Bürger nicht weiter gegeneinander aufzustacheln". Der Vize-Fraktionschef der Linkspartei im Bundestag, Ulrich Maurer, forderte den Rücktritt von Landesinnenminister Heribert Rech: "Wer versucht, angemeldete Schülerdemos mit Schlagstöcken, Reizgas und Wasserwerfern aufzulösen, hat mit der Demokratie gebrochen und muss als Innenminister seinen Hut nehmen." Der CDU-Politiker Rech habe einen Einsatz zu verantworten, "wie man ihn sonst nur aus Diktaturen kennt".

Rech gibt Demonstranten die Schuld

Rech selbst gab den Demonstranten die Schuld für die Eskalation. Es sei Aufgabe der Polizei sicherzustellen, dass die Baumaßnahme durchgeführt werden könne, deren Rechtmäßigkeit durch alle Instanzen festgestellt worden sei. Sein Ministerium zog allerdings eine Darstellung zurück, bei der Demonstration seien Pflastersteine auf Polizisten geworfen worden. "Da waren wir falsch informiert", sagte eine Sprecherin der Nachrichtenagentur dpa. Nach der Räumung eines besetzten Polizei-Lkw seien Plastikflaschen und kleine Steine geflogen. Ein Polizeisprecher sagte ebenfalls der dpa, es seien dabei keine Beamten verletzt worden.

Zuvor hatte Rech erklären lassen, die Polizei sei aus einer angemeldeten Schülerdemonstration heraus mit Pfefferspray und Pflastersteinen angegriffen worden. Er sei "entsetzt über die Aggression aus einer Schülerdemonstration heraus" gewesen, sagte eine Sprecherin. Die Polizei habe "ihre Deeskalationsstrategie nicht weiterführen" können und zunächst "einfache körperliche Gewalt" angewendet. Später seien die Einsatzkräfte ihrerseits mit Pfefferspray und Wasserwerfern gegen die Protestierer vorgegangen, schließlich hätten sie die Demonstranten weggetragen.

Quelle: <http://www.tagesschau.de/inland/stuttgartproteste100.html> Stand: 01.10.2010 00:05 Uhr / Zugriff am: 19.06.2011, 16:20 Uhr.

Zusatzinformation zum Presseartikel / Material 1

Das Bahnprojekt „Stuttgart 21“ wird kontrovers diskutiert. Beide Konfliktparteien berufen sich auf die Rechtmäßigkeit ihrer Handlungen: Die Gegner des Bauprojektes berufen sich auf ihr *Demonstrationsrecht*, die Befürworter berufen sich auf die *rechtmäßige* Fortsetzung der Baumaßnahme. Der Parlamentarische Fraktionsgeschäftsführer der Grünen, Volker Beck, warnte davor, dass der „demokratische Rechtsstaat beschädigt werde.“

Aufgaben

15 a) Kriterien zur Analyse von politischen Systemen

Anhand welcher Kriterien / Merkmale können Sie *allgemein* die Rechtsstaatlichkeit eines politischen Systems überprüfen?

(Bitte antworten Sie in Stichpunkten)

15 b) Das Bauprojekt Stuttgart 21: Gefährdeter Rechtsstaat / funktionierender Rechtsstaat

Benennen Sie mögliche Anhaltspunkte, die auf einen *gefährdeten Rechtsstaat* hinweisen könnten und benennen Sie mögliche Anhaltspunkte, die auf einen *funktionierenden Rechtsstaat* hinweisen könnten. Nutzen Sie hierbei relevante Informationen aus dem Unterricht und dem Material 1.

(Bitte antworten Sie in Stichpunkten)

Welche Anhaltspunkte könnten auf einen *gefährdeten Rechtsstaat* hinweisen?

Welche Anhaltspunkte könnten auf einen *funktionierenden Rechtsstaat* hinweisen?

15 c) Das Bauprojekt Stuttgart 21: Persönliche Einschätzung

Stellt für Sie das Bauprojekt Stuttgart 21 eine Gefährdung des Rechtsstaates dar? Formulieren Sie Ihren Standpunkt und begründen Sie Ihre Position anhand unterschiedlicher Argumente.

(Bitte antworten Sie in ganzen Sätzen)

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!

3.6 Die Unterrichtssequenz

Bei der Konzeption der Unterrichtssequenz musste die hypothesenspezifische Ausrichtung der Inhalte beachtet werden. Hierbei mussten Inhalte derartig problematisiert werden, so dass hypothesenspezifische Effekte valide überprüft werden konnten. Die Unterrichtssequenz musste zur Überprüfung der Ordnungs- und Strukturierungsfunktion grundsätzliche Fragestellungen aufwerfen, so dass die Basis- und Fachkonzepte als Intervention integriert werden konnten. Zudem mussten anhand eines inhaltlich geeigneten Fachkonzeptes die konstituierenden Fachbegriffe unterrichtet werden. Dementsprechend soll im Folgenden die Konzeption des Unterrichts und die didaktische Integration der Intervention dargestellt werden.

3.6.1 Identische Unterrichtsparameter in den beteiligten Klassen

Der Charakter der Interventionsstudie impliziert die Homogenität der unterrichtsbezogenen Planungsparameter. Der Inhalt der Unterrichtseinheit fokussierte hierbei die rechtsstaatlichen Prinzipien. Hieraus wurde folgende didaktische Perspektive formuliert: *Die Bewertung der „Stasi“ vor dem Hintergrund rechtsstaatlicher Prinzipien*. Die schülergerechte Umformulierung der didaktischen Perspektive ergab folgendes Unterrichtsthema: *Die DDR – kein totaler Unrechtsstaat? Stasi-Methoden und Rechtsstaatlichkeit*. Die durchgeführte Unterrichtssequenz orientierte sich an *exemplarischen, problemorientierten, kontroversen, kategorialen und handlungsorientierten* Gestaltungsmerkmalen.²⁸⁶ Die fachdidaktische Umsetzung dieser Anforderungsmerkmale konzentrierte sich inhaltlich auf folgende Grundüberlegung: Das Vorgehen des Ministeriums für Staatssicherheit (MfS) offenbart besonders deutlich die Partei-Diktatur der DDR.²⁸⁷ Insofern können „rechtsstaatliche Prinzipien“ *exemplarisch* am Negativ-Beispiel DDR thematisiert werden. Die Unterrichtseinheit war *problemorientiert*, da das Einstiegszitat von SELLERING eine Relativierung totalitärer Systeme heraufbeschwören könnte. Die Äußerung des Ministerpräsidenten wurde diesbezüglich von unterschiedlichen Akteuren *kontrovers* diskutiert. Die gehaltene Unterrichtseinheit gestaltete sich *handlungsorientiert*: Die Schüler/-innen erarbeiteten selbstständig einzelne Basistexte und gestalteten hieraus eine „Aufklärungskampagne“. Der Lehrer übernahm hierbei eine beratende und unterstützende Funktion. Die erstellten Produkte wurden in Form von „Zeitungsartikeln“, „Flyern“ oder sonstigen Visualisierungen im Plenum präsentiert und diskutiert. Die Unterrichtssequenz wurde im Sinne des fünfstufigen Phasenmodells konzipiert. Die Methodik der Interventions-

²⁸⁶ Vgl. Massing 1999, S. 7 ff., Massing 1995, S. 74 ff., ferner Klafki 1991, S. 270 ff.

²⁸⁷ Zur politikwissenschaftlichen Einordnung der DDR vgl. Schroeder 1999, S. 429 ff., und die allgemeine Darstellung von Herrschaftskriterien und Herrschaftstypologien nach Thiery 2002.

studie impliziert hierbei eine identische Planungsebene der Unterrichtssequenz in den Klassen:

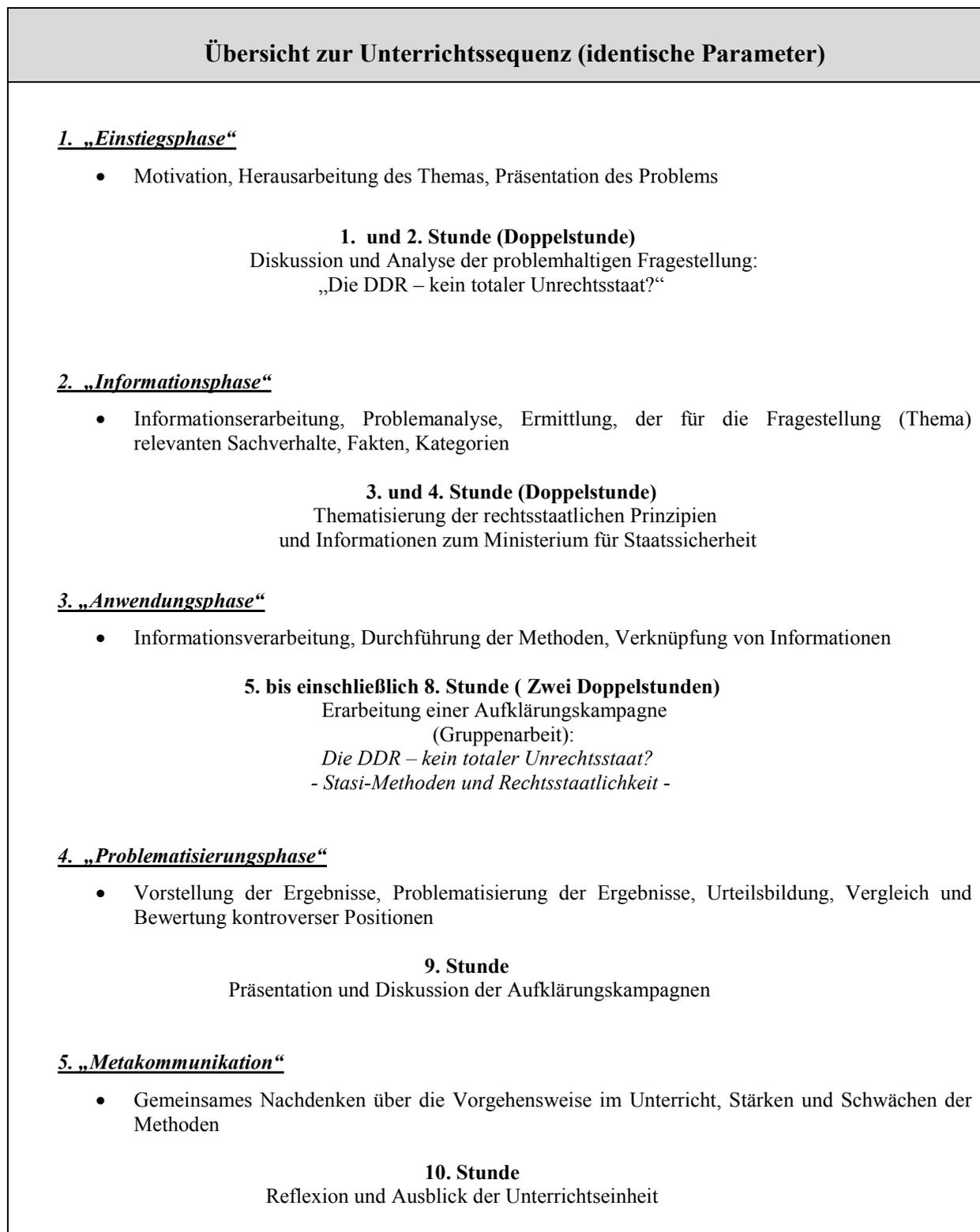


Abbildung 4: Übersicht zur Unterrichtssequenz (identische Parameter)²⁸⁸

²⁸⁸ Integriert in das fünfstufige Phasenmodell, vgl. Breit et al. 2007, S. 205 ff. und Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) 1995, S. 118 ff.

3.6.2 Die Intervention als Unterrichtsdifferenz

Im folgenden Abschnitt soll die Konzeption der Unterrichtssequenz und die inhaltliche Integration der Intervention dargestellt werden. Hierbei sollen die grundsätzlichen Unterrichtsdifferenzen zwischen Interventions- und Traditionsklasse hervorgehoben werden. Auf eine detaillierte Darstellung *jeder* einzelnen Unterrichtsstunde in Tabellenform und ausdifferenzierter Unterrichtsphasen soll hier aus Gründen der Übersichtlichkeit verzichtet werden. Stattdessen soll *erstens* die Inhaltsebene der Intervention und *zweitens* die didaktische Integration der Intervention in die Unterrichtssequenz dargestellt werden. Zur Erläuterung der diesbezüglichen Integration sollen die fünf Phasen der gesamten Unterrichtssequenz mit ihren didaktischen Kernelementen dargestellt werden.²⁸⁹ Die Unterrichtsdifferenzen durch die Intervention werden gesondert hervorgehoben.

3.6.2.1 Inhaltlicher Gegenstand der Intervention

In den Interventionsklassen wurden zusätzliche Informationen als Intervention in die Unterrichtssequenz integriert. Die zentrale hypothesenrelevante Intervention ist auf Inhaltsebene die Darstellung der Basis- und Fachkonzepte der Politik („Übersicht über die Basis- und Fachkonzepte der Politik“, M-Int2). Ferner stellte der Politikbegriff nach Weißeno et al. 2010 (M-Int1) eine weitere Intervention dar. Von besonderer Bedeutung ist hierbei, dass die Inhalte der Intervention didaktisch in die Unterrichtssequenz integriert werden mussten. Die Inhalte der Intervention durften nicht als bloße „Stichwortsammlung“ präsentiert werden, sondern mussten hinsichtlich der Hypothesenrelevanz konkretisiert und – mithilfe weiterführender Arbeitsaufträge (M-Int3, M-Int4) – vertieft werden.

3.6.2.2 Erläuterung der Intervention

Die Intervention im fünfstufigen Phasenmodell

Einstiegsphase

In der „Einstiegsphase“ (1. und 2. Stunde in Form einer Doppelstunde) visualisiert der Lehrer via OHP/Farbfolie den Ministerpräsidenten von Mecklenburg-Vorpommern Erwin Sellering. Der Lehrer fragt die Schüler/-innen: „Um welche Person handelt es sich?“ Nach den Einschätzungen der

Identische Planung

²⁸⁹ Die Planungsdifferenzen zeigt die *Übersicht zur integrierten Intervention* (Tabelle 18) auf Seite 94.

Schüler/-innen rezitiert der Lehrer Erwin SELLERING, welcher sich verwahre, „die DDR als totalen Unrechtsstaat zu verdammen“.²⁹⁰ Der Lehrer präsentiert via OHP die problemhaltige Fragestellung: „Die DDR – kein totaler Unrechtsstaat?“ Der Lehrer formuliert folgenden Arbeitsauftrag: „Beantworten Sie die Fragestellung mit „Ja, weil...“ oder „Nein, weil...“ und schreiben Sie Ihre kurze Begründung auf eine Metaplankarte. Präsentieren Sie Ihre begründete Entscheidung vor der Klasse und positionieren Sie Ihre Metaplankarte an der Tafel.“ Nach der Vorstellung der Metaplankarten wird das Ergebnis im Klassengespräch ausgewertet und diskutiert. Als Diskussionsimpuls verteilt der Lehrer ein Informationsblatt mit dem SELLERING-Zitat. Der Lehrer problematisiert die Aussage von SELLERING und fragt: „Inwiefern können Sie überhaupt die Aussage von Erwin SELLERING beurteilen?“ Der Lehrer fordert die Schüler/-innen auf, die Metaplankarten an der Tafel zu sortieren und ggf. zu ergänzen; er formuliert folgenden Auftrag: „Ordnen Sie dem System der DDR typische Merkmale zu und ordnen Sie dem Begriff „Rechtsstaat“ typische Merkmale zu.“ Nach Zuordnung, Ergänzung und Auswertung der Ergebnisse fragt der Lehrer: „Anhand welcher Merkmale können Sie *prinzipiell* ein politisches System analysieren und beurteilen?“ Hieraus ergibt sich der folgende Arbeitsauftrag: Die Schüler/-innen sollen in Einzelarbeit die zehn wichtigsten Merkmale auf einem Arbeitsblatt hierarchisieren. Anschließend diskutieren die Schüler/-innen im Sinne der „Schneeballmethode“ ihre Ergebnisse. Zum Ende der ersten Doppelstunde wird im Sinne einer Ergebnissicherung eine gemeinsame Folie am OHP („Merkmale zur Analyse und Beurteilung von politischen Systemen“) erstellt. Der Lehrer fragt abschließend: „Welche Merkmale auf der Folie eignen sich zur Überprüfung der SELLERING-Aussage?“ Zur Durchführung einer Hausaufgabe teilt der Lehrer die Klasse in Gruppe A und Gruppe B; der Lehrer formuliert folgende Hausaufgabe: „Gruppe A recherchiert bitte Informationen zum Ministerium für Staatssicherheit, Gruppe B recherchiert bitte Informationen zum Rechtsstaat.“

Informationsphase

Die „Informationsphase“ (3. und 4. Stunde in Form einer Doppelstunde) ist geprägt von gemeinsamen und unterschiedlichen Unterrichtselementen zwischen den Interventions- und Traditionsklassen:

In den Traditionsklassen beginnt die zweite Doppelstunde mit dem Vergleich der Hausaufgaben. Hierfür tauschen sich jeweils ein Schüler der Gruppe A (Hausaufgabe MfS) und ein Schüler der Gruppe B (Hausaufgabe Rechtsstaat)

Planungsdifferenzen

- **Traditionsklassen**

²⁹⁰ FAZ 2009: SELLERING verteidigt seine DDR-Äußerungen.

in Partnerarbeit aus. Währenddessen fixiert der Lehrer die Metaplankarten der ersten Doppelstunde an der Tafel und visualisiert das SELLERING-Zitat via OHP. Der Lehrer formuliert folgenden Auftrag für ein Lehrer-Schüler-Gespräch: „Kommentieren Sie bitte ausgewählte Metaplankarten mit Ihrem recherchierten Wissen!“ Nach dem Verknüpfungsgespräch von Metaplankarten und Hausaufgabe hält der Lehrer einen Vortrag zu den Themengebieten MfS und rechtsstaatlichen Prinzipien anhand von Folien.²⁹¹ Der Lehrer problematisiert zudem die mangelhaften DDR-Kenntnisse von Jugendlichen anhand der Deutz-Schroeder Studie²⁹² und formuliert den folgenden Arbeitsauftrag: „Bitte erstellen Sie in Gruppenarbeit eine Aufklärungskampagne. Thema: Die DDR – kein totaler Unrechtsstaat? Stasi-Methoden und Rechtsstaatlichkeit. Der Lehrer verteilt den Arbeitsauftrag und Basistexte²⁹³ zur Information, ergänzend erhalten die Schüler/-innen die Folien der BStU. Der Lehrer verteilt zudem eine Planungsübersicht und erläutert diese. Die Schüler/-innen teilen sich in Gruppen ein.

In den Interventionsklassen beginnt die zweite Doppelstunde mit folgendem Unterschied: Der Lehrer visualisiert via OHP ein Foto von SELLERING und fragt: „Wie schätzen Sie die Politik dieses Menschen ein?“ Nach diesem Unterrichtsgespräch beginnt die Intervention; der Lehrer formuliert folgenden Einzelauftrag: „Definieren Sie den Begriff „Politik“ auf einer Metaplankarte und präsentieren Sie Ihr Ergebnis vor der Klasse.“ Nach der Präsentation der einzelnen Politikbegriffe präsentiert der Lehrer den Politikbegriff nach WEIßENO et al. 2010 via OHP (Material-Intervention 1) und fordert die Schüler/-innen zur Benennung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden auf. Mithilfe der Definition leitet der Lehrer zu den Basis- und Fachkonzepten über: Er visualisiert die Basis- und Fachkonzepte via OHP (M-Int2). Der Lehrer verteilt nun in kopierter Form das Arbeitsergebnis der ersten Doppelstunde („Merkmale zur Analyse und Beurteilung von politischen Systemen“) und erläutert den Arbeitsauftrag (M-Int2): Die Schüler/-innen sollen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Basis- und Fachkonzepten und den eigenen Merkmalen zur Systemanalyse benennen.²⁹⁴ Zudem sollen sie die Funktion der Basis- und Fachkonzepte für den Politikunterricht herausarbeiten.

- **Die Intervention in der Informationsphase**

1. Erarbeitung des Politikbegriffes
2. Erarbeitung der Basis- und Fachkonzepte

²⁹¹ BStU (ohne Jahresangabe): Foliensatz: DDR – Staatssicherheit. BStU für Schulen.

²⁹² Deutz-Schroeder/Schroeder 2008, S. 752 ff.

²⁹³ Bei den Basistexten handelt es sich um zusammenfassende Darstellungen. Basistext 1 („Die Abkehr vom Rechtsstaat in der DDR“) thematisiert die mangelnde Rechtsstaatlichkeit der DDR und bezieht sich inhaltlich auf: *Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.)* 2000, Giesicke 2001, S. 5 und Schroeder 1999, S. 428 ff. Basistext 2 („Grundmerkmale des Rechtsstaates“) veranschaulicht die *rechtsstaatlichen Prinzipien* und beinhaltet verschiedene Definitionen des Rechtsstaates, vgl. *Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.)* 2000, Brockhaus 2002, S. 577 ff., Köbler 2007, S. 344 ff., Schmidt 1995, S. 808 ff., Tilch/Arloth (Hrsg.) 2001, S. 3499 ff.

²⁹⁴ Zur Erläuterung: Der Arbeitsauftrag der ersten Doppelstunde („Merkmale zur Beurteilung und Analyse von politischen Systemen“) diente zur Hinführung zu den Basis- und Fachkonzepten. Im Sinne des vorliegenden Modells konnten somit Vorwissen und – ansatzweise – Präkonzepte ermittelt werden.

Nach der gemeinsamen Ergebnisbesprechung des Arbeitsauftrages formuliert der Lehrer folgende Frage: „Welche Basis- und Fachkonzepte eignen sich zur Überprüfung der SELLERING-Aussage?“ Nach dieser Intervention durch den Politikbegriff und der Thematisierung der Basis- und Fachkonzepte fragt der Lehrer nach inhaltlichen Ergänzungen. Hierbei verweist er auf das recherchierte Wissen durch die Hausaufgabe. Der weitere Stundenverlauf ist identisch mit den Traditionsklassen: Der Lehrer hält seinen Lehrervortrag mithilfe der Folien und problematisiert die mangelhaften DDR-Kenntnisse der Jugendlichen anhand der Schroeder-Deutz Studie und präsentiert den Arbeitsauftrag (siehe Traditionsklassen).

Anwendungsphase

In der „Anwendungsphase“ (zwei Doppelstunden) wird in Gruppenarbeit die „Aufklärungskampagne“ zum Thema: „Die DDR – kein totaler Unrechtsstaat? Stasi-Methoden und Rechtsstaatlichkeit“ erarbeitet. Diese Phase ist in allen Klassen identisch. Die Schüler/-innen nutzen hierbei die Basistexte und die Informationen der BStU. Die Verwendung von Basistexten erscheint aufgrund des Ziel-Zeit-Konflikts notwendig: Aufgrund der geringen Unterrichtszeit der Studie sollen die Schüler/-innen durch die Basistexte einen raschen inhaltlichen Zugang zu den relevanten Fachinformationen und den notwendigen Fachbegriffen erhalten. Der Lehrer verweist hierbei auf die hervorgehobene Bedeutung folgender Basistexte: „Die Abkehr vom Rechtsstaat in der DDR“ (Basistext 1) und „Grundmerkmale des Rechtsstaates“ (Basistext 2). Diese Basistexte beinhalten die konstituierenden Fachbegriffe zum Fachkonzept „Rechtsstaat“.

Problematisierungsphase

Die letzten beiden Phasen der Unterrichtseinheit finden in der letzten Doppelstunde statt. In der „Problematisierungsphase“ (9. Stunde) werden die Gruppenergebnisse innerhalb der jeweiligen Klassen präsentiert und diskutiert. Die Schülerprodukte werden als „Aufklärungskampagne“ an den Wänden fixiert. Im Sinne einer Ausstellung werden die Produkte gegenseitig begutachtet und erläutert. Der Lehrer formuliert nach 20 Minuten Begutachtungszeit folgenden Auftrag: „Bitte überlegen Sie sich fünf Gütekriterien zur Bewertung der „Aufklärungskampagnen“ und entscheiden Sie sich für das „beste“ Produkt. Positionieren Sie sich bitte vor Ihrer Auswahl.“ Hierauf werden die Gütekriterien und die Produkte vorgestellt und diskutiert; das Produkt mit den meisten Positionierungen wird gekürt. Abschließend visualisiert der Lehrer die Eingangsfolie mit Erwin Sellering auf dem OHP. Jeder Schüler soll jetzt ein abschließendes Urteil zum Sellering-Zitat formulieren.

Identische Planung

Identische Planung

Metakommunikation

In der Phase der „Metakommunikation“ (10. Stunde) werden einerseits das gemeinsame Vorgehen während der Unterrichtssequenz thematisiert, andererseits wird ein inhaltlicher Ausblick gewagt. Der Lehrer formuliert in allen Klassen folgenden Arbeitsauftrag: „Ausblick – wie könnte es weitergehen?“ Der Lehrer fordert die Schüler/-innen zu folgendem Gedankenspiel auf: „Stellen Sie sich vor, dass ich Ihr Lehrer wäre, und wir in den nächsten Wochen mit Ihren Presseartikeln / Aufklärungskampagnen am Thema weiterarbeiten möchten. Bitte überlegen Sie sich einen Folgeauftrag für ein mögliches Projekt im Politikunterricht. Welche Projekte könnten sich aus unserem Unterricht ergeben?“ Die Schüler/-innen der Traditionsklassen erhalten folgenden Auftrag: „Formulieren Sie eine Fragestellung für ein mögliches Projekt.“ Die bisherige Gruppeneinteilung zur Gestaltung der Aufklärungskampagne wird beibehalten. Die einzelnen Gruppen präsentieren ihre Ergebnisse auf Folie. In den Interventionsklassen wird die Phase der Metakommunikation anhand eines modifizierten Arbeitsauftrages gestaltet: In den Interventionsklassen werden zwei zusätzliche Aufgaben (vgl. Auftrag M-Int3) formuliert, so dass sich für die Interventionsklassen folgender Auftrag ergab:

1. Formulieren Sie eine Fragestellung für ein mögliches Projekt.
2. Nutzen Sie hierbei die Basis- und Fachkonzepte und erstellen Sie sinnvolle Zusammenhänge zu einzelnen Themenschwerpunkten!
3. Markieren Sie Ihre Zusammenhänge auf der Folie!

Die Interventionsklassen bearbeiten den Arbeitsauftrag in ihrer bisherigen Gruppenzusammenstellung der „Aufklärungskampagnen“ und präsentieren ihre Ergebnisse auf Folie via OHP.

Auf der folgenden Seite wird die Intervention in der didaktischen Gesamtplanung veranschaulicht (Tabelle 18). Hierauf werden die beiden wesentlichen Materialien der Intervention (M-Int 2 und M-Int 3) dargestellt. Das erste Material zur Intervention (Mat-Int 1) stellte die Politikdefinition nach Weißeno et al. 2010 dar;²⁹⁵ das abschließende Material zur Intervention (M-Int 4) waren OHP-Folien zum Arbeitsauftrag (M-Int 3) und visualisierte die Basis- und Fachkonzepte. Die didaktische Integration dieser Materialien ergab sich aus der vorherigen Erläuterung und der folgenden Tabelle 18.

²⁹⁵ Vgl. die Definition auf Seite 43.

Planungsdifferenzen

- **Traditionsklassen**

- **Interventionsklassen mit zwei zusätzlichen Aufträgen**

3.6.2.3 Übersicht zur integrierten Intervention

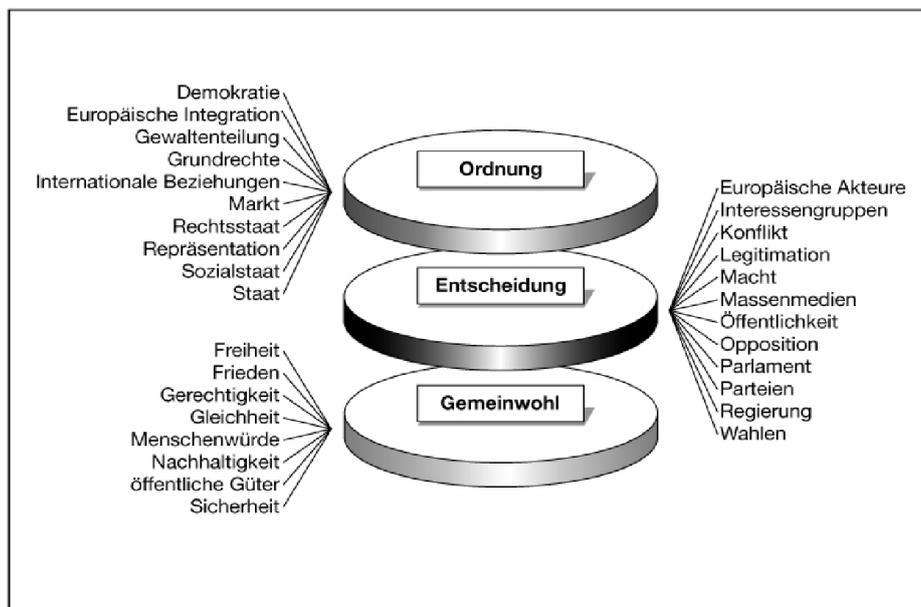
Übersicht zur integrierten Intervention	
Unterrichtsstunde	Unterrichtsphasen in den Traditions- und Interventionsklassen
„Einstiegsphase“ (1. Doppelstunde)	<p style="text-align: center;">Diskussion der problemhaltigen Fragestellung: „Die DDR – kein totaler Unrechtsstaat?“</p> <p style="text-align: center;">Umfrage und Diskussion: Metaplankarten an Tafel</p> <p style="text-align: center;">Vertiefung: Anhand welcher Kriterien kann ein politisches System analysiert werden?</p>
„Informationsphase“ (2. Doppelstunde)	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 60%;"> <p style="text-align: center;">Fachinformation:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Das MfS • Konstituierende Fachbegriffe (Rechtsstaatliche Prinzipien) </div> <div style="width: 35%; border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p style="text-align: center;">Zusätzlich IK1 + IK2: Intervention</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Erarbeitung des Politikbegriffes 2. Vergleich der Ergebnisse aus der „Einstiegsphase“ mit den Basis- und Fachkonzepten 3. Diskussion </div> </div>
„Anwendungsphase“ (3. und 4. Doppelstunde)	<p style="text-align: center;">Gruppenarbeit Erarbeitung einer „Aufklärungskampagne“</p>
„Problematierungsphase“ (9. Stunde)	<p style="text-align: center;">Präsentation / Diskussion „Aufklärungskampagne“</p>
„Metakommunikation“ (10. Stunde)	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 60%;"> <p style="text-align: center;">Reflexion und Ausblick: „Wie könnte es weitergehen?“</p> </div> <div style="width: 35%; border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p style="text-align: center;">Zusätzlich IK1 + IK2: Intervention</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Vernetzung der Basis- und Fachkonzepte 2. Anwendung der Basis- und Fachkonzepte 3. Diskussion </div> </div>

Tabelle 18: Übersicht zur integrierten Intervention

3.6.2.4 Arbeitsaufträge der Intervention (Basis- und Fachkonzepte)

Klasse:	Materialien zur Unterrichtsstudie der FU Berlin	Datum: M-Int2
Fach:		Name:

Basis- und Fachkonzepte der Politik



Auftrag:

Bitte vergleichen Sie Ihr Arbeitsergebnis („Merkmale...“) mit der Abbildung „Basis- und Fachkonzept der Politik“.

1. Erläutern Sie Gemeinsamkeiten.
2. Erläutern Sie Unterschiede.
3. Welche Funktion können die „Basis- und Fachkonzepte“ im Unterricht einnehmen?

Klasse:	Materialien zur Unterrichtsstudie der FU Berlin	Datum: M-Int3
Fach:		Name:

Ausblick – wie könnte es weitergehen?

In den letzten vier Wochen haben wir das Thema „DDR – Stasimethoden und Rechtsstaatlichkeit“ behandelt. Heute liegen Ihre Ergebnisse vor!

Gedankenspiel

Stellen Sie sich bitte vor, dass ich Ihr Lehrer wäre, und wir in den nächsten Wochen mit Ihren Presseartikeln am Thema weiterarbeiten möchten.

Auftrag

Bitte überlegen Sie sich einen Folgeauftrag für ein mögliches Projekt im Politikunterricht. Welche Projekte könnten sich aus unserem Unterricht ergeben?

1. Formulieren Sie eine Fragestellung für ein mögliches Projekt!
2. Nutzen Sie hierbei die Basis- und Fachkonzepte und erstellen Sie sinnvolle Zusammenhänge zu einzelnen Themenschwerpunkten!
3. Markieren Sie Ihre Zusammenhänge auf der Folie (Übersicht zu den Basis- und Fachkonzepten)!

4. Ergebnisse

4.1 Ergebnisse des Fragebogens

Anhand des Fragebogens sollte im Pre- und Posttestvergleich die erste und zweite Hypothese überprüft werden. Hierbei konzentriert sich die Ergebnisdarstellung auf die reliablen und hypothesenrelevanten Daten. Zur Überprüfung der ersten Hypothese (Ordnungs- und Strukturierungsfunktion) dienten die Items der Skala „Lerneffekt“. Diese Items wurden als einzige Indikatoren zu allen Zeitpunkt erhoben, so dass auch ein möglicher Lerneffekt in der Langzeitwirkung überprüft werden konnte. Weitere Items und Skalen fremder Autoren hatten lediglich ergänzende Funktionen im Sinne der Konstruktvalidierung und waren im Rahmen dieser Untersuchung von nachrangiger Bedeutung.²⁹⁶ Hinsichtlich der zweiten Hypothese sollte insbesondere ein Lernzuwachs der rechtsstaatlichen Prinzipien als konstituierende Fachbegriffe überprüft werden. Ergänzend sollte anhand weiterer Items („Wissen über die DDR“) ein diesbezügliches konzeptuelles Deutungswissen ermittelt werden. Die verwendeten Skalen hatten im Rahmen *dieser Untersuchung* eine hohe interne Konsistenz zu gewährleisten, da weiterführende Signifikanzprüfungen anhand reliabler Konstrukte durchgeführt werden sollten. Hierbei erwies sich die hypothesenspezifische Skala zum Lerneffekt als ein reliables Messinstrument für das vorliegende Untersuchungsprofil.²⁹⁷ Die Items dieser Skala konnten eine zuverlässige Testung der Ordnungs- und Strukturierungsfunktion gewährleisten:

Faktorenanalyse: Skala „Im Politikunterricht habe ich gelernt...“ (Lerneffekt)		
Zeitpunkt	Pre- und Posttest	Langzeiteffekt
n of cases	181	89
n of items	11	11
Extracted factors	1	2
		F1: Items 30,31,32,33,35,36,37,38 F2: Items 28,29,34
Reliability coefficients Alpha	,9031	,8838

Tabelle 19: Ergebnisse der Faktorenanalyse Skala „Lerneffekt“

²⁹⁶ Vgl. hierzu die Ausführungen im Methodikteil auf S. 56 ff.

²⁹⁷ Weitere Ergebnisse der Faktorenanalyse werden im Anhang 10.2 auf S. 252 dargestellt.

Aufgrund der zuvor erläuterten Gründe wurden weitere statistische Testverfahren zur Überprüfung der ersten Hypothese ausschließlich anhand dieses Konstruktes (Skala „Lerneffekt“) durchgeführt.

4.1.1 Die Ordnungs- und Strukturierungsfunktion

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Skala „Lerneffekt“ und die jeweiligen Items im Pre- und Posttestvergleich dargestellt. Ergänzend werden korrespondierende Items anderer Skalen dargestellt. Vornehmlich dominiert bei der Ergebnisdarstellung die statistische Auswertung des Konstruktes zum Lerneffekt (Tabelle 20). Hierbei handelt es sich um die gepaarten Zuordnungen im Pre-Posttestvergleich (t-test for paired samples²⁹⁸). Wie zuvor erläutert, handelt es sich bei dieser Skala um ein hoch reliables Messinstrument (elf Items, Cronbachs Alpha-Koeffizient ,9031):

Skala „Im Politikunterricht habe ich gelernt...“ (Lerneffekt) im Pre- und Posttestvergleich										
Zweiseitiger t-Test für abhängige Stichproben (t-test for paired samples)										
Klasse	Number of pairs	Pretest Mean (SD)	Posttest Mean (SD)	Paired differences						
				Mean	SD	SE of mean	95% CI	t-value	df	2-tail-sig
Total	74	53,15 (21,61)	69,87 (17,33)	16,72	23,68	2,75	11,24 – 22,21	6,08	73	,000
IK1	16	72,49 (13,97)	81,11 (12,44)	8,62	11,10	2,78	2,71 – 14,54	3,11	15	,007
IK2	20	36,14 (21,28)	65,07 (17,04)	28,93	30,49	6,82	14,67 – 43,20	4,24	19	,000
TK1	19	52,03 (19,36)	65,96 (17,98)	13,92	22,88	5,25	2,90 – 24,95	2,65	18	,016
TK2	19	55,89 (14,65)	69,38 (17,46)	13,49	20,58	4,72	3,57 – 23,41	2,86	18	,010

Tabelle 20: Skala Lerneffekt im Pre-Posttestvergleich (t-test for paired samples)

²⁹⁸ Vgl. hierzu die Ausführungen im Kapitel 3.3.2.3 „Zweiseitiger t-Test für abhängige Stichproben“ auf S. 60.

In der Gesamtbetrachtung aller Untersuchungsgruppen (Interventions- und Traditionsklassen) zeigt sich ein hochsignifikanter Anstieg um 16,72 Prozentpunkte (95%-CI: 11,24 – 22,21; SD: 23,68) im Pre-Posttestvergleich (Tabelle 20). Der durchschnittliche Pretestwert von 53,15% (SD: 21,61) entwickelt sich auf einen Posttestwert von 69,87% (SD: 17,33), (Abbildung 5):

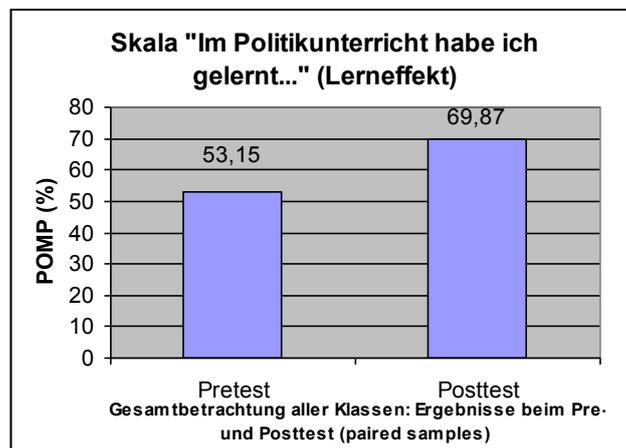


Abbildung 5: Gesamtbetrachtung aller Klassen beim Pre- und Posttest, Skala „Lerneffekt“, (paired samples)

Grundsätzlich verbessern sich alle Untersuchungsgruppen (mindestens) signifikant im Pre-Posttestvergleich (Tabelle 20). Die Pre- und Posttestwerte je Untersuchungsgruppe werden in der Abbildung 6 und 7 dargestellt. Die Differenzen in Prozentpunkten werden in der Abbildung 8 dargestellt. Die Interventionsklasse 1 verzeichnet den höchsten Pretestwert von 72,49% (SD: 13,97) und erzielt den Maximalwert im Posttest von 81,11% (SD: 12,44), was einer signifikanten Steigerung von 8,62 Prozentpunkten (95%-CI: 2,71 – 14,54; SD: 11,10) entspricht (Abbildung 8). Die Interventionsklasse 2 beginnt beim Pretest mit dem tiefsten Wert aller Klassen bei 36,14% (SD: 21,28) und erzielt einen Posttestwert von 65,07% (SD: 17,04); dies entspricht einer hochsignifikanten Steigerung um 28,93 Prozentpunkte (95%-CI: 14,67 – 43,20; SD: 30,49) oder einer Steigerung um ca. 80%. Auffallend zeigen sich die Ergebnisse in den beiden Traditionsklassen, da die einzelnen Werte und die Entwicklung im Pre- Posttestvergleich Ähnlichkeiten aufweisen (Abbildungen 6 und 7). Die Traditionsklasse 1 beginnt mit einem Pretestwert von 52,03% (SD: 19,36) und erzielt einen Posttestwert von 65,96% (SD: 17,98). Dies entspricht einer signifikanten Steigerung um 13,92 Prozentpunkte (95%-CI: 2,90 – 24,95; SD: 22,88), (Tabelle 20, Abbildung 8). Die Traditionsklasse 2 verzeichnet einen Pretestwert von 55,89% (SD: 14,65) und entwickelt sich um 13,49 Prozentpunkte (95%-CI: 3,57 – 23,41; SD: 20,58) auf einen Posttestwert von 69,38% (SD: 17,46),

(Tabelle 20, Abbildung 8). Die wesentlichen Werte und Entwicklungen werden in den zuvor benannten Abbildungen folgendermaßen dargestellt:

- Ergebnisse beim Pre- und Posttest je Untersuchungsgruppe (Säulendiagramm)

	Pretest	Posttest
IK1	72,49%	81,11%
IK2	36,14%	65,07%
TK1	52,03%	65,96%
TK2	55,89%	69,38%

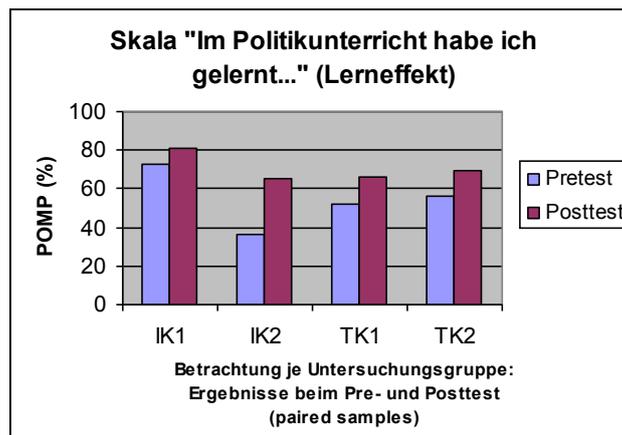


Abbildung 6: Betrachtung (Säulendiagramm) je Untersuchungsgruppe beim Pre- und Posttest, Skala „Lerneffekt“, (paired samples)

- Ergebnisse beim Pre- und Posttest je Untersuchungsgruppe (Liniendiagramm)

	Pretest	Posttest
IK1	72,49%	81,11%
IK2	36,14%	65,07%
TK1	52,03%	65,96%
TK2	55,89%	69,38%

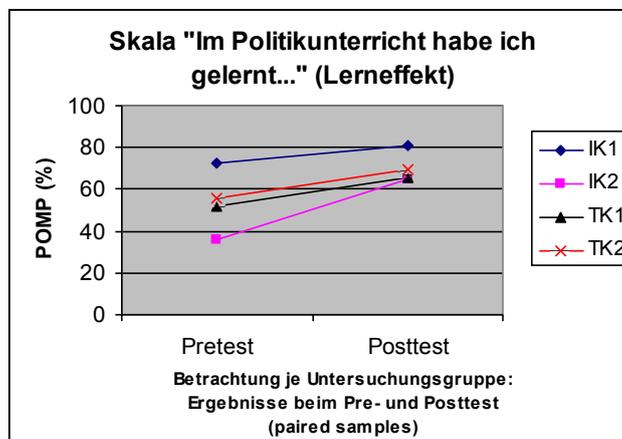


Abbildung 7: Betrachtung (Liniendiagramm) je Untersuchungsgruppe beim Pre- und Posttest, Skala „Lerneffekt“, (paired samples)

- Differenzen beim Pre- und Posttest je Untersuchungsgruppe in Prozentpunkten

IK1	8,62
IK2	28,93
TK1	13,92
TK2	13,49
mean	16,72

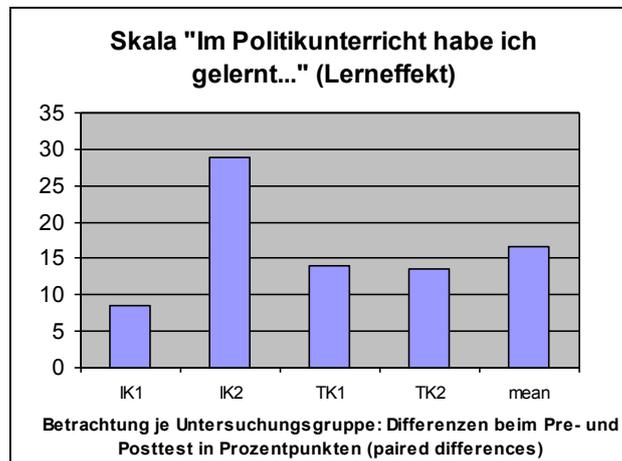


Abbildung 8: Betrachtung je Untersuchungsgruppe: Differenzen beim Pre- und Posttest, Skala „Lerneffekt“, (paired differences)

Besonderheiten und Hypothesenbezug

In allen Untersuchungsgruppen liegt eine Steigerung der Werte im Pre- Posttestvergleich vor. In der Interventionsklasse 2 liegt eine besonders starke und hochsignifikante Steigerung um 28,93 Prozentpunkte (95%-CI: 14,67 – 43,20; SD: 30,49) vor. Die Interventionsklasse 1 verzeichnet den höchsten Pretestwert (72,49%; SD: 13,97) und kann sich dennoch um 8,62 Prozentpunkte (95%-CI: 2,71 – 14,54; SD: 11,10) auf den Maximalwert im Posttest von 81,11% (SD: 12,44) steigern. Die beiden Traditionsklassen haben eine analoge Entwicklungssteigerung (TK1: 13,92 Prozentpunkte [95%-CI: 2,90 – 24,95; SD: 22,88]; TK2: 13,49 Prozentpunkte [95%-CI: 3,57 – 23,41; SD: 20,58]). Aufgrund des äußerst starken und hochsignifikanten Effektes in der Interventionsklasse 2 ergibt sich eine Teilbestätigung der ersten Hypothese. Statistisch könnte eine Vollbestätigung der Hypothese formuliert werden, da die gemittelten Durchschnittswerte der Interventionsklassen über dem Gesamtdurchschnitt und den gemittelten Durchschnittswerten der Traditionsklassen liegen würden. Auf eine derartige mathematische Formulierung wird verzichtet, da solch eine Ergebnisdarstellung die heterogenen Werte in den Interventionsklassen und die Gesamtentwicklung in den Untersuchungsgruppen nicht repräsentieren würde (vgl. Abbildung 8).

Veranschaulichung anhand der einzelnen Items (keine Messwertpaare)

Im Folgenden werden als Ergänzung die einzelnen Items der Skala „Lerneffekt“ dargestellt. Diese Items stellen als Indikatoren die inhaltliche Dimension des Konstruktes dar. Bei den dargestellten Ergebnissen handelt es sich um die einfach ausgerechneten POMP-Werte der jeweiligen Item-Mittelwerte (siehe Anlage 10.3, S. 259 ff.). Die dargestellten Mittelwerte der Items haben lediglich illustrierenden Charakter und repräsentieren die inhaltliche Dimension des Konstruktes. Im Gegensatz hierzu stellen die einzelnen Itemwerte keine Messwertpaare dar und sind ungetestet. Hauptsächlich werden anhand der hypothesenspezifischen Items die Ordnungs- und Strukturierungsfunktion operationalisiert. Weitere Items des Konstruktes sollen durch unspezifische Formulierungen einen größeren Interpretationsspielraum ermöglichen (z.B. Item Nr. 33: „mein Wissen auf neue Lernsituationen anzuwenden“). Hinsichtlich der hypothesenspezifischen Items sollen folgende Ergebnisse hervorgehoben werden:

- Item-Nr. 30 („*die Zusammenhänge von Politik zu erarbeiten*“): Entwicklung der Interventionsklasse 2 im Pre- und Posttestvergleich um 35 Prozentpunkte, dies entspricht einer Steigerung um 103,7% (Abbildung 11).
- Item-Nr. 31 („*die Themenbereiche der Politik zu strukturieren*“): Entwicklung der Interventionsklasse 2 im Pre- und Posttestvergleich um 41,75 Prozentpunkte, dies entspricht einer Steigerung um 185,56% (Abbildung 12).
- Item-Nr. 32 („*politische Systeme zu analysieren*“): Entwicklung der Interventionsklasse 2 im Pre- und Posttestvergleich um 27,75 Prozentpunkte. Entwicklung der Traditionsklasse 1 im Pre- und Posttestvergleich um 24,25 Prozentpunkte (Abbildung 13).
- Item-Nr. 37 („*dass zwischen den unterschiedlichen Themenbereichen des Politikunterrichts Zusammenhänge bestehen*“): Entwicklung der Interventionsklasse 2 im Pre- und Posttestvergleich um 25,25 Prozentpunkte (Abbildung 18).
- Item-Nr. 38 („*mein Wissen über Politik systematisch aufzubauen*“): Entwicklung der Interventionsklasse 2 im Pre- und Posttestvergleich um 38 Prozentpunkte. Entwicklung der Traditionsklasse 1 im Pre- und Posttestvergleich um 24,25 Prozentpunkte (Abbildung 19).

Auf den folgenden Seiten werden ergänzend die einzelnen Items der Skala „Lerneffekt“ grafisch dargestellt:

- Item-Nr. 28: „mit anderen Jugendlichen in Gruppen zusammenarbeiten“ im Pre- und Posttestvergleich (keine Messwertpaare)

	Pretest	Posttest
IK1	75%	80,5%
IK2	50%	72,25%
TK1	72,25%	82,25%
TK2	69,75%	86,5%

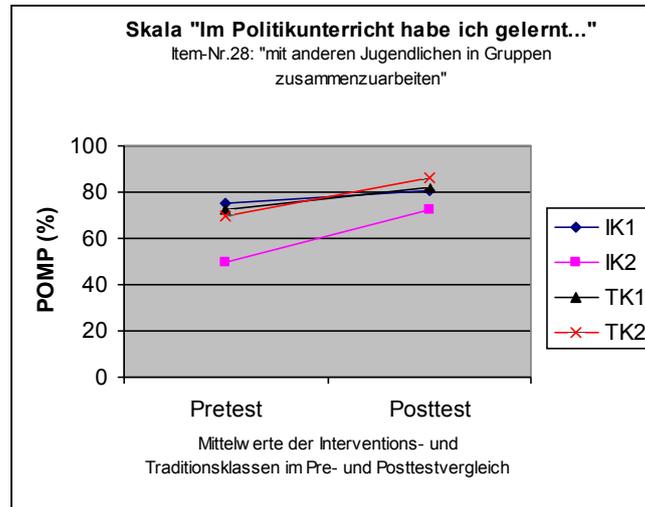


Abbildung 9: Item-Nr. 28 im Pre- und Posttestvergleich

- Item-Nr. 29: „zur Lösung von Problemen in der Gesellschaft beizutragen“ im Pre- und Posttestvergleich (keine Messwertpaare)

	Pretest	Posttest
IK1	67%	82%
IK2	23,75%	50%
TK1	58%	54,75%
TK2	55,25%	58,25%

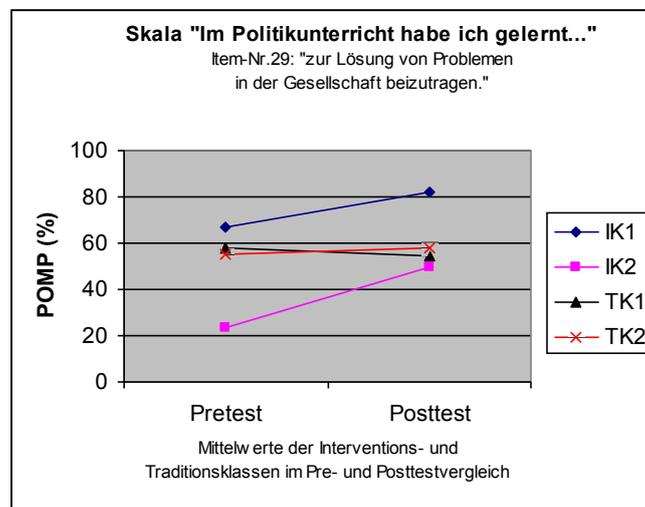


Abbildung 10: Item-Nr. 29 im Pre- und Posttestvergleich

- Item-Nr. 30: „die Zusammenhänge von Politik zu erarbeiten“ im Pre- und Posttestvergleich (keine Messwertpaare)

	Pretest	Posttest
IK1	79%	87,5%
IK2	33,75%	68,75%
TK1	54%	62%
TK2	50%	66,75%

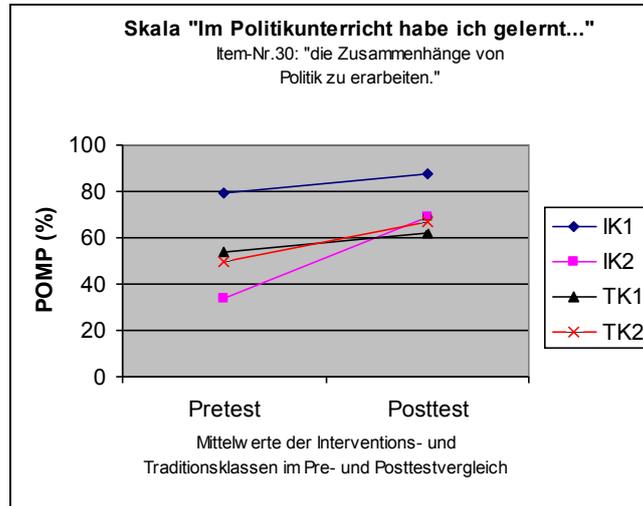


Abbildung 11: Item-Nr. 30 im Pre- und Posttestvergleich

- Item-Nr. 31: „die Themenbereiche der Politik zu strukturieren“ im Pre- und Posttestvergleich (keine Messwertpaare)

	Pretest	Posttest
IK1	75%	84,75%
IK2	22,5%	64,25%
TK1	43,5%	60,75%
TK2	44,75%	66,75%

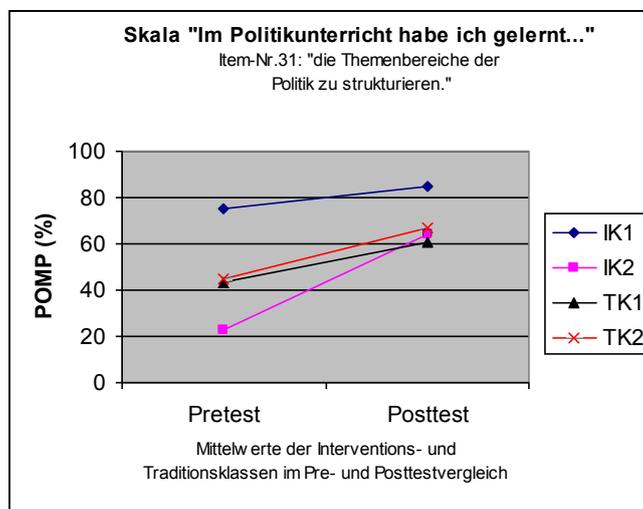


Abbildung 12: Item-Nr. 31 im Pre- und Posttestvergleich

- Item-Nr. 32: „politische Systeme zu analysieren“ im Pre- und Posttestvergleich (keine Messwertpaare)

	Pretest	Posttest
IK1	75%	83,25%
IK2	42,5%	70,25%
TK1	47,25%	71,5%
TK2	60,5%	78%

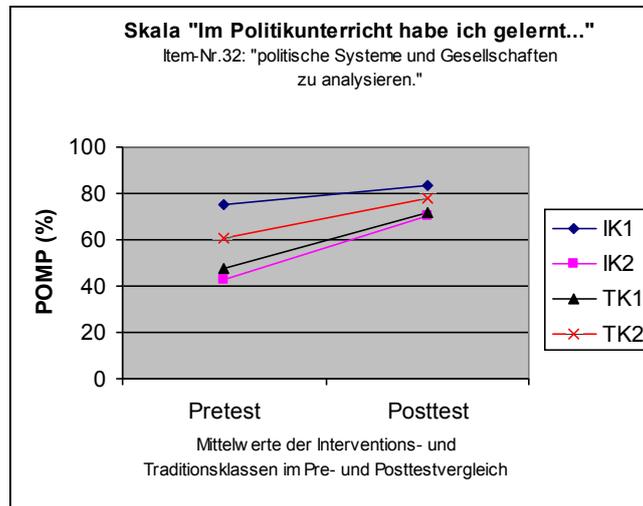


Abbildung 13: Item-Nr. 32 im Pre- und Posttestvergleich

- Item-Nr. 33: „mein Wissen auf neue Lernsituationen anzuwenden“ im Pre- und Posttestvergleich (keine Messwertpaare)

	Pretest	Posttest
IK1	68,5%	80,5%
IK2	33,75%	64,25%
TK1	44,75%	73,75%
TK2	55,25%	66,75%

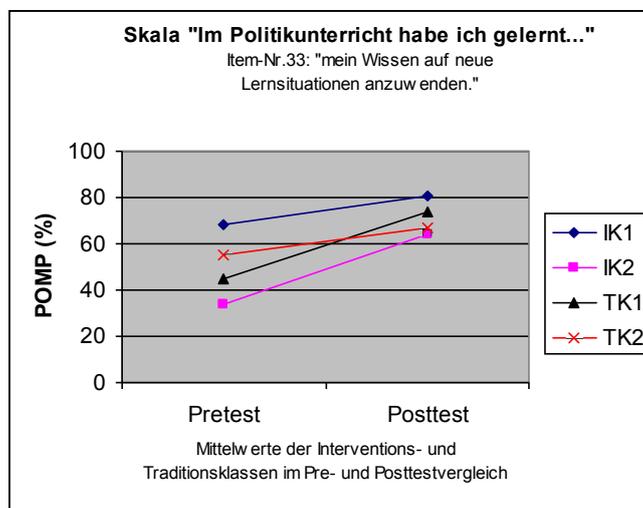


Abbildung 14: Item-Nr. 33 im Pre- und Posttestvergleich

- Item-Nr. 34: „mein Wissen im Alltag anzuwenden“ im Pre- und Posttestvergleich (keine Messwertpaare)

	Pretest	Posttest
IK1	63,25%	76,5%
IK2	43,75%	66,75%
TK1	55,25%	60,75%
TK2	60,5%	67,75%

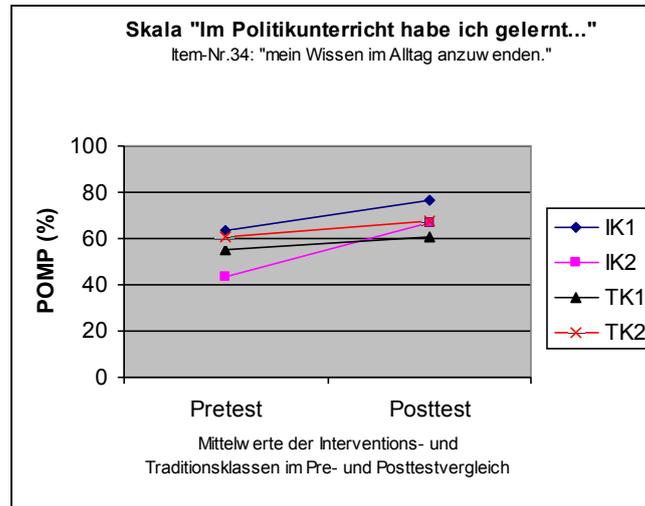


Abbildung 15: Item-Nr. 34 im Pre- und Posttestvergleich

- Item-Nr. 35: „politische Problemstellungen zu beurteilen“ im Pre- und Posttestvergleich (keine Messwertpaare)

	Pretest	Posttest
IK1	69,75%	84,75%
IK2	43,75%	66,75%
TK1	44,75%	65,5%
TK2	50%	65,5%

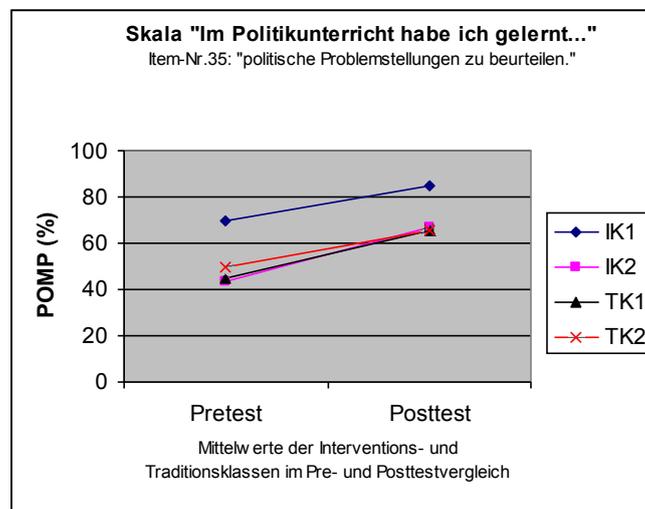


Abbildung 16: Item-Nr. 35 im Pre- und Posttestvergleich

- Item-Nr. 36: „mit Fachbegriffen aus dem Wissensbereich Politik zu arbeiten“ im Pre- und Posttestvergleich (keine Messwertpaare)

	Pretest	Posttest
IK1	59,75%	77,75%
IK2	31,25%	52,5%
TK1	48,75%	63,75%
TK2	54%	64,5%

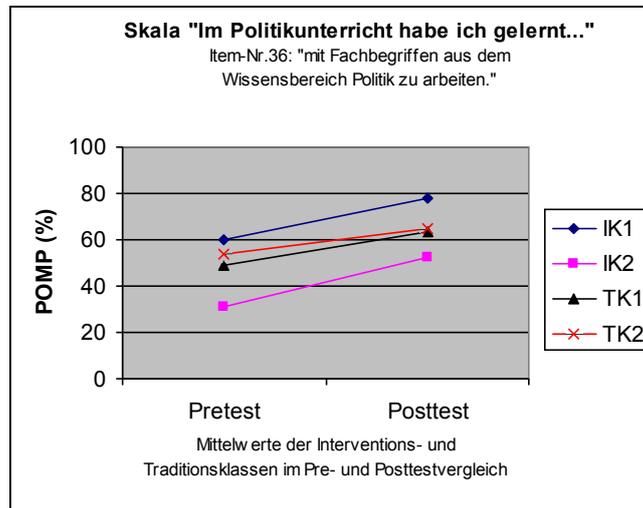


Abbildung 17: Item-Nr. 36 im Pre- und Posttestvergleich

- Item-Nr. 37: „dass zwischen den unterschiedlichen Themenbereichen des Politikunterrichts Zusammenhänge bestehen“ im Pre- und Posttestvergleich (keine Messwertpaare)

	Pretest	Posttest
IK1	67%	80,5%
IK2	46,25%	71,5%
TK1	60,5%	66,75%
TK2	64,5%	74%

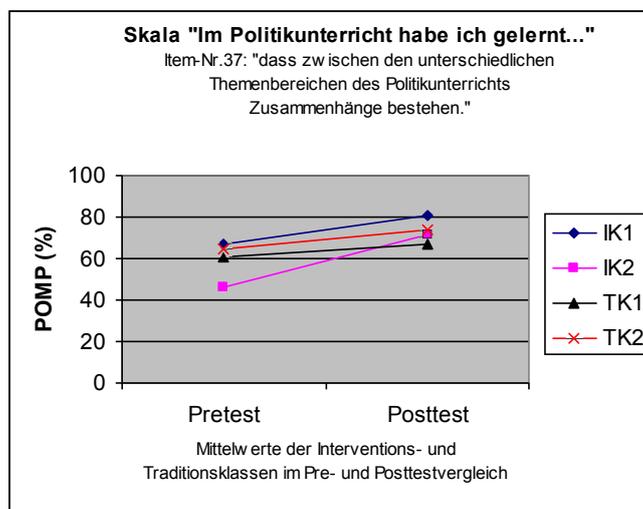


Abbildung 18: Item-Nr. 37 im Pre- und Posttestvergleich

- Item-Nr. 38: „mein Wissen über Politik systematisch aufzubauen“ im Pre- und Posttestvergleich (keine Messwertpaare)

	Pretest	Posttest
IK1	63,25%	75%
IK2	26,25%	64,25%
TK1	43,5%	67,75%
TK2	51,5%	66,75%

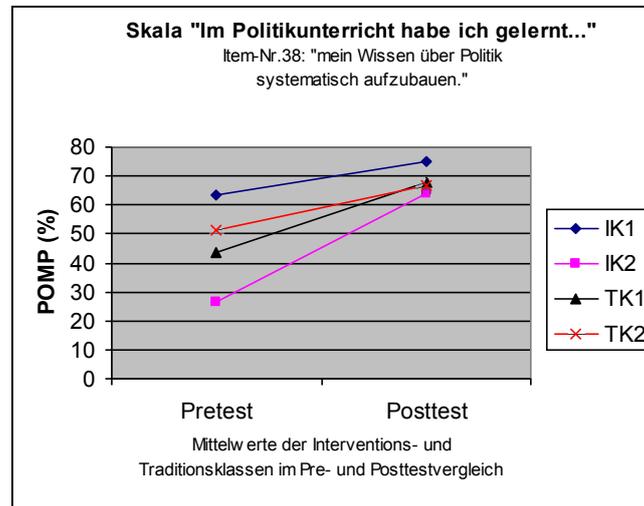


Abbildung 19: Item-Nr. 38 im Pre- und Posttestvergleich

Ergänzende Items anderer Skalen

Wie bereits erläutert, stellt die Skala zum Lerneffekt das wesentliche Messeinstrument zur Überprüfung der ersten Hypothese dar. Ergänzend werden Ergebnisse korrespondierender Items anderer Skalen dargestellt. Bei den folgenden Werten handelt es sich um keine Messwertpaare, welche nicht statistisch getestet worden sind. Die folgende Tabelle 21 und die Abbildung 20 zeigen die Entwicklung des Politikinteresses und des Politikverständnisses (Item Nr. 9 und Item Nr. 10: alpha ,8529; vgl. zudem Anlage 10.3 auf Seite 253). Tendenziell manifestiert sich in allen Gruppen ein Anstieg der Werte im Pre- und Posttestvergleich und zudem ein Zusammenhang zwischen Politikverständnis und Politikinteresse:

Politikinteresse und Politikverständnis						
zwei Items aus der Skala „Politisches Interesse und politische Kompetenzen“ (Itemanalyse)						
	Pretest			Posttest		
	n	Mean	SD	n	Mean	SD
Interventionsklasse 1	19	53,29%	25,63	18	58,33%	21,44
Interventionsklasse 2	18	48,61%	30,88	20	55,63%	22,39
Traditionsklasse 1	19	40,79%	23,88	21	48,81%	21,97
Traditionsklasse 2	20	45,63%	28,18	24	51,56%	23,11

Tabelle 21: Politikinteresse und Politikverständnis (keine Messwertpaare / ungetestet)

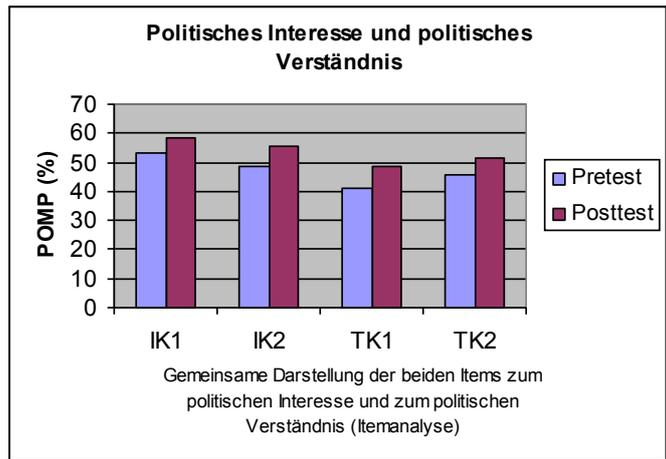


Abbildung 20: Item-Nr. 9 und 10 im Pre- und Posttestvergleich

Die folgende Abbildung stellt Item-Nr. 23 im Pre- und Posttestvergleich dar. Tendenziell zeigt sich in allen Untersuchungsgruppen, dass der Politikunterricht als Erwerbort politischer Bildung zunimmt. Hervorzuheben sind hier die Ähnlichkeiten mit den erhobenen Daten zum Lerneffekt (Tabelle 20, S. 98), da die Daten eine analoge Ergebnisstruktur aufweisen. Die Daten der Abbildung 21 stellen keine Messwertpaare dar und wurden nicht statistisch getestet:

	Pretest	Posttest
IK1	73,75%	80,5%
IK2	37,5%	51,25%
TK1	56,5%	65%
TK2	56,5%	60,5%

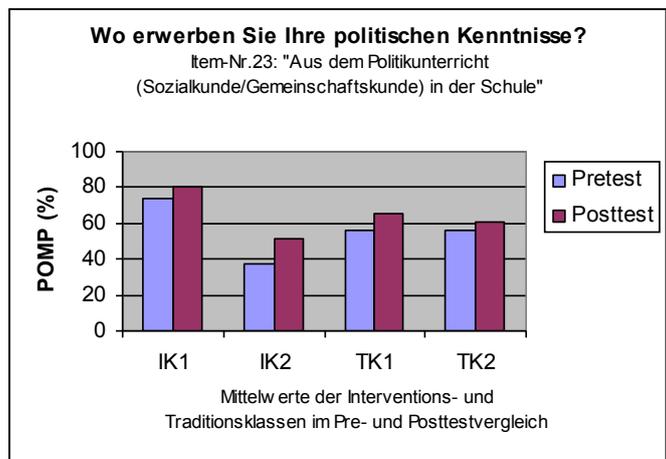


Abbildung 21: Item-Nr. 23 im Pre- und Posttestvergleich

4.1.2 Die konstituierenden Fachbegriffe

Anhand des Fragebogens sollte zudem ein Lernzuwachs hinsichtlich der konstituierenden Fachbegriffe überprüft werden. Als konstituierende Fachbegriffe wurden im Rahmen dieser Arbeit die rechtsstaatlichen Prinzipien definiert, welche im Rahmen der Unterrichtssequenz vermittelt werden sollten. Bei der Fragebogenerhebung im Pre- und Posttestvergleich sollten vier rechtsstaatliche Prinzipien von den Teilnehmern benannt werden. Jeder konstituierende Fachbegriff wurde mit einem Punktwert von 2,0 berechnet, so dass sich ein Maximalwert von 8,0 Punkten pro Teilnehmer/Fragebogen ergibt (vgl. hierzu die Ausführungen im Methodenteil auf S.59). Die folgenden Ergebnisse beziehen sich auf die statistische Auswertung der gepaarten Zuordnungen im Pre- und Posttestvergleich (t-Test für abhängige Stichproben). Die statistischen Werte werden in der Tabelle 22 dargestellt:

Konstituierende Fachbegriffe im Pre- und Posttestvergleich „Benennen Sie vier Prinzipien des Rechtsstaates“ Zweiseitiger t-Test für abhängige Stichproben (t-test for paired samples)										
Klasse	Number of pairs	Pretest mean (SD)	Posttest mean (SD)	Paired differences						
				Mean	SD	SE of mean	95% CI	t-value	df	2-tail-sig
Total	75	2,41 (1,83)	3,37 (1,69)	,96	1,96	2,26	,51 – 1,41	4,25	74	,000
IK1	16	1,81 (1,84)	3,38 (1,81)	1,56	2,46	,61	,25 – 2,87	2,55	15	,022
IK2	20	3,08 (1,39)	3,68 (1,24)	,60	1,51	,34	-,11 – 1,31	1,78	19	,092
TK1	19	1,92 (1,53)	3,24 (1,52)	1,32	1,80	,41	,45 – 2,19	3,18	18	,005
TK2	20	2,68 (2,25)	3,18 (2,15)	,50	1,99	,45	-,43 – 1,43	1,12	19	,276

Tabelle 22: Überprüfung der konstituierenden Fachbegriffe im Pre- und Posttestvergleich

Grundsätzlich zeigt sich in der Gesamtbetrachtung ein schwacher Lerneffekt in allen Untersuchungsgruppen. Insgesamt entwickelt sich der durchschnittliche Pretestwert aller Unter-

suchungsgruppen hochsignifikant von 2,41 (SD: 1,83) auf einen Posttestwert von 3,37 (SD: 1,69). Dies entspricht einer durchschnittlichen Verbesserung von lediglich 0,96 Punkten (95%-CI: ,51 – 1,41; SD: 1,96), (Tabelle 22). Abbildung 22 zeigt die Entwicklung im Pre- und Posttestvergleich in der Gesamtbetrachtung aller Untersuchungsgruppen:

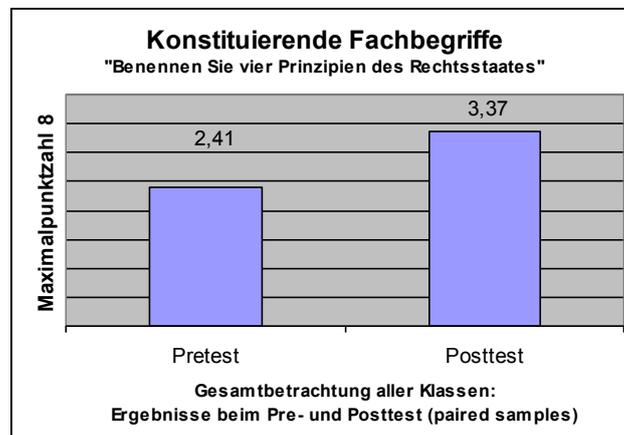


Abbildung 22: Gesamtbetrachtung aller Klassen beim Pre- und Posttest, konstituierende Fachbegriffe, (paired samples)

Im Folgenden werden die Werte je Untersuchungsgruppe dargestellt. Die Entwicklung der Pre- und Posttestwerte je Untersuchungsgruppe wird in den Abbildungen 22 bis 24 dargestellt. Die Differenzen je Untersuchungsgruppe veranschaulicht die Abbildung 25. Die Interventionsklasse 1 startet beim Pretest mit dem insgesamt tiefsten Wert von 1,81 Punkten (SD: 1,84) und erreicht signifikant einen Posttestwert von 3,38 Punkten (SD: 1,81), (Abbildungen 23 und 25). Hiermit erzielt die Interventionsklasse 1 die höchste Leistungssteigerung von 1,56 Punkten (95%-CI: ,25 – 2,87; SD: 2,46), (Tabelle 22, Abbildung 25). Die Interventionsklasse 2 verzeichnet den höchsten Pretestwert von 3,08 Punkten (SD: 1,39) und erzielt den insgesamt höchsten Posttestwert von 3,68 Punkten (SD: 1,24). Dies entspricht einer Leistungssteigerung von 0,6 Punkten (keine signifikanten Daten, vgl. Tabelle 22). Die Traditionsklasse 1 beginnt mit einem Pretestwert von 1,92 Punkten (SD: 1,53) und erreicht einen Posttestwert von 3,24 Punkten (SD: 1,52), (Abbildungen 23 und 24); somit steigert sich diese Klasse signifikant um 1,32 Punkte (95%-CI: ,45 – 2,19; SD: 1,80), (Abbildung 25). Die Traditionsklasse 2 verzeichnet einen Pretestwert von 2,68 (SD: 2,25) und erreicht einen Posttestwert von 3,18 Punkten (SD: 2,15), dies entspricht einer Steigerung um ,50 Punkten (keine signifikanten Daten, vgl. Tabelle 22). Die wesentlichen Werte und Entwicklungen werden in den zuvor benannten Abbildungen folgendermaßen veranschaulicht:

- Konstituierende Fachbegriffe: Betrachtung je Untersuchungsgruppe (Säulendiagramm)

	Pretest	Posttest
IK1	1,81	3,38
IK2	3,08	3,68
TK1	1,92	3,24
TK2	2,68	3,18

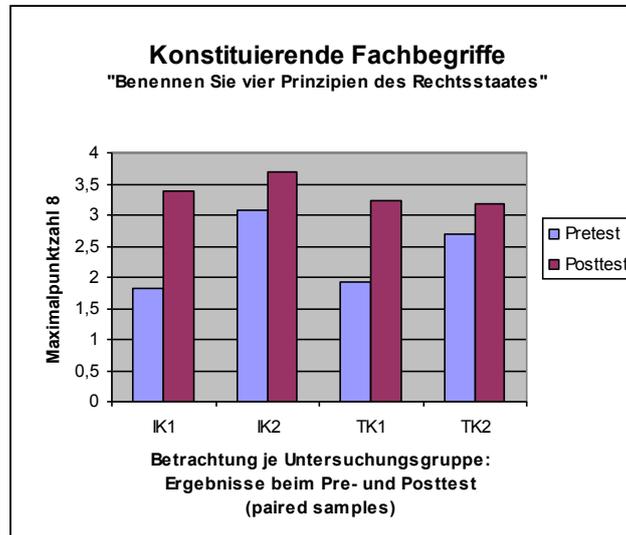


Abbildung 23: Betrachtung je Untersuchungsgruppe beim Pre- und Posttest (paired samples), konstituierende Fachbegriffe, (Säulendiagramm)

- Konstituierende Fachbegriffe: Betrachtung je Untersuchungsgruppe (Liniendiagramm)

	Pretest	Posttest
IK1	1,81	3,38
IK2	3,08	3,68
TK1	1,92	3,24
TK2	2,68	3,18

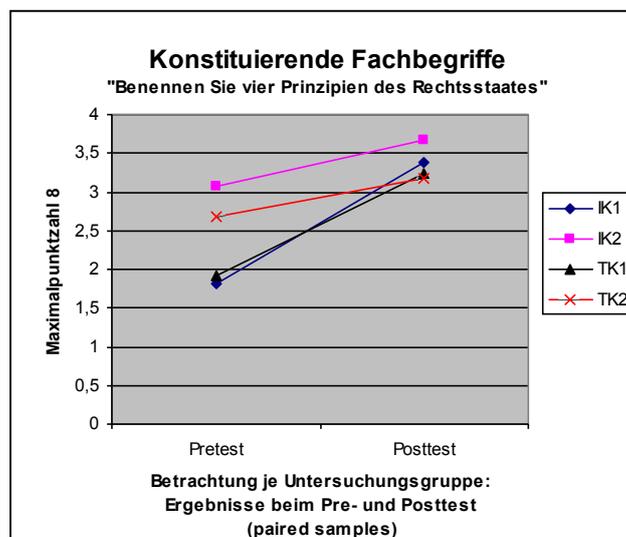


Abbildung 24: Betrachtung je Untersuchungsgruppe beim Pre- und Posttest (paired samples), konstituierende Fachbegriffe, (Liniendiagramm)

- Konstituierende Fachbegriffe: Betrachtung je Untersuchungsgruppe / Differenzen

IK1	1,56
IK2	0,6
TK1	1,32
TK2	0,5
mean	0,96

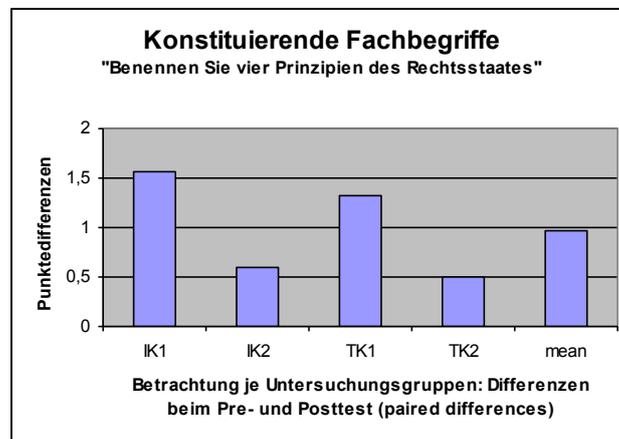


Abbildung 25: Betrachtung je Untersuchungsgruppe: Differenzen beim Pre- und Posttest (paired differences), konstituierende Fachbegriffe

Besonderheiten und Hypothesenbezug

In der Gesamtbetrachtung gibt es nur einen geringen Lernzuwachs von konstituierenden Fachbegriffen in den Untersuchungsgruppen (0,96 Punkte, 95%-CI: ,51 – 1,41; SD: 1,96). In der Interventionsklasse 1 (1,56 Punkte, 95%-CI: ,25 – 2,87; SD: 2,46) und in der Traditionsklasse 1 (1,32 Punkte, 95%-CI: ,45 – 2,19; SD: 1,80) gibt es statistisch relevante Veränderungen (vgl. Tabelle 22, S. 110). Diese Entwicklungen dürfen aber keinesfalls mit relevanten Effekten gleichgesetzt werden: der Lernzuwachs ist auch in diesen Gruppen gering. Aufgrund des generell schwachen Lernzuwachses in allen Untersuchungsgruppen wird die zweite Hypothese falsifiziert.

(Deutungs-)Wissen zur DDR

Auch wenn sich kein effektiver Lernzuwachs von konstituierenden Fachbegriffen nachweisen lässt, zeigt sich bei den Items zur DDR („Wissen zur DDR“) folgende Tendenz: Die kritische Bewertung der DDR nimmt in allen Untersuchungsgruppen im Pre- und Posttestvergleich zu. Hierbei ist allerdings zu erwähnen, dass es sich bei den Ergebnissen um keine Messwertpaare handelt, welche statistisch überprüft worden sind. Abbildung 26 zeigt die Entwicklung von (konsistenten) Items, welche anhand der Itemanalyse generiert worden sind (alpha ,6450).

Auffallend ist, dass bereits beim Pretest das politische Regime der DDR negativ beurteilt worden ist (Tabelle 23):

Kritische Bewertung des SED-Regimes						
Vier Items aus der Skala „Wissen zur DDR“ (Itemanalyse)						
	Pretest			Posttest		
	n	Mean	SD	n	Mean	SD
Interventionsklasse 1	19	75,66%	32,20	18	82,64%	20,85
Interventionsklasse 2	19	83,33%	12,50	20	88,12%	14,18
Traditionsklasse 1	19	75%	17,55	21	76,49%	19,36
Traditionsklasse 2	19	82,64%	14,47	22	87,76%	15,91

Tabelle 23: Kritische Bewertung des SED-Regimes (keine Messwertpaare / ungetestet)

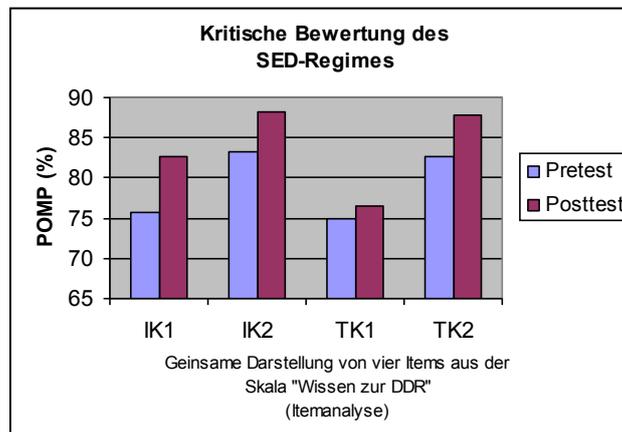


Abbildung 26: Kritische Bewertung des SED-Regimes

Die Ergebnisse der zugrundeliegenden Items werden nachfolgend in den Abbildungen 27 bis 30 dargestellt. Auch bei dieser Ergebnisdarstellung wurde die Skalierung der Items („Ich stimme vollständig zu“ bis „Ich stimme gar nicht zu“) auf ein 100%-Skalenniveau (POMP) umgerechnet (einfache Berechnung). Die dargestellten Ergebnisse beziehen sich auf den prozentualen Anteil, welche der jeweiligen Fragestellung zugestimmt haben. Bei allen aufgeführten Items zur politischen Einordnung des SED-Regimes dominieren eindeutige Ergebnisse, da die verneinenden Angaben überwiegen (vgl. hierzu auch die Anlage 10.2, S. 252 und die Anlage 10.3, S. 273 ff.). Grundsätzlich wird die DDR mehrheitlich als diktatorischer Staat beurteilt:

- Item-Nr. 62: „Stasi normaler Geheimdienst“ im Pre- und Posttestvergleich (keine Messwertpaare)

	Pretest	Posttest
IK1	29%	22,25%
IK2	30,25%	13,75%
TK1	38,25%	39,25%
TK2	27,5%	20,75%

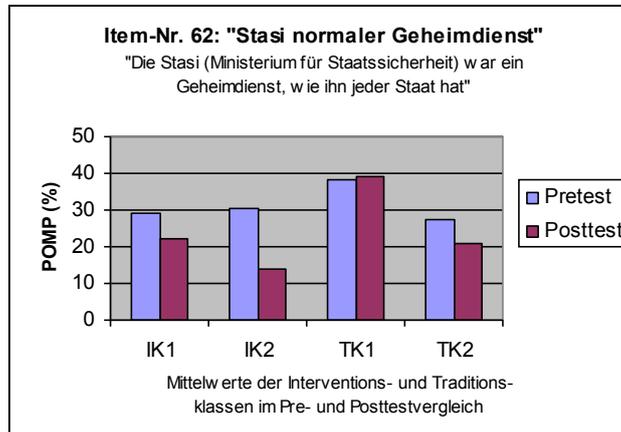


Abbildung 27: Item-Nr. 62 im Pre- und Posttestvergleich

- Item-Nr. 64: „führende Rolle der DDR“ im Pre- und Posttestvergleich (keine Messwertpaare)

	Pretest	Posttest
IK1	22,25%	5,5%
IK2	17%	14,25%
TK1	22,25%	23,75%
TK2	11,75%	7,25%

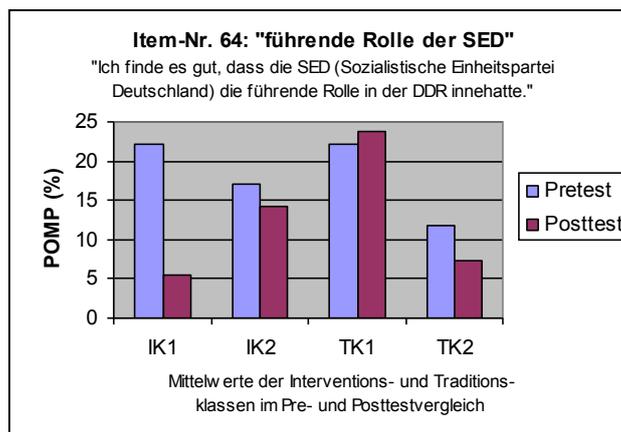


Abbildung 28: Item-Nr. 64 im Pre- und Posttestvergleich

- Item-Nr. 71: „DDR keine Diktatur“ im Pre- und Posttestvergleich (keine Messwertpaare)

	Pretest	Posttest
IK1	27,75%	26,5%
IK2	15,75%	10,75%
TK1	25%	15,5%
TK2	23,75%	9,25%

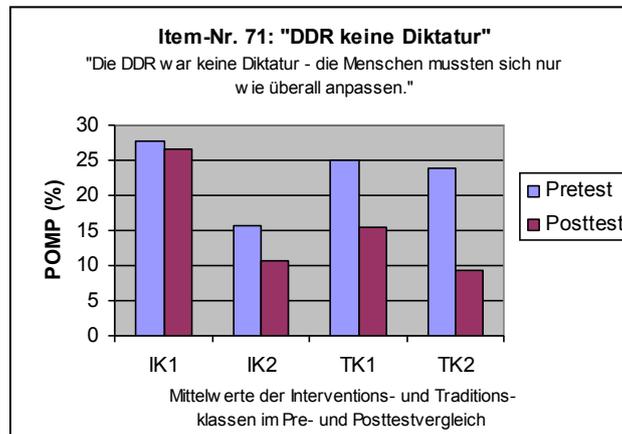


Abbildung 29: Item-Nr. 71 im Pre- und Posttestvergleich

- Item-Nr. 73: „nur eine einzige Partei“ im Pre- und Posttestvergleich (keine Messwertpaare)

	Pretest	Posttest
IK1	18,5%	15,25%
IK2	5,25%	7,25%
TK1	14,5%	15,5%
TK2	3,75%	11,5%

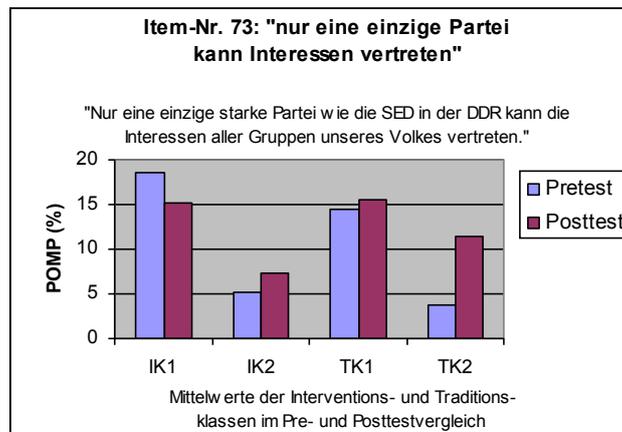


Abbildung 30: Item-Nr. 73 im Pre- und Posttestvergleich

4.1.3 Zusammenfassung der Fragebogenergebnisse

Hinsichtlich der ersten Hypothese kann folgendes formuliert werden: In allen Untersuchungsgruppen lässt sich eine (mindestens) signifikante Steigerung im Pre- und Posttestvergleich nachweisen. In allen Untersuchungsgruppen können relevante bis sehr starke Effekte der Unterrichtssequenz vermutet werden. In der Gesamtbetrachtung aller Untersuchungsgruppen liegt ein hochsignifikanter Anstieg um 16,72 Prozentpunkte (95%-CI: 11,24 – 22,21; SD: 23,68) vor (Tabelle 20). Die Interventionsklassen unterscheiden sich sehr stark in der Datenlage. Die Interventionsklasse 2 verzeichnet den tiefsten Pretestwert (36,14%, SD: 21,28) und steigert sich (hochsignifikant) um 28,93 Prozentpunkte (95%-CI: 14,67 – 43,20; SD: 30,49); dies entspricht einer Ergebnissteigerung um ca. 80%. Die Interventionsklasse 1 verzeichnet den höchsten Pretestwert von 72,49% (SD: 13,97) und kann sich dennoch um 8,62 Prozentpunkte (95%-CI: 2,71 – 14,54; SD: 11,10) steigern und erzielt somit den Maximalwert im Posttest von 81,11% (SD: 12,44), (Tabelle 20). Besonders auffallend zeigen sich die Ergebnisse in den beiden Traditionsklassen, da beide Traditionsklassen analoge Entwicklungssteigerungen aufweisen. Die Traditionsklasse 1 weist eine signifikante Steigerung um 13,92 Prozentpunkte (95%-CI: 2,90 – 24,95; SD: 22,88) auf, die Traditionsklasse 2 erreicht eine signifikante Steigerung um 13,49 Prozentpunkte (95%-CI: 3,57 – 23,41; SD: 20,58), (Tabelle 20). Aufgrund des sehr starken Effektes und der hochsignifikanten Steigerung in der Interventionsklasse 2 ergibt sich eine (Teil)-Bestätigung der ersten Hypothese. Die zweite Hypothese kann nicht bestätigt werden, da es keinen effektiven Lernzuwachs von konstituierenden Fachbegriffen in den Interventions- und Traditionsklassen im Pre- und Posttestvergleich gibt. Nur in der Interventionsklasse 1 (1,56 Punkte, 95%-CI: ,25 – 2,87; SD: 2,46) und in der Traditionsklasse 1 (1,32 Punkte, 95%-CI: ,45 – 2,19; SD: 1,80) gibt es statistisch relevante Veränderungen (vgl. Tabelle 22), die aber keinesfalls mit einem effektiven Lernzuwachs gleichgesetzt werden dürfen. Zudem zeigt sich, dass das politische System der DDR von allen Untersuchungsgruppen bereits bei der Pretest-Datenerhebung als überwiegend negativ und diktatorisch beurteilt worden ist (vgl. Tabelle 23).

Im Folgenden werden die statistisch bedeutsamen Ergebnisse des Fragebogens tabellarisch dargestellt. Die Darstellung konzentriert sich auf hypothesenrelevante Daten:

Statistische Ergebnisse im Pre-Posttestvergleich (Fragebogen)	
<p>1. Hypothese Ordnungs- und Strukturierungsfunktion</p>	<p>(Teil)-Bestätigung der Hypothese²⁹⁹</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sehr starke Effekte und (hochsignifikante) Steigerung in der Interventionsklasse 2, hohes Pretest-Niveau in der IK1 • Aber: auch relevante Effekte und (signifikante) Steigerungen in den übrigen Untersuchungsgruppen
<p>2. Hypothese Konstituierende Fachbegriffe</p>	<p>Keine Bestätigung der Hypothese</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kein effektiver Lernzuwachs von konstituierenden Fachbegriffen in den Interventions- und Traditionsklassen
<p>3. Hypothese Verbesserter Transfer und Anwendung</p>	<p>Keine Datenerhebung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Überprüfung nur anhand des Abschlusstests

Tabelle 24: Statistische Ergebnisse im Pre-Posttestvergleich (Fragebogen)

²⁹⁹ H1 (μ_1 [Interventionsklassen] > μ_2 [Traditionsklassen]) trifft mathematisch zu, ergibt sich aber aus den extrem unterschiedlichen Mittelwerten der Interventionsklassen. Auf eine derartige Ergebnisdarstellung wird verzichtet, da sie die tatsächlichen Ergebnisse nicht repräsentieren würde (vgl. hierzu die Erläuterungen auf S. 101 und die Tabelle 20, S. 98).

4.2 Ergebnisse der Interviews

Im Rahmen der Ergebnisdarstellung werden zunächst die charakteristischen Passagen der Einzelanalysen dargestellt. Die Interviewergebnisse werden nicht in ihrer ursprünglichen Verlaufsform, sondern hypothesenbezogen wiedergegeben. Hierbei orientiert sich die Ergebnisdarstellung an den hypothesenspezifischen Leitfragen, so dass die charakteristischen Ergebnisse je Untersuchungsgruppe im Pre- und Postinterview veranschaulicht werden können. Durch dieses Vorgehen soll eine vergleichende Betrachtung der hypothesenspezifischen Ergebnisse aller Untersuchungsgruppen ermöglicht werden. Obwohl es sich bei den Ergebnissen der Einzelanalyse um stark reduzierte Daten handelt, wird dieser Ergebnisteil dennoch von einer ausgeprägten Vielfalt und Datenfülle dominiert. Dementsprechend wird aus Gründen der Übersichtlichkeit die Einzelanalyse einerseits durch die charakteristischen Passagen und andererseits durch kategorisierte Themenbereiche veranschaulicht. Die kategorisierten Themenbereiche dienen hier als weiteres Mittel der komprimierten Ergebnisdarstellung und fungieren nicht im Sinne einer weiteren quantifizierenden Analyse. Im Rahmen der Einzelanalyse werden alle charakteristischen Themen wiedergegeben, die durch die Leitfragen eröffnet worden sind; dies betrifft sowohl hypothesenrelevante Daten, als auch die Nebenbefunde.³⁰⁰ Aufgrund der Gesprächsdynamik konnten sich trotz der fokussierten Interviewmethode nicht nur unerwartete Ergebnisse als Nebenbefunde ergeben, sondern auch hypothesenübergreifende Ergebnisse. Reagierten die Interviewteilnehmer auf hypothesenspezifische Leitfragen mit relevanten Ergebnissen einer anderen Hypothese, wird dies in der Ergebnisdarstellung explizit erläutert und herausgestellt. Prinzipiell werden aber alle charakteristischen Ergebnispassagen im Kontext der jeweiligen Leitfrage dargestellt. Aufgrund der dynamischen Gesprächsentwicklung ergibt sich folgendes Vorgehen zur Sicherstellung einer übersichtlichen Ergebnissicherung: Nach der Ergebnisdarstellung der einzelnen Interviews werden die zentralen Charakteristiken und Nebenbefunde zusammenfassend dargestellt. Abschließend wird eine Generalisierung der Ergebnisse in tabellarischer Form vorgenommen. Ergänzend soll wiederholt darauf hingewiesen werden, dass die Interviewdaten primär eine Interpretationshilfe der quantifizierbaren Daten darstellen sollen und dass bei den Interviewdaten eine generelle Trennschärfeproblematik hinsichtlich der Ergebnisdarstellung und der Interpretation vorliegen kann.³⁰¹ Fragen des Interviewers werden bei der Einzelanalyse in der rechten Spalte „fett“ hervorgehoben. Bei der namentlichen Nennung von Schüler/-innen im Ergebnisteil handelt es sich um anonymisierte Angaben.

³⁰⁰ Vgl. die Erläuterungen im Methodenteil, S. 66 ff.

³⁰¹ Vgl. die Erläuterungen im Methodenteil, ebd.

4.2.1 Ergebnisse der Leitfragen zur Ordnungs- und Strukturierungsfunktion

4.2.1.1 Einzelanalysen

Im folgenden Abschnitt werden die charakteristischen Ergebnisse zur ersten Hypothese im Pre- Postvergleich je Untersuchungsgruppe dargestellt. Hierbei soll die Ordnungs- und Strukturierungsfunktion der Intervention überprüft werden. Zunächst soll die normative Bedeutung des Politikbegriffes ermittelt werden. Anschließend sollen Leitfragen zur Funktionalität des Politikunterrichts eine Überprüfung möglicher Effektverschiebungen ermöglichen (vgl. S. 68). Die Ergebnisdarstellung ergibt sich aus den bereits erläuterten Interviewleitfragen und methodischen Erwägungen der fokussierten Interviewmethode.

Traditionsklasse 1	
Ergebnisse der Pre- und Posttestinterviews	
Leitfragen zur ersten Hypothese	
Charakteristische Passagen	Themenbereiche
<p>Pretest-Interview:</p> <p>Der Interviewer eröffnet das Interview mit einem stummen Impuls. Er visualisiert den Begriff „Politik“ auf einer Metaplankarte an der Tafel. Hierauf stellt der Interviewer die Frage: „Was verbinden Sie mit diesem Begriff?“ Die Schüler/-innen benennen hierbei die Notwendigkeit politischer Bildung und problematisieren das Desinteresse und die Wissensdefizite von Jugendlichen:</p> <p><i>„Dass das wichtig ist für die Weiterbildung, dass man das nicht vernachlässigen sollte, (...) auch die aktuelle Politik.“ / „Aber auch: interessieren sich viele Jüngere nicht dafür, ist viel zu wenig Wissen vorhanden.“ / „Politik ist wichtig für den Zusammenhalt des Volkes.“</i></p> <p>In dieser frühen Phase des Interviews problematisieren die Schüler/-innen selbstständig die politische Bildung in der Schule. Sie artikulieren initiativ ohne weitere Impulssetzung durch den Interviewer einen Zusammenhang zwischen Politikverdrossenheit und Politikunterricht.</p> <p><i>„Dass Lehrer oft den Politikunterricht auch nicht anschaulich gestalten können und dadurch vielleicht auch die Politikverdrossenheit zunimmt.“ / „Dass Politik etwas schwierig zu verstehen ist – teilweise. Und dass sich deswegen viele Leute dafür nicht interessieren, weil sie es nicht verstehen und Angst (!) haben es nicht zu verstehen.“</i></p>	<p>Februar 2011</p> <ul style="list-style-type: none">• Politikbegriff?• Informationsbedarf und Desinteresse• Schülerinnen problematisieren den Unterricht• Politikverdrossenheit durch Unterricht• Berührungspunkte

Zudem benennen die Interviewteilnehmerinnen weitere Problembereiche der politischen Bildung, da es auch schwierig sei „sich selbst eine politische Meinung zu bilden“. Hierbei wird die prägende Funktion der Eltern benannt; „(...) allein vom Elternhaus her, da kommen ja immer schon Vorurteile (...)“

Die Interviewteilnehmerinnen thematisieren selbstständig Möglichkeiten zur Steigerung des politischen Interesses und Auseinandersetzungsfähigkeit bei Jugendlichen. Hierbei verweisen die Schülerinnen wiederholt auf die Bedeutung aktueller politischer Bildung:

„Vielleicht sollten auch einfach Wahlen schon ab 16 sein und das Thema Politik viel mehr in der Schule behandelt werden und dass man schon früher anfängt und dass man das mit Fünft- Sechstklässlern einfach viel anschaulicher unterrichtet (...)“ / „Bei mir war das auch so, dass in der Schule nicht wirklich über aktuelle Politik geredet wurde, sondern immer nur über vergangene Sachen und das, was ich über Politik weiß, eher selber und von zuhause angeeignet habe.“

Obwohl die Schülerinnen schon in der Eröffnungsphase des Interviews Schwierigkeiten der politischen Bildung angesprochen haben, orientiert sich der Interviewer dennoch an seiner geplanten Interviewstruktur. Zur Vertiefung der Problematik fordert der Interviewer zur Erläuterung der Metaplankarten „Politikverdrossenheit“ und „Politikunterricht“ auf und fragt insistierend nach dem Zusammenhang zwischen diesen Begriffen. Hierbei erläutern die Schülerinnen eindeutig, dass die „Politik“ kein Unterrichtsgegenstand sei. Zudem verweisen sie auf die defizitäre Unterrichtsgestaltung und die problematische Funktion des Lehrers, denn,

„wenn sich der Lehrer (...) nicht für Politik interessiert (...) oder dem gegenüber verdrossen ist (...), dass dann auch der Unterricht den sie oder er vermitteln muss genauso wirkt oder ist (...)“

Eine Schülerin bezeichnet den Unterricht folgendermaßen, „es ist einfach nur so ein Übel, das man machen muss (...) um keine schlechte Note zu bekommen und das wirkt ja dem eigentlichen Interesse auch gegen, ich denke, dass dadurch auch die Verdrossenheit kommt.“ Übereinstimmend wird die Unterrichtsgestaltung kritisiert:

„Also, ich finde, man sollte die Politik im Unterricht auf jeden Fall sehr ansprechen und das ist jetzt bei uns im Unterricht gar nicht (!) der Fall und deswegen kommt ja auch diese Verdrossenheit, man denkt zuhause, ach nö, das

- Problematische Meinungsbildung

- Vorurteile

- Keine aktuelle Politik im Unterricht

- „eher selber und von zuhause“

- **Zusammenhang von Politikverdrossenheit und Politikunterricht?**

- Verdrossener Unterricht durch verdrossene Lehrer

- „Nur so ein Übel“

- Mangelnde Politik im Unterricht

guck ich mir jetzt nicht an, man ist ja jeden Tag an der Schule, wenn man das in der Schule mal anspricht, (...) vielleicht kommt dann ja das Interesse (...).“ / „Ja, ich denk auch, wenn sich der Lehrer oder die Lehrerin nicht für Politik interessiert (...).“ / „Und dass der Unterricht vielleicht ein bisschen interessanter gestaltet werden kann, oft kriegt man nur zu bestimmten Parteien genaue Informationen und oft auch nur in Form von Blättern und dann hat man auch nicht wirklich Lust sich damit zu beschäftigen, wenn man das ein bisschen anschaulicher macht (...) sich selbst informiert, wird das Interesse auch größer sein.“

Im weiteren Gesprächsverlauf konkretisiert der Interviewer die Fragestellung und erkundigt sich, inwiefern „der Politikunterricht die Politikverdrossenheit eher dämpft oder eher zu einer stärkeren Verdrossenheit führt“. Hierauf betonen die Schülerinnen die Funktion des Lehrers und die Form der Unterrichtsgestaltung, eine Schülerin problematisiert :

„(...) dass Lehrer vielleicht die Schüler selber von einer Partei überzeugen wollen, aber dass man dem vielleicht überhaupt nicht zustimmt (...) und dass man denkt, dass das alles so nicht funktioniert – und dadurch kann die Verdrossenheit natürlich zunehmen; aber wenn der Unterricht gut gestaltet wird und man vielleicht auch die Möglichkeit hat, mal mit Bettina Hagedorn nach Berlin zu fahren und zum Bundestag zu gehen mit der Klasse, ich denke, das ist dann viel interessanter und dann würde das dem auch entgegen wirken.“

Mehrere Schülerinnen stimmen überein, dass der Politikunterricht keinen positiven Einfluss auf die Politikverdrossenheit habe, da keine aktuellen Themen bearbeitet werden würden und keine Aufklärung der politischen Parteien stattfände. Eine Schülerin bemängelt, dass das Wahlrecht „ganz kurz zu Anfang der Elften“ nicht umfassend „und auch so uninteressant gestaltet“ wurde. Eine andere Schülerin formuliert folgende Einschätzung:

„Ich würde sagen, die Verdrossenheit wird immer stärker, dadurch (...) ich denke, dass in Zukunft auch nicht mehr auf die Parteien eingegangen wird und das ist gerade das wichtige am Politikunterricht, dass man auch weiß, was die alles machen wollen und worum es halt heutzutage geht, ich denke, dass wird nicht angeschnitten, egal bei welchem Lehrer, das ist halt ein kurzes Thema, welche Partei, aber mehr auch nicht (verzieht Miene).“

Im weiteren Kontext erkundigt sich der Interviewer, inwiefern der Unterricht helfen würde die „Politik“ zu verstehen und inwiefern der Unterricht die „Politik“ ordnen und strukturieren würde. Diese normative Funktion von

- Desinteressierter Lehrer
- Kritik an der Unterrichtsgestaltung
- Überwältigung durch den Lehrer
- Fehlende Aktualität
- „uninteressant gestaltet“
- „heutzutage (...) wird nicht angeschnitten“
- **Ordnungs- und Strukturierungsfunktion?**

Unterricht wird überwiegend verneint:

„Nein“ (Kopfschütteln) / „Also, ich denke nicht, bei mir war es jetzt auch nur so, dass ich bis (unklar) Lehrer hatte, die mir das so nicht vermittelt haben (...).“ / „sage ich jetzt mal so ganz hart; also. Ich kann das jetzt nicht wiedergeben, was ich damals an Fachwörtern gelernt habe.“ / „ (...) ich finde nicht, für mich persönlich nicht, da es nur so oberflächlich angekratzt wird; für mich ist keine Klarheit reingekommen.“ / „Wie schon gesagt hat, die ballern dann ein paar Texte rein und wir sollen das dann selber erarbeiten, aber diskutiert und geredet wird dann wirklich nicht und das meiste eignet man sich dann über das Internet an oder fragt seine Eltern.“ / „Ich würde sagen, dass man über die damalige Politik mehr erfährt als heute.“

Allerdings betont eine Schülerin – unabhängig von der Bezeichnung des Unterrichtsfaches – positive Aspekte aus dem Unterrichtsgeschehen:

„Auf meiner alten Schule war das so, wir hatten auch kein Politikunterricht, wir hatten Erdkunde und Geschichte und in Geschichte haben wir meistens in der ersten Viertelstunde in den ersten zwanzig Minuten über das aktuelle Geschehen geredet und da konnten dann die mitreden, die Ahnung hatten und die anderen – nicht. Ich fand das eigentlich ganz gut.“

Nachdem im weiteren Gesprächsverlauf Leitfragen zum Rechtsstaat und der DDR gestellt worden sind, bezieht sich der Interviewer erneut auf den ersten Hypothesenbereich: Er erkundigt sich, anhand welcher Merkmale man „denn überhaupt einen Staat beurteilen“ oder ein politisches System“ analysieren könne. Hierauf antworten die Schülerinnen:

„An der Macht des Volkes, wie viel Macht das Volk hat, wie viel Macht die Politiker oder die Herrscher haben, die über dem Volk stehen.“ / „ Oder – ob die Wahlen auch wirklich frei sind. Oft hört man ja auch, dass irgendwie manipuliert wurde und das hat dann natürlich auch nichts mit dem Rechtsstaat zu tun.“

Posttest-Interview:

Im Posttest-Interview thematisiert der Interviewer erneut den Politikbegriff. Durch diese Fragestellung möchte der Interviewer zur Thematik „Politikunterricht“ überleiten und sich nach einer diesbezüglichen Ordnungsfunktion des Unterrichts erkundigen. Zum „Politikbegriff“ stellen die Schülerinnen folgende Verbindungen her:

- Keine positive Funktion
- Keine Diskussion
- Eltern oder Internet als Informationsquelle
- Mangelnde Aktualität

- Positive Erfahrungen an vorheriger Schule
- „aktuelle 20 Minuten“

Analysekriterien?

- Machtverteilung
- Freie Wahlen

April 2011

- **Politikbegriff?**

*„Ich würde sagen, die Politik spiegelt ja ein bisschen die Gesellschaft wieder.“
/ „Ich wollte noch sagen, wie Menschen behandelt werden.“ / „Ja, Politik
braucht man, damit ein Staat funktioniert.“*

Im weiteren Gesprächsverlauf bezieht sich der Interviewer auf die durchgeführte Unterrichtssequenz und fordert die Schüler/-innen zu einer diesbezüglichen Einschätzung auf. Hierbei bezieht sich eine Schülerin direkt auf die bearbeiteten Inhalte des Unterrichts und überträgt die dargestellte Problematik auf die eigene Schulsituation:

„Ja, Sie hatten uns ja mal Statistiken gezeigt, wo gezeigt wurde, wie viele Jugendliche wirklich wissen, was in der DDR passiert ist und das waren ja richtig wenig. Und daraus schließe ich dann, dass einfach zu wenig im Unterricht gemacht wird. Und jetzt durch die ganzen Wochen Unterricht bei Ihnen habe ich auch gemerkt, dass wir so im normalen Gemeinschaftskundeunterricht fast gar nichts über Politik machen. Und auch nicht über die aktuelle Politik oder das, was vor kurzem war. Sondern eher über Sachen, die längst vergangen sind und nichts mehr mit heute zu tun haben.“

Auf die Frage, ob der Schulunterricht helfen würde Politik zu verstehen, reagieren viele Teilnehmer mit Kopfschütteln. Eine Schülerin verweist darauf, dass das Verständnis sehr vom Lehrer abhängig sei, da sie sich „jetzt ein paar Sachen gemerkt“ habe „die ich mir sonst wahrscheinlich bei anderen Lehrern nicht gemerkt hätte. Und deswegen hängt das glaube ich ziemlich vom Lehrer ab.“ Des Weiteren beziehen sich die Schülerinnen in ihren Äußerungen auf ihren regulären Unterricht und wiederholen hierbei zentrale Aussagen aus dem Pretest-Interview. Die Schülerinnen betonen erneut, dass im regulären Unterricht historische Themen ohne Aktualitätsbezug unterrichtet werden würden. Eine Thematisierung politischer Inhalte fände nicht statt. Bei Wahlen seien die Schülerinnen auf eigenständige Recherche, zum Beispiel im Internet, angewiesen.

„Weil man lernt zwar viel über den 1. Weltkrieg, finde ich, und teils über den Zweiten. Aber so direkt über die Politik, wie sie heute ist – wie schon gesagt wurde - wird nicht gesprochen. Wenig.“ / „Ja, auch wenn es jetzt um Wahlen geht und so. Da müssen sich die meisten Leute das alles selber im Internet durchlesen und selber aneignen (...). Deswegen finde ich, kommt auch (...), dass eben so wenig Leute zur Wahl gehen, weil sie eben keine Ahnung haben, was sie machen sollen, deswegen machen sie lieber gar nichts. Deswegen ist es schon, dass der Unterricht nicht so wirklich was in Politik bringt.“

- Funktionen von Politik

- **Einschätzungen der Unterrichtssequenz?**

- Unwissen

- Keine Politik im regulären Unterricht

- **Unterricht als Verständnishilfe?**

- Kopfschütteln

- Lehrerabhängig

- Wiederholung der Pretest-Aussagen

- Keine aktuellen Themen im regulären Unterricht

- Internet als Hilfe

Abschließend zum ersten Hypothesenbereich erkundigt sich der Interviewer nach Verbesserungsvorschlägen. Er fordert die Teilnehmerinnen auf, Merkmale zu benennen, die das Verständnis von Politik im Schulunterricht steigern könnten. Hierbei wiederholen sich einige Passagen aus dem Pretest-Interview. Eine Schülerin verweist erneut auf die positive Funktion einer aktuellen Runde zu Beginn des damaligen Unterrichtes an ihrer alten Schule. Zudem werden unterschiedlichen Formen der Unterrichtsgestaltung (Diskussion / Arbeit mit Zeitungen) angesprochen. Zudem wird die methodische Unterrichtsgestaltung in Form der selbsterarbeiteten Kampagne aus dem Studienunterricht positiv dargestellt.

„Also in der alten Schule war es so, dass wir einmal in der Woche im Weltkundeunterricht so eine aktuelle Runde gemacht haben und (...) sollten wir über aktuelle Themen und politische Themen der Zeitung reden und dann gab's halt große Diskussionen und dadurch habe ich mir viel mehr angeeignet (...).“ / „Ja, wir haben ja auch primär eigentlich nur so Geschichtsunterricht und nicht direkt Politikunterricht. Also wir gehen schon so ein bisschen auf die Politik ein, aber das ist auch nur so, so unterschwellig irgendwie. Und nicht das Hauptthema. (...) Und dann auch so, wie wir das bei Ihnen gemacht haben, dass man vielleicht mal selber Kampagnen oder so was erstellt und um das besser zu verstehen, was die Politiker einem vermitteln wollen.“

- **Verbesserungsvorschläge?**

- Unterschiedliche Schulerfahrungen

- Aktuelle Runde
- Zeitung
- Diskussionen

- Positiv am Unterricht der Studie: „selber was erstellt“

Traditionsklasse 2

Ergebnisse der Pre- und Posttestinterviews

Leitfragen zur ersten Hypothese

Charakteristische Passagen

Pretest-Interview:

Zur Eröffnung des Interviews erkundigt sich der Interviewer nach den Assoziationen zum „Politikbegriff“. Er visualisiert den Politikbegriff anhand einer Metaplankarte an der Tafel. Die Interviewteilnehmer äußern sehr unterschiedliche Einschätzungen:

„Mir kommen viele verschiedene Dinge durch den Kopf, wenn ich Politik höre, muss ich sofort (...), wie hieß das... Legislative, Judikative und Exekutive denken (...), ja Gewaltenteilung kommt mir sofort in den Sinn, auch die deutsche Politik als Demokratie mit Angela Merkel.“ / „Ich denke an die Themen, die aktuell sind, zum Beispiel die Aufstände in Ägypten. Ich denk auch immer gleich an Frau Merkel, zu Guttenberg (...).“ / „Ich verbinde mit Politik

Themenbereiche

Februar 2011

- **Politikbegriff?**

- „Gewaltenteilung“
- „Angela Merkel“
- „Aufstände“

etwas extrem wichtiges, womit ein Staat nicht existieren würde, wenn es das nicht geben würde.“

Ein Schüler betont seine negativen Assoziationen:

„Ich verbinde es aber auch mit negativen Aspekten, wie zum Beispiel Korruption, was hätten wir sonst noch – Missbrauchsvorfälle; also Politik ist für mich sehr schwer zu definieren. Also – es umgibt uns, wir müssen damit leben, aber ohne wäre es auch schrecklich, dann hätten wir Anarchie, wie in Somalia zum Beispiel (...).“

Auf die Frage, welche Gefühle der Politik-Begriff auslöse, reagieren die Schüler/-innen wiederum sehr unterschiedlich. Drei Teilnehmer bezeichnen übereinstimmend die „Politik“ als etwas „strenges“, da es im Bundestag auch „härter“ zugehe. Hierbei bezeichnet ein Schüler die Politik „als ein kaltes Wort, das ist einfach ein Sachbegriff (...).“ Äußerst gegensätzlich reagieren zwei Schüler auf die Fragestellung, einerseits bekräftigt ein Schüler seine negativen Assoziationen und offenbart ein autoritäres Politikverständnis, andererseits verbindet eine Schülerin die Politik als positive Gestaltungsmöglichkeit zur Umsetzung von Ideen:

„Ich verbinde es eher teilweise mit Schrecken, so wie es da abgeht, fühlt man sich eher wie im Zirkus bei so einer Manege, wir haben so 'nen Tierdompteur und da werden so Katzen nach (...) deren Pfeife tanzen (...).“ / „Bei mir ist das so 'ne Art Euphorie, wenn ich das Wort Politik höre, möchte ich eher was verändern oder bewegen. Also, mir kommen dann sofort Ideen, die ich umsetzen möchte und dann versuche ich mich irgendwelchen Aktivitäten anzuschließen, in denen ich das irgendwie machen kann.“

Abschließend zum Politikbegriff erkundigt sich der Interviewer nach diesbezüglichen Definitionen, hierbei definiert eine Schülerin Politik als „ein Wort für eine Sache, die die Werte und Richtlinien in einem Staat oder einem Land irgendwie überschreibt“, ein anderer Schüler definiert Politik als „praktisch die Tätigkeit der Regierung oder der Regierungsbeteiligten um ein Land zu führen (...).“

Im weiteren Gesprächskontext thematisiert der Interviewer den Begriff „Politikverdrossenheit“. Assoziativ wird hier von einer Gesprächsteilnehmerin „die politische Unbildung“ und das Desinteresse der Menschen benannt, da es „überhaupt keinen Andrang“ gäbe „sich dafür zu interessieren.“ Enttäuschung und Passivität werden ebenso mit der Politikverdrossenheit verbunden, da „sie

- „etwas extrem wichtiges“

- Korruption
- Missbrauch

- **Welche Gefühle löst Politik aus?**

- Politik als harter und strenger Gegenstand

- Kontroverse Antworten

- „Schrecken“ und...

- „'ne Art Euphorie“

- Umsetzung von Ideen

- **Definition von Politik?**

- „Werte und Richtlinien“

- Führung

- **Politikverdrossenheit?**

- Politische Unbildung

- Enttäuschung

denken, das wird schon gemacht und ich muss ja nichts dazutun.“ Ein Schüler artikuliert in diesem Zusammenhang, dass das Nichtwählen eine bewusste Reaktion auf Enttäuschung darstellen könnte:

„Es kann ja auch daher gekommen sein, dass viele enttäuscht wurden, egal jetzt von welcher Partei aus, dass sie sich deswegen halt gesagt haben, ähm wir wählen jetzt nicht mehr, wir halten uns daraus – und damit auch eine Bewegung – sag ich mal – aktivieren wollten.“

Bereits in dieser frühen Interviewphase scheint sich ein problematischer Gesprächscharakter anzubahnen, indem ein Teilnehmer durch monologisierende Gesprächsbeiträge die Interviewsituation zu dominieren droht. Hierbei erscheint dieser Teilnehmer sehr interessiert an politischen Inhalten, die ausführlichen Wortbeiträge gestalten sich jedoch oft sprunghaft und fachlich unklar. So verbindet er nachvollziehbar die Politikverdrossenheit mit der geringen Wahlbeteiligung, ergänzt dann aber fehlerhaft und teils verworren wirkend: „wahrscheinlich ist das definitiv hier das mangelnde Angebot an neueren Parteien – nicht das ich solche Newcomer wie KPD oder NEP (unverständlich, Gemurmel) (?)PD (vollkommen unklar) da so gutheiße, aber es fehlt ein Zuwachs an neuen Parteien, wir haben nur vier Parteien und die sind auf Dauer sehr fad und langweilig.“ Im gesamten Gesprächsverlauf zeigt sich dieser Interviewteilnehmer dennoch sehr engagiert bei der Gestaltung des Interviews. Hierbei sind die Äußerungen häufig von negativen Assoziationen geprägt, die zuweilen obszön geäußert werden:

„Naja, unsere Medien (unverständlich) Gesellschaft zeichnet ja alles, Entschuldigung, dass ich das jetzt so in die Kamera sage, jeden Scheiß auf, und wie gesagt, da fallen (...) z.B. Wahlbetrug, was haben wir noch? Ähem, Machtmissbrauch, Missbrauchsfälle, so was schreckt natürlich die Wähler ab (...).“

Die übrigen Gesprächsteilnehmer scheinen sich von den langwierigen Gesprächsausführungen ihres Mitschülers nicht gestört zu fühlen. Sie zeigen sich weiterhin konzentriert und ausgeglichen bei der Beantwortung der nächsten Leitfrage. Hierbei sollen die Teilnehmer einen Zusammenhang der vorherigen Begriffe zum Politikunterricht herstellen. Hierbei bemängeln die Schüler/-innen übereinstimmend die methodische Unterrichtsgestaltung und den fehlenden Aktualitätsbezug des Unterrichtsgeschehens. Politische Bildung würde im Unterricht nicht stattfinden, da ausschließlich historische Themen bearbeitet werden würden:

- Nichtwählen als bewusste Handlung
- Monologe eines Interviewteilnehmers
- Sprunghafte, unklare und falsche Aussagen
- Negative Assoziationen
- Medien
- Wahlbetrug
- **Zusammenhang vom Politikverdrossenheit und Politikunterricht?**
- Historische Themen ohne Aktualitätsbezug

„Also, ich finde den Politikunterricht eigentlich echt langweilig, wie zum Beispiel Lukas gesagt hat, aktuelle Themen, wie Ägypten werden nicht behandelt, sondern eher (...) das, (...) was schon passiert ist – wie der zweite Weltkrieg, oder so, (...). Aktuell, wie das Thema jetzt war, wäre das sehr gut im Unterricht gewesen, weil man das im Fernsehen mitverfolgen kann.“ / „Ja, ich frag’ mich manchmal auch, ob wir überhaupt Politikunterricht haben, denn wie wir schon gesagt haben, reden wir über die NS-Außenpolitik und noch die Innenpolitik, und das war es das schon mit Politik.“ / „Also, ich sehe das genauso, wie die beiden vor mir, also ich finde wir machen hier (...) nur Frontalunterricht, wir reden hauptsächlich über Hitler, über damals, und es wird irgendwas an die Tafel geschrieben (...).“

In diesem Zusammenhang verweist eine Schülerin auf die positiven Erfahrungen an ihrer damaligen Schule, da sie dort „eigentlich immer über die Nachrichten gesprochen“ hätten:

„(...) egal in welchem Fach (...) oder halt in Gemeinschaftskunde, und hier ist das halt so, dass – also, ich weiß nicht, wir haben hier halt nur Geschichte, ich denke (...), wenn die meisten nicht in der Schule auch nicht gedrängt werden, dass das wichtig ist Nachrichten zu gucken, ja dann sagen die auch (Handbewegung wegwerfend nach hinten), interessiert mich dann ja auch nicht.“

Eine andere Schülerin äußert, dass der Unterricht an der aktuellen Schule stark vom Lehrer abhängig sei. Sie selber sei an der jetzigen Schule von drei unterschiedlichen Gemeinschaftskundelehrern unterrichtet worden, wobei es sehr unterschiedliche Unterrichtserfahrungen gegeben hätte, denn:

„beim ersten war das so, dass das eher so streng nach Plan, beim Nächsten war es so, wie die meisten sich das wünschen, eher was Aktuelles und jetzt geht es halt wieder zurück in die Vergangenheit (...).“

Aufgrund der geäußerten Kritik am Unterricht ergibt sich zwischen den Teilnehmern eine Diskussion hinsichtlich der Bedeutung von historischen Themen im Unterricht. Hierbei wird einerseits die Notwendigkeit historischer Bildung als Verständnisgrundlage von aktuellen Problemstellungen benannt, andererseits wird die Unterrichtsgestaltung und der Sinnbezug des erlebten Unterrichts stark bemängelt:

„Noch mal zu dem Unterricht mit den ganzen Vergangenheitsausflügen; wir müssen ja die ganzen Erkenntnisse, die wir jetzt im Gemeinschaftskunde-

- Frontalunterricht
- An alter Schule „über Nachrichten gesprochen“
- Unterricht stark vom Lehrer abhängig
- Teilnehmer diskutieren im Interview über die Bedeutung historischer Themen
- „Vergangenheitsausflüge“

unterricht bekommen – das ist ja praktisch unsere Grundlage, wie unsere gesamte Politik entstanden ist. Das benötigen wir ja alles noch – darum finde ich das schon recht sinnvoll, auch so etwas wie NS-Politik oder diverse andere Politikrichtungen zu beleuchten...“

Im Kontext dieser Diskussion bekräftigt ein Schüler die Notwendigkeit historischer Themen durch folgenden Einwurf: „Den Wandel zu verstehen“. Hierauf erwidert ein anderer Schüler, dass durch die aktuelle Unterrichtsgestaltung dieses nicht gewährleistet werden würde. Sinnbildlich formuliert der Teilnehmer im Interview, dass die Schüler/-innen im Unterricht mit Unmengen historischer Daten belastet werden würden und dieses Wissen nicht nachhaltig sei:

„Ja, aber ich finde, dass man – das bringt irgendwie nichts, wenn wir mal anfangen sofort einen riesigen Block Vergangenheit machen, weil nachher vergessen wir das und müssen das wiederholen, das ist als wenn du denkst: ‚(...) wenn ich heut ein Kilo Salz esse, muss ich ein Jahr lang kein Salz mehr essen‘, nachher vergisst du es wieder, dann musst du es wieder wiederholen, das ist Zeitverschwendung, weißt du?“

Eine weitere Schülerin bemängelt zudem die thematische und methodische Monotonie im Unterricht, da „alles an die Tafel geklatscht“ werde und sie daraus nicht „irgendetwas interessantes daraus ziehen“ könne. Andererseits gäbe es „interessante Themen“ oder „Aufstände“, über die man sprechen oder „anschneiden“ könne. Sie beklagt wiederholt die Unterrichtsgestaltung, „aber dieses von der Tafel abschreiben und ewig dasselbe Thema, also ich weiß nicht, das macht kein Spaß, mir zumindest nicht.“

Hierauf schildert ein Schüler die mutmaßliche Zwangslage von den Lehrern bei der Gestaltung des Unterrichtes, da der Lehrer von der Landeshauptstadt...

„den Plan (...) definitiv strikt aufoktroiert bekommt - und – da muss er sich – ich wiederhol mich gerade – strikt halten, er hat - nicht den richtigen Spielraum dafür, mit uns was anderes zu machen, das hat er nur einmal gemacht und das war vor eineinhalb Jahren?, da hat er mit uns einmal die aktuelle politische Lage gemacht und danach ging es ja los mit (Schüler benennt die hiesige Landeshauptstadt, eig. Anm.).“

Ein anderer Schüler unterstützt diese Behauptungen hinsichtlich der mutmaßlichen Zwangslage bei der Unterrichtsgestaltung da, „unser Lehrer strikt nach dem Plan gehen muss (...).“ Hierbei wiederholt der Schüler die positive

- „Den Wandel verstehen“

- „Riesiger Block Vergangenheit“

- Metapher: „Ein Kilo Salz essen“

- Monotonie im Unterricht

- Schüler berichten vom „strikt aufoktroierten“ Lehrplan

- Vorherige Schule als positives Beispiel

Unterrichtsgestaltung seiner vorherigen Schule, „dass man jedes mal im Unterricht ein fünfzehnminütigen Vortrag hält, was in der Welt passiert – also einen kurzen Überblick gibt. Das ist halt ein kleines Referat (...).“ Der Schüler betont hierbei die Verantwortung der Schule, „dass man (...) halt ein bisschen mehr bewegen müsste in den Köpfen der Schüler.“ Seiner Meinung nach entstehe die Politikverdrossenheit durch „Leute, die gar keine Ahnung haben von Politiksystemen.“ Gerade die Schule müsse das Interesse wecken:

„wenn das halt in der Schule nicht passiert – dann halt zuhause die Familie auch nicht wirklich politisch interessiert ist, dann ist es halt klar, dass diese politische Verdrossenheit entsteht (...).“

Auf die Frage, ob der Politikunterricht hilft, die Politik zu verstehen, betont ein Schüler seine positiven Erfahrungen an der Realschule, da ihm der „Politikunterricht (...) extrem geholfen“ habe „auch bei vielen Wörtern, die man so von Beginn an nicht versteht (...)“. Im weiteren Gesprächskontext beziehen sich die Interviewteilnehmer allerdings nicht auf ihre konkreten Unterrichtserfahrungen, sondern benennen die prinzipielle und normative Funktion politischer Bildung:

„Ich würde sagen: Ja! – Um Politik zu verstehen, brauch man auch das Hintergrundwissen. Man kann sich jetzt nicht einfach die Nachrichten angucken und dann genau wissen was passiert, man muss auch schon Hinterfragen, find ich – Ursprünge und so was...“

Auch bei der nächsten Fragestellung, inwiefern der Politikunterricht die Politik ordne und strukturiere, antworten die Schüler/-innen nicht mit ihren persönlichen Unterrichtserfahrungen. Vielmehr erläutern sie die prinzipielle Notwendigkeit politischer Bildung in der Schule:

„Naja, im Grunde bildet der Politikunterricht die späteren Wähler aus, also dadurch hätte man auch einen Einfluss.“ / „Das ist ja auch deutlich gesagt worden, dass man in der Politik was bewegen kann und nicht nur einfach so zusehen darf, wie die Welt halt vor sich geht.“ / „Ja, wenn ich mir vorstellen würde, dass ein Mensch kein Politikunterricht hat und dann auf einmal wählen soll und das gar nicht weiß – warum, wieso, weshalb – und dass er dann einfach nicht wählt, dann kommen wir wieder zu dieser Verdrossenheit.“ / „Ja, ich würde mich dann eigentlich nur wiederholen, der Politikunterricht hat ja im Grunde wesentliche Anteile im späteren politischen Denken vieler Menschen, von daher denke ich, dass es eigentlich schon sehr wichtig ist.“

- „mehr bewegen in den Köpfen der Schüler“

- Verantwortung der Schule

- **Hilft der Politikunterricht die Politik zu verstehen?**

- kaum Bezug zu eigenen Schulerfahrungen

- **Ordnet und strukturiert der Politikunterricht?**

- Notwendigkeit politischer Bildung wird artikuliert

Auf die Frage, was lernen Sie im Politikunterricht, antworten die Schüler/-innen:

„Wie entstand unsere Demokratie, oder so was in der Art.“ / „Als Basis (...) wie entsteht ein Gesetz.“ / „Jeweilige Herrschaftsformen, wir hatten Demokratie, Diktatur, Anarchie, alles mögliche, Zentralstaat.“ / „Demokratische Auswüchse, wie parlamentarische Demokratie, wie wir sie hier aber, oder direkte Demokratie, wie in den USA.“

Im weiteren Gesprächsverlauf werden Leitfragen zum zweiten Hypothesenbereich gestellt. Danach bezieht sich der Interviewer wieder auf die „Ordnungs- und Strukturierungsfunktion“, indem er die Schüler fragt, anhand welcher Kriterien oder Merkmale ein Staat beurteilt werden könne. Darauf erläutert eine Schülerin die Funktion der Meinungsfreiheit, da zum Beispiel eine Frau im Irak „ignoriert oder geschlagen“ werden würde, wenn sie „ihre Meinung kundtun würde.“ Ein weiterer Schüler benennt als Kriterium, „wie das Wirtschaftssystem dort funktioniert.“ Ein weiterer Schüler ergänzt den Begriff „Marktwirtschaft“ und „ansonsten die politische Basis.“ Ein anderer Schüler benennt als Kriterium die Anzahl der „Staatsoberhäupter (...), die das zusammen leiten.“ Ein weiterer Schüler erläutert, dass es „ganz klare Unterschiede“ bei den Verfassungen geben würde,

„weil jeder Staat baut praktisch auf einer Verfassung auf, auch wenn man sich das nicht vorstellen kann (atmet tief ein, Gemurmél/Gelächter), bei der DDR zum Beispiel, die hatte ihre eigene Verfassung, da stand auch: der Staat – wie war das? – die Regierung hat immer recht (...).“

Posttest-Interview:

Im Interview nach der Unterrichtssequenz fragt der Interviewer, was die Schüler/-innen mit dem Begriff „Politik“ verbinden, hierauf antworten sie:

„Auseinandersetzung“ / „Ein Überbegriff für Dinge, die es leichter machen einem Bürger irgendwo leben zu können, aber was auch sehr schnell ausgenutzt wird, oder werden kann.“ / „Für mich ist Politik immer noch (...) die Tätigkeit (...), ein Land oder eine Gesellschaft zu führen und zu organisieren. Sei es jetzt nur, ob man es ausnutzt wie in der DDR oder in anderen Beispielen. (...).“

Mit der nächsten Fragestellung bezieht sich der Interviewer direkt auf den Unterricht der Studie. Er erkundigt sich, inwiefern der Unterricht das Politikverständnis gefördert habe. Hierbei artikuliert ein Schüler positive Effekte:

• **Was lernen Sie im Politikunterricht?**

• **Kriterien zur Beurteilung eines Staates?**

- Freie Meinungsäußerung
- Wirtschaftssystem
- Verfassung

April 2011

• **Politikbegriff?**

- Auseinandersetzung
- Lebenserleichterung
- Führen und organisieren

• **Politikverständnis durch Unterricht?**

„Also ich fand im Gegensatz zum normalen Unterricht schon, denn da haben wir einfach nur Tafelbilder abgeschrieben. Und da haben wir jetzt selbst was erarbeitet und das hat auch Spaß gemacht.“

Für einen anderen Schüler sei wie im regulären Unterricht „Basiswissen vermittelt“ worden. Wünschenswert wäre eine weitere Bearbeitung aktueller Themen gewesen, da das „wahrscheinlich noch interessanter“ gewesen wäre. In diesem Gesprächskontext erkundigt sich der Interviewer nach der Ordnungs- und Strukturierungsfunktion des Unterrichts, zudem bezieht er sich auf die vorherigen Beiträge zur mangelnden Aktualität des Unterrichtsgeschehens. Hierauf bestätigt eine Schülerin den kontroversen Charakter des Pretest-Interviews, indem sie auf die Notwendigkeit historischer Bildung verweist:

„Also, ich finde es nach wie vor wichtig, dass man auch halt in der Geschichte guckt, was passiert! Weil man da immer sehen kann: wieso, weshalb etwas jetzt so ist, wie es ist! Also, dass wir zum Beispiel aus unseren Fehlern lernen. Wenn wir uns jetzt die NS-Politik angucken oder die Politik in der DDR.“

Nach der Thematisierung der Fachbegriffe zum Thema Rechtsstaat leitet der Interviewer das Gespräch wieder zum ersten Hypothesenbereich. Er bezieht sich wiederholt auf die Formulierung des „Unrechtsstaates“ und fragt, „woran (...) man es denn überhaupt festmachen“ könne, „ob es ein Rechtsstaat (...) oder ein Unrechtsstaat“ sei. Er fragt: „So ganz allgemein – wie kann man überhaupt ein System analysieren (...)?“

„Also, vielleicht daran, wie das Staatssystem ist? Ob es eine Demokratie, Diktatur oder Monarchie (...) ist. Dann würde ich zum Beispiel die Demokratie allgemein als Rechtsstaat sehen und die Diktatur, Monarchie und Kommunismus, (...) würde ich dann als Unrechtsstaat sehen. Weil dort einfach die Bedürfnisse des Einzelnen weiter nach hinten gerückt werden.“ / „Ich würde auch noch nach Religion beurteilen, weil ich glaube je extremer die Religion ist, desto mehr ist die Diktatur halt – also es ist gefährdet eine Diktatur zu sein.“

- Effekt durch Selbst-erarbeitung
- Gemeinsamkeiten zum regulären Unterricht
- **Ordnung und Strukturierung?**
- Bestätigung des Pretest- Interviews: Notwendigkeit von Geschichte
- **Kriterien zur Beurteilung eines Staates?**
- Staatsformen
- Bedürfnisse des einzelnen
- Religion

Interventionsklasse 1

Ergebnisse der Pre- und Posttestinterviews

Leitfragen zur ersten Hypothese

Charakteristische Passagen

Themenbereiche

Pretest-Interview:

Der Interviewer eröffnet das Gespräch mit der Thematisierung des Politikbegriffs und visualisiert diesen Begriff auf einer Metaplankarte an der Tafel; er fordert die Schüler auf: „Wenn ich ihnen diesen Begriff hier zeige, was verbinden sie mit diesem Begriff?“ Die Schüler äußern hierbei unmittelbar folgende Einschätzung:

„Gähn (wörtlich), langweilig“ / „Beherrschung“ / „Macht“ / „Ökonomische Ordnung“ / „Regierung“ / „Strategische Pläne“ / „Machtmissbrauch“

Auf die Frage, welche Gefühle Politik auslöse, reagieren die Schüler teilweise mit negativen Einschätzungen wie „Enttäuschung“ und ein „bisschen Unbehagen“, da man „bei den Politikern“ es „nicht so genau“ wisse und Politik ein „sehr falsches Geschäft mitunter“ sei. Andererseits löse Politik „eine Ohnmacht“ aus, da Politik „auch sehr untransparent und sehr schwierig nachzuvollziehen“ sei. Ferner bemängelt ein Schüler, dass der Fernseher als wichtigste Informationsquelle nicht glaubwürdig sei und dass man „immer überlegen“ müsse, was die „Wahrheit“ sei. Dies ergänzt ein anderer Schüler folgendermaßen, „ja, da wird nur 5% übermittelt an die Bevölkerung und was dahinter ist, wissen wir gar nicht, was da passiert.“

Im weiteren Gesprächsverlauf fordert der Interviewer die Teilnehmer auf, den Begriff „Politik“ zu definieren. Hierbei äußern die Schüler ausführliche und differenzierte Definitionen, die einerseits das Zusammenleben der Menschen umschreiben:

„Politik ist eine Ansammlung oder eine Gruppe von Menschen, die die restliche Gesellschaft regieren sollte um das friedliche Zusammenleben zu ermöglichen.“ / „Also, Fragen und Antworten zum Zusammenleben allgemein, (...) also auch ökonomische, (...) viele Bereiche, Krieg – (...) oder Ökonomie.“ / „Die Politik regelt das Zusammenleben der Menschen einerseits aber auch das Zusammenleben (...) in der Hierarchie, ein bisschen was zu ordnen.“

Andererseits umschreibt ein Schüler die Politik als komplexen Gegenstand, der sich nicht auf einen Bereich reduzieren lassen kann:

Februar 2011

- **Politikbegriff?**

- Macht / Ordnung / Strategie

- **Gefühle?**

- Unbehagen
- Ohnmacht durch Intransparenz

- Fernsehen unglaubwürdig

- **Politikdefinition?**

- Zusammenleben
- Ordnung

„Ich würde Politik nicht kurz und knapp definieren können, weil das umfasst viele Bereiche, man kann das, denk ich mal, nicht definieren, es gibt überall Politik und Politik findet man z.B. intern in der Klasse (...), das kann man nicht irgendwie einkategorisieren, es gibt mehrere Sachen, wie z.B. auch unter anderem, was erwähnt wurde mit der Regierung – etc.“

Die Interviewsituation kann als sehr konzentriert und ernsthaft bezeichnet werden. Die Interviewteilnehmer zeigen insgesamt ein sehr großes Interesse bei der Beantwortung der Leitfragen. Ein Teilnehmer zeigt sich jedoch bewusst desinteressiert und reagiert wiederholt ablehnend und gelangweilt auf die Gesprächssituation. Auf die Frage zur Politikverdrossenheit antwortet er unmittelbar: „Ich kann gar nicht arbeiten mit dem Begriff „Verdrossenheit“, kann ich gar nicht arbeiten.“ Auf eine dezidierte Thematisierung des Sozialverhaltens verzichtet der Interviewer in dieser Situation, da sich die anderen Teilnehmer unbeeindruckt von den Äußerungen des Schülers zeigen, so dass die inhaltliche Thematisierung der Leitfragen im Fokus des Interviews bleibt. Im weiteren Gesprächsverlauf relativiert sich dieses anfängliche Sozialverhalten des Teilnehmers, indem er selbstständig auf die Leitfragen antwortet und an der inhaltlichen Auseinandersetzung teilnimmt. Im Gegensatz dazu zeigt ein Teilnehmer außerordentliches Interesse am Interview und setzt durch seine Aussagen maßgebliche Impulse. Politikverdrossenheit ist für diesen Schüler, „wenn einer nicht wählen geht, obwohl er die Chance hätte zu wählen.“ Der Schüler äußert hierbei, dass jemand „in der Lage ist und auch frei in seiner Entscheidungsfreiheit“ und dennoch seinen „Einfluss auf das Geschehen (...) nicht wahrnimmt.“ Er folgert:

„das ist die Verdrossenheit: er hat die Möglichkeit, nimmt sie aber nicht wahr – aus Faulheit, aus Nichtinteresse, aus anderen Gründen, aber – er nimmt sie nicht wahr, obwohl er die Chance hätte.“

Politikverdrossenheit ist für diesen Schüler eine paradoxe Situation:

„Diese Geschichte ist relativ paradox finde ich, wenn ich das mal hinzufügen darf, zumal – eigentlich ist ja Politik, gerade (betont), wenn man die Chance, was zu verändern hat und wenn man mit einer Sache unzufrieden ist, dann sollte man doch gerade wählen gehen, dann sollte man doch – anstreben, was zu verändern. Aber wenn es gerade das Bestreben auslöst etwas nicht zu tun, dann ist das paradox (...).“

Im weiteren Gesprächskontext benennen die Teilnehmer weitere Gründe für die Politikverdrossenheit:

- Komplexer Politikbegriff
- **Politikverdrossenheit?**
- Soziale Dynamik in der Frühphase des Interviews
- Chancen werden nicht genutzt
- Politikverdrossenheit als „paradox“

„Unzufriedenheit mit den Politikern“ / „Ich könnt mir vorstellen, dass viele so denken, dass sie nichts im Land verändern können – durch die Wahl.“ / „Desinteresse, Ohnmacht“

Ein anderer Schüler mutmaßt, dass die Bevölkerung sich aus folgendem Grund nicht mehr mit der Politik befasse, da ihnen die aktuelle Politik gefalle. Die Leute „nehmen sie so schlecht hin und sagen ‚Ja so ist es! Und ich möchte auch gar nicht so ’ne große Veränderung, (...) insgesamt gefällt es uns (...).“ Ein weiterer Schüler erwähnt in diesem Zusammenhang eine ihm bekannte Karikatur zur Politikverdrossenheit. Hierbei werde ein Faultier gezeigt,

„welches an einem Ast hing. (...) auf dem (Ast) stand dann ‚Demokratie‘ und dieser Ast fing dann langsam an zu hängen und zu brechen und ich denke mal, (...) das hat es sehr gut getroffen (...).“

Nach der Thematisierung des Politikbegriffes und der Politikverdrossenheit erkundigt sich der Interviewer nach dem Zusammenhang zum Politikunterricht. In diesem Kontext erkundigt er sich, inwiefern der Politikunterricht das Politikverständnis fördert und inwiefern der Politikunterricht politische Themen ordnen und strukturieren würde. Hierbei antworten die Schüler auf zwei Ebenen. Einerseits beziehen sie sich auf ihre konkrete Unterrichtssituation und berichten von positiven Unterrichtserfahrungen: „Ja, im Schulunterricht wird uns so ein bisschen vermittelt, dass wir doch was, irgendwas erreichen können, dass wir alle die Möglichkeit haben was zu verändern und diese Chance dann auch nutzen sollen.“ Andererseits antworten sie auf einer normativen Ebene, indem sie die prinzipielle Notwendigkeit politischer Bildung erläutern:

„Hm, gerade im Unterricht – (...) auf diese Altersgruppe kann man noch einwirken (Gestik), da kann man noch dieser Verdrossenheit vorbeugen, da kann man sie aufklären, weil in den Medien dort, alles was man hört oder aufnimmt, kann falsch (ausladende Gestik) aufgenommen werden und wenn man sich eher damit beschäftigt, dann Stück für Stück auseinander nimmt, dann kann diese Verdrossenheit zu aktiver (betont) Arbeit führen und dann kann man doch was daran ändern. (...) aber wenn man (...) nur (...) Nachrichten (...) hinnimmt, einfach (...) konsumiert und nicht damit arbeitet, dann führt es (zu) dieser Verdrossenheit, weil man in diese Ohnmacht kommt.“

Die vorige Textpassage scheint eher die normative Ebene von Unterrichtszielen darzustellen; inwiefern diese Aussagen die erfahrene Unterrichtswirklichkeit repräsentieren ist unklar. Dementsprechend konkretisiert der

- Desinteresse / Ohnmacht

- Zufriedenheit / Phlegma

- Faultier am morschen Ast

- **Funktion des Politikunterrichts?**

- Positive Erfahrungen

- „Chance“

- Normative Dimension

- Medienanalyse

- Von der Verdrossenheit zur Gestaltung

Interviewer seine Fragestellung und erkundigt sich, ob der Politikunterricht helfen würde, die Politik zu verstehen. Diese Funktion des Unterrichts wird von allen Teilnehmern bestätigt, von vier Teilnehmern wird die neutrale Haltung des Lehrers bei der Unterrichtsgestaltung besonders hervorgehoben:

„Ich würde jetzt wahrscheinlich sagen: ‚Ja‘ (betont), durch den Unterricht ist es etwas transparenter, (...) dadurch haben wir einen leichten Einstieg und können da einige Sachen mitverfolgen und verstehen die Zusammenhänge, aber trotzdem denke ich (...), also – ganz (Pause) genau anschaulich macht es uns das auch nicht.“ / „(...) es ist ja schwer für den Lehrer auch noch, ähem – seine liberale Position muss er ja auch halten. Jeder Mensch hat ja auch seine politische Einstellung, (Pause) also Lehrer - vor allen!“ / „Also dann Objektivität, dass uns das distanziert vermittelt wird und wir uns dann entscheiden können“ / „Ich find’ das eigentlich schon gut, dass schwere, komplexe Vorgänge, die da stattfinden – werden schon veranschaulicht, werden intensiviert (...) und das ist dann eine feine Sache, wenn man dann die großen – sag ich mal (Gestik, Anführungszeichen), politischen Zusammenhänge verstehen kann.“

Auf die Frage, inwiefern der Politikunterricht die Politik ordne und strukturiere, antwortet ein Schüler, dass im Unterricht „Basissachen übermittelt“ werden, wie „Gesetzgebung, Legislative, Judikative, Exekutive“; diese Unterrichtsinhalte könnte man „als anwerben zukünftiger, potentieller Politiker sehen“, damit man sich später „auch aktiv in der Politik (...) einbringen und (...) mitgestalten“ kann. Hierauf erkundigt sich der Interviewer, was die Schüler im Politikunterricht lernen:

„Wer wählt wen, also – wie das abläuft. Die Bevölkerung wählt ja ’ne bestimmte Partei: was macht diese Partei, für was ist sie zuständig und so was – das ist das Hauptthema.“ / Zum Beispiel, wie wird der Bundespräsident gewählt, und wer wählt – ähem – bestimmt die Minister.“ / „(...) allgemein: aktuelle politische Themen.“

Ein Schüler bezieht sich bei der Beantwortung der Fragestellung auf seine vorherige Schulzeit und schildert diese folgendermaßen:

„Also, zum Beispiel – als ich das erste Mal Politik hatte, da kam der Lehrer – und ich glaube sechste Klasse – da hat der Lehrer gefragt, so: ‚Wer hat denn in der Politik die Macht?‘ Ja, da habe ich natürlich ganz selbstverständlich (gesagt): ‚Ja die, die oben sitzen! Und Präsidenten, der Kanzler, die Kanzlerin.‘ Und zum Beispiel habe (ich) da gelernt, dass die Macht vom Volke

- **Hilft der Politikunterricht Politik zu verstehen?**

- „etwas transparenter“

- Objektivität des Lehrers

- „Große Zusammenhänge“

- „Basissachen“

- **Was lernen Sie?**

- Wahlen
- Parteien
- Aktuelle Themen

- Erfahrungen vorherige Schule

- Macht

ausgeht und so. Im Politikunterricht haben wir immer Sachen übermittelt bekommen, dass (...) von uns (...) die Initiative ausgeht und ohne uns eben diese Politik nicht aufgeht.“

Ein anderer Teilnehmer ergänzt hierauf, dass im Unterricht die „Fehler aus der Vergangenheit“ bearbeitet werden würden und „was wir daraus lernen können.“ Ferner werde nach Ansicht eines anderen Schülers, nicht nur die Entstehung der Gesetze und das Wählen thematisiert, sondern „wie wir miteinander zusammenleben (...).“ Ein Schüler erwähnt, dass im Unterricht die „sozialen Rechte“ bearbeitet werden würden und dass in der Demokratie „der Schwächere geschützt wird. Im Unterricht wird gelernt, was...

„wir für uns auch beanspruchen können. Das braucht man auch im ganz alltäglichen Leben – kann man gut verwenden“.

Nachdem im Zusammenhang zur zweiten Hypothese einerseits Leitfragen zur Rechtsstaatlichkeit und andererseits Leitfragen zur DDR thematisiert worden sind, wendet sich der Interviewer wieder der ersten Hypothese zu. Er erkundigt sich nun nach allgemeinen Merkmalen zur Beurteilung eines Staates oder eines Systems. Hierauf antworten die Schüler:

„Also, eben was wir gerade gesagt haben, wie die Wirtschaft organisiert wird, also.“ / „Ein starkes Kriterium wäre für mich auch, wie wird die führende Person gewählt – oder Partei.“ / „Wie geht es dem Volk? Wie viel hat das Volk zu sagen?“ / „Gewaltenteilung“ / „Gibt es soziale Sicherheiten oder nicht, (...)?“ / „Werden die Grundrechte gewahrt? (...)“ / „Recht auf Bildung“

Posttest-Interview:

Nachdem der Interviewer zu Beginn des Posttest-Interviews direkte Fragen zur Unterrichtssequenz gestellt hatte, thematisiert er nun den Politikbegriff und fragt erneut die Teilnehmer, was sie unter „Politik“ verstehen würden. Für einen Schüler ermöglicht die Politik, dass die Menschen „miteinander friedlich“ leben können. Für einen anderen Schüler versucht die Politik „das Leben in einem Staat zu organisieren, indem (sie) sich zwischen Staat, Bevölkerung und mehrere Instanzen zwischenschaltet und dort dann eingreift.“ Ein anderer Schüler erwähnt, dass Politik „auf Anhieb so leicht“ nicht erklärt werden könne, da Politik „immer noch ein großer Begriff“ sei, „den man (...) in mehrere Sachen unterteilen muss (...).“ Ein anderer Schüler, der bereits im

- Initiative vom Volk
- Fehler der Vergangenheit
- Zusammenleben
- Schwächere schützen
- „Das braucht man auch im ganz alltäglichen Leben“
- **Beurteilung eines Staates?**
- Wirtschaft
- „wie wird (...) gewählt“
- „Grundrechte“

Mai 2011

- **Politikbegriff?**
- Ermöglichung des Zusammenlebens
- Organisation des Staates

Pretest-Interview starke inhaltliche Impulse im Interview gesetzt hatte, ergänzt die Aussagen seiner Mitschüler folgendermaßen:

„Politik lenkt und steuert – ähm – jeweilige Instanzen in einer bestimmten Region oder in einem Land (...) alles ist davon quasi abhängig, alles ist rückbezüglich darauf. Es lenkt und steuert oder gibt Impulse, wie (betont) etwas gelenkt werden kann.“

Im weiteren Gesprächsverlauf bezieht sich der Interviewer auf das Pretest-Interview. Er verweist kurz auf die diskutierten Begriffe der *Politikverdrossenheit* und der diesbezüglichen Funktion des *Politikunterrichts*. Hierauf leitet er zur Unterrichtssequenz der Studie über und erkundigt sich nach dem zentralen Lernerfolg:

„Wenn ich Sie jetzt mal frage, diese fünf Doppelstunden, die wir hier gemacht haben, was ist für Sie da der zentrale Lernerfolg? Was würden Sie sagen? Oder gab es überhaupt einen Lernerfolg? Kann man ja auch kritisch fragen?“

Alle Schüler bewerten die Unterrichtssequenz als positiv. Im Vordergrund steht hierbei die Unterrichtsgestaltung anhand der Intervention (Arbeitsaufträge Basis- und Fachkonzepte). Mehrheitlich und ohne Widerspruch wird die Arbeit mit den Basis- und Fachkonzepten als zentraler Lernerfolg benannt. Hierbei ergeben sich durch die Leitfragen nicht nur Antworten, die die Ordnungs- und Strukturierungsfunktion (Hypothese 1) der Intervention stützen, sondern auch den anwendungsorientierten Nutzen (Hypothese 3) bekräftigen. In diesem Ergebniskontext werden zunächst nur die Interviewergebnisse dargestellt, die sich aus den spezifischen Leitfragen zur ersten Hypothese ergeben haben. Weitere Ergebnisse zu den anderen Hypothesen werden im Ergebnisteil der jeweils hypothesenspezifischen Leitfragen dargestellt. Die Analysefunktion wird folgendermaßen umschrieben:

„Ähm – das, was ich hier jetzt mitnehme und was ich am meisten schätze ist, dass ich gelernt habe, Systeme zu analysieren und zu bewerten und (...) wir haben ja so eine Liste bekommen, anhand dessen wir (stockend) Systeme analysieren können und das ist, glaube ich das, was ich hier am meisten schätze, was ich mitbekommen habe.“

Zudem hebt ein weiterer Schüler neben der Analysefunktion die Offenlegung des Unterrichtsgegenstandes hervor, da „vorher (...) der Politikunterricht (...) zum Teil (...) nicht so transparent“ gewesen sei, „wie er es jetzt ist.“ Zudem erläutert der Schüler, dass durch die übersichtliche Gestaltung der Politik ein

- Lenkung und Steuerung
- Impulssetzung

• **Zentraler Lernerfolg?**

- Intervention bekräftigt die erste und dritte Hypothese

- Analysefunktion

- Transparenz

alltäglicher Nutzen entstehe. Ihm sei „jetzt nach diesen ganzen fünf Stunden aufgefallen, wie man Politik auch in seiner Freizeit oder mit seinen Freunden oder anderen außerhalb der Schule auch damit bearbeiten kann.“ In Bezug auf die zu bearbeitende Problemstellung und den formulierten Arbeitsauftrag formuliert er:

„(...) den haben wir bearbeitet und wir haben ein System gehabt, mit den drei Platten, wie man ein politisches System oder eine (kurz stockend) Aussage (betont), die in einem politischen System getroffen wird, analysieren kann. Und ich glaube, das ist eine Methode, die hilft auch im Alltag damit klarzukommen, ohne viel Stress damit zu haben. Oder sich da Gedanken zu machen, ach – Politik ist doch so unübersichtlich oder sonst was.“

Ein anderer Schüler erläutert, dass generell „viel zu wenig Zeit“ für den „umfangreichen Bereich der Politik“ zur Verfügung stehen würde, dementsprechend würden die zusätzlichen Stunden per se eine Hilfe darstellen. Er bemängelt, dass „aus Zeitgründen“ im „normalen Unterricht“ nicht „tiefer in die Materie“ gegangen werden könne:

„(...) und jetzt in diesen 5 Doppelstunden haben wir (...) auch was gefestigt und (...) darauf hin gearbeitet und dann hat man mehr Backgroundwissen gehabt und konnte dann viel mehr mit den Begriffen anfangen und auch verknüpfen als davor.“

Im weiteren Gesprächsverlauf erkundigt sich der Interviewer, welche Vorteile die Schüler in den Aufträgen zu den Basis- und Fachkonzepten sehen, hierbei fragt er auch nach Verbesserungsvorschlägen. Als Hilfestellung verteilt der Interviewer das Material (M-Int2) aus dem Unterricht, da zum Zeitpunkt des Interviews der Unterricht schon mehrere Wochen zurücklag. Die Schüler betonen hierbei die vorteilhafte Ordnungs- und Gliederungsfunktion des Unterrichtsmaterials:

„Ähm, also, wie Ozan (Name geändert) das auch eben gerade erwähnt hat, Politik ist – oder allgemein: wenn man mit Politik arbeitet, hat man einen großen Sachbereich. Es geht um mehrere Einflussfaktoren. Und mit diesem System oder mit dieser Methode kann ich das Stück für Stück mir alles erarbeiten. Ich gucke mir einen Blickwinkel (...) an, sortiere den, formiere den neu um, dann nehme ich den anderen und gucke, wie sie zusammenpassen. Da nehme ich nicht alles auf einmal, (...) man muss sich das vorstellen, wie (...) ein Riesengewölbe, wie so ein Mount Everest an Daten. Und die zerteile ich

- „Hilfe im Alltag“

- Verknüpfung von Begriffen

- **Vorteile der Intervention?**

- „Einflussfaktoren“

- „Stück für Stück“

- „Blickwinkel“

dann, und dann versuch ich zu ordnen – und weil ich das so Stück für Stück mache, komme ich da viel besser rein.“

Dieser Einschätzung wird nicht widersprochen, sondern mehrfach bekräftigt, da man „nur (...) zustimmen könne“. Ein weiterer Schüler ergänzt, dass man anhand des Materials zudem ein „System mit einem anderen System vergleichen“ und die Vor- und Nachteile aufzeigen könne. Ein Schüler formuliert, „dass die Abbildung eine Art Gliederung in ein bestimmtes Gebiet reinbringt“ und man „nichts durcheinander“ bringe. Hierauf präzisiert der Interviewer seine Fragestellung und fragt, inwiefern das Material Inhalte ordne und strukturiere. Hierauf benennt ein Schüler die drei Oberbegriffe, denen weitere Unterpunkte zugeordnet worden sind. Er erläutert darauf, dass man „zu diesen Unterpunkten (...) jetzt selber noch“ weitere Unterpunkte selbstständig erarbeiten müsste.

- Ordnungsfunktion
- Zustimmung der anderen Schüler
- „Eine Art Gliederung“
- Selbstständige Erarbeitung

Interventionsklasse 2

Ergebnisse der Pre- und Posttestinterviews

Leitfragen zur ersten Hypothese

Charakteristische Passagen

Themenbereiche

Pretest-Interview:

Der Interviewer eröffnet mit einem stummen Impuls das Interview. Er visualisiert mit einer Metaplankarte den Begriff „Politik“ an der Tafel. Der Interviewer fragt, was die Schüler/-innen mit diesem Begriff verbinden. Hierauf schildern die Teilnehmer folgende Assoziationen:

„Die Regierungen des Volkes“ / „Das zentrale Lenksystem in unserer Bundesrepublik“ / „Frau Merkel – Berlin“ / „Schattenseiten und auch positive Aspekte“ / „Kriege und Auseinandersetzung“ / „Verschiedene Parteien“ / „Wahlkampf“ / „Lobbyismus“

Im weiteren Gesprächsverlauf erkundigt sich der Interviewer nach den Gefühlen, welche der Begriff „Politik“ bei den Schüler/-innen auslöst. Bei den Antworten dominieren negative Aspekte oder Merkmale der Verunsicherung:

„Eher Angst“ / „Hoffnungslosigkeit“ / „Teilweise ein bisschen Wut, aber auch das Gefühl, dass ich was bewegen muss“ / „Absolute Unsicherheit, weil man nicht weiß, wie man damit umgeht“ / „Und auch Angst“ / „Frustration“ / „Enttäuschung und den Drang zur Volksinitiative“

Februar 2011

- **Politikbegriff?**
- **Gefühle?**
- „absolute Unsicherheit“

Die Aufforderung des Interviewers, den Begriff „Politik“ zu definieren, wird nur zögerlich wahrgenommen. Ein Schüler äußert den Begriff „Unmündigkeit“, ein weiterer definiert die Politik als, „die Art und Weise ein System zu führen.“ Ein dritter Schüler reagiert mit Kopfschütteln und der Aussage, dass er es nicht wisse. Hierauf ermuntert der Interviewer die Schüler/-innen zu weiteren Aussagen, indem er verdeutlicht, dass es in diesem Interview keine falschen Antworten gäbe. Sodann bezeichnet ein Schüler die Politik als „eine sehr, sehr große Chance“; für einen anderen Schüler ist die Politik eine „Verallgemeinerung um ein Land leichter lenken zu können.“

Im weiteren Gesprächsverlauf präsentiert der Interviewer den Begriff „Politikverdrossenheit“ als weiteren stummen Impuls an der Tafel, hierbei entsteht in der gesamten Gruppe lautes Gelächter. Der Interviewer bittet um eine Erläuterung des Begriffes. Für einen Schüler ist die Politikverdrossenheit, „dass man sich wirklich nicht dafür interessiert, bzw. eher ablehnt“ und, dass diese „ganz schön viel hier in Deutschland“ herrsche. Eine Schülerin bestätigt diese Aussage und ergänzt, dass man „im Endeffekt gar nicht mehr“ wisse, „was man überhaupt noch wählen soll, weil im Endeffekt hält (...) jeder nur während des Wahlkampfes große Versprechungen und am Ende ist es doch nur heiße Luft.“ Ein anderer Schüler hält die Politikverdrossenheit für gefährlich, „weil andere Parteien, die sage ich mal, nicht so positiv sind, gewinnen ja an Stimmen, wenn jetzt viele nicht wählen gehen und gar nicht wissen, was sie tun sollen.“ Für einen anderen Schüler ist Stuttgart 21 „für mich ein Beispiel für Politikverdrossenheit.“ Ein weiterer Schüler äußert, dass sich die Politikverdrossenheit aus Verständnisschwierigkeiten und mangelnder Transparenz ergebe:

„Die Transparenz und das System an sich ist - so kompliziert, dass die meisten das gar nicht verstehen und ich denk mal, daher kommt auch das Desinteresse.“

Zur Vertiefung der dargestellten Äußerungen erkundigt sich der Interviewer nach den Gründen der Politikverdrossenheit. Hierbei setzen die Schüler/-innen einen eindeutigen Schwerpunkt und bemängeln die unzureichende Aufklärung in der Schule. Die Schüler greifen somit inhaltlich der geplanten Interviewstruktur vor und problematisieren initiativ die defizitäre politische Bildung in der Schule. Einigkeit gibt es bei den Schülern, dass es „zu wenig Aufklärung“ in der Schule gebe. Unterschiede zeigen sich jedoch bei den bisherigen Schulerfahrungen, einige Schüler seien „nie politisch gebildet“ worden, andere verweisen auf ihre politische Aufklärung an der Realschule (siehe folgende Zusammenfassung der Zitate). Hierbei erläutert ein Schüler, dass bis zur

- **Politikdefinition?**

- Zögerliches Antworten

- **Politikverdrossenheit?**

- Lautes Gelächter
- Starke Verdrossenheit in Deutschland
- „heiße Luft“

- Desinteresse durch Intransparenz

- **Gründe der Politikverdrossenheit?**

- Mangelnde Bildung in der Schule
- Unterschiedliche Schulerfahrungen

zehnten Klasse politische Bildung stattgefunden habe, und dass dieser Unterricht durch „Geschichte ersetzt“ worden sei. Alles, „was wir eigentlich an aktuellen Themen hätten besprechen können, werde für die „Weimarer Verträge verschwendet (...).“ Die wesentlichen Aussagen im Überblick:

„Auf jeden Fall zu wenig Aufklärung! Auch in der Schule – auf jeden Fall!“ / „Also, ich kann das nicht sagen; an dieser Schule finde ich schon, dass wir keinen Politikunterricht machen, aber auf der Realschule – also, wir haben uns viel mit den Parteien befasst, so wie man wählt, (...) also, das war schon da, die Aufklärung.“ / „Ich wurde eigentlich nie politisch gebildet, ich habe mir das eher selbst erarbeitet und habe auch nicht das Gefühl gehabt, dass die Lehrer darauf Wert legen.“

Eine Schülerin unterstützt die Aussage eines anderen Schülers, „dass in der Schule (...) kein Wert gelegt“ werde „uns politisch zu bilden.“ Sie ergänzt, dass lediglich eine Klassenfahrt nach Berlin gemacht worden sei, aber dass „nie (betont) wirklich darüber geredet“ worden sei. Weiter führt sie aus, dass sie „nie über Parteiensysteme etc. gesprochen“ hätten. Sie formuliert:

„das ist ein ganz großer (!) Fehler, es (...) ist eine riesige Aufgabe für die Schüler sich selbst zu informieren und zu wissen, was soll ich denn wählen? Das ist so die falsche Art, jemanden ins Leben hinauszulassen!“

Obwohl die Schüler/-innen der geplanten Interviewstruktur vorgreifen und selbstständig den Unterricht thematisieren, visualisiert der Interviewer dennoch den Begriff „Politikunterricht“, worauf die Schüler mit lautem Gelächter reagieren. Der Interviewer erläutert den Schülern, dass er den Zusammenhang zwischen den drei visualisierten Begriffen (Politik, Politikverdrossenheit, Politikunterricht) vertiefend bearbeiten möchte und fragt nach der Funktion des Politikunterrichts. Aufgrund der mangelnden politischen Bildung in ihrer gegenwärtigen Unterrichtswirklichkeit antworten die Schüler/-innen auf normativer Ebene, welche Funktionen der Politikunterricht einzunehmen hätte:

„Ja, auf jeden Fall soll der Politikunterricht (...) aufklären, Klarheit verschaffen, Transparenz verschaffen und, was ich dazu sagen muss: ich hatte nie Politikunterricht und habe auch an dieser Schule noch keinen Politikunterricht gehabt, so dass ich halt selber mit meinen Eltern darüber reden muss. Ja, aber – ich hätte das halt gerne! Auch schon (betont) in der fünften Klasse (...) daher kommt es vielleicht auch, dass ich überhaupt (betont) nicht informiert bin über die Politik.“

- Durch „Geschichte ersetzt“
- „wenig Aufklärung“
- Aufklärung an Realschule
- „nie politisch gebildet“

- „Riesige Aufgabe“: Schüler müssen sich selbst informieren

- **Funktionen des Politikunterrichtes?**
- Kein Bezug zur eigenen Unterrichtswirklichkeit

- „Transparenz“
- „ich hatte nie Politikunterricht“

Ein anderer Schüler erwähnt, dass die Schule „ja eigentlich unsere erste Anlaufstelle“ sei, „wenn es um Aufklärung geht.“ Es sei „schon echt traurig“, dass gerade sie als zukünftige Wähler „nicht informiert werden.“ Hierbei schließt sich ein Schüler mit seinem „Fazit“ an, dass man sich selber mit Themen auseinandersetzen müsse. Als Beispiel erwähnt er, dass er „noch nie“ das Thema „Drittes Reich“ in der Schule gehabt hätte.

Der Interviewer wiederholt seine Fragestellung zur Funktion des Politikunterrichts und fragt insistierend, ob der Politikunterricht der Politikverdrossenheit entgegenwirke oder sie verstärke. Hierauf betonen die Schüler/-innen den Nutzen einer potentiellen politischen Bildung im Unterricht. Eine Schülerin äußert, dass „auf jeden Fall“ der Unterricht gegen die Verdrossenheit wirken könne, denn:

„Also, (...) – je mehr man sich damit beschäftigt, je mehr man weiß, was welche Partei (...) vorhat, desto mehr, desto besser kann man entscheiden und sagen: ‚Oh, nein! Das ich will ich auf keinen Fall, dass das so passiert!‘ Ich finde, dann ist man auch emotional eher an das Thema gebunden (...) wenn man halt aufgeklärt ist über die Sachen oder viel weiß über Politik, (...) dann bildet man sich ja auch seine Meinung. Und wenn man nicht soviel weiß, kann man sich keine Meinung bilden. Ja, deswegen finde ich schon, dass es auf jeden Fall dagegen wirkt.“

Damit der Politikunterricht der Politikverdrossenheit gegenanwirken könne, müsste man nach Ansicht eines Schülers „den Politikunterricht noch ein bisschen auffrischen“ und ihn „interessanter“ und „auch vielfältiger gestalten, dann würde es definitiv gegen die Politikverdrossenheit gegenanwirken können.“ Diese Aussage wird von einer Schülerin bestätigt, sie ergänzt allerdings,

„dass die Leute (...) eher abgeschreckt werden durch (betont) Politikunterricht, dass sie halt denken – oh mein Gott, das ist ja viel zu kompliziert. Das habe ich damals überstanden – jetzt ein Kreuzchen zu setzen, ist doch sowieso egal (...).“

Die Schülerin führt weiter aus, „dass der Großteil der Bevölkerung“ sich mit der Politik...

„wohl auseinandersetzen würde, wenn es mal gut (betont) daran heran geführt werden würde, wie Stefanie gesagt hat, wenn es mal interessanter gestalteter

- Schule sollte „erste Anlaufstelle“ sein

- Unterschiedliche Schulerfahrungen: „noch nie“ NS-Zeit

- **Politikverdrossenheit und Unterricht?**

- Unterricht könnte...

- eine Entscheidungshilfe sein

- emotional binden

- gegen Verdrossenheit wirken

- „bisschen auffrischen“

- „abgeschreckt durch Politikunterricht“

Unterricht ist, dass es ein bisschen spannender gemacht wird. Und – einfach, dass man halt Politik auch ein bisschen lebendig macht, dass es nicht so vertrocknet ist, trocken und staubig ist, sondern was ist, was uns direkt betrifft und auch was unsere, über unsere Zukunft entscheidet (...).“

Ein weiterer Schüler resümiert, dass „Politikunterricht (...) genau beide Seiten haben“ könne, einerseits die Aufklärungsfunktion, wie „die politischen Organe überhaupt funktionieren“ und andererseits die negativen Auswirkungen, „wenn es einem natürlich dann so (betont) kompliziert vorkommt, dass man schon in der Schule nicht mehr mitkommt, dann kann das natürlich zu Politikverdrossenheit führen (...).“

Bis zum jetzigen Interviewverlauf kann festgehalten werden, dass die Schüler die mangelnde politische Bildung in der Schule beklagen. Dies betrifft eindeutig die momentane Unterrichtssituation an der aktuellen Schule im Fach Gemeinschaftskunde. Hinsichtlich der vorangegangenen Realschulzeit gibt es sehr unterschiedliche Unterrichtserfahrungen. Obwohl sich diese charakteristischen Merkmale zum ersten Hypothesenbereich manifestieren konnten, möchte der Interviewer abschließend noch Fragen zu möglichen Lerneffekten des Unterrichts stellen. Auf die Frage, welche Hilfe der Unterricht geben würde, erklärt ein Schüler, dass der GMK-Lehrer „uns Hintergründe für die derzeitige Welt“ erklärt. Der Lehrer erkläre, „wie es zu Deutschland gekommen“ sei und, „dass wir da ’ne gute Vorbildung haben.“ Ein anderer Schüler wiederholt hierbei, dass „über allgemeine Politik“ nicht geredet werde. Hierauf erläutert allerdings ein Schüler, dass er persönlich die Erfahrung mit dem Gemeinschaftskundelehrer gemacht habe, dass er bei Nachfragen zu „bestimmten Ereignissen (...) auf jeden Fall was von ihm lerne.“ Derselbe Schüler führt weiter aus, dass er „gedacht habe: So, okay – vielleicht (...) beginnt es jetzt endlich Mal, irgendwie aktuelle Themen zu besprechen!“ Eine Schülerin wiederholt hierbei, dass nur „Aktionen, die so passiert sind“ im Unterricht besprochen werden:

„...aber nicht wie Politik funktioniert, sondern nur welche Entscheidungen wurden getroffen (...). Aber wie alles überhaupt durchgesetzt wird, wer – wer die Macht in dem Sinne hat, wer das Sagen hat, wie das alles mit Gesetzen funktioniert, habe ich noch nie gelernt im Unterricht - und auch jetzt nicht.“

Auf die Leitfrage zur „Ordnungs- und Strukturierungsfunktion“ des Unterrichts hinsichtlich politischer Themen erläutert eine Schülerin:

- „was über unsere Zukunft entscheidet“
- Unterricht könne aufklären oder verdrießen
- Eindeutige Bewertung des momentanen Unterrichts: keine politische Bildung
- **Hilft der Unterricht?**
- „über allgemeine Politik wird nicht geredet“
- Keine aktuellen Themen
- „nicht wie Politik funktioniert“
- **Ordnungs- und Strukturierungsfunktion?**

„Also, dazu muss man sagen, dass wir uns momentan mit (...) verschiedenen Ländern, deren politischen Systemen beschäftigt haben. Also, jetzt gerade Diktaturen – von daher: Politische Systeme? Ja, ein bisschen! Strukturen? Ja, ein bisschen! Aber, es ist halt (...) jeder auf sein eigenes Land begrenzt. (...) aber es ist keine wirkliche (betont) politische Bildung bei uns. Es ist eher geschichtlicher Hintergrund.“

Hierbei ergänzt ein Schüler, dass „die Struktur (...) der Demokratie“ im jetzigen Unterricht „noch nie“ besprochen worden sei. In diesem Gesprächskontext erkundigt sich der Interviewer abschließend, was die Schüler im Unterricht lernen würden:

„Die ganzen Hintergründe von Kolonien und Kriege und von (Pause) ja, wie es zum Staat kam, so von den anderen Ländern.“ / „Die Geschichte von totalitären Systemen“ / „Ja, zur Allgemeinheit, so geschichtliche Hintergründe, wo natürlich politische Entscheidungen mit rein geflossen sind, aber auch alles jetzt nur bis Anfang des 19. Jahrhunderts, äh 20. Jahrhunderts.“

Nachdem Leitfragen zur Rechtsstaatlichkeit und zur konzeptuellen Einordnung der DDR gestellt worden sind (Ergebnisteil zur zweiten Hypothese), bezieht sich der Interviewer mit folgender Leitfrage wieder auf die „Ordnungs- und Strukturierungsfunktion“. Er erkundigt sich, anhand welcher Merkmale oder Kriterien ein System beurteilt werden könnte. Hierauf äußert eine Schülerin, dass dies anhand der „Beteiligung des Volkes“ in Form von Wahlen und Volksentscheiden beurteilt werden könnte, aber „auch, ob Militär präsent ist.“ Hierbei schildert sie ihre Urlaubserlebnisse aus der dominikanischen Republik, dass dort „überall Soldaten mit Maschinengewehren“ gewesen seien, die man nicht hätte fotografieren dürfen, da einem ansonsten „die Kamera weggenommen und zerstört“ worden wäre. Anhand dieser „totalen Überwachung“ könne man auch „die Politik“ eines Landes beurteilen. Im weiteren Gesprächsverlauf benennt dieselbe Schülerin als weiteres Beurteilungskriterium die Pressefreiheit:

„Oder zum Beispiel jetzt mit der Pressefreiheit in Ungarn - wo der ungarische Präsident das halt verboten hat, dass es erstmals von der Regierung kontrolliert wird, was frei gegeben wird. (...) Oder im Iran, wo jetzt mehrere Reporter festgenommen worden sind, weil sie (...) die Frau interviewt haben, die gesteinigt werden sollte und – äh, da kann man ja auch sehen, was das für politische Systeme sind.“

- „eher geschichtlicher Hintergrund“

- „Struktur der Demokratie (...) noch nie“

- **Kriterien zur Beurteilung?**

- „Beteiligung des Volkes“
- Militärpräsenz

- Pressefreiheit

Ein Schüler erwähnt als Beurteilungskriterium die Möglichkeit der gleichberechtigten und freien Abstimmung und „wie das Allgemeinbild der Bevölkerung gegenüber der Regierungsperson“ sei. Eine weitere Schülerin benennt als Beurteilungsmerkmal die „Ausführung der Gesetze“. Ein System könnte daran beurteilt werden, wie von einer Regierung...

„das durchgesetzt wird – jetzt radikal, oder eher demokratisch, oder ob es irgendwelche Widerstände gibt. Oder, ob sie freie Meinungen akzeptieren und die Art und Weise, wie sie etwas verkünden möchten oder durchsetzen möchten.“

Posttest-Interview:

Nachdem im Posttest-Interview zunächst direkte Fragen zur Unterrichtssequenz gestellt worden sind, thematisiert der Interviewer nun den Politikbegriff. Er erkundigt sich, wie die Schüler/-innen nach der Unterrichtssequenz die Politik definieren würden. Hierbei äußert ein Schüler unmittelbar, dass es keine Veränderungen gebe, seine Definition sei „nicht anders“ als vorher. Der Interviewer bittet ihn, seine Formulierung aus dem Pretest-Interview zu wiederholen. Anschließend äußern sich weitere Schüler/-innen:

„Ähm, ich glaube, ich habe gesagt, dass Politik ein Leitsystem für einen Staat ist. Aber in unserem Beispiel ist das zum Beispiel noch stark verbesserungswürdig.“ / „In meinen Augen ist die Politik die Möglichkeit etwas in einem Staat zu verändern. Nur leider (...) nicht nach meinen Vorstellungen gehandhabt. (...) oder mit Hilfe eines Systems Dinge zu verändern und auch neue Richtlinien zu setzen und auch alte Richtlinien zu verabschieden.“ / „Politik ist für mich ein System, in dem wir aktiv mitwirken können und auch mit verändern können, sofern wir wählen gehen, sofern wir uns auch dafür interessieren und mitmachen.“ / „Politik ist vielleicht auch das Interesse, (...) mithilfe von vielen Menschen etwas Neues auf die Beine zu stellen.“

Hierauf erkundigt sich der Interviewer nach dem zentralen Lernerfolg der Unterrichtssequenz. Hierbei werden unmittelbar von einem Schüler unterschiedliche Aspekte benannt. Einerseits sei „viel über die DDR“ durch die „Eigenarbeit“ gelernt worden und andererseits „durch dieses System, das sie uns vorgezeigt haben.“ Der Schüler führt weiter aus, dass er durch „diese Struktur“ gelernt habe, „etwas aufzuschlüsseln und mir das genauer anzugucken.“ Mit diesen Aussagen bezieht sich der Schüler auf das Arbeitsmaterial zur Intervention (Basis- und Fachkonzepte). Im weiteren Verlauf werden die Gegenstandsbereiche der Intervention eindeutig von allen Gesprächsteilnehmern als zentraler Lernerfolg benannt. Aufgrund der

- „Art und Weise“ der Durchsetzung des politischen Willens

Mai 2011

- **Politikbegriff?**
- „nicht anders“ als vorher
- „Möglichkeit (...) zu verändern“
- „aktiv mitwirken“
- „Politik ist (...) Interesse“
- **Zentraler Lernerfolg?**
- Struktur zur Aufschlüsselung

Gesprächsdynamik ergeben sich hier inhaltliche Überschneidungen zwischen den einzelnen Hypothesen. Die hier wiedergegeben Passagen betreffen auch den dritten Hypothesenbereich der „Anwendungsfähigkeit“. Zur Darstellung des originären Gesprächscharakters werden diese Ergebnisse auch in diesem Kontext genannt. Weitere Ergebnisse zur dritten Hypothese werden in dem jeweiligen Ergebnisteil der hypothesenspezifischen Leitfragen dargestellt. Im Kontext der hier thematisierten Leitfragen wird als besonderer Vorteil die Analyse und Strukturierungsfunktion hervorgehoben.

„Ja, also über die DDR habe ich auch einiges gelernt – auf jeden Fall; aber (...) was ich für mich viel besser anwenden kann, dass wir verschiedene politische Systeme komplett auseinandergepflückt haben, (...) Demokratie ist nicht nur Demokratie und Diktatur ist nicht nur Diktatur (...); welche einzelnen Aspekte das sind – und auch so die Möglichkeit haben politische Themen besser zu analysieren.“

Ein weiterer Schüler bestätigt diese Einschätzungen und benennt positive Effekte der Analyse- und Anwendungsfunktion:

„Ich muss sagen, gerade dieses Modell, was sie uns irgendwie gegeben haben, ähm – zur Staatsanalyse finde ich das echt, echt richtig, richtig gut; also ich finde das Teil echt super – und dementsprechend hat mir das auch ein bisschen geholfen, mal in der DDR runzuzugucken, beziehungsweise was in Libyen, was da los ist (...).“

Zudem erläutert eine Schülerin, dass es sehr „aufschlussreich“ und interessant sei, anhand „dieses Modells mal zu sehen, woraus sich so ein Staat auch so zusammensetzt.“ Hierbei bestätigt sie die Entschlüsselungsfunktion der Intervention. Hinsichtlich des Unterrichts hätte sie sich aber einen stärkeren Aktualitätsbezug gewünscht. Im weiteren Gesprächsverlauf beabsichtigt der Interviewer eine Vertiefung der vorherigen Äußerungen. Er fragt nach den Vorteilen und Nachteilen des zuvor benannten „Modells“ (Intervention zu den Basis- und Fachkonzepten). Zudem ermuntert der Interviewer die Schüler/-innen zur Thematisierung diesbezüglicher Verbesserungsvorschläge. Hierbei verteilt er die aus der Unterrichtssequenz bekannten Arbeitsmaterialien (M-Int2). Ein Schüler formuliert als Vorteil, „dass man eine Grundlage hat“, um Staatsformen genauer betrachten und besprechen zu können und dass es „egal (sei) über welche Staatsform man redet, man kann sie nach gewissen Aspekten und Punkten daraus halt immer angucken.“ Ein weiterer Schüler hebt besonders die Strukturierungsfunktion des Materials hervor und zieht methodische Parallelen:

- Überschneidungen: Ergebnisse zur dritten Hypothese

- „viel besser anwenden“

- Aspekte zur Analyse

- „zur Staatsanalyse (...) echt super“

- „woraus sich ein Staat auch so zusammensetzt“

- **Vorteil der Basis- und Fachkonzepte?**

- „Grundlage“

„Also, ich würde auch sagen, dass (...) man 'ne vorgelegte Struktur hat, wie man etwas analysieren soll, ähm; gibt es auch in Deutsch zum Beispiel – 'ne Textanalyse ist auch ganz klar strukturiert. Wenn man so was hat – halt Staatsformen, beziehungsweise politische Systeme durchzugucken – dann finde ich das halt eigentlich immer noch relativ super. Also, Nachteile hätte ich auch, aber zu den kommen wir dann noch.“

Ein weiterer Schüler erläutert die methodischen Vorzüge, da dies „ein Konzept“ oder eine „Methode zur Analyse ist, die auf jedes Staatsystem passt und nicht an irgendeins gebunden ist.“ Er hebt hervor, „dass diese drei Hauptmerkmale ‚Ordnung‘, ‚Entscheidung‘, ‚Gemeinwohl‘ (...) hervorstechen“ würden, „wobei es aber nicht so ist, dass die einzelnen Punkte, die zu den drei Sachen gehören, nicht miteinander (...) zusammen gehören können.“ Hierbei erläutert er, dass man durch die jeweilige Kombination der einzelnen Aspekte immer „wieder was Neues machen kann.“ Eine Schülerin bestätigt, dass man dieses „Fachkonzept (...) auf jeden Staat anwenden kann und so herausfinden kann (...), wie das Land eingestellt“ sei. Als „grobe Analyse“ sei das „sehr hilfreich.“

In diesem Zusammenhang erkundigt sich der Interviewer, inwiefern „so ein Modell den Unterricht strukturieren oder ordnen“ könne. Aus dieser Fragestellung ergibt sich eine Diskussion der zuvor benannten Anwendungsfähigkeit. Bei diesen Leitfragen zur Intervention ist zu beachten, dass lediglich ausgewählte Aspekte des Kompetenzmodells als Intervention in die Unterrichtssequenz integriert worden sind. Keinesfalls können die Leitfragen eine umfassende Reflexion „kompetenzorientierten Unterrichts“ ermöglichen. Vielmehr sollen die Schüler/-innen ihre subjektiven Unterrichtseindrücke anhand der Intervention artikulieren und diskutieren können. Ein Schüler eröffnet die Diskussion durch folgenden Einwand, dass man anhand des Modells nur demokratische Strukturen bearbeiten könne und, „dass man (...) nicht daraus lesen kann, was es auch für nicht demokratische Strukturen gibt, zum Beispiel, ob nun Anarchie herrscht (...).“ Hierauf erwidert ein Schüler, dass „man auch *nicht*-demokratische (betont) Systeme danach beurteilen oder – ja, aufschlüsseln (...) kann (...).“ Worauf der vorige Schüler die mangelnde Differenzierung weiterer Staatsformen („Sozialismus, Stalinismus (...) etc.“) bemängelt. Eine Schülerin erläutert, „dass man halt sozusagen jedes einzelne Stichwort als Frage sehen kann.“ Deswegen könne „man das auf jedes Staatssystem (...) münzen, deshalb finde ich das ja auch so gut als Basis.“ Im unmittelbaren Anschluss erkundigt sich der Interviewer nach Verbesserungsvorschlägen. Hierbei wird erneut problematisiert, dass zur umfassenden Bearbeitung unterschiedlicher Staatsformen das Konzept „Demokratie“

- „gibt es auch in Deutsch“
- „klar strukturiert“
- Überschneidung der Hypothesen: Vorteile der Anwendung
- Kombination von Aspekten
- „sehr hilfreich“
- Schüler diskutieren Anwendungsfähigkeit
- Subjektive Unterrichtseindrücke
- „gut als Basis“

unzureichend sei und eine dementsprechende Modifizierung wünschenswert wäre.

In der Schlussphase des Interviews bezieht sich der Interviewer auf eine Äußerung eines Schülers aus dem Pretest-Interview: Im Februar äußerte ein Schüler, dass er bereits in der fünften Klasse gerne politisch gebildet worden wäre. Dementsprechend greift der Interviewer diese Aussage auf und erkundigt sich, inwiefern Aspekte der Unterrichtssequenz als „Standard“ für den Politikunterricht ab der fünften Klasse oder der Grundschulzeit geeignet sein könnten. Andererseits erkundigt er sich, ob die Schüler/-innen noch „irgendwelche, allgemeinen Anmerkungen“ im Sinne eines Schlusswortes hätten. Zum ersten Aspekt erläutert ein Schüler, dass es ein Vorteil wäre, „wenn man von Anfang an eine Struktur hätte, andererseits fängt man (in der fünften Klasse) nicht an, alleine darüber nachzudenken“, wie man politische Themen „jetzt aufbauen“ oder „analysieren“ könnte. Für einen anderen Schüler stellt politische Bildung ab der Grundschule eine Überforderung dar, er wisse nicht, „ob man denen das (...) antun kann.“ Hierauf erwidert ein Schüler:

„Ähm, ich finde es insofern gut, weil ich glaube, dass schon ab einer geringeren Klassenstufe die Schüler mit Dingen konfrontiert werden und auch irgendwo gezwungen werden, sich mit politischen Aspekten und politischen Themen innerhalb eines Systems auseinanderzusetzen, an die man sonst gar nicht denkt. (...).“

Eine Schülerin ergänzt diesen Aspekt und erläutert, dass man früh mit der politischen Bildung anfangen solle, „also auf gar keine Fall in der Grundschule, aber so ab der fünften, sechsten Klasse.“ Man könne „ja schon ab 16 (...) politisch richtig aktiv werden, mit Wählen und so (...).“ Weiter führt sie aus:

„...und so ist es halt einfacher, weil die Kinder so angelernt werden wie unser politisches System überhaupt funktioniert. Viele haben ja überhaupt gar keinen Durchblick, wer was macht, wozu welche Minister, und (...) so ist es halt einfacher zu verstehen, wenn man so eine Grundbasis hat, wie unsere Systeme aufgebaut sind. (...) und dass das nicht so ein ganzer Wust ist, der auf einen zukommt (...).“

Zur Frage, ob es „noch irgendwelche allgemeinen Anmerkungen“ geben würde, wird von den Teilnehmern mehrfach der Wunsch nach aktuellen Themen geäußert. Zudem werden unterschiedliche Erfahrungen aus dem regulären Unterricht geschildert. Ein Schüler betont die Notwendigkeit vom Geschichtsunterricht, er wiederholt hierbei seine Aussagen aus dem Pretest-

- **Politische Bildung in der Grundschule?**

- Schüler werden früh mit politischen Aspekten konfrontiert

- „so ab der fünften, sechsten Klasse...“

- „so eine Grundbasis“

- **Anmerkungen?**

- Wunsch nach Aktualität

Interview, dass er „noch nie eine Unterrichtsphase über das Dritte Reich“ gehabt hätte. Wichtig wäre ihm allerdings,

„dass man viel mehr aktuelle Aspekte der Politik aufgreift und die auch diskutiert. Weil wir sitzen zuhause vor dem Fernseher und sehen was in der Welt passiert, sprechen ja aber in der Schule gar nicht darüber.“

Auf die vorherige Äußerung, dass das Dritte Reich „noch nie“ im Unterricht thematisiert worden sei, reagiert ein anderer Schüler, dass er „das Dritte Reich zum Beispiel schon vier Mal im Unterricht“ gehabt hätte. Der Schüler formuliert weiter, dass man die aktuelle Politik exemplarisch erarbeiten und mit historischen Themen kombinieren könne. Er würde sich...

„gerne wünschen, dass man anhand – vielleicht auch an diesem Beispiel, diesem System, aktuelle Politik auseinander nimmt und vielleicht dazu (betont) den geschichtlichen Aspekt kennen lernt. Dass man auch Hintergrundwissen dazu hat – direkt.“

Abschließend wiederholt eine Schülerin ihre Forderung, dass „man halt richtigen Politikunterricht“ haben sollte „und nicht nur Geschichte.“ Sie wünsche sich, „dass Politikunterricht einfach transparenter wird, denn es ist oft sehr unübersichtlich (...).“

- TV: keine Aufarbeitung in der Schule
- Das Dritte Reich „noch nie“ und „schon vier mal“ im Unterricht
- Exemplarisches Vorgehen
- „Politikunterricht einfach transparenter“

4.2.1.2 Zusammenfassung

Im Folgenden werden die Interviewergebnisse zur ersten Hypothese (Ordnungs- und Strukturierungsfunktion) zusammenfassend dargestellt:

- *Traditionsklasse I*

Im Pretest-Interview wird der reguläre Unterricht stark kritisiert. Hierbei artikulieren alle Interviewteilnehmer, dass keine politische Bildung im Unterricht stattfinden würde. Aktuelle Themen oder politische Problemstellungen würden im Unterricht nicht erarbeitet oder besprochen. Dementsprechend wird auch eine ordnende oder strukturierende Funktion des Unterrichts hinsichtlich politischer Themen eindeutig verneint. Die Schüler/-innen thematisieren die defizitäre Unterrichtsgestaltung und problematisieren stark die Funktion des Lehrers („wenn sich der Lehrer [...] nicht für Politik interessiert [...] oder dem gegenüber verdrossen ist [...], dass dann auch der Unterricht den sie oder er vermitteln muss genauso wirkt oder ist.“) Zudem problematisieren die Schüler/-innen initiativ den Zusammenhang von Unterricht und Politikverdrossenheit dergestalt, dass die mangelnde Unterrichtsgestaltung gegenteilige Wirkungen hervorrufen könne und somit die Politikverdrossenheit verstärke („Dass Lehrer oft den Politikunterricht auch nicht anschaulich gestalten können und dadurch vielleicht auch die Politikverdrossenheit zunimmt.“). Positive Unterrichtsbeispiele werden von einer Schülerin aus dem Politikunterricht ihrer vorherigen Schule benannt. Im Posttest-Interview bekräftigen die Schüler/-innen die Aussagen aus dem Pretest-Interview und beziehen sich in ihrer Kritik wiederholt auf den regulären Unterricht. Auf die Leitfrage zur verständnisfördernden Funktion von Politikunterricht, werden wiederholt positive Erfahrungen aus der vorherigen Schulzeit genannt.

Pre-Postvergleich

Im Pre-Postvergleich wird als positiver Effekt die Unterrichtsgestaltung der Unterrichtssequenz benannt, da dies zu einer Steigerung des Politikverständnisses führen könne („dass man vielleicht mal selber Kampagnen oder so was erstellt und um das besser zu verstehen“). Als markante Nebenfunde ergaben sich aus den gestellten Leitfragen, dass im regulären Unterricht historische Themen ohne Gegenwartsbezug und Subjektbezug bearbeitet worden wären. Zudem können sich aus „nicht anschaulich“ gestaltetem Unterricht paradoxe Wirkungen ergeben, da hierdurch die Politikverdrossenheit zunehmen könne.

- *Traditionsklasse 2*

Auch in der Traditionsklasse 2 wird stark die mangelnde Bearbeitung aktueller politischer Themen im GMK-Unterricht bemängelt. Diese Problematik stellt auch in der TK2 einen markanten Nebenbefund dar. Eine dementsprechende Ordnungs- und Strukturierungsfunktion des regulären Gemeinschaftskundeunterrichtes hinsichtlich aktueller politischer Themen oder Problemstellungen findet nicht statt. Zudem wird die monotone und langweilige Unterrichtsgestaltung kritisiert. Trotz der zuvor benannten Kritikpunkte wird der reguläre Gemeinschaftskundeunterricht jedoch kontrovers und differenziert beurteilt: Obwohl die fehlende Aktualität als dominierende Problematik artikuliert wird, verweisen die Schüler/-innen jedoch explizit auf die Notwendigkeit historischer Bildung („den Wandel verstehen“) und heben positive Elemente ihres regulären Gemeinschaftskundeunterrichtes hervor. Sie problematisieren jedoch eine angemessene Verknüpfung historischer und aktueller Themen in ihrem regulären Unterricht. Aufgrund des mangelnden Aktualitätsbezuges spiegeln die Antworten zur Ordnungs- und Strukturierungsfunktion auch nicht die perzeptiven Unterrichtserfahrungen der Schüler/-innen, sondern thematisieren und reflektieren die normative Funktion politischer Bildung („der Politikunterricht hat ja im Grunde wesentliche Anteile im späteren politischen Denken vieler Menschen“) Hierbei wird die Verantwortung der Schule hervorgehoben („wenn das halt in der Schule nicht passiert [...] dann ist es halt klar, dass diese politische Verdrossenheit entsteht.“) Die zuvor benannten Aspekte können als markante Nebenbefunde festgehalten werden. Zudem benennen zwei Schüler positive Beispiele der Unterrichtsgestaltung von den vorherigen Schulen. In diesem Kontext schildern die Schüler/-innen ihre äußerst unterschiedlichen Unterrichtserfahrungen an ihrer gegenwärtigen Schule, da das Unterrichtsgeschehen stark vom Lehrer abhängig sei. Äußerst kontrovers gestalten sich in der TK2 auch die Wortbeiträge in inhaltlicher und formaler Ausprägung. Einerseits werden Leitfragen zum Politikbegriff singular äußerst negativ („Missbrauch [...] Korruptionsfälle“) beantwortet, andererseits wird Politik als positiver Gestaltungsraum („sofort Ideen, die ich umsetzen möchte“) bezeichnet. Charakteristisch ist für die gesamten Interviews in der TK2, dass ein Teilnehmer die Gesprächssituation durch ausgeprägte Monologe zu dominieren drohte. Die Wortbeiträge des Schülers sind einerseits von Interesse geprägt, aber andererseits häufig sprunghaft, unklar und zuweilen despektierlich formuliert.

Pre-Postvergleich

Im Pre-Postvergleich zur ersten Hypothese ergeben sich keine eindeutigen Ergebnisse. Eine diesbezügliche Leitfrage zur Verständnisförderung der Unterrichtssequenz wird von zwei

Schülern bestätigt. Ein Schüler umschreibt die methodische Gestaltung als positiven Effekt, da im „normalen Unterricht (...) nur Tafelbilder abgeschrieben“ worden seien. Durch die Selbsterarbeitung habe der Unterricht „auch Spaß gemacht.“ Ein anderer Schüler betont jedoch die Gemeinsamkeiten im Pre-Postvergleich, da wie im regulären Gemeinschaftskundeunterricht „Basiswissen vermittelt“ worden sei.

- *Interventionsklasse 1*

Die Interventionsklasse 1 unterscheidet sich im Pretest-Interview von allen anderen Klassen. Die Schüler äußern eindeutig, dass ihr regulärer Gemeinschaftskundeunterricht eine verständnisfördernde Funktion bei der Erarbeitung von politischen Themen einnimmt. Der reguläre Unterricht fördert die Ordnung und Strukturierung politischer Themen im Unterrichtsgeschehen. In der Eröffnungsphase des Pretest-Interviews assoziieren einige Schüler zwar auch negative Emotionen mit dem Politikbegriff („bisschen Unbehagen“/, „Ohnmacht [...] auch sehr untransparent und sehr schwierig nachzuvollziehen“), das reguläre Unterrichtsgeschehen wirke diesem aber entgegen. Auf die Leitfragen zur Politikverdrossenheit und zur Funktion des Politikunterrichtes antworten die Schüler sehr differenziert und reflektiert. Einerseits betonen sie die prinzipielle Bedeutung politischer Bildung auf normativer Ebene und andererseits bekräftigen die Schüler der IK1 als einzige Klasse die positive Funktion politischer Bildung in ihrer regulären Unterrichtswirklichkeit („vermittelt, dass wir [...] irgendwas erreichen können [...] und diese Chance dann auch nutzen sollen.“). Auf die Frage der Verständnisförderung von Politik im Gemeinschaftskundeunterricht, antwortet ein Schüler, dass es „durch den Unterricht (...) etwas transparenter“ wird. Zudem wird die Objektivität des Lehrers betont und positiv hervorgehoben, „dass schwere, komplexe Vorgänge (...) veranschaulicht“ werden. Im regulären Gemeinschaftskundeunterricht werden aktuelle und historische Themen („Fehler aus der Vergangenheit“) bearbeitet. Im Unterricht werde zudem gelernt, was „man auch im ganz alltäglichen Leben“ brauche.

Pre-Postvergleich

Im Pre-Postvergleich wird mehrheitlich und ohne Widerspruch die Intervention (Arbeitsaufträge zu den Basis- und Fachkonzepten) als zentraler Lernerfolg benannt. Hierbei ergeben sich aus den Leitfragen Ergebnisse, welche die erste Hypothese (Ordnungs- und Strukturierungsfunktion) und die dritte Hypothese (Anwendungsfähigkeit) unterstützen. Hinsichtlich der ersten Hypothese wird als positiver Effekt die Analysefunktion der Intervention hervorgehoben („was ich am meisten schätze ist, dass ich gelernt habe, Systeme zu analysieren und

zu bewerten.“). Als weiterer Effekt wird die Offenlegung des Unterrichtsgegenstandes benannt, da „vorher (...) der Politikunterricht (...) nicht so transparent“ gewesen sei, „wie er es jetzt ist.“ In diesem Kontext erläutert der Schüler, dass durch die übersichtliche Gestaltung der Politik ein alltäglicher Nutzen entstehe. Ein Schüler betont zudem im Pre-Postvergleich, dass man „viel mehr mit den Begriffen anfangen und auch verknüpfen (könne) als davor.“ Die Ordnungs- und Strukturierungseffekte der Intervention werden zudem bekräftigt, da „Politik“ ein „großer Sachbereich“ sei und es um „mehrere Einflussfaktoren“ gehe. „Und mit diesem System oder mit dieser Methode“ könne „das Stück für Stück“ erarbeitet werden. Je nach „Blickwinkel“ könne die Thematik strukturiert bearbeitet werden. Ein Schüler formuliert, „dass die Abbildung (Material zu den Basis- Fachkonzepten) eine Art Gliederung in ein bestimmtes Gebiet reinbringt.“

- *Interventionsklasse 2*

Auch in der IK2 bemängeln alle Schüler/-innen im Pretest-Interview eindeutig die mangelnde politische Bildung im regulären Unterrichtsgeschehen. Auf die Leitfrage, inwiefern der Unterricht politische Themen ordnen und strukturieren würde, antwortet eine Schülerin symptomatisch, dass „es keine wirkliche politische Bildung“ im Gemeinschaftskundeunterricht geben würde, sondern dass es „eher geschichtlicher Hintergrund“ sei. Die mangelnde Aktualität des regulären Unterrichtsgeschehens prägt als dominierende Charakteristik das gesamte Interview und stellt auch in dieser Untersuchungsgruppe einen markanten Nebenbefund dar. Die Schüler/-innen problematisieren unstrittig, dass es „zu wenig Aufklärung“ an der Schule gebe. Diese Problematik betrifft insbesondere den zum Zeitpunkt der Datenerhebung stattfindenden Gemeinschaftskundeunterricht. Aber auch die vorherigen Unterrichtserfahrungen (Allgemeinbildende Schulen) erweisen sich als äußerst heterogen: einige Schüler/-innen seien noch „nie politisch gebildet“ worden, andere verweisen auf die positive Erfahrungen an der Realschule („aber auf der Realschule [...] also, das war schon da, die Aufklärung.“). Auf die sinngemäße Frage, inwiefern der Unterricht eine Hilfe darstellen würde, heben die Schüler/-innen positiv hervor, dass „uns Hintergründe für die derzeitige Welt“ erklärt werden würden, und dass wir da 'ne gute Vorbildung haben.“ Eine Schülerin erläutert aber charakteristisch, dass im Unterricht nicht gelernt werden würde „wie Politik funktioniert (...), wie alles überhaupt durchgesetzt wird (...), wer die Macht in dem Sinne hat, (...) das alles (...) habe ich noch nie gelernt im Unterricht (...)!“ Die mangelnde gegenwarts- und subjektbezogene Unterrichtsumsetzung historischer Themen kann auch in der IK2 als markanter Nebenbefund festgehalten werden. Zudem manifestiert sich auch in der IK2

folgender Nebenbefund, dass Jugendliche sehr differenziert und reflektiert die Bedeutung politischer Bildung artikulieren. Im Gesprächsverlauf erkundigt sich der Interviewer nach der Funktion des Politikunterrichts. Aufgrund der mangelnden politischen Bildung in ihrer gegenwärtigen Unterrichtswirklichkeit erläutern die Schüler/-innen auf normativer Ebene, welche Funktionen der Politikunterricht einzunehmen hätte („Ja, auf jeden Fall soll der Politikunterricht [...] aufklären, Klarheit verschaffen, Transparenz verschaffen.“). Auf die Frage, ob der Politikunterricht die Politikverdrossenheit verstärken oder ihr entgegenwirke könne, betonen die Schüler die prinzipielle Bedeutung politischer Bildung im Unterricht. Zusammenfassend formuliert ein Schüler, dass „Politikunterricht (...) genau beide Seiten haben“ könne, einerseits die Aufklärungsfunktion, wie „die politischen Organe überhaupt funktionieren“ und andererseits die negativen Auswirkungen, „wenn es einem natürlich dann so (betont) kompliziert vorkommt, dass man schon in der Schule nicht mehr mitkommt, dann kann das natürlich zu Politikverdrossenheit führen (...).“ Eine Schülerin betonte zuvor, dass man an Politik „gut (...) heran geführt werden“ müsse. Zur Vermeidung negativer Effekte müsste die Unterrichtsgestaltung subjekt- und zukunftsbezogen sein („Politik [...] was ist, was uns direkt betrifft und auch was [...] über unsere Zukunft entscheidet.“).

Pre-Postvergleich

Als zentraler Lernerfolg dominieren eindeutig im Post-Interview die Gegenstandsbereiche der Intervention (Basis- und Fachkonzepte). Hierbei wird die Ordnungs- und Strukturierungsfunktion der Intervention als positiver Wirkungseffekt im Pre-Postvergleich hervorgehoben. Zunächst werden von einem Schüler unterschiedliche Aspekte als Lernerfolg benannt. Einerseits sei „viel über die DDR“ durch die „Eigenarbeit“ gelernt worden und andererseits „durch dieses System, das sie uns vorgezeigt haben.“ Der Schüler erläutert hierbei, dass er durch „diese Struktur“ gelernt habe, „etwas aufzuschlüsseln und mir das genauer anzugucken.“ Als charakteristischer Lerneffekt werden hierbei die Vorteile der Strukturierung und der Analyse akzentuiert („die Möglichkeit [habe] politische Themen besser zu analysieren“ / „politische Systeme durchzugucken“). Ein Schüler formuliert als Vorteil, „dass man eine Grundlage hat“, um Staatsformen genauer betrachten und besprechen zu können („egal über welche Staatsform man redet, man kann sie nach gewissen Aspekten und Punkten daraus halt immer angucken.“). Aufgrund der Gesprächsdynamik ergeben sich hier inhaltliche Überschneidungen zwischen der ersten und dritten Hypothese, da die Schüler/-innen die benannten Strukturierungs- und Ordnungseffekte als grundsätzlichen Vorteil bei der systematischen Analyse von politischen Themen oder Systemen umschreiben (Anwendung der Inter-

vention). Zudem erläutert eine Schülerin, dass es sehr „aufschlussreich“ und interessant sei, anhand „dieses Modells mal zu sehen, woraus sich so ein Staat auch so zusammensetzt.“ Als markanter Nebenbefunde wird auch im Post-Interview wiederholt die Forderung nach aktuellen Themen wiederholt („dass Politikunterricht einfach transparenter wird, [...] und nicht nur Geschichte.“). Zudem zeigen sich wiederholt die äußerst unterschiedlichen Schulerfahrungen („noch nie eine Unterrichtsphase über das Dritte Reich“ vs. „das Dritte Reich zum Beispiel schon vier Mal im Unterricht“). Zudem wird auch in der IK2 die mangelnde Aufarbeitung der Medien artikuliert („sitzen zuhause vor dem Fernseher und sehen was in der Welt passiert, sprechen ja aber in der Schule gar nicht da drüber.“).

4.2.2 Ergebnisse der Leitfragen zu den konstituierenden Fachbegriffen

4.2.2.1 Einzelanalysen

Im folgenden Abschnitt werden die charakteristischen Interviewpassagen zum zweiten Hypothesenbereich im Pre-Postvergleich je Untersuchungsgruppe dargestellt. Insbesondere soll hier ein Lernzuwachs hinsichtlich der „konstituierenden Fachbegriffe“ überprüft werden. Zudem soll die Anwendung der Fachbegriffe an einer bekannten Problematik aus dem Unterricht (Selling-Zitat) überprüft werden und somit das „Konzeptuelle Deutungswissen“ zur Rechtsstaatlichkeit der DDR überprüft werden (vgl. hierzu auch die Ausführungen im Methodikteil S. 66 ff.).

Traditionsklasse 1	
Ergebnisse der Pre- und Posttestinterviews	
Leitfragen zur zweiten Hypothese	
Charakteristische Passagen	Themenbereiche
<p>Pretest-Interview:</p> <p>Der Interviewer eröffnet den zweiten Hypothesenbereich indem er die Teilnehmerinnen fragt, was ihnen zum „Rechtsstaat“ einfallen würde. Hierauf antworten einige Schülerinnen fachbezogen, andere Schülerinnen artikulieren ihre fachliche Unsicherheit:</p> <p><i>„Da würde ich wieder Exekutive, Judikative und Legislative sagen, die Gewaltenteilung.“ / „Das ist vielleicht auch Meinungs- und Pressefreiheit, was auch im Grundgesetz steht.“ / „Das hatten wir ja auch in diesem Fragebogen, und da ist mir wirklich nichts (betont) eingefallen; da habe ich nur geraten, das zeigt ja, dass im Unterricht nichts hängenbleibt.“ / „Also, ich muss auch sagen, dass ich an der Aufgabe am Längsten saß, da muss man erstmal wieder zurückkramen (...) Pressefreiheit, Meinungsfreiheit.“</i></p> <p>Im weiteren Gesprächsverlauf erkundigt sich der Interviewer nach der DDR indem er fragt: „Was würden sie sagen, was für ein System war die DDR, wie würden Sie es einschätzen?“ Hierauf entsteht eine längere Pause, so dass der Interviewer dreimal nachfragen muss. Die Schülerinnen zeigen sich zurückhaltend und wirken unsicher. Auf die dritte Nachfrage reagieren die Teilnehmerinnen mit verhaltenem Gelächter. Zur weiteren Entlastung der Situation formuliert der Interviewer salopp, dass man sich zum Glück „in keiner Prüfungssituation“ befände, worauf erneutes Gelächter die Situation entspannt. Hierauf antworten die Schülerinnen folgendes:</p>	<p>Februar 2011</p> <ul style="list-style-type: none">• Rechtsstaat?• „Gewaltenteilung“• Fachliche Unsicherheit• DDR?

„Also, ich bin mir nicht ganz sicher, wie der Übergang von der NS-Zeit – mir fällt immer wieder Überwachungsstaat ein; die Leute konnten ja nicht wirklich machen was sie wollten, die Freiheit war sehr, sehr eingeschränkt.“ / „Mir fällt da als erstes die Diktatur ein: alles wird überwacht, alles wird geregelt, auch in der Landwirtschaft – nichts Freies!“ / „Mir fällt ein, dass man überhaupt nicht ausbrechen konnte – das war DDR!“

Posttest-Interview:

Der Interviewer eröffnet das Posttest-Interview, indem er direkte Fragen zu den Inhalten der Unterrichtssequenz stellt. Im Rahmen des Unterrichts wurden die rechtsstaatlichen Prinzipien als konstituierende Fachbegriffe thematisiert. Dementsprechend beginnt das Posttest-Interview mit der Datenerhebung zur zweiten Hypothese. Der Interviewer fragt die Schülerinnen, was „für ein Staat die DDR“ gewesen sei:

„Na, das war so ein Unrechtsstaat, die Menschen hatten so keine Rechte und wurden überwacht. Und ja, also das hat – ich weiß nicht, ob ich es richtig sage, das hat mit Demokratie jetzt nicht so viel zu tun.“ / „Ich wollte auch Überwachungsstaat sagen.“

Hierauf fragt der Interviewer, ob die Stasi ein „normaler Geheimdienst“ gewesen sei. Hierauf problematisieren alle Teilnehmerinnen die Praktiken des MfS und beziehen sich auf Inhalte der Unterrichtssequenz. Die geäußerten Passagen bleiben allerdings vage. Eine fachliche Beurteilung des MfS anhand der im Unterricht thematisierten Fachbegriffe (z.B. Maßnahmen der Stasi unterstanden keiner parlamentarischen Kontrolle aufgrund der fehlenden Gewaltenteilung / mangelnder Rechtsschutz durch unabhängige Gerichte etc.) fehlt:

„Ich würde sagen: Nein, weil es schon eine übertriebene Überwachung war, vor allem weil die Familienmitglieder da mit eingeschlossen waren und man nicht wusste, wer jetzt überhaupt dazugehört und wer nicht.“ / „Ja, das ist auch so, dass die direkt dafür ausgebildet wurden, um andere Leute zu zerstören (...) in eine Wohnung einzudringen – irgendwie, um dann mutwillig etwas zu verändern und dann über die Person ein Gerücht geäußert wird.“ / „Ja, das wollte ich eigentlich auch sagen. Mit der Zielsetzung, dass die echt bis zum Selbstmord dann gegangen sind. Ja, damit hatte die Stasi ja was zu tun und das ist – glaube ich – mit einem normalen Geheimdienst nicht so.“ / „Und dann ist es ja auch so, dass bei der Stasi im Gegensatz zu den Restmenschen ja

- „Überwachungsstaat“
- „Diktatur“
- „nichts Freies“

April 2011

- **DDR?**

- „Unrechtsstaat“
- „Überwachungsstaat“

- **Stasi normaler Geheimdienst?**

- Unterrichtsbezug ohne die Fachbegriffe

- „Leute zu zerstören“

- Suizidrate

relativ viele waren. Also, dass wirklich Komplettüberwachung war. Das war mehr als bei normalen Geheimdiensten.“

Im weiteren Gesprächsverlauf thematisiert der Interviewer das im Unterricht problematisierte SELLERING-Zitat (Die DDR sei kein totaler Unrechtsstaat). Er fragt die Schülerinnen, nach ihrem abschließenden Urteil. Bei der Beantwortung der Fragestellung zeigen sich alle Schülerinnen sehr abwartend und zögerlich. Erst durch einen erneuten Frageimpuls antwortet lediglich eine Schülerin. Die Antwort der Schülerin fällt widersprüchlich aus. Einerseits stimmt sie dem Zitat zu, andererseits verweist sie auf die verweigeren Grundrechte. Eine präzise Differenzierung anhand der konstituierenden Fachbegriffe findet nicht statt.

„Ich würde sagen, das stimmt. Also, ein totaler Unrechtsstaat ist sie nicht, weil es wird ja schon darauf geachtet, dass alle einen Job bekommen haben. Die Kinder in den Kindergarten konnten. Aber es überwiegt dieses Unrecht eben, durch die starke Überwachung, dieses völlig eingeschränkte Leben, keine Grundrechte. Würde ich sagen.“

Hierauf erweitert der Interviewer seine Fragestellung und erkundigt sich nach den Fachbegriffen der Unterrichtssequenz. Hierauf antwortet eine Schülerin, „(...) Zersetzung – also, dass Menschen (...) so manipuliert wurden, dass sie total, komplett durchdrehen (...)“. Eine andere Schülerin fragt, „ob man Rechtsstaat so als Fremdwort sehen kann. Aber das war ja auch ein Begriff, den wir geklärt haben.“ Hierauf fragt der Interviewer, was Rechtsstaatlichkeit kennzeichnen würde. Hierauf antworten insgesamt zwei Schülerinnen. Eine Schülerin äußert, „dass es freie Wahlen gibt. Und dass die Grundgesetze geachtet werden.“ Die andere Schülerin ergänzt die Begriffe „Menschenrechte, Grundrechte.“ Aufgrund der mangelnden Fachlichkeit insistiert der Interviewer, indem er nach weiteren rechtsstaatlichen Kriterien oder generellen Kriterien zur Beurteilung eines Staates fragt. Erst nach langer Bedenkzeit äußert eine Schülerin „Gewaltenteilung oder diktaturmäßig.“ Eine andere Schülerin äußert, „wie das politische System allgemein funktioniert.“ Hinsichtlich dieser Gesprächssequenz kann festgehalten werden, dass die Schülerinnen keine detaillierten Unterrichtsinhalte in Form von Fachbegriffen wiedergeben können. Eine differenzierte Beurteilung der übergeordneten Problemstellung des Unterrichts (SELLERING-Zitat) anhand von Fachbegriffen gelingt nicht. Dementsprechend zögerlich und stockend gestaltet sich diese Interviewpassage. Die Frage nach den Kriterien zur Analyse eines Staates repräsentiert originär den ersten Hypothesenbereich („Ordnungs- und Strukturierungsfunktion“); aufgrund der geringen Aussagequalität zu den

- „Komplettüberwachung“
- **Abschließendes Urteil zum SELLERING-Zitat?**
- Nur eine Schülerin antwortet
- „ein totaler Unrechtsstaat ist sie nicht, (...) aber keine Grundrechte“
- **Fachbegriffe?**
- **Mehrfaches Nachfragen**
- Geringe Ergebnisse
- „Gewaltenteilung“
- Keine weiteren konstituierenden Fachbegriffe
- Stockendes Gespräch

rechtsstaatlichen Prinzipien werden in diesem Gesprächskontext beide Fragestellungen miteinander kombiniert und als Ergebnis in diesem Kontext dargestellt.

Abschließend fragt der Interviewer, was für die Schülerinnen „der zentrale Lernerfolg“ gewesen sei. Hierauf antwortet diejenige Schülerinnen, die als einzige auf das Sellering-Zitat geantwortet hatte, dass sie gelernt hätte, die „Unterteilung Rechtsstaat/Unrechtsstaat zu trennen an Beispielen.“ Zwei weitere Schülerinnen antworten:

„Also, ich habe gelernt, dass die DDR noch schlimmer war als ich ohnehin schon wusste, dass das mit Überwachung und der Zersetzung viel krasser war als das an den Tag gelegt wurde. (...)“ / „Ja, also ich habe gelernt, dass selbst meine Familie – die ja aus der DDR ist praktisch – dass die selbst wenig wusste. Also ich habe mit meiner Mama darüber gesprochen und sie wusste selber ganz, ganz wenig. (...) was ja dann auch dafür spricht, dass die das so unter der Hand gehalten haben, irgendwie.“

- **Lernerfolg?**

- „DDR noch schlimmer“

- Thematisierung in der Familie

Traditionsklasse 2

Ergebnisse der Pre- und Posttestinterviews

Leitfragen zur zweiten Hypothese

Charakteristische Passagen

Themenbereiche

Pretest-Interview:

Zur Überleitung zum zweiten Hypothesenbereich erkundigt sich der Interviewer, welche Fachbegriffe im regulären Politikunterricht gelernt werden. Hierauf äußern die Schüler/-innen folgendes:

„Bundestag würde mir sofort einfallen“ / „Autarkie“ / „Proletariat“ / „Bourgeoisie“ / „Marxismus“ / „Stalinismus“ / „Personenkulte“ / „Nationalsozialismus“ / „Sozialismus“

Auf die Frage, was „ihnen zum Rechtsstaat“ einfallen würde, antworten insgesamt zwei Schüler. Hierbei antworten die Schüler auf unterschiedlichen Ebenen. Ein Schüler präsentiert sein Fachwissen aus dem Unterricht, „dass ein Rechtsstaat aus mehreren ineinander greifenden Systemen besteht, wie zum Beispiel das Parlament, was die Gesetze gibt und (Pause) die – Bundeswehr oder die Polizei, die die Gesetze ausführt.“ Der andere Schüler, der durch wortreiche Beiträge bereits die Aufmerksamkeit auf sich gezogen hatte, bezieht

Februar 2011

- **Welche Fachbegriffe lernen Sie im Politikunterricht?**

- **Rechtsstaat?**

- Fachwissen:
„ineinander greifende Systeme“

sich in seiner Antwort auf die Eröffnungsphase des Interviews und problematisiert das vermeintliche Versagen des Rechtsstaates:

„Aktuell: etwas aktuelleres, zurück zur Verdrossenheit; da einige Leute haben auch das Vertrauen in den Rechtsstaat verloren, weil durch die ganzen Korruptionsvorfälle, die immer mehr ans Tageslicht kommen – da fühlt man sich wirklich – sozial ungerecht behandelt – und dadurch kann man direkt so sagen, dass unser Rechtsstaat immer mehr in Vergessenheit gerät (...).“

Im weiteren Gesprächsverlauf erkundigt sich der Interviewer, was für ein System die DDR gewesen sei. Hierbei formuliert ein Schüler, dass die DDR „von der Sowjetunion geleitet“ wurde und „die (...) sich den Kommunismus als Vorbild genommen“ hätten. Das Motto sei gewesen, „dass Glück des einzelnen ist nicht so wichtig wie das Glück von allen.“ Eine Schülerin ergänzt, dass es „definitiv eine Diktatur“ gewesen sei, „aber man hat das halt anders ausgedrückt, irgendwas mit sozialistischen, aber ich weiß das nicht mehr genau.“ Abschließend formuliert ein Schüler umfassend seine Einschätzung. Dieser Schüler äußerte sich schon in früheren Interviewphasen sehr wortreich, dementsprechend wird diese Passage verkürzt wiedergegeben:

„(...) äh die DDR würde ich trocken bezeichnen als Parteidiktatur (Pause), wir hatten eine Partei, das war die SED und Wahlen waren wie bei 1933 nicht mehr möglich, außer vielleicht so einen Wahlzettel, wollt ihr die Aufstellung haben (...) wurde halt eben Nein angekreuzt gab es (...) aber so schöne Gefängnisse für politisch Verdächtige, dafür gab es ja die Stasi (...) ähem, wirtschaftlich war die DDR ganz klar Zentralverwaltungswirtschaft mit (...) so vielen Missständen, dass man praktisch nicht von einem Staat ausgehen konnte, der nicht überlebensfähig war, das hat man dann ja auch hinter (unklar) an diesen ganzen Flüchtlingswellen gesehen.“

Posttest-Interview:

In der Eröffnungsphase des Posttest-Interviews bezieht sich der Interviewer unmittelbar auf die Inhalte der Unterrichtssequenz. Er erkundigt sich, was für ein Staat die DDR gewesen sei. Hierauf antwortet ein Schüler, dass „die DDR (...) als Staatsform die Demokratie haben“ sollte, aber dass man dort „nicht mehrere Parteien wählen (konnte), weil es einfach nur eine gab. Die SED. (...).“ Wenn man die Partei nicht gewählt hätte, „dann hat man halt Stress bekommen mit der Geheimpolizei.“ Ein anderer Schüler formuliert, dass die DDR „eher im Bereich der Diktatur war, also ein Unrechtsstaat“, weil dort

- Vertrauensverlust: „Korruptionsfälle“

- **Was für ein System war die DDR?**

- Kommunismus

- „definitiv eine Diktatur“

- „Parteidiktatur“

- Zentralverwaltungswirtschaft

- Flüchtlingswellen

April 2011

- **„Was für ein Staat war die DDR?“**

- Einparteiensystem
- undemokratischen Wahlen

- Diktatur

„willkürlich gehandelt wurde.“ Im weiteren Gesprächsverlauf fragt der Interviewer, ob die Stasi ein normaler Geheimdienst gewesen sei. Dies wird von allen Schüler/-innen verneint. Eine Schülerin begründet dies folgendermaßen, da die Stasi, „die Leute erpresst, unterdrückt und verfolgt“ hätte. Ein Schüler ergänzt, dass man dies „Zersetzung genannt“ hätte. Hierbei hätte man „halt gelernt, dass man (...) das Opfer jetzt psychisch erstmal fertig macht. (...)“. Ein weiterer Schüler formuliert, dass die Stasi kein normaler Geheimdienst gewesen sei, weil er die Bevölkerung „seines eigenen Landes“ unterdrückt habe. Als Geheimdienst handelte die Stasi, „ja praktisch im Interesse des Staates“. Der Schüler formuliert umgangssprachlich, „menschenrechtlich war es (...) ein Griff ins Klo.“ Abschließend formuliert ein anderer Schüler:

„(...) Die hatten ja ein eigenes Wappen. Also die wollten auch präsent sein. Vielleicht auch, um psychischen Druck auszuüben auf die Bevölkerung. Damit die wissen: die sind immer da. (...)“

Mit der nächsten Fragestellung leitet der Interviewer zur einleitenden Problemstellung der Unterrichtssequenz über. Er fordert die Teilnehmer auf, ein abschließendes Urteil zum Sellering-Zitat (Die DDR sei kein totaler Unrechtsstaat) zu formulieren. Übereinstimmend widersprechen die Schüler/-innen dieser Behauptung. In den Begründungen werden allerdings nicht die Unterrichtsinhalte in Form der konstituierenden Fachbegriffe genutzt:

„Das ist auf jeden Fall falsch, denn die DDR war ein totaler Unrechtsstaat.“ / „Gründe dafür würde ich nennen, (...) wie mit der Bevölkerung umgegangen wurde. (...) wenn man die Freiheit eines einzelnen eingrenzt, dann ist man sofort im Unrecht, aus welchen Gründen auch immer.“ / „(...) dieser Ministerpräsident rückt damit praktisch die DDR, also bzw. diesen Unrechtsstaat in ein besseres Licht. (...)“

Anhand der folgenden Leitfragen sollen die Fachbegriffe der Unterrichtssequenz ermittelt werden. Als erlernte Fachbegriffe werden von den Schüler/-innen Inhalte der Unterrichtssequenz benannt, wie „Zersetzung“, „Lehrgang operative Psychologie“ oder der „Gebrauch von Geruchskonserven.“ Der Interviewer präzisiert hierauf seine Fragestellung und erkundigt sich nach den Fachbegriffen zum Thema Rechtsstaat. Auch nach dreimaligem Nachfragen, („Was fällt Ihnen dazu ein, wenn Sie den Begriff Rechtsstaat hören?“), werden insgesamt bloß die Begriffe „Legitimation, Gewaltenteilung“, „Recht über dem Staat“ und „Grundgesetz“ genannt. Eine weitere Benennung oder Erläuterung rechtsstaatlicher Prinzipien findet nicht statt.

- **Stasi normaler Geheimdienst?**

- „die Leute erpresst...“

- Zersetzung

- „die sind immer da“

- **Abschließendes Urteil zum Sellering-Zitat?**

- „totaler Unrechtsstaat“

- Mangelnde Freiheitsrechte

- **Fachbegriffe zum Thema Rechtsstaat?**

- Keine differenzierte Benennung der Fachbegriffe

In diesem Gesprächsverlauf bezieht sich der Interviewer wieder auf den ersten Hypothesenbereich und formuliert Leitfragen zur Ordnungs- und Strukturierungsfunktion. Die Ergebnisse werden in dem jeweiligen Abschnitt dargestellt. Ein Schüler, der bereits durch seine wortreichen Äußerungen auffiel, reagiert mit seinem Beitrag allerdings nicht auf die Fragestellung, sondern bezieht sich auf die Leitfragen zum Thema „Rechtsstaat“. Die zuvor thematisierten Wesensmerkmale der rechtsstaatlichen Prinzipien werden in seinen Formulierungen nicht berücksichtigt:

„Ich hätte (...) ein Dementi gegenüber dem Rechtsstaat, der Rechtsform, weil Deutschland war mal eine Monarchie und es ging auch Deutschland zu diesem Zeitpunkt prächtig. Es gab Grund, es gab Rechte (...).“

Weiter führt derselbe Schüler aus, dass es trotz Willkür auch Diktaturen gebe, die ihr „Volk auch gut“ behandeln würden. Er führt weiter aus: „auch wenn sie bei uns wahrscheinlich nicht bekannt sind, es gab auch Diktaturen, wo das nicht der Fall war, dass die Bevölkerung unter denen zu leiden hatte.“ Diesen Ausführungen stimmt eine Schülerin zu. Im späteren Interviewverlauf erkundigt sich der Interviewer, ob es einen Lernerfolg durch die Unterrichtssequenz gegeben hätte. Die durch diese Leitfrage erhobenen Ergebnisse sind dem zweiten Hypothesenbereich zuzuordnen und werden dementsprechend hier dargestellt:

„Die Ansichten über die DDR (...) darüber haben wir in der Zeit viel gelernt. Und wie wir jetzt die DDR uns vorstellen sollten, können. Aber so im Politiksystem jetzt, wie es heute ist, haben wir (...) nichts gelernt.“ / „Also ich finde wir haben eigentlich auch über die DDR ganz schön viel gelernt. Und über die Stasi, zuerst hatte man eigentlich nur so eine graue Wolke als Stasi im Kopf, man wusste nicht genau, was die überhaupt machen, (...) Zersetzung und operative Psychologie. Ja.“ / „Meine Ansichten gegenüber der DDR haben sich (...) noch weiter verfestigt. Weil ich jetzt auch Belege dafür habe, dass dieser Apparat eigentlich sehr destruktiv mit seiner Bevölkerung umgegangen ist. (...) Und eigentlich ist die DDR ein abschreckendes Beispiel, dass man die Wege des Kommunismus nicht so ausleben sollte (...). Der Kommunismus ist in der Theorie eigentlich eine sehr gute Sache, weil sie praktisch eine vollkommene Gleichberechtigung schafft. Aber dafür ist der Mensch nicht ausgerichtet. (...).“

- Kein Verständnis von Rechtsstaatlichkeit
- In Diktaturen könne es dem „Volk auch gut“ gehen
- **Lernerfolg?**
- „Ansichten über die DDR“
- „Zersetzung“ und „Operative Psychologie“
- „DDR ein abschreckendes Beispiel“

Interventionsklasse 1

Ergebnisse der Pre- und Posttestinterviews

Leitfragen zur zweiten Hypothese

Charakteristische Passagen

Themenbereiche

Pretest-Interview:

Zur Überleitung zum zweiten Hypothesenbereich thematisiert der Interviewer die Fachbegriffe aus dem regulären Unterricht. Er erkundigt sich nach den erlernten Fachbegriffen aus dem Gemeinschaftskundeunterricht :

„Judikative“ / „Gewaltenteilung“ / „Demokratie“ / „Demokratische, freie Wahlen“ / „Meinungsfreiheit“

Hierauf befragt der Interviewer die Schüler, was ihnen zum Thema Rechtsstaat einfallen würde. Ein Schüler benennt hierbei die „Demokratie“ und „freie Wahlen“. Andere Schüler benennen die „gegebenen“ und „garantierten Grundrechte“. Ein Schüler betont die freie Meinungsäußerung, da in einem Rechtsstaat niemand sei, „der einen blockiert oder (...), das nicht zulässt.“ Ein Schüler assoziiert das „Mehrparteiensystem“; für einen anderen Schüler „herrschen“ im Rechtsstaat Gesetze. Im weiteren Verlauf erkundigt sich der Interviewer erneut zum Thema Rechtsstaat, hierauf antwortet ein Schüler:

„Also, hier haben wir sogar auch das Recht, den Staat auch selbst zu belangen, ihn anzuzeigen, falls er (...) was Unrechtmäßiges getan hat, das kann man in einem Rechtsstaat machen und in einem anderen Staat eben nicht (...).“

Auf die Frage, was die DDR für ein Staat gewesen sei und welchem System die DDR zugeordnet werden könnte, äußern die Schüler folgendes:

„Kommunismus“ / „Sozialismus“ / „Diktatur“ / „Planwirtschaft“ / „Einparteiensystem“

Posttest-Interview:

In der Eröffnungsphase des Posttest-Interviews knüpft der Interviewer an das Unterrichtsgeschehen der Studie an und erkundigt sich, was für ein Staat die DDR gewesen sei. Hierauf antwortet ein Schüler, „dass es eigentlich ein Unrechtsstaat“ gewesen sei. Weiterhin formuliert er, dass es...

Februar 2011

- **Fachbegriffe?**
- **Rechtsstaat?**
- „garantierte Grundrechte“
- „auch das Recht, den Staat (...) anzuzeigen“
- **Was war die DDR?**
- „Diktatur“

Mai 2011

- **Was war die DDR?**
- „Unrechtsstaat“

„immer dann noch (...) auf die Person (ankomme), wie sie es da erlebt hat. Aber wenn man das jetzt aus unserem Stand sieht, würde man dazu stehen, dass es ein Unrechtsstaat ist oder war.“

Ein weiterer Schüler bezeichnet die DDR „auch als eine Art Diktatur (...), zwar nicht von einer Person, sondern von einer – ich nenn' es jetzt mal Partei, ja.“ Der Interviewer erkundigt sich in diesem Zusammenhang nach dem gesellschaftlichen System der DDR. Hierauf bezeichnen alle Teilnehmer die DDR als Diktatur, wobei ein Teilnehmer die DDR als „Fusion aus Diktatur und Kommunismus“ bezeichnet. Im weiteren Gesprächsverlauf thematisiert der Interviewer die einleitende Problemstellung der Unterrichtssequenz. Er zitiert erneut die Aussage des Ministerpräsidenten Erwin Sellering, dass man die DDR nicht als totalen Unrechtsstaat bezeichnen könne. Diesbezüglich fordert er die Teilnehmer zu einem abschließenden Urteil auf, wobei lediglich zwei Schüler auf diese Leitfrage antworten:

„Ich denke nicht, dass er das einfach so salopp gesagt hat (...) sein Gedanke war einfach, dass er einige Sachen gut fand an der DDR, wie, dass es halt für jeden Arbeit gab, oder andere Sachen. Aber, dass er letztendlich diese Diktatur auch mitkritisiert hat, aber nicht vollkommen. Es gab gute Sachen, aber auch schlechte Aspekte. Vielleicht überwiegt das Schlechtere (...) und deswegen hat er (...) gesagt, kein totaler Unrechtsstaat.“ / „Ich würde sagen, dass es auf eine Art und Weise ziemlich mutig ist, so etwas zu behaupten. Und vor allem, wenn man so einen hohen Rang in einer Demokratie hat.“

Nach der Thematisierung des Sellering-Zitats stellt der Interviewer Leitfragen zur Ermittlung von Fachbegriffen. Zunächst erkundigt er sich, welche Fachbegriffe den Teilnehmern aus der Unterrichtssequenz einfallen würden. Hierauf werden mehrfach die Begriffe „Stasi“ und „Einparteiensystem“ genannt, ferner noch „SED“ und „Mauer.“ Auf weiteres Nachfragen, was den Schülern zum Rechtsstaat einfallen würde, werden die konstituierenden Fachbegriffe nicht detailliert benannt oder erläutert. Es werden lediglich die Begriffe „Gewaltenteilung“, „Mehrparteiensystem“ und „Gesetze“ benannt. Zur möglichen Vertiefung erkundigt sich der Interviewer, welche Funktion Gesetze im Rechtsstaat einnehmen würden. Hierauf antworten die Schüler:

„Um das Leben miteinander – der Gesellschaft zu regeln und zu ordnen.“ / „(...) die Schwächeren in dieser Gesellschaft, die sollen geschützt werden und nicht ausgenutzt werden, durch eben höhere Instanzen.“ / „Das wollte ich auch sagen (Gelächter).“

- Unterschiedliche Perspektiven
- „eine Art Diktatur“
- **Abschließendes Urteil zum Sellering-Zitat?**
- „es gab gute Sachen, aber auch...“
- „ziemlich mutig“
- **Konstituierende Fachbegriffe?**
- Keine detaillierte Benennung oder Erläuterung der Fachbegriffe

Interventionsklasse 2

Ergebnisse der Pre- und Posttestinterviews

Leitfragen zur zweiten Hypothese

Charakteristische Passagen

Themenbereiche

Pretest-Interview:

Zur Überleitung zum zweiten Hypothesenbereich erkundigt sich der Interviewer, welche Fachbegriffe im regulären Gemeinschaftskundeunterricht gelernt worden seien. Bei der Beantwortung dieser Fragestellung zeigen sich die Schüler/-innen sehr zögerlich, so dass der Interviewer mehrfach Anregungen zur Beantwortung der Leitfrage geben muss. Zusammenfassend antworten die Schüler/-innen folgendes:

„So was wie Faschismus“ / „Totalitarismus“ / „Kolonialisierung“ / „Stalinismus“ / „Imperialismus“ / „Industrialisierung“

Im weiteren Gesprächsverlauf thematisiert der Interviewer den Rechtsstaat. Er fragt, was den Schüler/-innen zum Rechtsstaat einfallen würde. Hierbei unterscheiden sich die Antworten, da einerseits der „Rechtsstaat“ mit demokratischen Merkmalen assoziiert wird und andererseits zwei Schüler den „Rechtsstaat“ mit „Repression“ und „Überwachung“ in Verbindung setzen. Auf Nachfrage erläutert ein Schüler seine diesbezügliche Äußerung „(...) im Sinne von staatlicher Überwachung (...) um die Sicherheit der Bürger zu sichern“, da „zum Beispiel Kameras im Bus installiert werden.“ Vorrangig wurden von den anderen Schüler/-innen folgende Begriffe benannt:

„Freie Wahlen“ / „Demokratie“ / „Gleichheit vor dem Gesetz“ / „Grundgesetze“ / „Freiheit für das Individuum“ / „Freie Meinungsäußerung und freie Medien“

Mit der nächsten Leitfrage erkundigt sich der Interviewer bei den Schüler/-innen, was die DDR für ein politisches System gewesen sei. Hierbei bewerten alle Schüler/-innen die DDR als nichtdemokratische Gesellschaftsform. Eine Schülerin formuliert, dass die DDR „offiziell“ eine Demokratie gewesen sei,

„aber die haben ja ständig bei den Wahlen mit 99,9% gewonnen, also war das eher eine getürkte Wahl, wobei alle Menschen ja gezwungen wurden, die zu wählen. Also konnte man schon fast sagen, dass das eher eine Diktatur war, und äh – das politische System, das war auch ein bisschen kommunistisch soweit ich weiß, auf jeden Fall (...).“

Februar 2011

- **Fachbegriffe?**
- **Rechtsstaat?**
- Widersprüchliche Aussagen
- „Gleichheit vor dem Gesetz“
- **Einordnung der DDR?**
- „getürkte Wahl“
- „eher Diktatur“

Eine weitere Schülerin bezeichnet die DDR als „Überwachungsstaat“. Ein Schüler ergänzt, dass es „auf keinen Fall ein freier Staat“ gewesen sei:

„(...) ich würde sagen, wie haben sie es genannt – eine Demokratie nach sowjetischem Vorbild, also dementsprechend halt. Es sollte ja theoretisch ein sozialistischer Staat werden, das hat aber nicht funktioniert und daraus hat sich halt eine Diktatur von Honecker entwickelt.“

Dies bejaht eine Schülerin und bezeichnet die DDR als eine „versteckte Diktatur“. Hierauf erwähnt ein Schüler, dass es „Demokratie“ geheißen habe, aber „Kommunismus“ gewesen sei. Hierauf widerspricht ein Schüler, da man Kommunismus erst „definieren“ müsse, „weil Kommunismus an sich ist ja nur die Gleichheit des Menschen und (...) Kommunismus ist einfach utopisch, weil es in der (Pause) Natur des Menschen liegt, sich über alle zu stellen.“ Seiner Meinung nach, sei die DDR „eher (...) ein bisschen in die Richtung Stalinismus, (...) Diktatur, Tyrannei“ einzuordnen.

Posttest-Interview:

Der Interviewer eröffnet das Posttestinterview mit Leitfragen, die einen unmittelbaren Bezug zur Unterrichtssequenz herstellen sollen. Hierbei erkundigt er sich zunächst, was für ein Staat die DDR gewesen sei. In ihren Aussagen bestätigen die Schüler/-innen ihre Einschätzungen aus dem Pretest-Interview und bezeichnen die DDR allesamt als undemokratischen „Überwachungsstaat“. Ihre Einschätzungen begründen die Teilnehmer anhand der „absoluten Überwachung“, der „Stasiverhörmethoden“, den „korrupten Wahlen“ und „weil absolut die Menschenrechte verletzt“ worden seien. Ein Schüler wiederholt zudem seine Aussagen aus dem Pretest-Interview, dass in der DDR der „Sozialismus komplett falsch“ ausgelegt worden sei. In diesem Gesprächskontext erkundigt sich der Interviewer, was die DDR für ein politisches System gewesen sei. Hier wird die DDR von nahezu allen Teilnehmern als „Diktatur“ bezeichnet, wobei ein Schüler formuliert, dass die DDR „ein großer Teil Diktatur gewesen (sei) oder Parteidiktatur, wenn man das so nennen möchte.“ Ein Schüler bezieht sich in seiner Einschätzung auf einen Redebeitrag eines anderen Schülers und formuliert:

„Ich finde Diktatur ein bisschen stark ausgedrückt. Parteidiktatur, so wie Jörg das ausgedrückt hat, trifft es schon eher. Ich finde es schwierig zu definieren, weil ich auch nicht der Meinung bin, dass dort Kommunismus oder Sozialismus praktiziert wurde. Dann würde es schon eher in Richtung Diktatur gehen, aber ich will es auch – ganz ehrlich gesagt – nicht so formulieren.“

- „Diktatur von Honecker“

- „versteckte Diktatur“

Mai 2011

- **Was für ein Staat war die DDR?**

- Bestätigung des Pretest-Interviews

- „Überwachungsstaat“
- „Diktatur“

- „ein großer Teil Diktatur“

- Kein „Sozialismus praktiziert“

Mit der nächsten Leitfrage thematisiert der Interviewer die Aussage des Ministerpräsidenten Erwin Sellering, dass die DDR nicht als totaler Unrechtsstaat bezeichnet werden könnte. Der Interviewer fordert die Schüler/-innen zu einer abschließenden Bewertung dieser Aussage auf. Alle Schüler/-innen widersprechen dieser Aussage und bezeichnen die DDR als „absoluten“ oder „totalen Unrechtsstaat“. Ein Schüler erwähnt hierbei, dass diese Problemstellung in der Unterrichtssequenz besprochen und „auseinandergepflückt“ worden sei. Obwohl sich dieser Schüler in seiner Antwort konkret auf die Unterrichtssequenz bezieht, werden allerdings keine konstituierenden Fachbegriffe benannt oder im Kontext der Problemstellung erläutert. Insgesamt findet keine fachliche Beurteilung des problematisierten Zitates anhand der rechtsstaatlichen Prinzipien statt. Zur Erhebung der konstituierenden Fachbegriffe konkretisiert der Interviewer im weiteren Gesprächsverlauf seine Leitfragen und fragt direkt nach den Fachbegriffen „aus diesem Politikunterricht.“ Die Beantwortung dieser Frage scheint den Schüler/-innen Schwierigkeiten zu bereiten, so dass der Interviewer seine Fragestellung erläutern und mehrfach wiederholen muss. Dennoch beziehen sich die Schüler/-innen in ihren Antworten nicht auf die Inhalte der Unterrichtssequenz der Studie, sondern benennen einzelne Begriffe aus dem regulären Unterricht („Imperialismus“ / „Totalitarismus“ / „Absolutistische Herrschaft“). Dementsprechend erkundigt sich der Interviewer nach weiteren Aspekten des Rechtsstaates und fragt ferner: „Was kennzeichnet den Rechtsstaat?“ Hierauf wird geantwortet:

„Menschenrechte“ / „freie Wahlen“ / „keine Überwachung“ / „freie Meinung jedes Bürgers“ / „Ich würde auch Meinungsfreiheit, Religionsfreiheit, Pressefreiheit damit reinbringen.“

- **„DDR kein totaler Unrechtsstaat?“**

- Widerspruch aller Schüler

- **Aber:** Widerspruch ohne fachliche Begründung

- **Welche Fachbegriffe kennen Sie?**

- Keine Benennung der konstituierenden Fachbegriffe

4.2.2.2 Zusammenfassung

Im Folgenden werden die Interviewergebnisse zur zweiten Hypothese zusammenfassend dargestellt. Zur Überprüfung der zweiten Hypothese sollte hauptsächlich der Lernzuwachs von konstituierenden Fachbegriffen ermittelt werden. Hierbei handelt es sich um die rechtsstaatlichen Prinzipien, welche in der Unterrichtssequenz der Studie vermittelt werden sollten.

Gesamtbetrachtung aller Klassen

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es in keiner Untersuchungsgruppe einen gravierenden Lernzuwachs dieser Begriffe im Pre-Postvergleich der Interviews gibt. Ferner wurden die Schüler/innen zum politischen System der DDR interviewt, um ein diesbezügliches „Konzeptuelles Deutungswissen“ erheben zu können. Hierbei zeigen sich im Pretest-Interview zwischen allen Untersuchungsgruppen prinzipielle Gemeinsamkeiten, da in allen Untersuchungsgruppen die DDR grundsätzlich als nichtdemokratischer Staat, sondern überwiegend als Diktatur bezeichnet wird. Zur Überprüfung des konzeptuellen Deutungswissens sollten im Posttest-Interview die Fachbegriffe an einer bekannten Problematik aus dem Unterricht (Selling-Zitat) angewandt werden und somit das „Konzeptuelle Deutungswissen“ zur Rechtsstaatlichkeit der DDR überprüft werden. Aufgrund des mangelnden Lernzuwachses der Fachbegriffe in allen Untersuchungsgruppen zeigen sich diesbezüglich in keiner Gruppe gravierende Effekte. Auch wenn in keiner Gruppe ein hypothesenrelevanter Lernzuwachs von Fachbegriffen ermittelt werden konnte, zeigen sich dennoch Auffälligkeiten im Posttest-Interview. In den Interventionsklassen wird explizit die Intervention zu den Basis- und Fachkonzepten als methodischer Lerneffekt hervorgehoben. In den Traditionsklassen wird maßgeblich der inhaltliche Lernzuwachs hervorgehoben. Hierbei wird als Lerneffekt der Lernzuwachs zur Stasi benannt (TK1: „dass das mit Überwachung und der Zersetzung viel krasser war, als das an den Tag gelegt wurde“; TK2: „über die DDR [...] viel gelernt. [...] Aber so im Politiksystem jetzt, wie es heute ist, haben wir [...] nichts gelernt.“ / „und über die Stasi, [...] Zersetzung und operative Psychologie. Ja.“).

4.2.3 Ergebnisse der Leitfragen zur Anwendung

4.2.3.1 Einzelanalysen

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse zur dritten Hypothese je Untersuchungsgruppe im Pre- Postvergleich dargestellt. Insbesondere soll hier eine Anwendung der konstituierenden Fachbegriffe auf neue Lernsituationen überprüft werden. Weitere Leitfragen thematisieren die Problemlösefähigkeit. Hierbei sollen Daten erhoben werden, inwiefern der Unterricht das Verständnis politischer Problemstellungen und eine diesbezügliche Lösungsfähigkeit fördert (vgl. hierzu die Ausführungen im Methodikteil S. 66 ff.).

Traditionsklasse 1	
Ergebnisse der Pre- und Posttestinterviews	
Leitfragen zur dritten Hypothese	
Charakteristische Passagen	Themenbereiche
<p>Pretest-Interview:</p> <p>Zum Abschluss des Pretest-Interviews thematisiert der Interviewer den dritten Hypothesenbereich. Zunächst erkundigt sich der Interviewer, ob das „was (...) im Politikunterricht“ gemacht werde, auf den Alltag oder auf neue Lernsituationen übertragbar sei. Diese Frage wird von den Schülerinnen überwiegend verneint. Eine Schülerin erläutert, dass die Thematisierung der Parteien „an den Wahlen“ angewandt werden konnte. Abschließend formuliert sie: „aber ansonsten würde ich sagen nein.“ Eine andere Schülerin äußert, dass „eher nicht das inhaltliche, sondern die Struktur des Arbeitens übernommen“ werden könne. Hierbei bezieht sie sich auf das Einfügen in Gruppen und „in Gruppen zu arbeiten (...)“. Dieser Einschätzung wird von einer Schülerin widersprochen, da Gruppenarbeit „auch in anderen Fächern gemacht“ werde. Dies sei „nicht nur spezifisch in Politik“, sie „habe da jetzt nicht soviel mitgenommen.“ Abschließend formuliert eine weitere Schülerin:</p> <p><i>„Politik ist für uns Gemeinschaftskunde, das ist das Fach, das das so inbegriffen hat und wir haben jetzt gerade das Thema Frauenrolle, nicht die Frauenrolle zu der jetzigen Zeit, sondern einfach die ganzen vergangenen Zeiten, was auch wichtig ist, aber deswegen kann man das heute nicht anwenden, finde ich.“</i></p> <p>In diesem Gesprächskontext erkundigt sich der Interviewer, ob durch den Unterricht „Probleme besser bewältigt“ werden können. Hierauf formuliert eine Schülerin unmittelbar „ganz klar (...) nein!“. In diesem Zusammenhang</p>	<p>Februar 2011</p> <ul style="list-style-type: none">• Übertragung auf neue Lernsituationen?• Wahlen• „aber ansonsten (...) nein.“• Allgemeine Kompetenzen: unterschiedliche Angaben• Historische Themen ohne subjektiven Bezug• Problemlösung?• „ganz klar (...) nein!“

äußert eine Schülerin Verständnisschwierigkeiten bezüglich der Leitfrage und fragt: „was ist denn mit Problemen gemeint? Da bin ich jetzt so ein bisschen überfragt.“ Diese Verständnisfrage gibt der Interviewer an die Teilnehmer zurück und fragt diesbezüglich, was „mit Problemen oder Problemlösung“ gemeint sein könnte. Auf diese Frage antworten die Schülerinnen folgendes:

„Wenn man Probleme mit einem Gesetz hat oder mehr über seine Rechte weiß oder so.“ / „Verstehen, worum es eigentlich über Politik geht“ / „Vielleicht vor Wahlen, also: Ich werde jetzt bald 18 und fast alle aus unserer Klasse sind schon 18 (...), das hat denen wahrscheinlich schon geholfen, dass wir das dann angeschnitten haben, dass wir darüber geredet haben, dass noch mal klar wurde, das Spektrum von braun zu gelb (...) das war ganz gut – und hat einem in der Situation auch geholfen.“

Anhand der letzten Leitfrage im Pretest-Interview erkundigt sich der Interviewer nach den politischen Gestaltungsmöglichkeiten. Er fragt, durch welche Aktivitäten die Schülerinnen zur Lösung von politischen Problemen beitragen könnten:

„Demonstrationen“ / „In politische Jugendvereine gehen“ / „Ich würde (...) einen Brief schreiben, oder 'ne E-Mail oder so (...) ich wüsste auch nicht, wen ich da direkt anschreiben müsste (...).“ / „Vielleicht hat man auch Freunde oder Bekannte oder (jemanden) aus der Familie, der sich politisch einsetzt (...).“ / „Ich würde auch sagen, generell und allgemein durch die Wahl (...).“

Posttest-Interview:

Nachdem der Interviewer sich erkundigt hatte, was der „zentrale Lernerfolg“ der Unterrichtssequenz gewesen sei, leitet der Interviewer zur Dritten Hypothese über. Hierbei bezieht er sich auf die zuvor geäußerte Aussage einer Schülerin, dass sie den „Unterschied zwischen Rechtsstaat und Unrechtsstaat“ gelernt hätte. Hierauf fragt der Interviewer, auf welche neuen Themengebiete das gelernte Wissen übertragen werden könnte:

„Was ich jetzt gut finden würde, wenn man das vergleicht mit, als die DDR aufgelöst wurde. Wie es danach weiterging, was passiert ist, wie war da das System?“ / „Oder auch in Ländern, wo jetzt im Moment Krieg herrscht. Afghanistan zum Beispiel, wie das da ist. Ob es ein Unrechtsstaat ist oder ein Rechtsstaat.“ / „Was mir jetzt auch direkt als erstes eingefallen ist, war Libyen irgendwie. Das ist doch jetzt im Moment – so genau weiß ich auch noch nichts darüber (...).“

- Thema Wahlen: „das war ganz gut“

• Aktivitäten zur Lösung von politischen Problemen?

April 2011

- Übertragung auf neue Themengebiete?

- Auflösung DDR
- „wo (...) im Moment Krieg herrscht“

Anschließend erkundigt sich der Interviewer, ob die Schülerinnen nach der Unterrichtssequenz „politische Probleme besser lösen könnten.“ Hierauf antworten lediglich zwei Schülerinnen. Eine Schülerin verneint eindeutig die Fragestellung. Eine andere Schülerin widerspricht dieser Einschätzung, bleibt jedoch unklar in ihrer Formulierung und Aussagekraft:

„Ich würde sagen: nein. Weil ich habe jetzt direkt über die DDR was erfahren. Aber deswegen ist ja trotzdem, was passiert heute in der Politik, wie wird darüber geredet, die verschiedenen Parteien – das ist ja immer noch nicht so klar. Deswegen würde ich sagen: nicht.“ / „Ja, aber wir können wenigstens verhindern, dass so was noch mal passiert. Weil wir eben darüber Bescheid wissen und das so verhindern können.“

Als letzte Frage der geführten Interviews in der TK1 erkundigt sich der Interviewer, ob es noch allgemeine Anmerkungen geben würde. Hierauf äußert eine Schülerin ihren Unmut hinsichtlich der perzeptiven Unterrichtswirklichkeit und fragt, ob „sich jetzt irgendwas im Unterricht“ verändern würde oder, ob „die Lehrer immer noch nach ihrer eigenen Pfeife“ tanzen würden. Auf Nachfrage des Interviewers erläutert die Schülerin, dass:

„(...) wir ja ziemlich unzufrieden sind mit unserem Politikunterricht (zeigt mit Fingern Führungszeichen) und ob sich jetzt irgendwas ändert oder, ob es einfach so weitergeht wie bisher und Sie nur ihre Studie da so fertig bekommen?“

- **Bessere Problemlösung?**
- Geringe Ergebnisse
- „Nein“
- Unklare Formulierung
- **Allgemeine Anmerkungen?**
- Unzufriedenheit mit Unterricht

Traditionsklasse 2

Ergebnisse der Pre- und Posttestinterviews

Leitfragen zur dritten Hypothese

Charakteristische Passagen

Themenbereiche

Pretest-Interview:

Zum Abschluss des Pretest-Interviews erkundigt sich der Interviewer, ob das Wissen aus dem Politikunterricht auf neue Lernsituationen übertragen werden könne. Bei der Beantwortung der Fragestellung zeigen sich alle Schüler/innen interessiert und auskunftsfreudig. Die Ergebnisse unterscheiden sich allerdings in ihrer inhaltlichen Ausprägung. Ein Schüler erläutert, dass allgemeine Kompetenzen im Gemeinschaftskundeunterricht erlernt und auf andere Fächer übertragen werden könnten. Als Beispiel benennt er die Ausarbeitung eines Gemeinschaftskunde-Referates. Gemeinschaftskunde sei „eigentlich nicht

Februar 2011

- **Übertragung auf neue Lernsituationen?**
- Allgemeine Kompetenzen: Textarbeit

recht einfach“, sondern es sei „auch schwer“ die „ganzen Informationen zu filtern.“ Die Bearbeitung von „schwierigen Aufgaben“ könne man „auch auf andere Unterrichtsfächer übertragen, dass man dann dort auch nur die wesentlichen Punkte aus einem Text herausbekommt.“ Nach der Erläuterung allgemeiner Kompetenzen bezieht sich eine Schülerin auf die Übertragungsfähigkeit unterrichteter Inhalte. Ihrer Meinung nach könne man das Wissen „auch aktuell“ übertragen, „weil wir jetzt die NS-Diktatur hatten und (...) man weiß schon wie die Leute regiert haben, was für Strategien die genutzt haben (...).“ Eine weitere Schülerin bekräftigt die Übertragungsfähigkeit, benennt allerdings keine konkreten Inhalte :

„Ich wollt eigentlich nur sagen, dass man das auf jeden Fall auf andere Sachen übertragen kann, weil wenn ich jetzt was gelernt habe, kann ich mir auch Verbindungen und Verknüpfungen zu irgendeinem Thema herstellen.“

Ein weiterer Schüler, der bereits durch ausgeprägte Wortbeiträge das Interview prägte, nimmt folgendermaßen Stellung: Seiner Meinung nach könne man die „Informationen“ aus dem Unterricht „gut ins reale Leben mit einbeziehen, denn schließlich lernen wir ja aus unseren Fehlern.“ Aus diesem Grund „benötigen wir wahrscheinlich auch noch immer diesen geschichtlichen Aspekt (...).“ In diesem Kontext scheint sich der Schüler allerdings nicht auf das Erlernen partizipatorischer Gestaltungsmöglichkeiten zu beziehen, sondern bekräftigt eher seine bislang geäußerten Vorstellungen eines obrigkeitsstaatlichen Politikverständnisses. Unterricht fände für zukünftige Politiker statt, da „jeder, der irgendwann in der Politik tätig (...) sein soll“, brauche „diesen Unterricht, damit er sich darauf vorbereiten kann. Wie gesagt, aus diesen Fehlern praktisch den größtmöglichen Nutzen zu ziehen und natürlich auf die Zukunft zu übertragen.“ Abschließend beendet dieser Schüler seinen Wortbeitrag mit folgender Äußerung:

„(...) zum Thema NS-Regime – wir fahren übrigens immer noch auf von Juden gebauten Autobahnen; also – dieser Fehler, jeder Fehler in der Geschichte hat irgendwo auch seinen Nutzen (sic!).“

Bei den ausgeprägten und häufig sprunghaften Beiträgen des Schülers bleibt auch hier die Aussageabsicht des Schülers vollkommen unklar. Die falschen und verzerrenden Aussagen sind von Unwissen und mangelndem Geschichtsbewusstsein geprägt, die in diesem Kontext zynisch und unzulässig sind. Die übrigen Teilnehmer/-innen widersprechen ihrem Mitschüler allerdings nicht: Die Aussagen werden weder korrigiert noch verurteilt. Eine Zurückweisung des vom Schüler artikulierten „Nutzens“ nationalsozialistischer Politik bleibt

- Wissen „auch aktuell“ übertragbar

- „Verbindungen und Verknüpfungen“

- Aus Fehlern der Geschichte lernen

- Obrigkeitsstaatliches Politikverständnis

- NS-Zeit:
Ungenügendes Wissen und mangelndes Geschichtsbewusstsein

aus. Ob die ausbleibende Kritik auf Konfliktvermeidung zurückzuführen ist, bleibt offen. Anschließend bezieht sich ein anderer Schüler jedoch auf die artikulierte Leitfrage und äußert:

„Um (den vorigen) Kommentar aufzugreifen, wir lernen auch zum Beispiel Kompromissbereitschaft. Wenn man jetzt in einen Konflikt kommt, man vielleicht durch demokratisches Wählen diesen Konflikt löst und dabei auch mal was zurücksteckt.“

Im weiteren Gesprächsverlauf erkundigt sich der Interviewer, inwiefern Probleme durch den Politikunterricht gelöst werden können. Hierauf erläutert ein Schüler, „dass man (...) in Gemeinschaftskunde auch was über Rechte und Gesetze (...)“ lerne und, „dass wir dann eingreifen können, falls uns was verboten oder strafrechtlich nicht korrekt erscheint (...).“ In diesem Zusammenhang äußert sich der Schüler, der zuvor verzerrend und falsch die NS-Zeit erläutert hatte. In seinem erneuten Wortbeitrag bezieht sich der Schüler nicht auf die Leitfrage, sondern formuliert seine Perzeptionswirklichkeit politischer Prozesse. Hierbei offeriert der Schüler ein Politikverständnis, welches sich in negativen Einschätzungen und despektierlichen Formulierungen manifestiert:

„Ah! Nichts gegen unsere Politik jetzt! Oder unsere Regierung! Aber (...) würden die Politiker nicht so machtkorrupt werden und uns auch anhören würden – der einfache Mann oder hier die Schüler, (Pause), dann würde man wahrscheinlich auch was bewegen können! Aber das Problem ist immer noch diese Machtkorruptheit, sobald man irgendwie in die Führung, Regierung hinein gekommen ist – hat man ja bei Politiker (...) gesehen – davor war er so voller Tatendrang, hat jedem zugehört – und kaum war er an der Macht – wurde er fett, dekadent (Gelächter) und ignorant.“

Abschließend erkundigt sich der Interviewer, inwiefern sich die Schüler/-innen eine „aktive politische Mitgestaltung in unserem Land“ vorstellen können. Hierbei äußert ein Schüler, dass man, „wenn einem was nicht“ gefalle, „demonstrieren gehen“ könne oder in einer Partei als Mitglied „mitwirken“ könne. Ein anderer Schüler formuliert seine Einschätzung:

„Es gibt sehr viele Sachen, die man machen kann, aber oftmals nicht ergriffen werden (...). So irgendwie fehlt der Antrieb, also: das, was jetzt in Stuttgart war, ist meiner Meinung nach eine Seltenheit in Deutschland! Also da gibt es Länder wie Frankreich, da wäre das (...) wie Picknick, jedes Wochenende eine Demonstrationsveranstaltung (...) – man kriegt die Jugend hier nicht so wirklich auf die Beine, um etwas zu verändern.“

- Keine Zurückweisung der Aussagen durch die übrigen Schüler
- Kompromissbereitschaft und Konfliktfähigkeit
- **Problemlösung?**
- „Rechte und Gesetze“
- Negatives Politikverständnis
- „Machtkorruptheit“
- Despektierliche Formulierungen
- **Aktive politische Mitgestaltung?**
- Demonstrationen und Parteiengagement
- „So irgendwie fehlt der Antrieb (...).“

Abschließend formuliert der Schüler, der sich durch seine bisherigen Wortbeiträge von der Gesamtgruppe inhaltlich und sprachlich abgrenzte, dass man durch folgende „Maßnahmen die (...) Politik verbessern“ könnte:

„(...) wie zum Beispiel aus Russland, die haben ja (...) Studenten in dieses (Moskauer) Parlament miteingeladen (...). So eine Maßnahme, die wäre hier auch gar nicht mal so übel. Da würde wahrscheinlich auch das etwas niedere Volk – nichts beleidigendes gegenüber (dem) Proletariat oder sonstiges – aber das würde wahrscheinlich uns allen mal’ richtig gut tun, wenn da mal jüngere Leute mal stehen, als dass die (undeutlich) Älteren, die wahrscheinlich eh nach zwanzig Jahren draufgehen (Gemurmel, unklare Äußerungen, Unruhe).“

Posttest-Interview:

In der Schlussphase des Posttestinterviews erkundigt sich der Interviewer, inwiefern die Inhalte der Unterrichtssequenz auf neue Themengebiete übertragen werden könnten. Hierauf erläutert ein Schüler, dass man „Vergleiche ziehen“ könne, „ob die Politik in Russland jetzt genau so ist wie damals in der DDR, oder ob die sich immer noch ähnelt.“ Ein anderer Schüler formuliert, dass man das auf „sämtliche Staaten“ übertragen könne, „die über dem großen Teich sind, also ich meine jetzt hier damit das Mittelmeer.“ Er ergänzt ohne weitere Präzisierung, „wenn man sich das da anguckt (...), hat man (...) das Gefühl, man befindet sich in der DDR, oder so gegen 1990.“ In diesem Zusammenhang bekräftigt dieser Schüler abermals seine Perzeption politischer Wirklichkeit und deutet die Leitfrage nicht im Sinne der eigenen Handlungsoptionen, sondern beanstandet die politischen Akteure: Er würde „unbedingt empfehlen (...), dass die Politiker noch mal in die Schule gehen und dann sich noch mal hinsetzen. Um (...) die Fehler der Vergangenheit sich noch mal durch den Kopf gehen zu lassen (...).“ Um eine weitere Themenverschiebung zu vermeiden, fokussiert der Interviewer durch eine weitere Leitfrage die dritte Hypothese. Er erkundigt sich, ob durch den Unterricht politische Probleme besser verstanden werden können. Hierauf erläutert ein anderer Schüler, dass durch den Unterricht die Handlungszwänge der Politik erschlossen werden könnten:

„Also, eigentlich schon! (...) wenn jetzt (...) Probleme anliegen und eine Lösung eigentlich total offensichtlich ist, aber die Politik diesen Weg nicht nimmt, kann man das (...) so transferieren, dass man sich dann nachher die Gründe selbst erschließt, warum sie das nicht machen können, welche Hindernisse da sind und was für Konsequenzen das danach hätte.“

- Sprunghafte, teils verworrene Aussagen
- Unklare, unsachliche Formulierungen

April 2011

- **Übertragung auf neue Themengebiete?**
- „Vergleiche ziehen“
- Mangelnder Leitfragenbezug eines Schülers
- Wiederholte Beanstandung politischer Akteure
- **Können politische Probleme besser verstanden werden?**
- Handlungszwänge der Politik „selbst erschließen“

Ein weiterer Schüler bestärkt und ergänzt diese Einschätzung. Seiner Meinung nach bestehe die Übertragungsfähigkeit des Unterrichts darin, dass politische Entscheidungen nachvollzogen werden können:

„Also, manchmal denkt man sich, wenn man jetzt die Politiker sieht, wieso sie dieses Gesetz jetzt nicht einführen oder warum sie daran gehindert werden und da lernt man halt durch Gemeinschaftskunde und durch die Geschichte, die es halt gab, dass das dann halt so Verzweigungen gibt und sich dann denkt, ach so – deswegen geht das jetzt nicht! (...), weil jede Entscheidung hat ja eine gewisse Kettenreaktion in sich und die sieht man so als (...) ‚Otto-Normal-Mensch‘ nicht! Und wenn man dann halt in diesem Wege etwas gebildeter ist, dann kann man das auch besser nachvollziehen. Und in der Hinsicht lernt man das dann halt.“

Eine Schülerin benennt zur Beantwortung der Leitfrage das Beispiel Integration. Hierbei erklärt sie, dass Integration „gar nicht funktionieren“ könne, „wenn ich jetzt so eine bestimmte Ideologie“ haben würde, „aber dadurch dass wir halt aus unseren Fehlern gelernt haben, sind wir fähig, diese Integration durchzuführen.“ Zu dieser Leitfrage wird abschließend von dem Schüler Stellung bezogen, der bereits durch seine ausgeprägten Formulierungen auffiel. Sein erneuter Beitrag ist wiederum von sprunghafter Gedankenführung und mangelnder Klarheit geprägt. Er erläutert, dass „aufgrund der Aufklärungskampagnen der letzten 20 Jahre“ vieles gelernt worden sei, „wie wir mit unseren Mitmenschen umzugehen haben.“ Er erläutert weiter, dass ein „deterministisches Handeln“ und ein „nachjagen“ von Ideologien („wie beim NS-Regime oder bei der DDR“) zu keiner gesellschaftlichen Weiterentwicklung führen würde, „was ja eigentlich sehr schade“ wäre. Zum Abschluss des Posttest-Interviews erkundigt sich der Interviewer, ob es noch weitere Anmerkungen oder Fragen geben würde. Hierauf wird abermals der Wunsch nach aktuellen Themen artikuliert:

„Die momentane Situation auf der ganzen Welt ist ja eigentlich sehr (betont) hitzig und meiner Meinung nach sehr interessant, nun verstehe ich es nicht, wieso man einige Stunden des Gemeinschaftskundeunterrichtes nicht mal dafür aufopfern kann, dass man (...) darüber redet. Das wäre ein Thema, das jeden interessiert und jeden auch wirklich (betont) was angeht (...); anstatt, dass wir jetzt über die Geschichte weiterhin quatschen, wie hier die Lüftbrücke und Alles entstanden ist. (...).“

Hierauf problematisieren zwei Schüler die mangelnden zeitlichen Ressourcen bei der Erarbeitung von Unterrichtsinhalten. Ein Schüler formuliert:

- „gewisse Kettenreaktionen (...) nachvollziehen“

- Wiederholt unklare Aussagen eines Schülers

- **Weitere Anmerkungen?**

- Wunsch nach aktuellen Themen

- „Situation auf der ganzen Welt ist (...) sehr interessant“

- Mangelnde Zeit

„Aber ich glaube jetzt zur Verteidigung des Gemeinschaftskundeunterrichtes, wenn man jetzt so aktuelle Themen nehmen würde, wie zum Beispiel Libyen, das hat ja (...) auch ein Hintergrund, der (...) auch wieder relativ tiefgründig (ist), das würde eigentlich viel zu lange dauern, um in eineinhalb Stunden verpackt zu sein.“

Interventionsklasse 1

Ergebnisse der Pre- und Posttestinterviews

Leitfragen zur dritten Hypothese

Charakteristische Passagen

Pretest-Interview:

In der Schlussphase des Pretest-Interviews erkundigt sich der Interviewer, ob die Unterrichtsinhalte auf neue Situationen übertragen oder angewandt werden können. Auf diese Leitfrage antworten insgesamt zwei Schüler und erläutern unterschiedliche Aspekte der Anwendung. Ein Schüler erläutert, dass die im Unterricht bearbeiteten „neuen Sachverhalte“ auch im privaten Kontext genutzt werden könnten. Würden Unterrichtsinhalte in den Nachrichten thematisiert,

„wird natürlich darüber diskutiert: mit Brüdern und Freunden (...), es ist dann schon möglich, den Sachverhalt dann näher (...) zu analysieren, warum das so ist! Weil man (...) ja vorher in der Schule (...) dieses Thema gehabt hat (...).“

Der andere Schüler erläutert ein weiteres Anwendungsbeispiel, indem er auf ein im Unterricht erlerntes Schema verweist:

„Wir haben so ein Dreieck gehabt bei uns im Politikunterricht, (ähem) da ging es dann um Akteure. Und dies Dreieck beschäftigt sich dann immer mit Problemen und (Pause). Mir ist aufgefallen, dass ich das immer anwenden kann und dass man dann auch so langsam so begreift, worum geht es - warum funktioniert das – und das nicht – und so weiter.“

Abschließend erkundigt sich der Interviewer, ob durch den Politikunterricht Probleme besser gelöst werden können. Hierbei äußert ein Schüler unmittelbar, dass dies „auf jeden Fall“ zutreffe. Der Schüler erläutert die positiven Auswirkungen des Unterrichts hinsichtlich der demokratischen Gestaltung von Entscheidungsprozessen: „wenn irgendwie (...), irgendwas entschieden werden“ soll, werden diese Entscheidungen in der Klasse anhand „demokratischer Mittel“ vollzogen. Diesem Beitrag wird direkt widersprochen:

Themenbereiche

Februar 2011

- **Übertragung auf neue Lernsituationen?**
- Diskussion politischer Themen im privaten Kontext
- Einfaches Schema: „Dreieck“ mit Problemen und Akteuren
- Demokratische Entscheidungsprozesse

„Finde ich nicht, also heute hatten wir zum Beispiel das Problem – wir wollten eine Klassenfahrt machen und ja, die ganze Klasse so: ‚Juhu machen wir!‘ Und, und unser Lehrer so: ‚Nö - machen wir nicht!‘ - Fertig, entschieden (Gelächter).“

Auf diesen Einwand entgegnet ein anderer Schüler, dass dies „ja andere Gründe“ hätte.

Posttest-Interview:

Nachdem im Posttest-Interview über die Ordnungs- und Strukturierungsfunktion der Intervention gesprochen wurde, erkundigt sich der Interviewer nach Anwendungsmöglichkeiten der Intervention. Hierauf äußern sich zunächst zwei Schüler recht allgemein und knapp ohne aussagekräftigen Interventionsbezug. Dem einen Schüler falle „spontan“ die Stasi ein, die anhand der „Punkte Grundrechte und Rechtsstaat und so“ überprüft werden könnte. Der andere Schüler formuliert:

„Ich würde das jetzt hier an Nordafrika anwenden, weil viele Leute da jetzt protestieren und demonstrieren und ich würde mir einfach angucken, warum ist das so. Und damit dann die ganzen Staatssysteme analysieren.“

Hierauf bittet der Interviewer um eine Konkretisierung der Aussagen und erkundigt sich nach relevanten Schwerpunkten der thematischen Erarbeitung. Hierauf ergänzt der Schüler seinen vorherigen Beitrag anhand des Materials:

„Öhm, ‚Ordnung‘ – würde ich mir zum Beispiel ‚Demokratie‘ angucken. Unter ‚Entscheidung‘ würde ich mir den ‚Konflikt‘ angucken und ‚Öffentlichkeit‘. Und beim ‚Gemeinwohl‘ würde ich mir ‚Sicherheit‘, sowie ‚Freiheit‘, ‚Frieden‘ angucken.“

Hierauf fügt ein anderer Schüler hinzu, dass ‚Gerechtigkeit‘ von „ganz besonderer“ Bedeutung sei, da sich im „Chaos (...) keiner an die Regeln“ halten würde. Ferner erläutert dieser Schüler, dass ihn „persönlich interessieren“ würde, wie sich in „Japan und Haiti nach diesen Katastrophen (...) das System (...) dort verhält“ und „durchsetzen“ könne. Einen Bezug zur Fragestellung und zur Intervention stellt dieser Schüler nicht her. Unmittelbar hierauf greift ein Schüler seinen vorherigen Beitrag auf und erläutert die Möglichkeit einer vergleichenden thematischen Erarbeitung im Unterricht:

- Widerspruch

Mai 2011

- **Anwendungsmöglichkeiten?**

- Allgemeine und knappe Aussagen

- **Bitte um Konkretisierung**

- Bedingter Bezug zur Leitfrage

„Etwas, das auch noch Nordafrika betrifft, ist das, wenn jetzt irgendwie eine neue Politik da herrschen soll, dass man jetzt anguckt: wie ist die Politik jetzt und wie wird sie dann danach sein? Dass man sich beide anguckt und dann sieht, was wurde jetzt verändert und wie ist das jetzt von Vorteil oder zum Nachteil der Bevölkerung?“

Anschließend bezieht sich ein anderer Schüler auf die gestellte Leitfrage zur Anwendungsfähigkeit. Hierbei verweist der Schüler unmittelbar auf das vorliegende Unterrichtsmaterial der Intervention (M-Int2) und erläutert dieses an folgendem Beispiel:

„Ähm, also: Osama Bin Ladens Tod vielleicht als aktuellstes Thema. Ich würde gucken in der ‚Demokratie‘, weil es in einem demokratischen Land entschieden wurde, (...) gegen ihn (...) vorzugehen. Ähem, bei den ‚Entscheidungen‘ ist (...) die ‚Öffentlichkeit‘ (...) damit betroffen, die ‚Medien‘ sind damit betroffen, das ‚Parlament‘, die ‚Regierung‘ ist damit betroffen und die ‚Freiheit‘ der Allgemeinbevölkerung ist natürlich auch ein zentraler Punkt dabei. Kann man einen Terroristen frei laufen lassen? Aber wiederum kann man dann rückbezüglich auch fragen, ist es dann legitim, so eine Person zu töten (stockend), so einfach zu töten, um das ‚Allgemeinwohl‘ dann zu schützen? Also, kann Tod dann Tod verhindern? (...) Und damit kann man dann solche Fragen wieder beantworten oder man kann sie wieder verlinken.“

Im weiteren Gesprächsverlauf thematisieren die Schüler vordergründig die Stellungnahme der Bundeskanzlerin, dass sie sich „freue über Osama bin Ladens Tod.“ Die Schüler kritisieren diese Aussage, „weil das komplett nicht zu dem (passt), was wir übermittelt bekommen haben im Politikunterricht (...), so etwas dürfte sie eigentlich nicht sagen. Das ist politisch nicht korrekt.“ Die Schüler spekulieren hierbei über die möglichen Motive dieser Aussage. Der Interviewer versucht in diesem Kontext einen Bezug zur Leitfrage herzustellen und verweist auf das vorliegende Material. In ihren weiteren Aussagen bleiben die Schüler allerdings vage und beziehen sich kaum auf die Leitfrage:

„Also ich würde denken, sie hat das eventuell getan (...) als europäische Akteurin, da wir (...) abhängig von Amerika sind (...).“ / „Ich weiß jetzt nicht mehr, in welchem Land wir abgelehnt haben mit der Unterstützung von Militäreinheiten (...). Auf jeden Fall haben wir irgendwas abgelehnt (...) und haben uns halt damit raus gehalten (...). Und da haben (...) wir (...) mit den USA sozusagen einen Konflikt gehabt (...).“ / „Ähm, ich denke, dass sie das auch als Mittel genutzt hat, um sich dann ein bisschen Pluspunkte zu verschaffen (...). Und ich denke mal, sie hat das jetzt einfach so ausgesprochen

- Vergleichende Betrachtung
- Konkrete Anwendung am Beispiel
- Impulscharakter der Intervention
- „Fragen (...) verlinken“
- Weitere Äußerungen ohne ausreichenden Bezug zur Intervention

und dachte, dass jetzt die Leute hinter ihr stehen. Aber, na ja: So als Politiker und dann so eine Aussage? Gehört sich nicht.“

Zum Abschluss des Posttest-Interviews erkundigt sich der Interviewer nach kritischen Einwänden oder allgemeinen Anmerkungen. Hierbei erfassen die Schüler, dass die einzelnen Begriffe (Fachkonzepte) noch einer weiteren Ausdifferenzierung im Unterricht bedürfen: Ein Schüler würde „zum Beispiel für ‚Demokratie‘ (...) noch mal ergänzen, was zu einer Demokratie“ gehören würde. Ein anderer Schüler erläutert, dass man „von den Unterpunkten noch mal weiter (...) ins Detail“ gehen müsse. Ein anderer Schüler wiederholt seinen Beitrag aus dem Pretest-Interview und erläutert, dass sie im Politikunterricht „mit einem Dreieck (...) gearbeitet“ hätten, bei dem es „um Akteure, Probleme und (...) Ziele“ gegangen wäre. Der Schüler erläutert, dass „mit diesem System (...) auch alle sehr gut gefahren“ seien. Dieses „Dreieck“ sei „nicht so komplex“ gewesen. Die „Verlinkungsmöglichkeiten“ der Basis- und Fachkonzepte können „manchmal zu Verwirrung führen.“ In diesem Zusammenhang greift der Interviewer eine Bemerkung aus der Unterrichtssequenz auf. Hierbei bezieht er sich auf Schülerbeiträge, welche den Begriff Gemeinwohl kritisierten. Dementsprechend erkundigt er sich, welche „Schwierigkeiten“ die Schüler mit dem Begriff Gemeinwohl hätten. Hierauf erläutert ein Schüler:

„Ich weiß nicht, aber mir wird es eigentlich relativ klar, also ich versteh' das so, die Ordnung beruht auf einer Entscheidung, die getroffen wurde von irgendeiner (...) Instanz (undeutlich), weil man eine Ordnung bewahren möchte und dabei ist vielleicht ein zentrales Interesse das Gemeinwohl. Aber vielleicht ist es auch nicht so der passende Überbegriff. Vielleicht sollte Gemeinwohl ersetzt werden (...) und da sollte ein anderes Wort vielleicht hin.“

Auf die Frage, ob es noch „allgemeine Anmerkungen oder Äußerungen“ geben würde, äußert ein Schüler, dass es „wünschenswert“ sei, „wenn wir jetzt (...) öfter (...) oder (...) mehr Politikunterricht“ hätten, da das „eigentlich ein interessantes Fach“ sei. Ein anderer Schüler formuliert abschließend:

„Ich habe die freie Diskussion genossen, die Sie uns immer gegeben haben in jeder Stunde. Man hat seine Arbeitszeit, aber man hat auch am Anfang immer diese Diskussion. Das war das Beste eigentlich an diesem ganzen Projekt, fand ich.“

- **Kritische Einwände und Anmerkungen?**

- „weiter ins Detail“
- System aus dem regulären Unterricht auch „sehr gut“
- ‚Gemeinwohl‘ wurde im Unterricht der Sequenz kritisiert

- **Weitere Anmerkungen?**

- Generell „mehr Politikunterricht“
- „die freie Diskussion (...) war das Beste“

Interventionsklasse 2

Ergebnisse der Pre- und Posttestinterviews

Leitfragen zur dritten Hypothese

Charakteristische Passagen

Themenbereiche

Pretest-Interview:

In der Schlussphase des Pretest-Interviews erkundigt sich der Interviewer, ob Inhalte des Unterrichts auf neue Lernsituationen übertragen werden können. Hierbei problematisieren die Schüler/-innen hauptsächlich die mangelnde Aktualität des Unterrichts. Ein Schüler äußert unmittelbar, dass ihm „der Kommunismus in Großbritannien 1933 noch nicht wirklich weitergeholfen“ habe, worauf die gesamte Gruppe mit dezentem Gelächter reagiert. Inwiefern diese Äußerung Inhalte des Unterrichts (z.B. europäische Entwicklungen des Kommunismus zwischen den Weltkriegen) repräsentiert oder aus bloßer Ironie formuliert wurde, bleibt unklar. Ein weiterer Schüler ergänzt:

„Ja, das ging mir auch so, ähm, das liegt aber glaube ich schlicht weg und einfach daran, dass die Themen, die wir hier jetzt gerade besprechen nicht aktuell sind und dass wir dadurch (...) aber nicht die Möglichkeit haben, das irgendwie anzuwenden (...) auf bestimmte politische Reaktionen oder das damit zu vergleichen.“

Eine andere Schülerin erläutert, dass sie ihr „Wissen über die DDR (...) eigentlich nur aus dem Film *Das Leben der anderen* herausgezogen“ habe. Dies sei „aber im Deutschunterricht“ gewesen, da hätte sie „eigentlich am meisten gelernt“. Sie könne „ansonsten“ mit den Unterrichtsinhalten...

„auch nicht viel anfangen, außer vielleicht die Hitlerzeit, da kann man dann schon einiges rausziehen. Aber das hat man ja auch schon tausend Mal durchgekaut.“

Im weiteren Gesprächsverlauf erkundigt sich der Interviewer, ob der Unterricht eine problemlösende Funktion einnehmen würde. Hierauf erläutert ein Schüler, dass durch den Unterricht Probleme nicht gelöst, sondern verstanden werden könnten. Der Unterricht helfe, „die Welt zu verstehen.“ Ein Schüler ergänzt, dass „historische Ereignisse“ einem helfen könnten, „aktuelle Lagen zu verstehen.“ Ein Schülerin formuliert in diesem Zusammenhang:

„Es ist zum Beispiele auch spannend zu sehen, (...) wenn man wusste, dass im zweiten Weltkrieg Deutschland und England erbittert gegeneinander gekämpft

Februar 2011

- **Übertragung auf neue Lernsituationen?**
- unklare Aussage: Ironie?
- Keine Anwendung aufgrund mangelnder Aktualität
- Wissen über DDR aus Film: „aber im Deutschunterricht“
- „Hitlerzeit (...) tausend mal durchgekaut“
- **Problemlösung?**
- Verständnis für Aktualität

haben und dann später in der Hungerszeit, England Deutschland unter die Arme gegriffen hat und es trotzdem noch so einen Hass auf Deutsche in England gibt. Also das ist wirklich erschreckend. Also mir wurde schon mal richtig viel Feindseligkeit entgegengebracht von Engländern, die ich getroffen habe. Und ähm, das hat doch auch schon Verständnis irgendwie geweckt.“

- „Verständnis irgendwie geweckt“

Eine Schülerin formuliert sehr allgemein, dass man sich „mit mehr Menschen unterhalten“ könne, „wenn man größeres Wissen an Politik“ habe. Ein anderer Schüler artikuliert, „dass man Alltagsprobleme mit dem Gemeinschaftskunde-Unterricht“ nicht lösen könne. Man könne aber „in gewissem politischen Rahmen Widerstand leisten gegen Dinge, die einem nicht gefallen und somit auch einfach neue Sachen schaffen.“ Dies sei „gerade unsere Aufgabe als junge Leute.“ Ein weiterer Schüler ergänzt:

- allgemeine Aussagen ohne fachliche Konkretisierungen

„Ähm, also da schließe ich mich Lukas an, was den Alltag angeht. Aber ich habe, seitdem wir in Gemeinschaftskunde z. B. diesen ganzen Kram mit den totalitären Systemen und so weiter durchnehmen (...), seitdem kann ich besser verstehen, warum gewisse Konflikte zwischen den verschiedenen Völkern entstehen.“

- Verständnis von Völkerkonflikten

Abschließend erkundigt sich der Interviewer anhand welcher Aktivitäten die Schüler/-innen zur Lösung von politischen Problemen beitragen könnten. Hierauf antworten die Schüler/-innen zusammenfassend:

- **Aktivitäten?**

„Zum Beispiel Demonstration.“ / „Eintritt in eine Partei und sich da drin beteiligen.“ / „Ja, allgemein politische Beteiligung; sich damit auseinandersetzen. Ähm, auch die Mitmenschen mitzuziehen. Und, aber (...) für mich persönlich nicht zwangsläufig in einer Partei – sondern auch in anderen Organisationen.“ / „Widerstand leisten gegen alles das, was einem nicht gefällt.“ / „Na, ja, wählen (lächeln).“

- Demonstrationen
- Beteiligung in Organisationen
- Wählen

Der Interviewer bezieht sich auf eine vorherige Antwort und erkundigt sich nach den Grenzen des Widerstandes. Worauf der Schüler ergänzt:

„Ähm, wenn's in Gewalt ausartet. Ansonsten sollte man gegen alles Widerstand leisten, was Unrecht ist. Alles.“

- Widerstand ohne Gewalt

Posttest-Interview:

Im vorherigen Gesprächsverlauf des Posttest-Interviews erkundigte sich der Interviewer nach dem zentralen Lernerfolg der Unterrichtssequenz. Hierbei benannten die Schüler/-innen positive Effekte der Intervention, welche sowohl die erste und dritte Hypothese unterstützten. Aufgrund der Gesprächsdynamik ergaben sich inhaltliche Überschneidungen zwischen diesen Hypothesen. Zudem ergaben sich aus den Leitfragen zur „Ordnungs- und Strukturierungsfunktion“ relevante Aussagen zur „Anwendungsfähigkeit“. Aufgrund dieser inhaltlichen Überschneidungen wird diese Interviewpassage in ihrer originären Charakteristik im Kapitel zur ersten Hypothese dargestellt (vgl. S. 147 f.). Zusammenfassend heben die Schüler/-innen hervor, dass die Intervention eine „Methode zur Analyse“ sei, die man auf „jeden Staat anwenden“ könne und so „die Möglichkeit“ bestehe „politische Themen besser zu analysieren.“ Im weiteren Gesprächsverlauf bezieht sich der Interviewer abschließend auf die Unterrichtssequenz und erkundigt sich nach weiteren Anwendungsbeispielen der Intervention. Hierauf bestätigt ein Schüler die vorigen Wortbeiträge:

„(...) Man kann damit aber auch politische Situationen analysieren. Und man kann auch in den Unterricht gehen und sagen: Was glaubt Ihr: beispielsweise Libyen: (...) existiert dort ‚Freiheit‘, existiert dort ‚Frieden‘ oder existiert dort ‚Gerechtigkeit‘? Und dass man (...) daran (...) eigentlich jede politische Situation und auch ein politisches Staatssystem analysieren kann und irgendwie daraus schließen kann, was gerade in der Welt passiert, oder (...) was gerade in Libyen passiert, oder – je nachdem mit welchem Thema sich man (...) auseinandersetzt.“

Ein anderer Schüler benennt als Beispiel ‚Entscheidung‘ und ‚Europäische Akteure‘, hierbei „wäre es vielleicht (...) gar nicht so schlecht (...) zu überprüfen, ob noch EU-Staaten eigentlich wirklich diese Prinzipien (...) noch erfüllen. Also zum Beispiel Rumänien oder so.“

Mai 2011

- Gesprächsdynamik: Überschneidungen der ersten und dritten Hypothese
- Schüler/-innen erläutern die Anwendungsfähigkeit auf Leitfrage zur ersten Hypothese (vgl. S 147 f.)
- „Politische Situationen analysieren“
- Vage Aussagen

4.2.3.2 Zusammenfassung

Im Folgenden werden die Interviewergebnisse zur dritten Hypothese zusammenfassend dargestellt. Im Rahmen der dritten Hypothese sollte primär die Anwendung der konstituierenden Fachbegriffe in einer neuen Lernsituation überprüft werden. Aufgrund des mangelnden Lernzuwachses dieser Fachbegriffe im Pre-Postvergleich können diesbezüglich keine relevanten Daten dargestellt werden. Dennoch lassen sich hypothesenübergreifende Effekte im Pre-Postvergleich benennen: In beiden Interventionsklassen werden die Anwendungsmöglichkeiten der Intervention hervorgehoben. In den Traditionsklassen können keine hypothesenrelevanten Effekte festgehalten werden. In diesen Klassen werden die bisherigen Nebenbefunde durch erneute Passagen bestärkt oder neu akzentuiert.

- *Traditionsklasse 1*

In der Traditionsklasse 1 gibt es keine hypothesenspezifischen Effekte im Pre-Postvergleich. Aus den Leitfragen zur dritten Hypothese lassen sich folgende Nebenbefunde festhalten: Im Pretest-Interview betonen die Schülerinnen, dass Inhalte aus dem regulären GMK-Unterricht nicht übertragen werden können (Ausnahme: Thema „Wahlen“). Im Posttest-Interview wird wiederholt auf die Unzufriedenheit im regulären Unterrichtsgeschehen hingewiesen.

- *Traditionsklasse 2*

Auch in der Traditionsklasse 2 gibt es keinen hypothesenspezifischen Effekt im Pre- und Postvergleich. Die aus den Leitfragen zur dritten Hypothese gewonnenen Daten bestätigen die bisherigen Nebenbefunde: der reguläre GMK-Unterricht wird von den Schüler/-innen der Traditionsklasse 2 sehr differenziert wahrgenommen und erläutert. Trotz der wiederholten Kritik an der mangelnden Aktualität des Unterrichts, betonen die Schüler/-innen unstrittig die generelle Anwendungsfähigkeit der im regulären Unterricht vermittelten Inhalte. Im Pretest-Interview wird erläutert, dass allgemeine Kompetenzen der Texterschließung „auch auf andere Unterrichtsfächer übertragen“ werden können, andererseits wird die Anwendungsfähigkeit unterrichtsspezifischer Inhalte hervorgehoben („ich [...] kann [...] mir auch Verbindungen und Verknüpfungen zu irgendeinem Thema herstellen“). Im Posttest-Interview wird diese Einschätzung bekräftigt, da die Schüler der Traditionsklasse 2 die Leitfragen auf den regulären GMK-Unterricht beziehen („wenn [...] Probleme anliegen [...] kann man das [...] so transferieren, dass man sich dann nachher die Gründe selbst erschließt“). Zudem hat sich auch in dieser Interviewpassage die stark ausgeprägte Heterogenität der Teilnehmer gezeigt. Einerseits wird sehr differenziert und bedacht auf die Leitfragen reagiert, andererseits weisen

die Wortbeiträge eines Schülers monologartige Merkmale auf. Hierbei sind die Wortbeiträge häufig von sprunghafter Struktur. Die Beiträge sind zudem von negativen Konnotationen („würden die Politiker nicht so machtkorruptiert“) und despektierlichen Formulierungen gekennzeichnet („kaum war er an der Macht wurde er fett, dekadent und ignorant“). Einzelne Aussagen zur NS-Zeit weisen ungenügendes Wissen und ein mangelndes Geschichtsbewusstsein auf.

- *Interventionsklasse 1*

In der Interventionsklasse 1 können im Pre-Postvergleich hypothesenrelevante Effekte festgestellt werden. Zudem wird in beiden Interviews auch der reguläre Unterricht in seiner Anwendungsfunktion bekräftigt („Wir haben so ein Dreieck [...] da ging es dann um Akteure. [...] mir ist aufgefallen, dass ich das immer anwenden kann“). Im Posttest-Interview werden die Anwendungsmöglichkeiten der Intervention hervorgehoben und anhand unterschiedlicher Aspekte erläutert: Einerseits wird die Anwendungsmöglichkeit der Intervention im vergleichenden Sinne dargestellt („an Nordafrika anwenden, weil viele Leute da jetzt protestieren [...], wie ist die Politik *jetzt* und wie wird sie dann *danach* sein“). Andererseits erläutert ein Schüler präzise am Beispiel von „Osama Bin Ladens Tod“, dass man unterschiedliche Aspekte oder Fragen „verlinken“ könne und bekräftigt in seiner Anwendung den *Impulscharakter* der Intervention („Aber [...] ist es dann legitim, so eine Person [...] einfach zu töten, um das ‚Allgemeinwohl‘ dann zu schützen? Also, kann Tod dann Tod verhindern? [...] Und damit kann man dann solche Fragen wieder beantworten oder man kann sie wieder verlinken.“).

- *Interventionsklasse 2*

Auch in der Interventionsklasse 2 kann ein hypothesenrelevanter Lerneffekt im Pre-Postvergleich festgestellt werden. Hierbei weisen die Ergebnisse hypothesenübergreifende Ausprägungen auf, welche sich aus der Gesprächsdynamik ergeben haben. Aus den Leitfragen zur „Ordnungs- und Strukturierungsfunktion“ ergaben sich relevante Aussagen zur „Anwendungsfähigkeit“. Charakteristische Äußerungen der Schüler/-innen weisen darauf hin, dass die Intervention eine „Methode zur Analyse“ sei, die man auf „jeden Staat anwenden“ könne und so „die Möglichkeit“ bestehe „politische Themen besser zu analysieren.“ Zudem verdeutlichen die Passagen aus dem Pretest-Interview, dass auch im regulären Gemeinschaftskundeunterricht Inhalte auf andere Themengebiete angewendet werden könnten, da „historische Ereignisse“ einem helfen könnten, „aktuelle Lagen zu verstehen.“ Hierbei wird aber in der

Interventionsklasse 2 wiederholt auf die mangelnde Aktualität des Unterrichts verwiesen, woraus sich mangelnde Anwendungsmöglichkeiten in der eigenen politischen Wirklichkeit ergeben würden („die Themen [...] nicht aktuell sind und dass wir dadurch [...] nicht die Möglichkeit haben, das irgendwie anzuwenden“).

4.2.4 Generalisierende Zusammenfassung der Interviewergebnisse

Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse der Interviews dargestellt. Hierbei wird die generalisierende³⁰² Zusammenfassung im Sinne der genutzten Interviewtechnik auf die hypothesenrelevanten Daten fokussiert (vgl. hierzu die Ausführungen im Methodenteil auf S. 70 ff.). Die hypothesenrelevanten Ergebnisse werden in der Tabelle 25 dargestellt:

Hypothesenrelevante Ergebnisse der Interviews	
Hypothesenbezug	Hypothesenrelevante Ergebnisse in der Pre-Post-Entwicklung
1. Hypothese	<p><i>Unterstützung der Hypothese</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • In beiden Interventionsklassen zeigen sich sehr starke Effekte der Intervention, da die Basis- und Fachkonzepte in ihrer „Ordnungs- und Strukturierungsfunktion“ stark betont und positiv hervorgehoben werden.
2. Hypothese	<p><i>Keine Unterstützung der Hypothese</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • In keiner Untersuchungsgruppe gibt es einen gravierenden Lernzuwachs von konstituierenden Fachbegriffen.
3. Hypothese	<p><i>(Teil)-Unterstützung der Hypothese</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Keine Unterstützung: Aufgrund des mangelnden Lernzuwachses (konstituierende Fachbegriffe) in allen Untersuchungsgruppen gibt es keine Anwendung in einer neuen Lernsituation. • Unterstützung: Beide Interventionsklassen heben die Anwendungsmöglichkeiten der Intervention hervor (Basis- und Fachkonzepte).

Tabelle 25: Hypothesenrelevante Ergebnisse der Interviews

Hypothesenrelevante Ergebnisse

In allen Untersuchungsgruppen dominieren die Ergebnisausprägungen zur ersten Hypothese („Ordnungs- und Strukturierungsfunktion“). Hierbei zeigen sich deutliche Effekte in beiden Interventionsklassen. In beiden Interventionsklassen werden eindeutig die positiven Effekte

³⁰² Zur Unterscheidung der jeweiligen Generalisierungsdimensionen vgl. Mayring 2007b.

der Intervention (Materialien zu den Basis- und Fachkonzepten) hervorgehoben und erläutert. Zudem ergaben sich aus den Leitfragen zur ersten Hypothese die markantesten Nebenergebnisse: In drei von vier Untersuchungsgruppen zeigt sich eine stark ausgeprägte Problematik der mangelnden politischen Bildung im regulären Unterrichtsgeschehen. Ausschließlich in der Interventionsklasse 1 wird im Pretest-Interview die politische Bildungsfunktion des regulären Gemeinschaftskundeunterrichtes eindeutig betont und hervorgehoben.³⁰³ Bei der zweiten Hypothese können keine gravierenden Lerneffekte hinsichtlich der konstituierenden Fachbegriffe festgehalten werden. In keiner Gruppe gibt es einen hypothesenrelevanten Lernzuwachs der Fachbegriffe („Rechtsstaatliche Prinzipien“). Aufgrund des mangelnden Lernzuwachses können diese Fachbegriffe auch nicht in einer „Neuen Lernsituation“ (Dritte Hypothese) angewandt und überprüft werden. Hinsichtlich der dritten Hypothese zeigen sich jedoch Effekte in den Interventionsklassen, da die Anwendungsmöglichkeiten der Intervention in beiden Klassen hervorgehoben werden.

Nebenergebnisse

Aus den hypothesenspezifischen Leitfragen ergaben sich zudem Nebenergebnisse. Im Rahmen dieser Zusammenfassung sollen die markantesten Nebenergebnisse dargestellt werden. Hierbei sollen die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Untersuchungsgruppen hervorgehoben werden, die sich tendenziell in den Interviews darstellten. Wie zuvor erwähnt, ergaben sich die markantesten Nebenergebnisse aus den Leitfragen zur Ordnungs- und Strukturierungsfunktion. Hierbei dominiert die Problematik der mangelnden politischen Bildung im regulären Gemeinschaftskundeunterricht. Drei von vier Klassen problematisieren sehr ausgeprägt den mangelnden Aktualitäts- und Subjektbezug des Unterrichtsgeschehens. Die Aussagen zur mangelnden politischen Bildung beziehen sich hauptsächlich auf den regulären Gemeinschaftskundeunterricht des Beruflichen Gymnasiums. Die artikulierten Unterrichtserfahrungen an den allgemeinbildenden Schulen weisen diesbezüglich starke Unterschiede auf. Abbildung 31 stellt die markantesten Nebenergebnisse dar:

³⁰³ Eine detaillierte Darstellung der charakteristischen Passagen findet sich in den hypothesenspezifischen Zusammenfassungen. Aufgrund der ausgeprägten Datenlage dominieren hierbei die Ergebnisse zur ersten Hypothese (vgl. die Zusammenfassung der Interviewergebnisse zur ersten Hypothese auf S. 151 ff.).

Übersicht zu den markantesten Nebenbefunden

- **Mangelnde politische Bildung und mangelnder Aktualitätsbezug**

In drei von vier Klassen (IK2, TK1 und TK2) werden die mangelnde politische Bildung und der mangelnde Aktualitätsbezug im regulären Gemeinschaftskundeunterricht stark kritisiert und problematisiert.

- **Positive Aspekte des regulären Gemeinschaftskundeunterrichtes:**

Nur in einer Untersuchungsgruppe (IK1) wird die politische Bildungsfunktion des regulären Gemeinschaftskundeunterrichtes eindeutig betont und explizit hervorgehoben. Trotz der zuvor benannten Kritikpunkte verweisen auch die TK2 und IK2 auf positive Lernaspekte des regulären Gemeinschaftskundeunterrichtes.

- **Paradoxe Wirkung von Unterricht:**

In zwei Klassen (TK1 und IK2) wird besonders die Politikverdrossenheit mit dem Politikunterricht in Zusammenhang gebracht. Extreme Ausprägungen finden sich in der TK1, da die mangelnde Unterrichtsgestaltung zu Politikverdrossenheit führen würde und der Unterricht somit paradoxe Wirkungen hervorrufe.

- **Unterschiedliche Vorbildung durch die zuführenden Schulen:**

Die im Unterricht erhobenen Daten beziehen sich primär auf den regulären Gemeinschaftskundeunterricht. Die Schüler/-innen beziehen sich in ihren Antworten jedoch auch auf ihre vorherigen Unterrichtserfahrungen der zuführenden Schulen (Allgemeinbildende Schulen). Hierbei zeigen sich sehr unterschiedliche und individuelle Ergebnisse. Einige Schüler/-innen seien „nie politisch gebildet“ (IK2, zudem TK1) worden, andere heben ihre politische Bildung an der Realschule hervor (IK2, TK1 und TK2).

- **Unterschiedliche Gewichtung der NS-Zeit im Unterricht:**

Starke Unterschiede zeigen sich bei den Unterrichtserfahrungen zum Thema NS-Zeit. Einige Schüler/-innen hätten das Thema Dritte Reich „noch nie“ im Unterricht gehabt, andere hätten dies hingegen „schon tausend Mal durchgekaut“ (IK1). Singulär zeigt sich starkes Unwissen zu diesem Themengebiet (TK2).

- **Schüler/-innen zeigen Interesse an politischer Bildung:**

Mehrheitlich zeigen sich die Schüler/-innen interessiert in den Interviews. Leitfragenbezogene Aspekte werden überwiegend mit großem Interesse diskutiert und erläutert. Die Bedeutung der politischen Bildung wird von den Schüler/-innen hervorgehoben und teils sehr differenziert erläutert (IK1 und IK2). Eine diesbezügliche Umsetzung im Schulunterricht wird von den Schüler/-innen problematisiert und eingefordert. Hierbei artikulieren die Schüler/-innen konstruktive Unterrichtsvorstellungen hinsichtlich der Kombination von aktuellen und historischen Themen (TK2 und IK2).

Abbildung 31: Übersicht zu den markantesten Nebenbefunden

4.3 Ergebnisse des Abschlusstests

Drei Monate nach der Unterrichtssequenz wurde ein Abschlusstest in allen Untersuchungsgruppen durchgeführt. Der Abschlusstest teilt sich als modifizierter Fragebogen in drei Teilbereiche (vgl. hierzu die Erläuterungen im Methodenteil auf S. 77 ff.). Vornehmlich sollte der Abschlusstest die Anwendung der konstituierenden Fachbegriffe anhand einer neuen Lernsituation (dritte Hypothese) überprüfen. Zudem sollte die Ordnungs- und Strukturierungsfunktion (erste Hypothese) im Langzeiteffekt überprüft werden. Als Erhebungsmittel diente hier wiederum die Skala „Lerneffekt“. Ergänzend wurde wiederum das Wahlverhalten ermittelt.³⁰⁴ Im Rahmen der offen gestellten Aufgaben wurden zudem die konstituierenden Fachbegriffe (zweite Hypothese) erhoben.

Aufgrund der offenen Fragestellungen wurden beim Abschlusstest vielfältige Daten erhoben. Diese Datenvielfalt wurde anhand eines Codierschemas erfasst und analysiert. Aufgrund der ausgeprägten Datenvielfalt musste das Schema beim Codieren um weitere Kategorien ergänzt werden (vgl. hierzu die Erläuterungen auf S. 79 f.). Im Folgenden konzentriert sich die Ergebnisdarstellung ausschließlich auf die hypothesenrelevanten Ergebnisse. Von außerordentlicher Bedeutung ist hier die Kategorie (Variable 11 /Transfer etc.) Anhand dieser vorab definierten Analysekategorie sollte die dritte Hypothese überprüft werden. Ergebnisse, die anhand weiterer Kategorien erfasst worden sind, werden im Anhang dargestellt. Im Weiteren wird auf eine Erläuterung nicht hypothesenrelevanter Daten verzichtet; dies betrifft zudem codierte Daten, die nicht anhand statistischer Verfahren überprüft und verglichen werden konnten (Varianzanalyse).³⁰⁵

4.3.1 Die Ordnungs- und Strukturierungsfunktion

Im Langzeiteffekt wurde die erste Hypothese erneut anhand der Skala zum Lerneffekt überprüft (vgl. die Erläuterungen auf S. 77). Zur Überprüfung des Langzeiteffektes wurde die Skala „Lerneffekt“ in zweierlei Hinsicht anhand des zweiseitigen t-Tests für abhängige Stichproben (t-test for paired samples) überprüft. Einerseits wurde das Konstrukt im „Vergleich Posttest und Langzeiteffekt“ (Tabelle 26) getestet, andererseits wurde das Konstrukt im „Vergleich Pretest und Langzeiteffekt“ (Tabelle 27) überprüft. Nach der jeweiligen Dar-

³⁰⁴ Von Interesse hätte hier eine eindeutige Effektverschiebung hinsichtlich der Wahlbeteiligung sein können. Bei den Ergebnissen stellen sich allerdings keine hypothesenrelevanten Entwicklungen dar (vgl. hierzu die Erläuterungen auf S. 48).

³⁰⁵ Prinzipiell werden im Anhang die Ergebnisse der vergleichenden Analyse (Varianzanalyse) dargestellt. Daten, die nicht in diesem Sinne dargestellt werden können, werden hinsichtlich ihrer codierten Frequenzen dargestellt, vgl. Anhang 10.4 „Ergebnisse des Abschlusstests“.

stellung der berechneten Ergebnisse (Abb. 32 – 39) werden nachfolgend die Mittelwerte je Erhebungszeitpunkt visualisiert. Diese Ergebnisdarstellung dient der inhaltlichen Illustration des berechneten Konstruktes zum Lerneffekt. Bei den Gesamtmittelwerten je Erhebungszeitpunkt (Abb. 40) und den dargestellten Items (Abb. 41 – 51) handelt es sich um keine Messwertpaare. Insgesamt liegen für die berechneten Daten des Langzeiteffektes eingeschränkt statistisch bedeutsame Ergebnisse vor (Tabelle 26 und 27), so dass keine einwandfreie Bestätigung oder Verwerfung der Hypothese durchgeführt werden kann. Dies betrifft insbesondere die Ergebnisse im „Vergleich Posttest und Langzeiteffekt“ (Tabelle 26).

Vergleich Posttest und Langzeiteffekt

Im „Vergleich Posttest und Langzeiteffekt“ ergibt sich in der Gesamtbetrachtung aller Untersuchungsgruppen eine Verschlechterung der Mittelwerte um 4,60 Prozentpunkte (SD 22,65). Die weiteren Ergebnisse lassen sich aus der Tabelle 26 ablesen:

Skala „Im Politikunterricht habe ich gelernt...“ (Lerneffekt) im Vergleich Posttest und Langzeiteffekt										
Zweiseitiger t-Test für abhängige Stichproben (t-test for paired samples)										
Klasse	Number of pairs	Post-test	Lang-zeiteff.	Paired differences						
		Mean (SD)	Mean (SD)	Mean	SD	SE of mean	95% CI	t-value	df	2-tail-sig
Total	56	68,39 (18,70)	63,79 (17,82)	- 4,60	22,65	3,03	- 10,66 — 1,47	1,52	55	,135
IK1	12	83,14 (12,43)	78,03 (13,68)	- 5,11	5,66	1,63	- 8,71 — - 1,52	3,13	11	,010
IK2	14	64,71 (17,75)	64,29 (13,99)	- 0,43	23,62	6,31	- 14,06 — 13,21	,07	13	,947
TK1	16	64,54 (19,27)	52,81 (20,68)	- 11,73	31,57	7,89	- 28,55 — 5,09	1,49	15	,158
TK2	14	63,80 (18,66)	63,64 (12,64)	- ,16	18,26	4,88	- 10,70 — 10,38	,03	13	,974

Tabelle 26: Skala Lerneffekt im Vergleich Posttest und Langzeiteffekt (t-test for paired samples)

In der Gesamtbetrachtung fällt der Posttestwert von 68,39% (SD: 18,70) auf einen Langzeitwert von 63,79% (SD 17,82), (Abbildung 32):

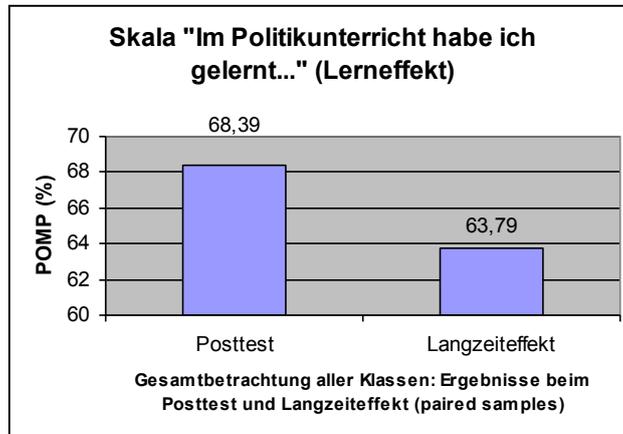


Abbildung 32: Gesamtbetrachtung aller Klassen beim Posttest und Langzeiteffekt (paired samples), Skala „Lerneffekt“

Die Abbildungen 33 und 34 stellen die Ergebnisse je Untersuchungsgruppe im „Vergleich Posttest und Langzeiteffekt“ (paired samples) dar. Die Abbildung 35 visualisiert die Differenzen (paired differences) je Untersuchungsgruppe:

- Ergebnisse beim Posttest und Langzeiteffekt je Untersuchungsgruppe (Säulendiagramm)

	Posttest	Langzeiteffekt
IK1	83,14%	78,03%
IK2	64,71%	64,29%
TK1	64,54%	52,81%
TK2	63,80%	63,64%

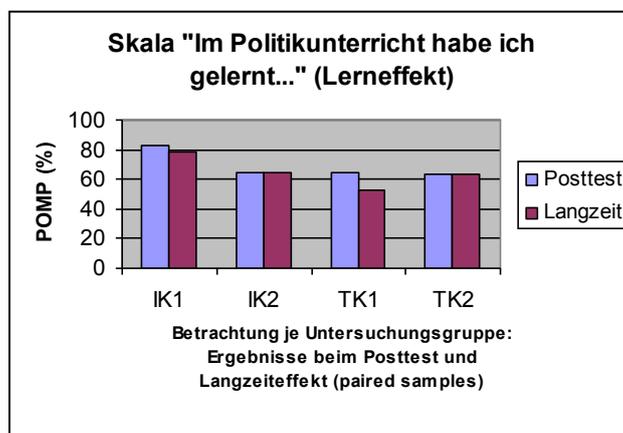


Abbildung 33: Betrachtung je Untersuchungsgruppe beim Posttest und Langzeiteffekt (paired samples), Skala „Lerneffekt“, (Säulendiagramm)

- Ergebnisse beim Posttest und Langzeiteffekt je Untersuchungsgruppe (Liniendiagramm)

	Posttest	Langzeiteffekt
IK1	83,14%	78,03%
IK2	64,71%	64,29%
TK1	64,54%	52,81%
TK2	63,80%	63,64%

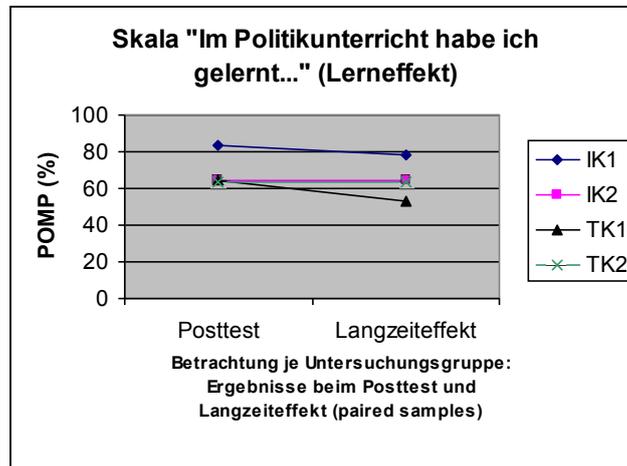


Abbildung 34: Betrachtung je Untersuchungsgruppe beim Posttest und Langzeiteffekt (paired samples), Skala „Lerneffekt“, (Liniendiagramm)

- Differenzen beim Posttest und Langzeiteffekt je Untersuchungsgruppe in Prozentpunkten

IK1	-5,11
IK2	-0,43
TK1	-11,73
TK2	-0,16
mean	-4,60

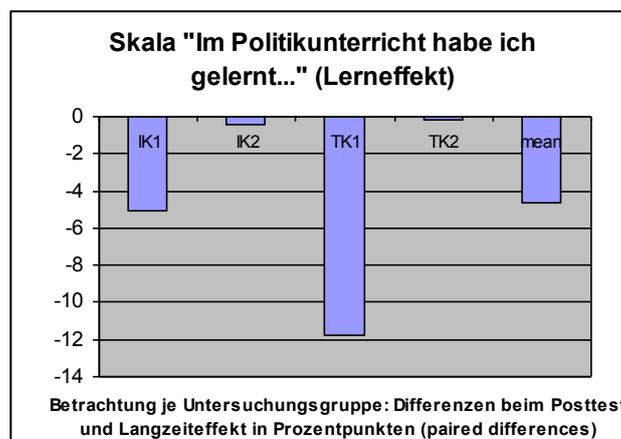


Abbildung 35: Betrachtung je Untersuchungsgruppe: Differenzen beim Posttest und Langzeiteffekt (paired differences), Skala „Lerneffekt“

Vergleich Pretest und Langzeiteffekt

Ergänzend werden die Ergebnisse der Skala „Lerneffekt“ im „Vergleich Pretest und Langzeiteffekt“ dargestellt. In der Gesamtbetrachtung aller Untersuchungsgruppen steigert sich der Pretestwert signifikant von 58,84% (SD: 21,42) auf einen Langzeitwert von 66,89% (SD: 17,35). Bis auf die Daten der Interventionsklasse 2 ergeben sich für diesen Zeitraum keine statistisch bedeutsamen Ergebnisse. Die Interventionsklasse 2 steigert ihren Pretestwert von 37,82% (SD: 20,06) auf einen Langzeitwert von 64,29% (SD: 13,99). Dies entspricht einer hochsignifikanten Steigerung um 26,46 Prozentpunkte (95%-CI: 12,34 – 40,58; SD: 24,46). Tabelle 27 veranschaulicht die Ergebnisse:

Skala „Im Politikunterricht habe ich gelernt...“ (Lerneffekt) im Vergleich Pretest und Langzeiteffekt										
Zweiseitiger t-Test für abhängige Stichproben (t-test for paired samples)										
Klasse	Number of pairs	Pretest	Langzeiteff.	Paired differences						
		Mean (SD)	Mean (SD)	Mean	SD	SE of mean	95% CI	t-value	df	2-tail-sig
Total	78	58,84 (21,42)	66,89 (17,35)	8,05	23,04	2,61	2,86 – 13,25	3,09	77	,003
IK1	12	76,19 (11,06)	78,03 (13,68)	1,84	10,83	3,13	- 5,04 – 8,72	,59	11	,569
IK2	14	37,82 (20,06)	64,29 (13,99)	26,46	24,46	6,54	12,34 – 40,58	4,05	13	,001
TK1	16	51,13 (16,93)	52,81 (20,68)	1,68	29,26	7,32	- 13,93 – 17,28	,23	15	,822
TK2	13	54,58 (15,27)	64,16 (12,99)	9,58	21,36	5,92	- 3,33 – 22,49	1,62	12	,132
AK	23	70,36 (18,62)	74,01 (13,69)	3,66	17,99	3,75	- 4,13 – 11,44	,97	22	,341

Tabelle 27: Skala Lerneffekt im Vergleich Pretest und Langzeiteffekt (t-test for paired samples)

In der Gesamtbetrachtung für alle Untersuchungsgruppen ergibt sich im Langzeiteffekt immer noch eine signifikante Steigerung um 8,05 Prozentpunkte (95%-CI: 2,86 – 13,25; SD: 23,04).

Die Gesamtentwicklung aller Untersuchungsgruppen wird in der Abbildung 36 dargestellt. Die Veränderungen im „Vergleich Pretest und Langzeiteffekt“ je Untersuchungsgruppe werden in den Abbildungen 37 und 38 dargestellt. Die jeweiligen Differenzen werden in der Abbildung 39 dargestellt:

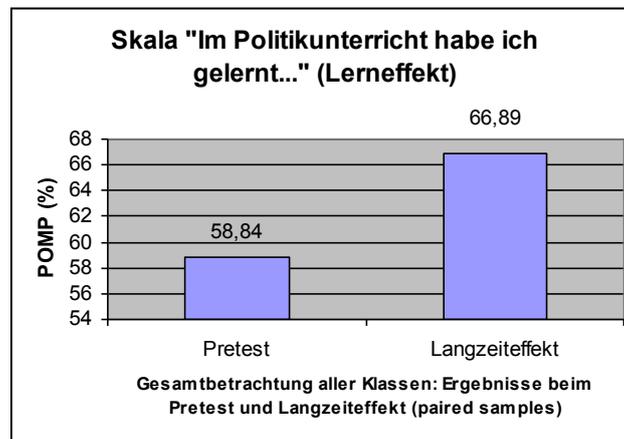


Abbildung 36: Gesamtbetrachtung aller Klassen beim Pretest und Langzeiteffekt (paired samples), Skala „Lerneffekt“

- Ergebnisse beim Pretest und Langzeiteffekt je Untersuchungsgruppe (Liniendiagramm)

	Pretest	Langzeiteffekt
IK1	76,19%	78,03%
IK2	37,82%	64,29%
TK1	51,13%	52,81%
TK2	54,58%	64,16%
AK	70,36%	74,01%

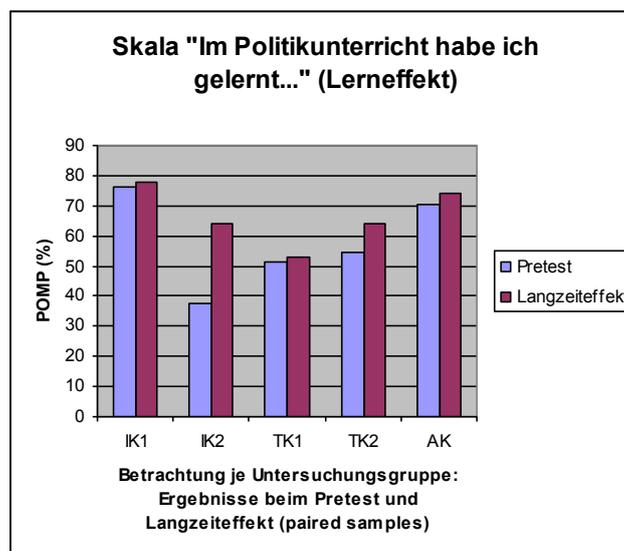


Abbildung 37: Betrachtung je Untersuchungsgruppe beim Pretest und Langzeiteffekt (paired samples), Skala „Lerneffekt“ (Säulendiagramm)

- Ergebnisse beim Pretest und Langzeiteffekt je Untersuchungsgruppe (Säulendiagramm)

	Pretest	Langzeiteffekt
IK1	76,19%	78,03%
IK2	37,82%	64,29%
TK1	51,13%	52,81%
TK2	54,58%	64,16%
AK	70,36%	74,01%

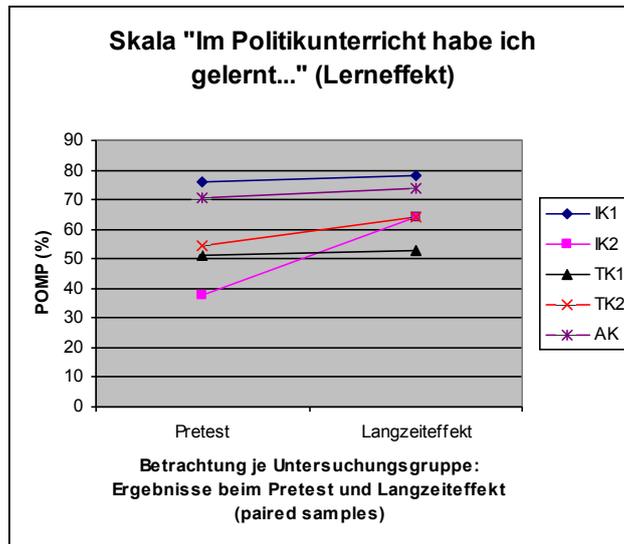


Abbildung 38: Betrachtung je Untersuchungsgruppe beim Pretest und Langzeiteffekt (paired samples), Skala „Lerneffekt“, (Liniendiagramm)

- Differenzen beim Pretest und Langzeiteffekt je Untersuchungsgruppe in Prozentpunkten

IK1	1,84
IK2	26,46
TK1	1,68
TK2	9,58
AK	3,66
mean	8,05

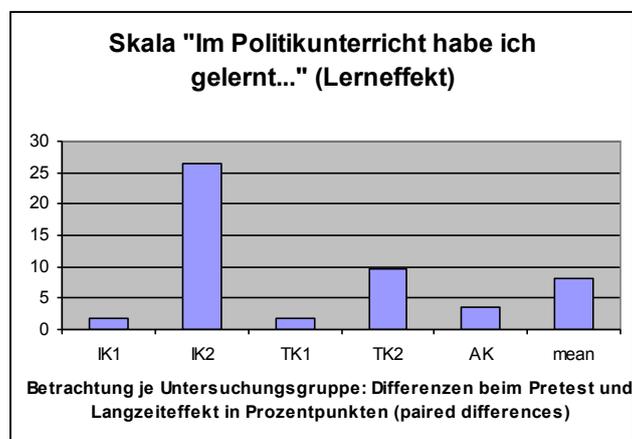


Abbildung 39: Betrachtung je Untersuchungsgruppe: Differenzen beim Pretest und Langzeiteffekt (paired differences), Skala „Lerneffekt“

Besonderheiten und Hypothesenbezug im Langzeiteffekt

Anhand der vorliegenden Daten können im Langzeiteffekt kaum statistisch bedeutsame Ergebnisse nachgewiesen werden. Die zu untersuchende Hypothese kann im Langzeiteffekt nicht einwandfrei bestätigt oder verworfen werden. Lediglich in der Interventionsklasse 2 lassen sich statistisch relevante Entwicklungen nachweisen, die für einen nachhaltigen und stark ausgeprägten Effekt sprechen: Im „Vergleich Pretest und Langzeiteffekt“ (Tabelle 27) kann eine hochsignifikante Steigerung von 26,46 Prozentpunkten (95%-CI: 12,34 – 40,58; SD: 24,46) festgehalten werden. Die Interventionsklasse 2 entwickelt sich somit von einem Pretestwert von 37,82% (SD: 20,06) auf einen Langzeitwert von 64,29% (SD: 13,99). Die durchschnittliche Veränderung aller Untersuchungsgruppen liegt in diesem Zeitraum bei signifikanten 8,05 Prozentpunkten (95%-CI: 2,86 – 13,25; SD: 23,04). Die durchschnittlichen Posttestwerte aller Untersuchungsgruppen liegen beim Pretest bei 58,84% (SD: 21,42) und entwickeln sich zu einem Langzeitwert von 66,89% (SD: 17,35), (Tabelle 27). Auch im Vergleich der Posttest- und Langzeitwerte (Tabelle 26) gibt es kaum statistisch bedeutsame Ergebnisse (Ausnahme IK1). Erwartungsgemäß verschlechtern sich in allen Untersuchungsgruppen die erzielten Posttestergebnisse im Langzeiteffekt. Die durchschnittliche Verschlechterung beträgt hier 4,60 Prozentpunkte (SD: 22,65), (Tabelle 26).

Veranschaulichung der Mittelwerte je Erhebungszeitpunkt

Im Folgenden werden die Mittelwerte der Skala „Lerneffekt“ je Erhebungszeitpunkt dargestellt (Abbildung 40 und Tabelle 28). Hierauf werden die Mittelwerte der einzelnen Items der Skala visualisiert (Abbildung 41 – 51). Alle diese Mittelwerte stellen keine Messwertpaare dar und wurden im Gegensatz zum Konstrukt nicht getestet. Auch bei den einzelnen Items handelt es sich um die einfach berechneten POMP-Werte (siehe Anlage 10.3, S. 259 ff.). Die dargestellten Entwicklungen dienen lediglich der inhaltlichen Illustration des Konstruktes (Skala „Lerneffekt“). Die hier im Ergebnisteil verwendete Nummerierung der Items entspricht der Nummerierung des Pre- und Posttest-Fragebogens. Im Abschlusstest wird für diese Items eine andere Nummerierung genutzt.

- Übersicht zu den Mittelwerten der Skala „Lerneffekt“ in den Interventions- und Traditionsklassen je Erhebungszeitpunkt (keine Messwertpaare)

	Pretest	Posttest	Langzeiteffekt
IK1	69,41%	81,19%	74,15%
IK2	36,14%	64,35%	64,91%
TK1	52,03%	66,06%	53,89%
TK2	55,89%	69,22%	66,02%

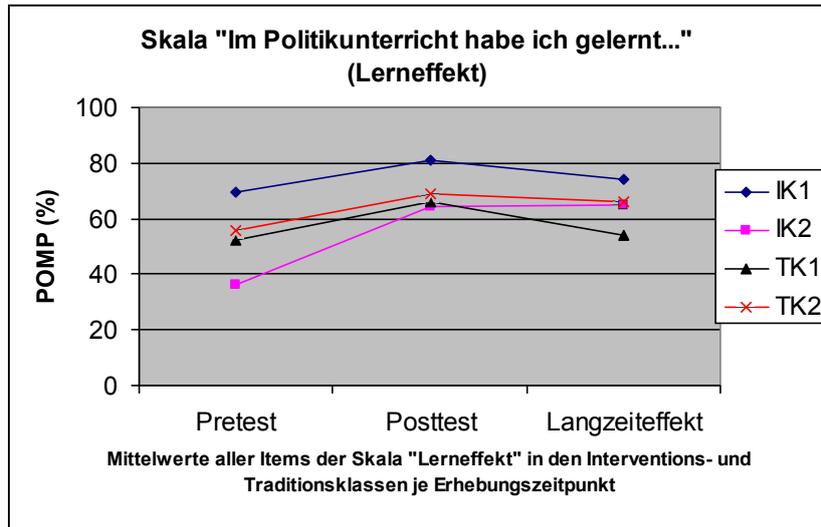


Abbildung 40: Übersicht zu den Mittelwerten der Skala „Lerneffekt“ in den Interventions- und Traditionsklassen je Erhebungszeitpunkt

Skala „Im Politikunterricht habe ich gelernt...“ (Lerneffekt)									
Mittelwerte aller Items je Erhebungszeitpunkt (keine Messwertpaare / ungetestet)									
	Pretest			Posttest			Langzeiteffekt		
	n	Mean	SD	n	Mean	SD	n	Mean	SD
Alle Klassen	102	57,30%	21,68	84	69,78%	17,15	92	66,70%	16,94
Interventionsklasse 1	19	69,41%	14,92	18	81,19%	12,90	15	74,15%	18,58
Interventionsklasse 2	20	36,14%	21,28	21	64,35%	16,93	16	64,91%	13,20
Traditionsklasse 1	19	52,03%	19,36	21	66,06%	17,36	18	53,89%	19,68
Traditionsklasse 2	19	55,89%	14,65	24	69,22%	16,87	19	66,03%	12,53
Außenklasse (nicht in der Grafik)	25	70,10%	18,10	Keine Teilnahme			24	73,39%	13,73

Tabelle 28: Mittelwerte der Skala „Lerneffekt“ je Erhebungszeitpunkt (keine Messwertpaare / ungetestet)

Ergänzend werden die einzelnen Items je Erhebungszeitpunkt veranschaulicht (keine Messwertpaare):

- Item-Nr. 28: „mit anderen Jugendlichen in Gruppen zusammenzuarbeiten“, Mittelwerte je Erhebungszeitpunkt (keine Messwertpaare)

	Pretest	Posttest	Langzeiteffekt
IK1	75%	80,5%	85%
IK2	50%	72,25%	71,75%
TK1	72,25%	82,25%	64%
TK2	69,75%	86,5%	75%

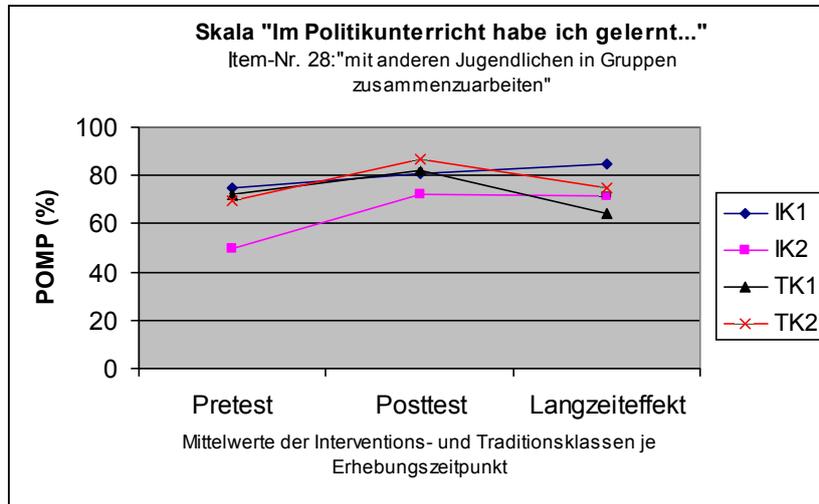


Abbildung 41: Item-Nr. 28 , Mittelwerte je Erhebungszeitpunkt

- Item-Nr. 29: „zur Lösung von Problemen in der Gesellschaft beizutragen“, Mittelwerte je Erhebungszeitpunkt (keine Messwertpaare)

	Pretest	Posttest	Langzeiteffekt
IK1	67%	82%	71,75%
IK2	23,75%	50%	57,75%
TK1	58%	54,75%	52,25%
TK2	55,25%	58,25%	64,5%

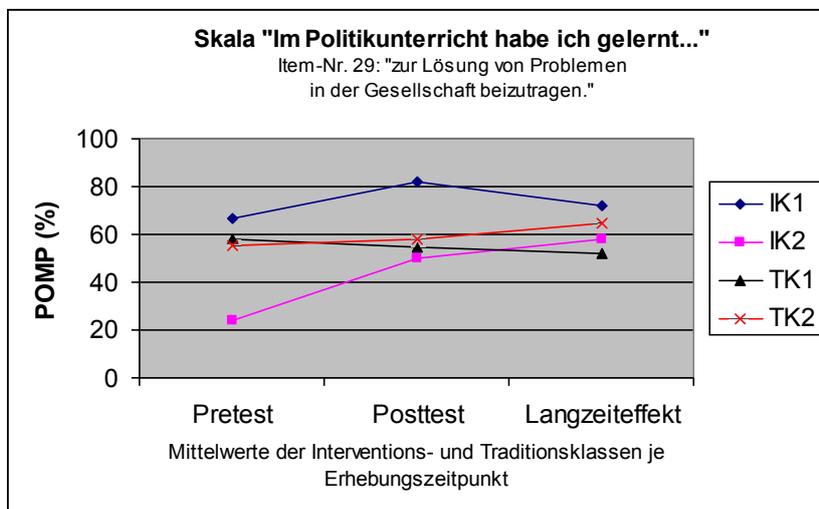


Abbildung 42: Item-Nr. 29, Mittelwerte je Erhebungszeitpunkt

- Item-Nr. 30: „die Zusammenhänge von Politik zu erarbeiten“, Mittelwerte je Erhebungszeitpunkt (keine Messwertpaare)

	Pretest	Posttest	Langzeiteffekt
IK1	79%	87,5%	81,75%
IK2	33,75%	68,75%	67,25%
TK1	54%	62%	57%
TK2	50%	66,75%	67%

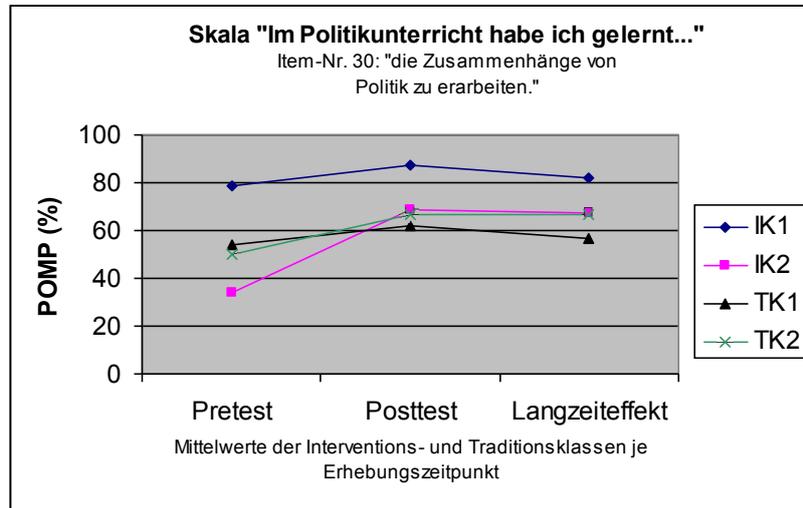


Abbildung 43: Item-Nr. 30, Mittelwerte je Erhebungszeitpunkt

- Item-Nr. 31: „die Themenbereiche der Politik zu strukturieren“, Mittelwerte je Erhebungszeitpunkt (keine Messwertpaare)

	Pretest	Posttest	Langzeiteffekt
IK1	75%	84,75%	83,25%
IK2	22,5%	64,25%	71,75%
TK1	43,5%	60,75%	48,5%
TK2	44,75%	66,75%	60,5%

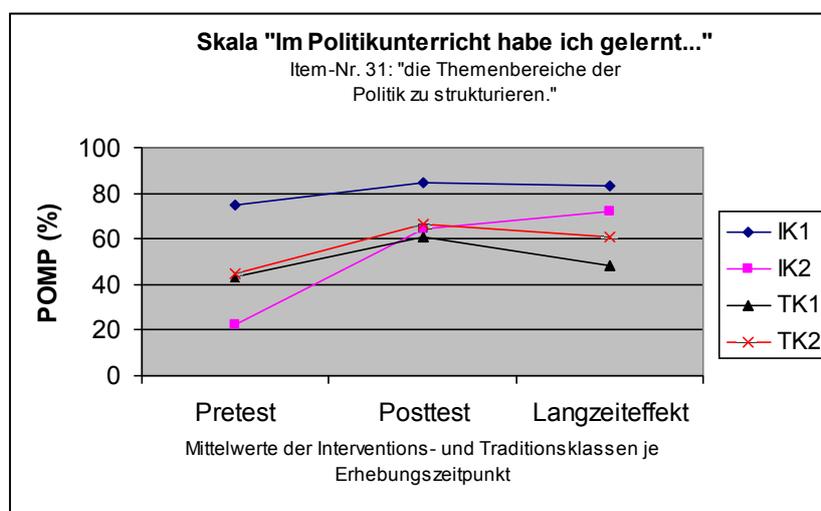


Abbildung 44: Item-Nr. 31, Mittelwerte je Erhebungszeitpunkt

- Item-Nr. 32: „politische Systeme und Gesellschaften zu analysieren“, Mittelwerte je Erhebungszeitpunkt (keine Messwertpaare)

	Pretest	Posttest	Langzeiteffekt
IK1	75%	83,25%	73,25%
IK2	42,5%	70,25%	73,5%
TK1	47,25%	71,5%	57%
TK2	60,5%	78%	64,5%

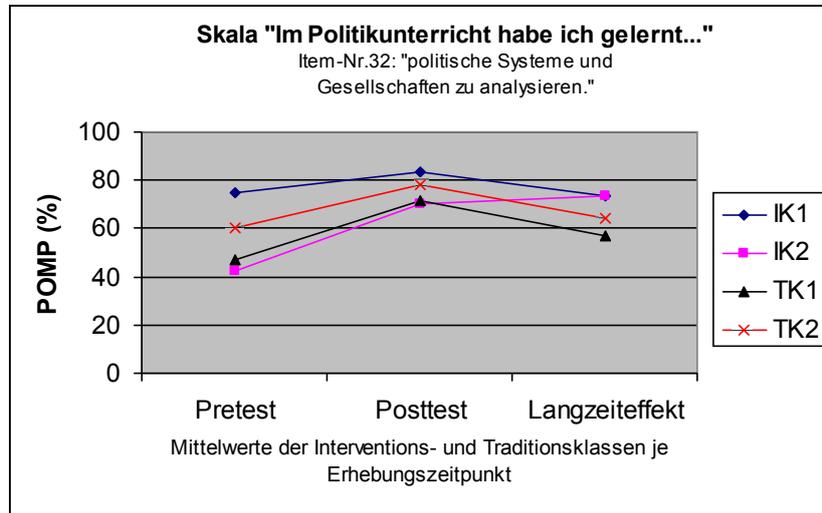


Abbildung 45: Item-Nr. 32, Mittelwerte je Erhebungszeitpunkt

- Item-Nr. 33: „mein Wissen auf neue Lernsituationen anzuwenden“, Mittelwerte je Erhebungszeitpunkt (keine Messwertpaare)

	Pretest	Posttest	Langzeiteffekt
IK1	68,5%	80,5%	68,25%
IK2	33,75%	64,25%	56,25%
TK1	44,75%	73,75%	57%
TK2	55,25%	66,75%	59,25%

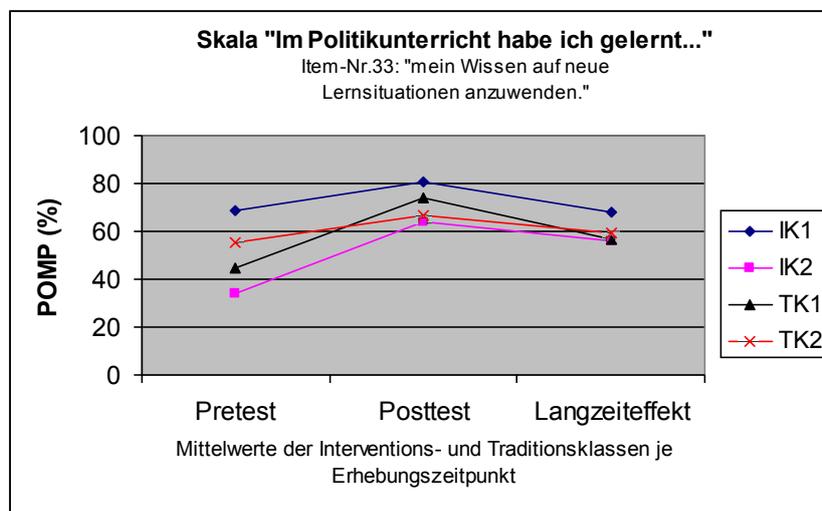


Abbildung 46: Item-Nr. 33, Mittelwerte je Erhebungszeitpunkt

- Item-Nr. 34: „mein Wissen im Alltag anzuwenden“, Mittelwerte je Erhebungszeitpunkt (keine Messwertpaare)

	Pretest	Posttest	Langzeiteffekt
IK1	63,25%	76,5%	71,75%
IK2	43,75%	66,75%	67,25%
TK1	55,25%	60,75%	54,25%
TK2	60,5%	67,75%	68,5%

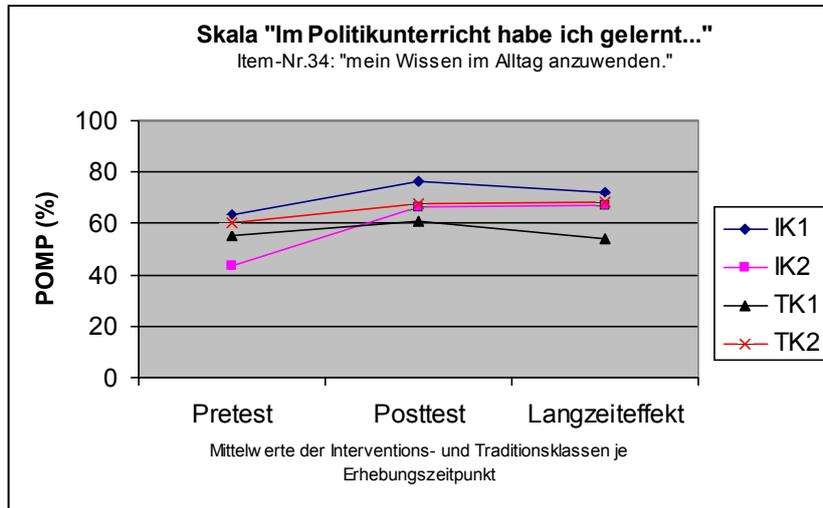


Abbildung 47: Item-Nr. 34, Mittelwerte je Erhebungszeitpunkt

- Item-Nr. 35: „politische Problemstellungen zu beurteilen“, Mittelwerte je Erhebungszeitpunkt (keine Messwertpaare)

	Pretest	Posttest	Langzeiteffekt
IK1	69,75%	84,75%	76,75%
IK2	43,75%	66,75%	78%
TK1	44,75%	65,5%	54,25%
TK2	50%	65,5%	61,75%

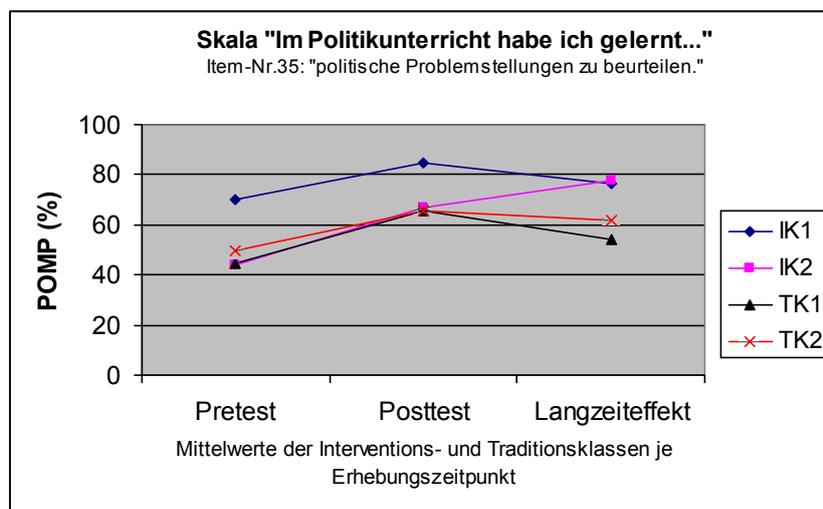


Abbildung 48: Item-Nr. 35, Mittelwerte je Erhebungszeitpunkt

- Item-Nr. 36: „mit Fachbegriffen aus dem Wissensbereich Politik zu arbeiten“, Mittelwerte je Erhebungszeitpunkt (keine Messwertpaare)

	Pretest	Posttest	Langzeiteffekt
IK1	59,75%	77,75%	71,75%
IK2	31,25%	52,5%	56,25%
TK1	48,75%	63,75%	50%
TK2	54%	64,5%	69,75%

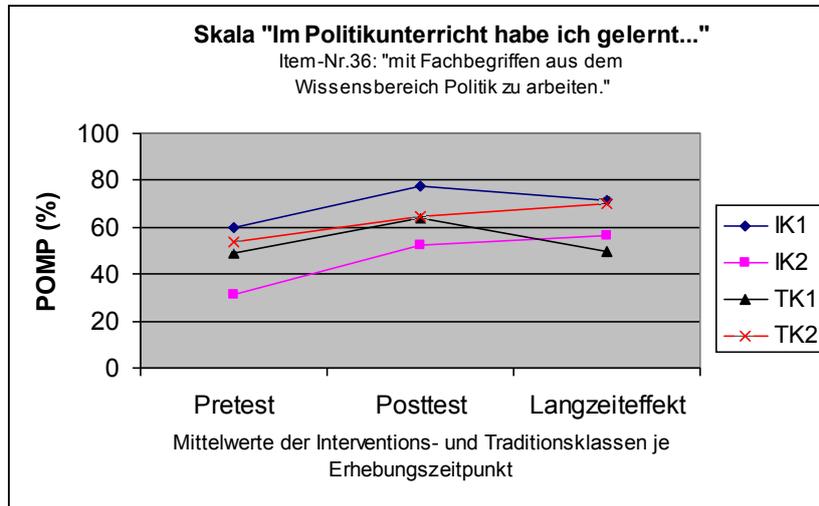


Abbildung 49: Item-Nr. 36, Mittelwerte je Erhebungszeitpunkt

- Item-Nr. 37: „dass zwischen den unterschiedlichen Themenbereichen (...)“, Mittelwerte je Erhebungszeitpunkt (keine Messwertpaare)

	Pretest	Posttest	Langzeiteffekt
IK1	67%	80,5%	71,75%
IK2	46,25%	71,5%	65,5%
TK1	60,5%	66,75%	52,75%
TK2	64,5%	74%	72,25%

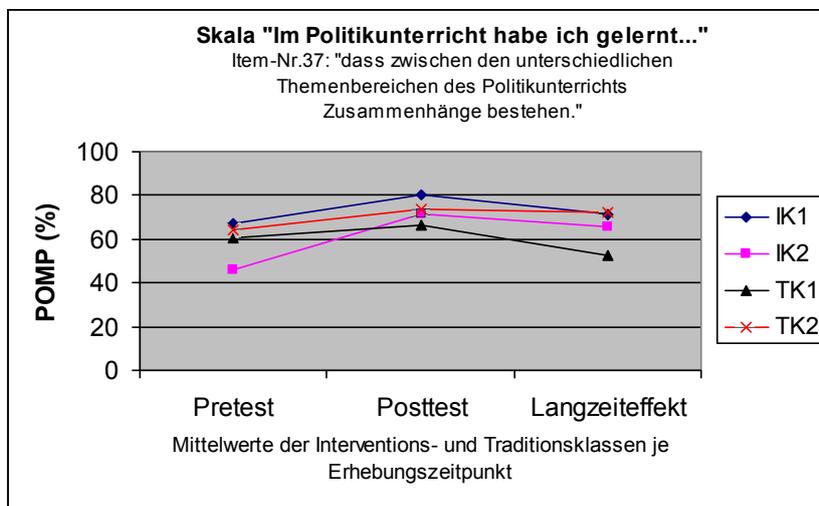


Abbildung 50: Item-Nr. 37, Mittelwerte je Erhebungszeitpunkt

- Item-Nr. 38: „mein Wissen über Politik systematisch aufzubauen“, Mittelwerte je Erhebungszeitpunkt (keine Messwertpaare)

	Pretest	Posttest	Langzeiteffekt
IK1	63,25%	75%	63,25%
IK2	26,25%	64,25%	46,75%
TK1	43,5%	67,75%	44,5%
TK2	51,5%	66,75%	63,25%

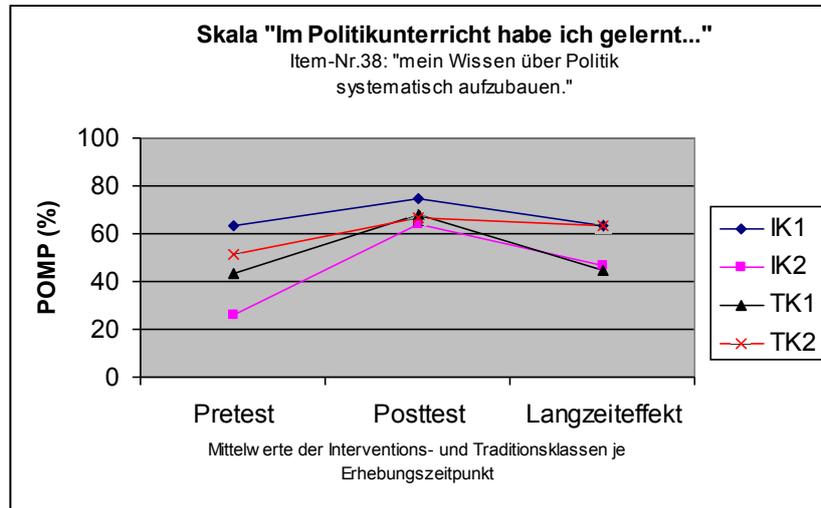


Abbildung 51: Item-Nr. 38, Mittelwerte je Erhebungszeitpunkt

4.3.2 Die konstituierenden Fachbegriffe

Beim Abschlusstest wurden anhand der ersten Fragestellung die konstituierenden Fachbegriffe im Langzeiteffekt überprüft. Aufgrund der offenen Fragestellung musste eine vielfältige Ergebnisausprägung erwartet werden. Dementsprechend wurde diese Datenvielfalt anhand eines Codierschemas erfasst und ausgewertet. Hierbei fand die methodische Auswertung der offenen Fragen grundsätzlich mithilfe inhaltsanalytischer Verfahren statt (vgl. hierzu die Ausführungen im Methodenteil auf S. 78 ff.). Als Codiereinheit („harte Indikatoren“³⁰⁶) wurden hier unter anderem die rechtsstaatlichen Kriterien als konstituierende Fachbegriffe definiert. Diese Fachbegriffe wurden in den Untersuchungsgruppen kaum benannt, sondern eher allgemeine Begriffe. Hinsichtlich der konstituierenden Fachbegriffe ergibt sich eine äußerst schwache Datenlage, so dass keine statistisch bedeutsamen Aussagen formuliert werden können. In der Tabelle 29 werden die Ergebnisse veranschaulicht. Hierbei handelt es sich um den verhältnismäßigen Gesamtwert (vgl. S. 81) je Untersuchungsgruppe:

Konstituierende Fachbegriffe beim Abschlusstest		
Klasse	n	Gesamtwert je Untersuchungsgruppe
IK1	15	6,67 %
IK2	16	7,29 %
TK1	18	16,67 %
TK2	19	4,39 %
AK	24	9,72 %
Total	92	9,06 %

Statistische Information:

- keine Gleichheit der Varianzen (Levene-Test der Varianzhomogenität: ,000; $p < 0,05$)
- statistische Voraussetzungen zur Überprüfung signifikanter Mittelwertsdifferenzen (Student-Newman-Keuls-Test) werden in den Stichproben nicht erfüllt
- **Daten ohne statistische Relevanz**

Tabelle 29: Konstituierende Fachbegriffe beim Abschlusstest (vereinfachte Darstellung der Ergebnisse)

Hypothesenbezug

Aufgrund der geringen Datenlage können hinsichtlich der zweiten Hypothese im Langzeiteffekt keine signifikanten Aussagen formuliert werden. Die statistischen Voraussetzungen zur Überprüfung signifikanter Mittelwertsdifferenzen werden in den Stichproben nicht erfüllt. Die vorliegenden Daten haben somit keine statistische Relevanz. Die dementsprechenden Testergebnisse werden in der Tabelle 30 dargestellt:

³⁰⁶ Früh 2011, S. 118.

Abschlusstest Variable 1: Konstituierende Fachbegriffe (statistische Ergebnisse)								
Source	df	Sum of Squares	Mean Squares	F Ratio	F Probability			
Between groups	4	1603,07	400,77	3,7973	,0068			
Within groups	87	9181,96	105,54					
Total	91	10785,02						
Group	Count	Mean	SD	SE	Min	Max	95 % CI	
IK1	15	6,67	12,28	3,17	,00	33,33	-,13	13,47
IK2	16	7,29	12,12	3,03	,00	33,33	,83	13,75
TK1	18	16,67	,00	,00	16,67	16,67	16,67	16,67
TK2	19	4,39	7,54	1,73	,00	16,67	,75	8,02
AK	24	9,72	12,93	2,64	,00	50,00	4,26	15,18
Total	92	9,06	10,89	1,14	,00	50,00	6,80	11,31
Levene Test for Homogeneity of Variances								
Statistic		df1		df2	2-tail sig.			
11,6145		4		87	,000			

Tabelle 30: Abschlusstest Variable 1: Konstituierende Fachbegriffe (statistische Ergebnisse)

4.3.3 Transfer und verbesserte Anwendung

Anhand einer Anwendungsaufgabe wurde beim Abschlusstest die Transferleistung überprüft. Hierbei sollten die Schüler/-innen die konstituierenden Fachbegriffe an einer neuen Lernsituation anwenden. Als neue Lernsituation wurde im Abschlusstest das Bauprojekt „Stuttgart 21“ ausgewählt. Im Rahmen dieser Transferaufgabe sollten die Schüler/-innen erläutern, inwiefern das Bauprojekt „Stuttgart 21“ eine Gefährdung des Rechtsstaates darstellen könnte. Die Schüler/-innen sollten hierbei die dargestellte Problematik anhand der rechtsstaatlichen Prinzipien beurteilen. Im Rahmen dieser Untersuchung wurde ausschließlich die exemplarische Anwendung rechtsstaatlicher Prinzipien als verbesserte Transferleistung definiert. Als verbesserte Transferleistung wird hier die komplexe und kontroverse Anwendung einer oder mehrerer rechtsstaatlicher Prinzipien verstanden. Aufgrund der frei formulierten Textpassagen konnten die Transferleistungen nicht anhand einzelner Begriffe („harte Indikatoren“) operationalisiert werden, sondern mussten anhand definierter Analysekatoren („Bedeutungsräume“³⁰⁷) erfasst und ausgewertet werden. (vgl. hierzu die Ausführungen im Methodenteil auf S. 78 f.). Aufgrund des äußerst schwachen Lernzuwachses von konstituierenden Fachbegriffen (vgl. Tabellen 22 und 29) ergaben sich naturgemäß mangelnde Anwendungsmöglichkeiten. Insofern konnten nur wenige Transferleistungen im Sinne der Untersuchung codiert werden. Die Interventionsklasse 1 erreichte den Höchstwert von insgesamt sechs codierten Transferleistungen (siehe Anlage 10.4, S. 283). Grundsätzlich sind die vorliegenden Ergebnisse aufgrund der geringen Datenlage ohne statistische Relevanz. Die verhältnismäßigen Gesamtwerte (vgl. S. 81) werden in der Tabelle 31 veranschaulicht:

³⁰⁷ Früh 2011, S. 135.

Transferleistungen beim Abschlusstest		
Klasse	n	Gesamtwert je Untersuchungsgruppe
IK1	15	13,33 %
IK2	16	2,08 %
TK1	18	3,70 %
TK2	19	5,26 %
AK	24	8,33 %
Total	92	6,52 %

Statistische Information:

- keine Gleichheit der Varianzen (Levene-Test der Varianzhomogenität: ,000; $p < 0,05$)
- statistische Voraussetzungen zur Überprüfung signifikanter Mittelwertsdifferenzen (Student-Newman-Keuls-Test) werden in den Stichproben nicht erfüllt
- **Daten ohne statistische Relevanz**

Tabelle 31: Transferleistungen beim Abschlusstest (vereinfachte Darstellung der Ergebnisse)

Hypothesenbezug

Hinsichtlich der dritten Hypothese können aufgrund der geringen Datenlage keine signifikanten Aussagen formuliert werden. Im Posttest und Langzeiteffekt konnte kein effektiver Lernzuwachs von konstituierenden Fachbegriffen festgestellt werden (Tabellen 22 und 29). Dementsprechend ergaben sich hieraus mangelnde Anwendungsmöglichkeiten. Insgesamt konnten nur wenige Transferleistungen erhoben und ausgewertet werden. Aufgrund der schlechten Datenlage werden die statistischen Voraussetzungen zur Überprüfung signifikanter Mittelwertsdifferenzen in den Stichproben nicht erfüllt. Die vorliegenden Daten haben somit keine statistische Relevanz (Tabelle 32):

Abschlusstest Variable 11: Transferleistung (statistische Ergebnisse)									
Source	df	Sum of Squares	Mean Squares	F Ratio	F Probability				
Between groups	4	1262,96	315,74	1,4256	,2323				
Within groups	87	19268,44	221,48						
Total	91	20531,40							
Group	Count	Mean	SD	SE	Min	Max	95 % CI		
IK1	15	13,33	21,08	5,44	,00	66,67	1,66	25,01	
IK2	16	2,08	8,33	2,08	,00	33,33	-2,36	6,52	
TK1	18	3,70	10,78	2,54	,00	33,33	-1,66	9,06	
TK2	19	5,26	12,49	2,86	,00	33,33	-,76	11,28	
AK	24	8,33	17,72	3,61	,00	66,67	,85	15,82	
Total	92	6,52	15,02	1,57	,00	66,67	3,41	9,63	
Levene Test for Homogeneity of Variances									
Statistic		df1		df2	2-tail sig.				
5,4963		4		87	,001				

Tabelle 32: Abschlusstest Variable 11: Transferleistung (statistische Ergebnisse)

4.3.4 Zusammenfassung der Abschlusstestergebnisse

Bei der Überprüfung des Langzeiteffektes liegen nur bedingt statistisch relevante Ergebnisse vor (vgl. Tabellen 26 bis 32). Hinsichtlich der ersten Hypothese kann festgehalten werden, dass in der Interventionsklasse 2 ein anhaltender Lerneffekt hochsignifikant nachgewiesen werden kann. Der Langzeitwert liegt immer noch um 26,46 Prozentpunkte (95%-CI: 12,34 – 40,58; SD: 24,46) höher als der Pretestwert (Tabelle 27). In der Gesamtbetrachtung für alle Untersuchungsgruppen liegt die durchschnittliche Steigerung im „Vergleich Pretest und Langzeiteffekt“ lediglich bei signifikanten 8,05 Prozentpunkten (95%-CI: 2,86 – 13,25); SD: 23,04). Insofern kann die erste Hypothese im Langzeiteffekt lediglich (teil)-bestätigt werden. Die zweite und dritte Hypothese können im Langzeiteffekt nicht bestätigt werden. Bereits im Posttest (vgl. Tabelle 22) zeigte sich der geringe Lernzuwachs von konstituierenden Fachbegriffen. Im Langzeiteffekt dominiert eine derart schwache Datenlage, dass die Ergebnisse ohne statistische Relevanz sind. Die folgende Tabelle veranschaulicht die Ergebnisse des Abschlusstests im Langzeiteffekt:

Übersicht zu den Ergebnissen des Abschlusstests (Langzeiteffekt)	
1. Hypothese Ordnungs- und Strukturierungs- funktion	(Teil)-Bestätigung der Hypothese <ul style="list-style-type: none"> • Anhaltender Langzeiteffekt in der Interventionsklasse 2, sehr starke Steigerung um 26,46 Prozentpunkte vom Pretest- zum Langzeitwert (Steigerung aller Klassen im Gesamtmittel um 8,05 Prozentpunkte; signifikante Daten) • Keine signifikanten Daten bei der Einzelanalyse der übrigen Untersuchungsgruppen
2. Hypothese Konstituierende Fachbegriffe	Keine Bestätigung der Hypothese <ul style="list-style-type: none"> • Geringe Datenlage • Statistische Voraussetzungen zur Überprüfung signifikanter Mittelwertsdifferenzen werden nicht erfüllt • Daten ohne statistische Relevanz
3. Hypothese Verbessertes Transfer in einer neuen Lernsituation	Keine Bestätigung der Hypothese <ul style="list-style-type: none"> • Geringe Datenlage • Statistische Voraussetzungen zur Überprüfung signifikanter Mittelwertsdifferenzen werden nicht erfüllt • Daten ohne statistische Relevanz

Tabelle 33: Übersicht zu den Ergebnissen des Abschlusstests

4.4 Übersicht zu den wichtigsten Ergebnissen der Untersuchung

Die folgende Tabelle soll eine Übersicht der wichtigsten Ergebnisse darstellen. Detaillierte Zusammenfassungen der einzelnen Erhebungsmittel werden in den jeweiligen Kapiteln dargestellt.

Übersicht zu den wichtigsten Ergebnissen der Untersuchung		
Hypothese	Statistische Ergebnisse	Interviews
1. Hypothese	<p><i>(Teil)-Bestätigung der Hypothese³⁰⁸</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sehr starke Effekte und (hochsignifikante) Steigerung im Pre-Posttestvergleich und anhaltender Langzeiteffekt in der Interventionsklasse 2 • Aber: auch relevante Effekte und (signifikante) Steigerungen in den übrigen Untersuchungsgruppen im Pre-Posttestvergleich 	<p><i>Unterstützung der Hypothese</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • In beiden Interventionsklassen zeigen sich sehr starke Effekte der Intervention, da die Basis- und Fachkonzepte in ihrer „Ordnungs- und Strukturierungsfunktion“ stark betont und positiv hervorgehoben werden
2. Hypothese	<p><i>Keine Bestätigung der Hypothese</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Kein effektiver Lernzuwachs von konstituierenden Fachbegriffen in den Interventions- und Traditionsklassen 	<p><i>Keine Unterstützung der Hypothese</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Kein effektiver Lernzuwachs von konstituierenden Fachbegriffen in den Interventions- und Traditionsklassen
3. Hypothese	<p><i>Keine Bestätigung der Hypothese</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Geringe Datenlage, Ergebnisse ohne statistische Relevanz • Aufgrund des mangelnden Lernzuwachses keine Anwendung von konstituierenden Fachbegriffen in den Interventions- und Traditionsklassen 	<p><i>(Teil)-Unterstützung der Hypothese</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Keine Unterstützung: Aufgrund des mangelnden Lernzuwachses keine Anwendung der konstituierenden Fachbegriffe • Unterstützung: Beide Interventionsklassen heben die Anwendungsmöglichkeiten der Intervention vor
Markantester Nebenbefund	- - -	<ul style="list-style-type: none"> • Drei von vier Klassen beklagen sehr ausgeprägt die mangelnde politische Bildung und den fehlenden Aktualitätsbezug im regulären Unterricht

Tabelle 34: Übersicht zu den wichtigsten Ergebnissen der Untersuchung

³⁰⁸ H1 (μ_1 [Interventionsklassen] > μ_2 [Traditionsklassen]) trifft mathematisch für den Pre- und Posttestvergleich (Skala Lerneffekt) zu, ergibt sich aber aus den extrem unterschiedlichen Mittelwerten der Interventionsklassen. Auf eine derartige Ergebnisdarstellung wird verzichtet, da sie die tatsächlichen Ergebnisse nicht repräsentieren würde (vgl. hierzu die Erläuterungen auf S. 101 und die Tabelle 20, S. 98).

5. Diskussion

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse hypothesenbezogen diskutiert. Hierbei nehmen die Interviews eine wichtige Funktion bei der Interpretation der quantifizierbaren Daten ein. Die jeweiligen Hypothesen werden somit in einer Gesamtbetrachtung der unterschiedlichen Erhebungsmittel erläutert. Dementsprechend wird auf eine gesonderte Diskussion je Erhebungsmittel verzichtet, da die einzelnen Erhebungsmittel sich in ihrer Funktion ergänzen. Hierdurch soll eine überschaubare Diskussion der Ergebnisse gewährleistet werden, die der Komplexität der unterschiedlichen Erhebungsmittel gerecht wird. Dieses Vorgehen ergibt sich aus dem Studiendesign der vorliegenden Arbeit und der Funktionalität der Erhebungsmittel (vgl. Ausführungen im Methodenteil auf S. 54).

5.1 Die Ordnungs- und Strukturierungsfunktion

In der Gesamtbetrachtung der Ergebnisse können der Intervention starke Wirkungseffekte hinsichtlich der ersten Hypothese zugeordnet werden. Anhand des Fragebogens lassen sich sehr starke Effekte in der Interventionsklasse 2 nachweisen. Zudem heben beide Interventionsklassen in den Interviews die ordnende und strukturierende Funktion der Intervention hervor. Hierbei müssen aber die speziellen Entwicklungen in den Untersuchungsgruppen berücksichtigt und erläutert werden. Von besonderem Interesse sind hierbei die Ergebnisse der Skala Lerneffekt im Pre- und Posttestvergleich. Die Lerneffekt-Skala stellt hier ein Messinstrument von hoher Reliabilität dar (Cronbachs alpha ,9031), so dass insbesondere im Pre- und Posttestvergleich interpretationswürdige Daten vorliegen. Die Ergebnisse dieser Skala zeigen starke Auffälligkeiten im Pre- und Posttestvergleich. Hierbei dominieren einerseits heterogene Daten in den Interventionsklassen und andererseits homogene Entwicklungen in den Traditionsklassen. Anhand der Interviews können diese Werte und Entwicklungen plausibel erläutert und diskutiert werden.

5.1.1 Besonderheiten der Skala Lerneffekt

Hinsichtlich der quantifizierbaren Daten lassen sich sehr starke Effekte in der Interventionsklasse 2 im Pre- und Posttestvergleich nachweisen. Hierbei ist zu beachten, dass die IK2 initial den tiefsten Pretestwert aller Untersuchungsgruppen von 36,14% (SD 21,28) aufweist und sich hochsignifikant um 28,93 Prozentpunkte (95%-CI: 14,67 – 43,20; SD: 30,49) auf einen Posttestwert von 65,07% (SD: 17,04) steigern kann. Dies entspricht einer Ergebnissteigerung um ca. 80%. In der Interventionsklasse 2 bestätigt sich die erste Hypothese anhand der getesteten Ergebnisse. In der Interventionsklasse 1 stellt sich eine andere Datenlage dar: Die Interventionsklasse 1 weist den höchsten Pretestwert (72,49%, SD: 13,97) aller Unter-

suchungsgruppen auf und steigert sich auf den Maximalwert (81,11%, SD: 12,44) aller Ergebnisse. Dies entspricht einer signifikanten Ergebnissteigerung um 8,62 Prozentpunkte (95%-CI: 2,71 – 14,54; SD: 11,10). In den beiden Traditionsklassen zeigt sich eine nahezu identische Entwicklung, da beide Traditionsklassen eine Entwicklungssteigerung von ca. 13,5 – 14 Prozentpunkten aufweisen. Die Traditionsklasse 1 weist eine signifikante Steigerung um 13,92 Prozentpunkte (95%-CI: 2,90 – 24,95; SD: 22,88) auf, die Traditionsklasse 2 erreicht einen signifikante Steigerung um 13,49 Prozentpunkte (95%-CI: 3,57 – 23,41; SD: 20,58). In der Gesamtbetrachtung aller Untersuchungsgruppen liegt ein durchschnittlicher Anstieg (hochsignifikant) um 16,72 Prozentpunkte (95%-CI: 11,24 – 22,21; SD: 23,68) vor (alle Daten: Tabelle 20, S. 98). Aufgrund der vorliegenden Daten müsste definitionsgemäß (Tabelle 1, S. 14) eine Bestätigung der ersten Hypothese formuliert werden, da die durchschnittlichen Mittelwertsverschiebungen der Interventionsklassen über den Werten der Traditionsklassen liegen. Auf eine derartige Ergebnisdarstellung (Interventionsklassen vs. Traditionsklassen) wird aufgrund der heterogenen Datenlage in den Interventionsklassen verzichtet, da hierdurch die Charakteristik der Einzelergebnisse nicht repräsentiert werden würde und sich eine Verzerrung der Ergebnisse darstellen würde (vgl. Tabelle 20, S. 98). Als markantestes Ergebnis dominieren die außerordentlichen Wirkungseffekte in der Interventionsklasse 2 im Pre- und Posttestvergleich. Die Interventionsklasse 2 unterscheidet sich in diesem Entwicklungsausmaß von allen anderen Untersuchungsgruppen. Auch in der Langzeitüberprüfung lassen sich in der Interventionsklasse 2 noch starke Effekte nachweisen. Der Langzeitwert liegt immer noch um 26,46 Prozentpunkte (95%-CI: 12,34 – 40,58; SD: 24,46) höher als der Pretestwert (Tabelle 27, S. 193). Die durchschnittliche Steigerung im „Vergleich Pretest und Langzeiteffekt“ liegt in der Gesamtbetrachtung für alle Untersuchungsgruppen lediglich bei (signifikanten) 8,05 Prozentpunkten (95%-CI: 2,86 – 13,25; SD: 23,04). Aufgrund der Heterogenität in den Interventionsklassen und der grundsätzlichen Steigerung in allen Untersuchungsgruppen im Pre- und Posttestvergleich wird bei den quantifizierbaren Daten eine (Teil)-Bestätigung der ersten Hypothese formuliert.

5.1.2 Die Interviews als plausible Deutungsmuster

Die Ergebnisse der Lerneffekt-Skala werfen unterschiedliche Fragestellungen auf. Im Vordergrund stehen hierbei die Fragen, inwiefern die sehr starken Wirkungseffekte in der Interventionsklasse 2 erklärt werden können und wie die hohen Pretest-Werte in der Interventionsklasse 1 erläutert und begründet werden können. Hierbei unterscheidet sich die Interventionsklasse 1 durch ihr hohes Pretest-Niveau grundsätzlich von allen getesteten Untersuchungs-

gruppen im Pre- und Posttestvergleich des Lerneffektes, so dass starke Unterschiede im regulären Unterrichtsgeschehen vermutet werden können. Zudem ist von Interesse, inwiefern die Lerneffekt-Steigerungen in den Traditionsklassen erklärt werden können. Die durchgeführten Interviews bieten hier sehr gute Deutungsmuster zur Erklärung der quantifizierbaren Daten. Insofern können die Interviews die spezifischen Entwicklungen im Pre- und Posttestvergleich plausibel erklären, da sich die unterschiedlichen Erhebungsmittel in ihren Ergebnissen nicht widersprechen, sondern inhaltliche Überschneidungen aufweisen. Die charakteristischen Interviewpassagen stellen aber nicht nur plausible Erklärungs- und Deutungsmuster dar, sondern offenbaren andererseits auch unerwartete Ergebnisse, welche als Nebenbefunde bezeichnet werden. Diese Nebenbefunde ermöglichen zudem eine schlüssige Deutung der quantitativen Daten und eröffnen weitere Interpretationsspielräume. Die einzelnen Skalen-Werte können anhand der charakteristischen Interviewergebnisse in einem nachvollziehbaren und logischen Zusammenhang erläutert werden.

5.1.2.1 Mangelnde Aktualität im Gemeinschaftskundeunterricht

Im Rahmen der durchgeführten Interviews ergaben sich aus den Leitfragen zur ersten Hypothese die vielfältigsten Ergebnisse. Dementsprechend ergaben sich auch aus diesen Interviewpassagen die markantesten Nebenbefunde. Grundsätzlich sollten durch die hypothesenspezifischen Leitfragen Daten erhoben werden, inwiefern der reguläre Politik- oder Gemeinschaftskundeunterricht³⁰⁹ die Themenbereiche der Politik ordnen und strukturieren könne.³¹⁰ Im Fokus der Datengewinnung stand hierbei die verständnisfördernde Funktion des regulären Unterrichtsgeschehens aus der Perzeptionswirklichkeit der Schüler/-innen. Die gestellten Leitfragen orientierten sich an den Items der Skala Lerneffekt und sollten eine Intensivierung dieser inhaltlichen Dimensionen ermöglichen. Aufgrund der Pretest-Interviews lassen sich die zuvor dargestellten Pretest-Werte der Lerneffekt-Skala schlüssig deuten. Hierbei dominiert die Problematik der mangelnden politischen Bildung im regulären Gemeinschaftskundeunterricht. In drei von vier Untersuchungsgruppen wurde stark die mangelnde politische Bildung im regulären Unterrichtsgeschehen problematisiert. Vordergrundig dominiert hier der mangelnde Aktualitäts- und Subjektbezug im Unterrichts-

³⁰⁹ Hierbei ist zu erwähnen, dass die Interviewpassagen sich hauptsächlich auf den gegenwärtigen Gemeinschaftskundeunterricht am Beruflichen Gymnasium bezogen. Die Schüler bezogen sich jedoch in ihren Antworten auch auf ihre vorherigen Unterrichtserfahrungen an den allgemeinbildenden Schulen. Hierbei zeigten sich sehr unterschiedlich ausgeprägte Ergebnisse: Einige Schüler/-innen äußerten in den Interviews, dass sie „nie politisch gebildet“ worden wären (IK2, zudem TK1), andere Schüler/-innen hoben in den Interviews explizit ihre politische Bildung an der Realschule positiv hervor (IK2, TK1 und TK2; vgl. S. 151 ff. und die *Übersicht zu den markantesten Nebenbefunden* auf S. 188).

³¹⁰ Vgl. hierzu die *Interviewleitfragen Nr.1* auf S. 74 und die Erläuterungen auf S. 68.

geschehen. Ausschließlich in der Interventionsklasse 1 wurde im Pretest-Interview die politische Bildungsfunktion des regulären Gemeinschaftskundeunterrichtes eindeutig betont und hervorgehoben. Die charakteristischen Passagen aus dieser Klasse zeigen unstrittig, dass der reguläre Unterricht eine Strukturierungshilfe bei der Erarbeitung politischer Themen darstellt. Diese Schüler heben zudem die Objektivität des Lehrers besonders hervor und erläutern, „dass schwere, komplexe Vorgänge (...) veranschaulicht“ werden würden, so dass politische Themengebiete „transparenter“ wären. Im regulären Gemeinschaftskundeunterricht werde „vermittelt, dass wir (...) irgendetwas erreichen können (...) und diese Chance dann auch nutzen sollen.“ Im regulären Gemeinschaftskundeunterricht dieser Klasse gäbe es eine Erarbeitung aktueller und historischer Themen, so dass „Fehler aus der Vergangenheit“ thematisiert werden würden. Im Unterricht würde zudem gelernt, was „man auch im ganz alltäglichen Leben“ brauchen könne (vgl. S. 135 ff.). Die Schüler der Interventionsklasse 1 bescheinigen dem Gemeinschaftskundeunterricht eine verständnisfördernde Funktion politischer Themen und Sachverhalte. Folglich korrespondieren die Pretest-Passagen der Interventionsklasse 1 mit dem hohen Pretest-Niveau der Lerneffekt-Skala, so dass der höchste Pretestwert aller Untersuchungsgruppen von 72,49% (SD: 13,97) schlüssig erklärt werden kann. In den übrigen Untersuchungsgruppen, die an der Unterrichtssequenz der Studie teilgenommen haben, stellen sich die Pretest-Werte der Lerneffekt-Skala deutlich anders dar: Alle Pretest-Werte liegen mindestens um 16 Prozentpunkte niedriger als der Skalenwert der Interventionsklasse 1 (vgl. Tabelle 20, S. 98). Der tiefste Pretest-Wert aller Untersuchungsgruppen liegt in der Interventionsklasse 2 sogar nur bei ca. 50% des Pretest-Wertes der Interventionsklasse 1. Die niedrigen Pretest-Werte dieser Untersuchungsgruppen können gut anhand der Pretest-Interviews erläutert werden, da in all diesen Untersuchungsgruppen die mangelnde politische Bildung stark betont wird. Der mangelnde Aktualitätsbezug und die mangelnde Aufklärung politischer Problemstellungen dominieren als charakteristisches Merkmal die Interviews in beiden Traditionsklassen und in der Interventionsklasse 2. Dennoch unterscheiden sich diese drei Untersuchungsgruppen in der inhaltlichen Ausprägung der Interviewergebnisse: Insbesondere in der Traditionsklasse 2 und in der Interventionsklasse 2 wurden positive Lernaspekte bei der Erarbeitung historischer Themen im regulären Gemeinschaftskundeunterricht explizit betont und hervorgehoben. Lediglich in der Traditionsklasse 1 ergaben sich aus den hypothesenspezifischen Leitfragen Ergebnisse, welche auf eine umfassende und stark ausgeprägte Unzufriedenheit mit dem Gemeinschaftskundeunterricht zurückzuführen sind. In der Traditionsklasse 1 problematisierten die Schülerinnen im Pretest-Interview initiativ den Zusammenhang von Unterricht und Politikverdrossenheit, da die

mangelnde Unterrichtsgestaltung gegenteilige Wirkungen bei den Schülern hervorrufen könne und hierdurch die Politikverdrossenheit verstärkt werden könnte („Dass Lehrer oft den Politikunterricht auch nicht anschaulich gestalten können und dadurch vielleicht auch die Politikverdrossenheit zunimmt“, [TK1-Pretest-Interview, S. 120 f.]). Hierbei äußerten alle Interviewteilnehmerinnen der Traditionsklasse 1, dass keine politische Bildung im Unterricht stattfinden würde. Aktuelle Themen oder politische Problemstellungen würden im Unterricht nicht erarbeitet oder besprochen. Die Schülerinnen kritisierten die defizitäre Unterrichtsgestaltung und problematisierten stark die Funktion des Lehrers („wenn sich der Lehrer [...] nicht für Politik interessiert [...] oder dem gegenüber verdrossen ist [...], dass dann auch der Unterricht, den sie oder er vermitteln muss genauso wirkt oder ist“, [TK1-Pretest-Interview, S. 121]). Die mangelnde politische Bildung wurde auch in der Interventionsklasse 2 kritisiert. Charakteristisch formulierte eine Schülerin, dass sie „noch nie gelernt“ habe „wie Politik funktioniert“, (IK2-Pretest-Interview, S. 144 f.). Im regulären Gemeinschaftskundeunterricht würde „es keine wirkliche politische Bildung“ geben, sondern der Unterricht sei „eher geschichtlicher Hintergrund“, (ebd.). Im Gegensatz zur Traditionsklasse 1 haben die Schüler/-innen aber die positiven Merkmale des Unterricht eindeutig hervorgehoben, da „uns Hintergründe für die derzeitige Welt“ erklärt werden würden, und „dass wir da ’ne gute Vorbildung haben“, (ebd.). Ein ähnliches Ergebnisbild stellt sich in der Traditionsklasse 2 dar. Als dominierende Problematik artikulierten die Schüler/-innen die fehlende Aktualität im Gemeinschaftskundeunterricht. Dennoch haben die Schüler unstrittig positive Elemente ihres regulären Gemeinschaftskundeunterrichtes hervorgehoben. Die Schüler/-innen betonten in diesem Gesprächskontext explizit die Notwendigkeit historischer Bildung, um „den Wandel verstehen“ zu können (TK2-Pretest-Interview, S.129). Hierbei problematisierten die Schüler/-innen jedoch eine angemessene Verknüpfung historischer und aktueller Themen in ihrem regulären Gemeinschaftskundeunterricht (vgl. ebd.). Die mangelnde Problematisierung aktueller Themen und politischer Sachverhalte kennzeichnet die gemeinsame Interview-Charakteristik in den beiden Traditionsklassen und in der Interventionsklasse 2, so dass die geringen Pretest-Werte der Lerneffekt-Skala des Fragebogens (Tabelle 20, S. 98) erklärt werden können.

5.1.2.2 Effekte der Unterrichtssequenz

Effekte in den Interventionsklassen

Die Ergebnisse der Posttest-Interviews unterstützen die erste Hypothese, da in beiden Interventionsklassen die „Ordnungs- und Strukturierungsfunktion“ der Basis- und Fachkonzepte

stark betont und positiv hervorgehoben wurde. Die Interviewpassagen weisen hier im Posttest-Interview starke Ähnlichkeiten auf, obwohl sich zwischen den beiden Interventionsklassen die stärksten Differenzen beim Pretest der Skala Lerneffekt zeigen (IK1 Höchstwert im Pretest, IK2 Tiefstwert im Pretest, Tabelle 20, S. 98). Trotz stark abweichender Aussagen zur politischen Bildungsfunktion des regulären Gemeinschaftskundeunterrichtes im Pretest-Interview können beide Interventionsklassen nach der Unterrichtssequenz positive Lerneffekte der Intervention benennen. Auch in der Interventionsklasse 1 wurde im Posttest-Interview mehrheitlich und ohne Widerspruch die Intervention als zentraler Lernerfolg benannt. Hierbei wurde als positiver Effekt die Analysefunktion der Intervention hervorgehoben („was ich am meisten schätze ist, dass ich gelernt habe, Systeme zu analysieren und zu bewerten“, [S. 138]). Als weiterer Effekt wurde die Offenlegung des Unterrichtsgegenstandes benannt, da „vorher (...) der Politikunterricht (...) nicht so transparent“ gewesen sei, „wie er es jetzt ist“, (S. 139). Durch die übersichtliche Gestaltung der Politik entstehe ein alltäglicher Nutzen. Die Ordnungs- und Strukturierungseffekte der Intervention wurden zudem bekräftigt, da „Politik“ ein „großer Sachbereich“ sei und es um „mehrere Einflussfaktoren“ gehe. „Und mit diesem System oder mit dieser Methode“ könne „das Stück für Stück“ erarbeitet werden. Je nach „Blickwinkel“ (...) könne die Thematik strukturiert bearbeitet werden. Im Vergleich zum regulären Unterricht könne man „viel mehr mit den Begriffen anfangen und auch verknüpfen als davor.“ Ein Schüler formulierte, dass die Intervention „eine Art Gliederung in ein bestimmtes Gebiet reinbringt“, (IK1-Posttest-Interview, S. 138 f.). Diese charakteristischen Interviewpassagen aus der Interventionsklasse unterstützen die erste Hypothese, auch wenn in der Interventionsklasse 1 die geringste Lerneffekt-Steigerung von 8,62 Prozentpunkten (95%-CI: 2,71 – 14,54; SD: 11,10; Tabelle 20, S. 98) im Pre- und Posttestvergleich der Skala Lerneffekt beobachtet werden konnte. Die geringe Steigerung des Lerneffektes in der Interventionsklasse 1 sollte allerdings vor dem Hintergrund des hohen Pretest-Wertes der Skala betrachtet werden. Im Sinne der ersten Hypothese könnte formuliert werden, dass sich die Interventionsklasse 1 trotz des hohen Pretest-Wertes weiterhin steigern konnte, so dass der Maximalwert aller Untersuchungsgruppen von 81,11% (SD: 12,44) durch die Intervention erreicht werden konnte (vgl. Tabelle 20, S. 98).

In der Interventionsklasse 2 imponiert eine eindeutige Datenlage: Im Pre- und Posttestvergleich der Skala Lerneffekt liegt eine hochsignifikante Steigerung um 28,93 Prozentpunkte (95%-CI: 14,67 – 43,20; SD: 30,49) vor, so dass der Intervention sehr starke Effekte zugeordnet werden können. Grundsätzlich kann diese Ergebnissteigerung anhand der Inter-

views schlüssig erklärt werden. Im Posttest-Interview erkundigte sich der Autor nach dem zentralen Lernerfolg der Unterrichtssequenz. Hierbei wurden eindeutig die Gegenstandsbereiche der Intervention (Arbeitsaufträge zu den Basis- und Fachkonzepten) als Lernerfolg betont. Die Ordnungs- und Strukturierungsfunktion der Intervention wurde als positiver Wirkungseffekt im Pre- und Posttestvergleich hervorgehoben. Wie bereits im Ergebnisteil erläutert, wurden zunächst unterschiedliche Aspekte als Lernerfolg benannt. Einerseits seien fachliche Aspekte („viel über die DDR“, [IK2-Posttest-Interview, S. 146]) durch die „Eigenarbeit“ gelernt worden und andererseits habe sich ein Lernerfolg „durch dieses System, das sie uns vorgezeigt haben“ ergeben (ebd.). Hierbei bezog sich der Schüler auf die Arbeitsmaterialien zur Intervention (Arbeitsaufträge zu den Basis- und Fachkonzepten). Der Schüler erläuterte hierbei, dass er durch „diese Struktur“ gelernt habe, „etwas aufzuschlüsseln und mir das genauer anzugucken“, (S. 146). Als charakteristischer Lerneffekt wurden hierbei mehrheitlich die Vorteile der thematischen Strukturierung und der Analyse von politischen Systemen akzentuiert: Durch die Intervention ergäbe sich einerseits „die Möglichkeit (...) politische Themen besser zu analysieren.“ Andererseits ergäbe sich als Lerneffekt die Möglichkeit, „politische Systeme durchzugucken.“ Ein Schüler formulierte in diesem Sinne, „dass man eine Grundlage hat“, um Staatsformen genauer betrachten und besprechen zu können („egal über welche Staatsform man redet, man kann sie nach gewissen Aspekten und Punkten daraus halt immer angucken“, [S. 147]). Zudem wurde im Posttest-Interview wiederholt der mangelnde Aktualitätsbezug des regulären Unterrichts und die mangelnde Offenlegung politischer Themenkomplexe kritisiert („dass Politikunterricht einfach transparenter wird, [...] und nicht nur Geschichte“, [S. 150]). In diesem Kontext bewertete eine Schülerin die Intervention zuvor als positiven Lerneffekt, da es sehr „aufschlussreich“ und interessant gewesen sei, anhand „dieses Modells mal zu sehen, woraus sich so ein Staat auch so zusammensetzt“, (S. 147). Aufgrund der hier formulierten Interviewpassagen kann die erhebliche Leistungssteigerung von 28,93 Prozentpunkten (95%-CI: 14,67 – 43,20; SD: 30,49) im Pre- und Posttestvergleich plausibel erklärt werden. Von besonderer Bedeutung ist hierbei, dass die Interventionsklasse 2 auch im Langzeiteffekt eine Steigerung um 26,46 Prozentpunkte (95%-CI: 12,34 – 40,58; SD: 24,46; Vergleich Pretest und Langzeiteffekt: Tabelle 27, S. 193) vorweisen kann, so dass die hier formulierten Effekte der Intervention nachhaltig wirken. Unklar ist, warum gerade die Interventionsklasse 2 den Tiefstwert aller Untersuchungsgruppen im Pretest aufweist. Eine Deutung dieses Wertes bleibt spekulativ. Möglicherweise ergibt sich der geringe Pretest-Wert aus dem starken Gegensatz von politischem Interesse und erlebter Unterrichtswirklichkeit: Einerseits zeigten sich die Schüler/-innen der Interventions-

klasse 2 sehr interessiert an politischer Bildung und andererseits wurde augenscheinlich dieses Interesse nicht im regulären Gemeinschaftskundeunterricht befriedigt, so dass sich dieses Spannungsverhältnis in dem geringen Pretest-Wert widerspiegelt haben könnte. Das ausgeprägte politische Interesse zeigte sich allerdings auch in anderen Untersuchungsgruppen (zudem IK1 und TK2) und stellt einen weiteren Nebenbefund in der vorliegenden Untersuchung dar, welcher gesondert diskutiert wird (vgl. S. 217 ff.).

Effekte in den Traditionsklassen

Aber nicht nur in den Interventionsklassen lassen sich Effekte der Unterrichtssequenz nachweisen. Auch in den Traditionsklassen zeigen sich signifikante und relevante Steigerungen des Lerneffektes im Pre- und Posttestvergleich. Auffallend sind hierbei die ähnliche Datenlage und die nahezu identische Entwicklungssteigerung des Lerneffektes. Die Traditionsklasse 1 kann eine signifikante Steigerung um 13,92 Prozentpunkte (95%-CI: 2,90 – 24,95; SD: 22,88) aufweisen, die Traditionsklasse 2 erreicht eine signifikante Steigerung um 13,49 Prozentpunkte (95%-CI: 3,57 – 23,41; SD: 20,58; alle Angaben Tabelle 20, S. 98). Warum die Traditionsklassen eine derart homogene Datenlage vorweisen können, kann nur vermutet werden. Unklar erscheint auch, warum die Traditionsklassen einen ähnlichen Pretest-Wert erreicht haben. Aufgrund der Aussagen im Pretest-Interview hätte man bei der Traditionsklasse 1 den niedrigsten Pretest-Wert aller Untersuchungsgruppen vermuten können, da ausschließlich in dieser Klasse der reguläre Gemeinschaftskundeunterricht umfassend kritisiert wurde und kaum positive Facetten hervorgehoben worden sind. In dieser Ergebnissausprägung unterscheidet sich die Traditionsklasse 1 von allen anderen Untersuchungsgruppen. Vielleicht wirken bei den ermittelten Pretest-Werten in der Traditionsklasse 1 noch positive Effekte der vorherigen Schulzeit nach, welche in den Interviews artikuliert worden sind. Die homogene Entwicklung im Pre- und Posttestvergleich könnte folgendermaßen erklärt werden, da in beiden Traditionsklassen die methodische Gestaltung der Unterrichtssequenz positiv erwähnt wurde. Die Traditionsklasse 1 benannte hierbei im Pre-Postvergleich als positiven Effekt die Handlungsorientierung der Unterrichtssequenz, da hierdurch eine Steigerung des Politikverständnisses gefördert werden könnte („dass man vielleicht mal selber Kampagnen oder so was erstellt und um das besser zu verstehen“, [TK1-Posttest-Interview, S. 125]). In der Traditionsklasse 2 wurden ähnliche Antworten im Posttest-Interview formuliert, allerdings ergaben sich auch hier keine eindeutigen Deutungsmuster. Auf die Leitfrage, inwiefern die Unterrichtssequenz das politische Verständnis fördern konnte, ergaben sich unterschiedliche Antworten: Ein Schüler umschrieb die

methodische Gestaltung als positiven Effekt, da im „normalen Unterricht (...) nur Tafelbilder abgeschrieben“ worden seien. Dementsprechend habe durch die Selbsterarbeitung der Unterricht der Studie „auch Spaß gemacht“, (TK2-Posttest-Interview, S. 132). Mit diesen Aussagen bekräftigte der Schüler Passagen aus dem Pretest-Interview, in welchem die Monotonie des regulären Unterrichts kritisiert wurde (vgl. S. 128 f.). Dementsprechend könnte die Handlungsorientierung der Unterrichtssequenz zu einer Steigerung des Lerneffektes im Pre- und Posttestvergleich geführt haben. Ein anderer Schüler betont jedoch im Pre-Postvergleich die Gemeinsamkeiten der Unterrichte. Sowohl in der Unterrichtssequenz der Studie, als auch im regulären Gemeinschaftskundeunterricht sei „Basiswissen vermittelt“ worden (TK2-Posttest-Interview, S. 132). Beide Traditionsklassen hoben hervor, dass in der Unterrichtssequenz Wissen über das Ministerium für Staatssicherheit vermittelt worden sei (vgl. TK1-Posttest-Interview, S. 160, TK2-Posttest-Interview, S. 163). Zusammenfassend liegen in beiden Traditionsklassen unterschiedliche Deutungsmuster vor, welche eine mögliche Steigerung der Skala Lerneffekt erklären könnten. Hierin unterscheiden sich die Traditionsklassen von den Interventionsklassen, da in den Interventionsklassen die Effektivität der Intervention besonders hervorgehoben wurde und so eindeutige Aussagen vorliegen. Grundsätzlich sollte durch das Studiendesign eine weitere Erklärungsalternative ermöglicht werden, welche durch die Datenerhebung in der Außenklasse gewährleistet werden sollte. Eine vergleichende Betrachtung der Entwicklungen in der Außenklasse hätte Rückschlüsse erlauben können, inwiefern unterrichtsunabhängige Variablen auf die Untersuchungsgruppen wirken könnten. Diese Erklärungsoption scheidet aus, da zur Außenklasse keine signifikanten Daten vorliegen (Tabelle 27, S. 193).

5.1.3 Interesse an politischer Bildung

Anhand der konzipierten Leitfragen sollte eine hypothesenspezifische Datenerhebung ermöglicht werden. Aufgrund der prozessartigen Gesprächsdynamik ergaben sich allerdings unerwartete Themenbereiche und Inhalte. Diese Ergebnisse werden im Rahmen dieser Arbeit als Nebenbefunde bezeichnet (vgl. S. 66 ff. und Abbildung 31, S. 188). Die meisten Nebenbefunde ergaben sich aus den Leitfragen zur ersten Hypothese, da in diesem Kontext die politische Bildungsfunktion des Unterrichts erhoben werden sollte. Als wesentlicher Nebenbefund manifestierte sich die mangelnde Aktualität im regulären Unterrichtsgeschehen, welche bereits im Zusammenhang der Lerneffekt-Werte diskutiert worden ist. Als weiterer markanter Nebenbefund zeigte sich das ausgeprägte Interesse der Schüler/innen in den Interviews. Hierbei ist nicht nur die grundsätzliche Teilnahmebereitschaft der Schüler/-innen zu

erwähnen, sondern insbesondere die inhaltliche Auseinandersetzung mit der gestellten Thematik. Mehrheitlich erläuterten und diskutierten die Schüler/-innen sehr engagiert und ernsthaft die Leitfragen und bekundeten in den Interviews ihr politisches Bildungsinteresse. Hierbei betonten die Schüler/-innen die grundsätzliche Bedeutung der politischen Bildung und erläuterten in diesem Zusammenhang die wichtige Funktion der Schule. Diese Intervieweindrücke korrespondieren auch mit den Fragebogen-Items zum *Politikverständnis* und zum *Politikinteresse*, welche eine analoge Entwicklung im Pre- und Posttestvergleich vorweisen können (vgl. Tabelle 21, S. 108). Das ausgeprägte Interesse zeigte sich nicht nur in der Interventionsklasse 1, welche als einzige Untersuchungsgruppe dem regulären Gemeinschaftskundeunterricht eine hohe politische Bildungsfunktion bescheinigte, sondern auch in anderen Untersuchungsgruppen. Aufgrund der mangelnden politischen Bildung in ihrer gegenwärtigen Unterrichtswirklichkeit erläuterten die Schüler/-innen der Interventionsklasse 2 und der Traditionsklasse 2 ihre Unterrichtsvorstellungen auf normativer Ebene. Hierbei artikulierten die Schüler/-innen sehr differenziert ihre Wünsche, welche Funktionen der Politikunterricht einzunehmen hätte („Ja, auf jeden Fall soll der Politikunterricht [...] aufklären, Klarheit verschaffen, Transparenz verschaffen“, [IK2-Pretest-Interview, S. 142]). Die Unterrichtsgestaltung müsste derart gestaltet werden, dass vermittelt werden würde, dass „Politik (...) uns direkt betrifft und auch (...) über unsere Zukunft entscheidet“, (ebd., S. 144). Leitfragen zum Unterrichtsgeschehen und zur Politikverdrossenheit wurden lebhaft und nachdenklich aufgegriffen, wobei die Schüler/-innen die grundsätzliche Bedeutung der politischen Bildung im Unterricht hervorhoben. Ein Schüler der Interventionsklasse 2 erläuterte in diesem Zusammenhang, dass „Politikunterricht (...) genau beide Seiten haben“ könne, einerseits die Aufklärungsfunktion, wie „die politischen Organe überhaupt funktionieren“ und andererseits die negativen Auswirkungen, „wenn es einem natürlich dann so kompliziert vorkommt, dass man schon in der Schule nicht mehr mitkommt, dann kann das natürlich zu Politikverdrossenheit führen (...)“, (IK2-Posttest-Interview, S. 144). Auch in der Traditionsklasse 2 spiegelten die Antworten zur ersten Hypothese nicht die perzeptiven Unterrichtserfahrungen der Schüler/-innen. Stattdessen erläuterten die Schüler/-innen eher die grundsätzliche Bedeutung der politischen Bildung im Schulunterricht („der Politikunterricht hat ja im Grunde wesentliche Anteile im späteren politischen Denken vieler Menschen“, [TK2-Pretest-Interview, S. 130]). Hierbei wurde zuvor die Vermittlungsfunktion der Schule deutlich hervorgehoben („wenn das halt in der Schule nicht passiert [...] dann ist es halt klar, dass diese politische Verdrossenheit entsteht“, [ebd. S. 130]). Prinzipiell zeigten sich die Schüler/-innen sehr interessiert in den Interviews, wobei sich besonders in der Traditionsklasse 2 die Wortbeiträge in inhaltlicher

und formaler Ausprägung erheblich voneinander unterschieden (vgl. die Erläuterungen auf S. 152). Trotz der zuvor geäußerten Kritikpunkte am regulären Gemeinschaftskundeunterricht wurden in beiden Klassen konstruktive Unterrichtsvorstellungen artikuliert. Hierbei problematisierten die Schüler ihre eigene Bedürfnislage und formulierten Unterrichtsvorstellungen, welche einer exemplarischen Erarbeitung entsprechen. Im Vordergrund steht hierbei die unterrichtliche Kombination von aktuellen und historischen Themen (vgl. TK2-Pretest-Interview, S. 128, IK2-Pretest-Interview, S. 144 f., IK2-Posttest-Interview, S. 150). Generell zeigten sich die Schüler/-innen größtenteils sehr ausgewogen in den Interviews. Hierbei fokussierten die Schüler/-innen mehrheitlich die Sachebene bei der Erläuterung der Leitfragen. Diese charakteristischen Merkmale zeigten sich auch bei den kritischen Anmerkungen zum regulären Unterricht. Der artikulierte Unmut äußerte sich kaum in phrasenhaften Lamenti oder persönlichen Schuldzuweisungen. In der Traditionsklasse 2 wurde sogar die vermeintliche Zwangslage des Lehrers problematisiert, die sich aus dem Lehrplan ergeben würde (vgl. S. 129 f.). Hierbei ist allerdings vollkommen unklar, woher diese Einschätzungen der Schüler/-innen herrühren. Lediglich in der Traditionsklasse 1 wurde der reguläre Gemeinschaftskundeunterricht umfassend und harsch kritisiert. Neben dem mangelnden Aktualitätsbezug und der defizitären Unterrichtsgestaltung wurde zudem die Funktion des Lehrers kritisiert. Derartige Unterrichtserfahrungen würden die Politikverdrossenheit verstärken (vgl. TK1-Pretest-Interview, S. 121). Der reguläre Gemeinschaftskundeunterricht weist in dieser Klasse sogar negative oder paradoxe Wirkungsmerkmale auf.³¹¹

5.1.4 Schlussfolgerungen

Anhand der vorliegenden Ergebnisse können Schlussfolgerungen auf zwei unterschiedlichen Ebenen gezogen werden. Die erste Ebene konzentriert sich auf die unmittelbaren Wirkungseffekte der Basis- und Fachkonzepte. Die zweite Ebene konzentriert sich auf den Erhebungskontext und problematisiert die perzeptive Unterrichtswirklichkeit der Schüler/-innen im regulären Gemeinschaftskundeunterricht. Hierbei scheinen in der Unterrichtspraxis Probleme bei der Umsetzung fachdidaktischer Ansätze und Konzeptionen vorzuliegen. Grundsätzlich orientieren sich alle Schlussfolgerungen eng an den Untersuchungsergebnissen:

³¹¹ Vgl. hierzu Breit 2007: Gut gemeint ist nicht gut gemacht! Verstärkt Politik als Inhalt des Politikunterrichts Politikverdrossenheit? In: Breit, G., Massing, P. (Hrsg.): Politik im Politikunterricht. Wider den inhaltsleeren Politikunterricht, Schwalbach/Ts., S. 42 ff.

1. Wirkungseffekte der Basis- und Fachkonzepte

In der Interventionsklasse 2 konnten zu allen Zeitpunkten hochsignifikante und sehr starke Effekte nachgewiesen werden. In beiden Interventionsklassen wurden die positiven Effekte der Intervention (Arbeitsaufträge zu den Basis- und Fachkonzepten) besonders hervor-gehoben. Demgegenüber bemängelten drei von vier Untersuchungsgruppen die unzureichende politische Bildung und den mangelnden Aktualitätsbezug im regulären Gemeinschaftskunde-unterricht. Die einzige Ausnahme stellte die Interventionsklasse 1 dar, welche die politische Bildungsfunktion des regulären Unterrichts positiv hervorhob. Aus der Gesamtbetrachtung aller Ergebnisse lässt sich schlussfolgern, dass eine systematische Erarbeitung politischer Handlungsfelder im regulären Gemeinschaftskundeunterricht unzureichend gewährleistet wird. Die inhaltlichen Dimensionen der Basis- und Fachkonzepte sind den Schüler/-innen aus dem regulären Unterricht nicht bekannt. Dies bedeutet, dass die einzelnen Facetten oder Gegenstandsbereiche der Politik, wie sie in den Basis- und Fachkonzepten repräsentiert werden, nicht Gegenstand der herkömmlichen Unterrichtsgestaltung sind. Die Unkenntnis bezieht sich hier nicht nur auf einzelne Faktoren der politischen Bildung in Form von *Interessen, Konflikten* oder einzelnen *Akteuren*, sondern umfasst insbesondere ein mangelndes Zusammenhangswissen der unterschiedlichen Dimensionen der politischen Auseinander-setzung. Der reguläre Unterricht gewährleistet hier keinen methodischen Überblick und nimmt hier keine verständnisfördernde Funktion ein. Ein Ordnungsrahmen zur generellen Betrachtung politischer Themenfelder wird im Unterricht nicht angeboten. Dies betrifft die mannigfaltigen Einflussfaktoren und die jeweiligen Verflechtungen der unterschiedlichen Akteure und Institutionen. Politik bleibt somit intransparent und strukturlos. Die „Offen-legung“ des Unterrichtsgegenstandes anhand der Basis- und Fachkonzepte scheint hier für viele Schüler/-innen eine wichtige und neue Strukturierungshilfe zu sein. Die Aussage einer Schülerin aus der Interventionsklasse 2 scheint genau dies zu bestätigen, indem sie formuliert, dass es sehr „aufschlussreich“ sei, anhand „dieses Modells mal zu sehen, woraus sich (...) ein Staat auch so zusammensetzt“, (S. 147). Die Basis- und Fachkonzepte stellen insofern eine Möglichkeit dar, die politische Bildung transparent und strukturiert gestalten zu können. Dies kann anhand der vorliegenden Daten begründet werden. Insbesondere ist hier der extreme Anstieg der Lerneffekt-Skala in der Interventionsklasse 2 zu nennen (vgl. Tabelle 20, S. 98). Die jeweiligen Items der Lerneffekt-Skala repräsentieren genau diese inhaltlichen Dimen-sionen und spiegeln sich zudem in den Interviewaussagen der Schüler/-innen. In diesem Kon-text erscheinen die Aussagen der Schüler/-innen der Interventionsklassen besonders plausibel, indem die Funktion der Basis- und Fachkonzepte als methodisches Analyseinstrument

hervorgehoben werden. Zudem scheint eine systematische Erarbeitung des Politikbegriffs nicht Gegenstand der unterrichtlichen Praxis zu sein. Dies scheint auch die unterschiedlichen Dimensionen der Politik in Form von Entscheidungsprozessen und unterschiedlichen Handlungsrahmen zu betreffen. In drei von vier Untersuchungsgruppen vermag es der reguläre Gemeinschaftskundeunterricht nicht, den Schüler/-innen eine transparente und systematische Erarbeitung politischer Themenfelder zu ermöglichen. Zentrale kognitive Lernbereiche der politischen Bildung, welche in den Konzepten der Intervention dargestellt werden, werden in ihrer Komplexität und Wechselwirkung nicht unterrichtet oder didaktisch im Unterricht entwickelt. Die Intervention stellt somit – insbesondere für die Interventionsklasse 2 – erstmalig eine Systematisierung politischer Themenbereiche dar, welche mannigfaltig verknüpft und analysiert werden können. Hinsichtlich der fachwissenschaftlichen Bedeutung der vorliegenden Untersuchung soll angemerkt werden, dass auch in natürlichen Versuchsanordnungen Effekte nachgewiesen werden können. Im Rahmen der fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung könnten somit unterschiedliche Konzeptionen oder Interventionen empirisch überprüft und miteinander verglichen werden.

2. Mangelnde Didaktik in der Unterrichtspraxis?

In den Interviews bezogen sich die Schüler/-innen im Pre- und Posttestvergleich primär auf den gegenwärtigen Gemeinschaftskundeunterricht, welcher regulär am Beruflichen Gymnasium unterrichtet wurde. Dennoch äußerten sich die Schüler/-innen zu ihren vorherigen Unterrichtserfahrungen an den allgemeinbildenden Schulen. Wie bereits erläutert, zeigten sich hier sehr unterschiedliche Erfahrungen hinsichtlich der politischen Bildungsfunktion des Unterrichts. Einzelne Schüler/-innen äußerten, dass sie „noch nie politisch gebildet“ (S. 142) worden seien, anderen betonten, dass „die Aufklärung schon da war, an der Realschule“ (ebd.). Am Beruflichen Gymnasium zeigte sich nur die Interventionsklasse 1 sehr zufrieden mit ihrem regulären Gemeinschaftskundeunterricht: Eindeutig wird hier von allen Schülern in beiden Interviews die politische Bildungsfunktion des regulären Unterrichtes hervorgehoben. Nur in dieser Untersuchungsgruppe scheint dem Lehrer eine angemessene Kombination aktueller und historischer Themen zu gelingen, so dass im Unterricht ein Verständnis für politische Problemstellung entwickelt werden kann. Die hier zu diskutierenden Ergebnisse ergaben sich als markante Nebenbefunde aus den hypothesenspezifischen Leitfragen zur Ordnungs- und Strukturierungsfunktion. Hierbei wurden keinesfalls Leitfragen gestellt, welche eine kritische Unterrichtsbewertung fokussierten oder suggestiv eine einseitige Datenausprägung provozierten. Anhand dieser charakteristischen Interviewpassagen und Neben-

befunde werden unterschiedliche Problemstellungen aufgeworfen. In drei von vier Untersuchungsgruppen scheinen methodische Umsetzungsschwierigkeiten bei der didaktischen Unterrichtsgestaltung vorzuliegen. Auch wenn in der Interventionsklasse 2 und der Traditionsklasse 2 explizit positive Merkmale ihres Gemeinschaftskundeunterrichtes hervorgehoben worden sind, beklagten auch diese Schüler/-innen einen mangelnden Aktualitäts- und Subjektbezug. Zudem erläuterten die Schüler/-innen selber, dass politische Inhalte beispielhaft unterrichtet werden sollten. Hervorzuheben ist in diesem Kontext, dass es sich bei den hier artikulierten Problemen der Unterrichtspraxis um einen Mangel *allgemeindidaktischer* Gestaltungsmerkmale handelt. Selbst allgemeindidaktische Ansätze im Sinne einer subjektbezogenen oder exemplarischen Erarbeitung scheinen nur bedingt die Unterrichtswirklichkeit der meisten Untersuchungsgruppen geprägt zu haben.³¹² Vor diesem problematischen Ergebnishintergrund können unterschiedliche Diskussionsebenen für die fachwissenschaftliche Diskussion von Bedeutung sein. Vornehmlich ergibt sich die Fragestellung, welche Reichweite *allgemeindidaktische* Positionen oder gar *fachdidaktische* Konzeptionen³¹³ in der Unterrichtspraxis vorweisen können. Von Interesse dürfte hierbei sein, ob der mangelnde Gegenwartsbezug im Unterrichtsgeschehen einen reinen Zufallsbefund darstellt, oder ob es sich um eine verallgemeinerungswürdige Problematik handelt. Für die fachwissenschaftliche Diskussion könnten sich hieraus Perspektiven für weitere Studien ergeben. Von Interesse könnte hier eine empirische Erfassung der Unterrichtswirklichkeit aus Schülerperspektive hinsichtlich unterschiedlicher fachdidaktischer Gestaltungsmerkmale sein. Hierbei könnten als inhaltliche Dimensionen die Unterrichtsausprägungen zur *Konfliktorientierung* oder zur *exemplarischen Erarbeitung politischer Entscheidungsprozesse* etc. überprüft werden. Interessant wäre hier eine Skala zur Erfassung des Aktualitätsbezuges, welche anhand geeigneter Items konstruiert werden müsste. Ergänzend könnte hier weiterhin die Skala zum Lerneffekt eingesetzt werden, um die Strukturierungsfunktion des Unterrichts erheben zu können. Hypothesenadäquate Konstrukte könnten im Sinne der Konstruktvalidierung ein umfassendes Datenbild hinsichtlich politischer Bildungseffekte liefern. In diesem Zusammenhang könnte auch eine komplementäre Datenerhebung bei den Lehrern interessant sein, anhand welcher didaktischer Merkmale oder Prinzipien die Unterrichtsgestaltung ausgerichtet wird. Solch eine Datenerhebung könnte Aufschluss über die Ursachen möglicher Bildungseffekte – wie zum Beispiel in der Interventionsklasse 1 – geben. In Kombination mit weiteren empirischen Erhebungsmitteln

³¹² Beispielhaft könnten hier die bildungstheoretischen Ansätze nach Klafki benannt werden, vgl. Klafki 1974, S. 25 ff., Klafki 1991, S. 251 ff. Auf die vielfältigen didaktischen Theorien weiterer Autoren soll hier nicht eingegangen werden, vgl. ferner Gudjons/Winkel (Hrsg.) 1999.

³¹³ Auf eine dezidierte Darstellung fachdidaktischer Unterrichtsmerkmale wird hier verzichtet; vgl. hierzu: May / Schattschneider 2014, S. 37 f., Pohl 2014, S. 186 ff., Reinhardt 2005, S. 75 ff. zudem Massing 2008, S. 67-84.

könnten anhand geeigneter Items die Reichweite und Ausprägung fachdidaktischer Unterrichtsmerkmale ermitteln werden. Ergänzend soll angemerkt werden, dass die Umsetzungsfähigkeit fachdidaktischer Impulse in der Unterrichtspraxis von übergeordneter Bedeutung sein dürfte. Von besonderem Interesse dürfte hierbei sein, von welchen Faktoren die Transformation fachdidaktischer Impulse in der Unterrichtspraxis abhängt.

5.2 Die konstituierenden Fachbegriffe

5.2.1 Keine Effekte der Intervention

Die zweite Hypothese kann nicht bestätigt werden. In den Interventionsklassen lässt sich kein stärkerer Lerneffekt als in den Traditionsklassen nachweisen. In diesem Kontext muss grundsätzlich erwähnt werden, dass es in keiner Untersuchungsgruppe einen effektiven Lernzuwachs von konstituierenden Fachbegriffen im Pre- und Posttestvergleich gab. Hierbei decken sich die statistisch ermittelten Ergebnisse des Fragebogens mit den Interviewaussagen. Weder im Fragebogen noch in den Interviews werden die „rechtsstaatlichen Prinzipien“ präzise wiedergegeben oder erläutert. Bei der Fragebogenerhebung ergaben sich zwar statistisch relevante Veränderungen, welche aber keinesfalls mit relevanten Lerneffekten gleichgesetzt werden dürfen. Jeder korrekt benannte Fachbegriff wurde mit 2,0 Punkten bewertet, so dass eine Maximalpunktzahl von acht Punkten je Teilnehmer hätte erreicht werden können (vgl. hierzu die Erläuterungen auf S. 59). Signifikante Veränderungen ergaben sich im Pre- und Posttestvergleich bei folgenden Untersuchungsgruppen: In der Interventionsklasse 1 ergab sich ein Anstieg um 1,56 Punkte (95%-CI: ,25 – 2,87; SD: 2,46). In der Traditionsklasse 1 konnte eine Steigerung um 1,32 Punkte (95%-CI: ,45 – 2,19; SD: 1,80) verzeichnet werden. Im Mittel steigerten sich die Untersuchungsgruppen insgesamt um 0,96 Punkte (95%-CI: ,51 – 1,41; SD: 1,96; vgl. Tabelle 22, S. 110). Auch diese Daten weisen eine schwache Entwicklung auf. Dementsprechend kann kein Posttest-Wert als gravierender Lerneffekt gewertet werden. Im Langzeiteffekt können die konstituierenden Fachbegriffe aufgrund der geringen Datenlage nicht überprüft werden. Die statistischen Voraussetzungen zur Überprüfung signifikanter Mittelwertsdifferenzen werden in den Stichproben nicht erfüllt. Die Daten sind ohne statistische Relevanz (vgl. Tabelle 29, S. 204). Da hypothesengemäß ein Zusammenhang zwischen konstituierenden Fachbegriffen und konzeptuellen Deutungswissen bestehen könnte, wurden die Schüler/-innen in den Interviews zum politischen System der DDR befragt. Hierbei zeigten sich bereits in den Pretest-Interviews prinzipielle Gemeinsamkeiten in allen Untersuchungsgruppen, da die DDR grundsätzlich als nichtdemokratischer Staat, sondern überwiegend als Diktatur bezeichnet worden ist. Diese Interviewaussagen

decken sich auch mit den Ergebnissen aus dem Fragebogen (vgl. Tabelle 23, S. 114). Hierbei ist zu erwähnen, dass diese Items zum DDR-Wissen keine Messwertpaare darstellen und nicht statistisch getestet worden sind. In den Posttest-Interviews wurden alle Untersuchungsgruppen befragt, was der „zentrale Lerneffekt“ der Unterrichtssequenz gewesen sei. Die Schüler/-innen erläuterten hierbei, dass „viel über die DDR“ (IK2-Posttest-Interview, S. 146) gelernt worden sei. Wie bereits diskutiert, wurden in den Interventionsklassen die Basis- und Fachkonzepte als methodischer Lerneffekt hervorgehoben. In den Traditionsklassen wurden hingegen die Handlungsorientierung und der inhaltliche Lernzuwachs betont. Hierbei standen die Inhalte zum Ministerium für Staatssicherheit im Vordergrund. In diesem Kontext formulierte eine Schülerin aus der Traditionsklasse 1, dass sie gelernt habe „dass das mit Überwachung und der Zersetzung viel krasser war, als das an den Tag gelegt wurde“, (TK1-Posttest-Interview, S. 160). In der Traditionsklasse 2 erläuterten die Schüler/-innen, dass in der Unterrichtssequenz viel „über die Stasi (...) Zersetzung und operative Psychologie“ gelernt worden sei (TK2-Posttest-Interview, S. 163). Diese Interview-Passagen decken sich mit den Ergebnissen des Fragebogens, da das politische System der DDR nach der Unterrichtssequenz von allen Klassen tendenziell negativer beurteilt worden ist (vgl. Tabelle 23, S. 114).

5.2.2 Schlussfolgerungen

In keiner Untersuchungsgruppe konnte ein effektiver Lernzuwachs von rechtsstaatlichen Prinzipien nachgewiesen werden. Hierfür könnte die Kürze der Unterrichtssequenz verantwortlich sein, da im Rahmen der vorliegenden Studie keine Wiederholungsphasen integriert werden konnten. Eine Festigung der Unterrichtsinhalte konnte in einer fünfwöchigen Unterrichtssequenz nicht gewährleistet werden. Andererseits könnte der geringe Lernzuwachs auf die mangelnden Realitätsbedingungen der Studie zurückgeführt werden, da die Schüler/-innen keinem Leistungs- und Lerndruck ausgesetzt waren. Mangelnde Zeit und mangelnde Leistungsanreize könnten für den schwachen Lernzuwachs verantwortlich sein. Für weitere Studien, welche eine Effektüberprüfung fokussieren, müsste überlegt werden, ob diese Studien nicht im regulären Unterrichtsgeschehen stattfinden müssten. Hierbei müsste allerdings bedacht werden, dass solche Studiendesigns die interne Validität belasten würden, da eine Homogenisierung der Kontextfaktoren kaum gewährleistet werden könnte. Trotz mangelnder Fachbegriffe, gab es einen Lernzuwachs in den Untersuchungsgruppen. Im Posttest-Interview verwiesen die Schüler/-innen auf die Praktiken der Stasi und betonten den Unrechtscharakter des DDR-Regimes. Allerdings konnten die Schüler/-innen ihren Standpunkt nicht anhand der rechtsstaatlichen Prinzipien begründen. Auch beim Posttest-

Fragebogen zeigt sich, dass die Schüler/-innen tendenziell das politische System der DDR negativer bewerteten. Bei diesen Ergebnissen liegen allerdings keine statistisch relevanten Daten vor. Zur Hypothesentestung müssten die Items zum DDR-Wissen stärker an das Studiendesign angepasst werden, so dass reliable Daten genutzt werden könnten. Hierfür müsste eine geeignete Skala zur „Rechtsstaatlichkeit der DDR“ konstruiert werden, so dass anhand manifester Variablen konsistente Items generiert werden könnten. Mit derartigen Skalenwerten könnte dann das konzeptuelle Deutungswissen anhand weiterer statistischer Tests überprüft werden.

5.3 Transfer und verbesserte Anwendung

5.3.1 Geringe Datenlage beim Abschlusstest

Die dritte Hypothese kann nicht bestätigt werden. In den Interventionsklassen kann keine verbesserte Anwendung von konstituierenden Fachbegriffen im Abschlusstest nachgewiesen werden. In diesem Kontext muss auf die bereits diskutierten Ergebnisse hingewiesen werden, dass es in keiner Untersuchungsgruppe einen effektiven Lernzuwachs von konstituierenden Fachbegriffen gab. Dementsprechend konnten auch kaum definitionsgemäße Anwendungen durchgeführt werden (vgl. die Erläuterungen auf S. 205 ff.). Dies bedeutet, dass beim Abschlusstest wenige rechtsstaatliche Prinzipien genannt worden sind und folglich keine Anwendung an der *Neuen Lernsituation* (Stuttgart 21) stattfinden konnte. Beim Abschlusstest ergab sich eine derartig schwache Datenlage, dass die statistischen Voraussetzungen in den Stichproben zur Überprüfung signifikanter Mittelwertsdifferenzen nicht erfüllt worden sind. Die codierten Ergebnisse zur dritten Hypothese sind somit statistisch nicht relevant. Ergänzend kann darauf hingewiesen werden, dass in der Interventionsklasse 1 die meisten Anwendungen codiert worden sind. Aufgrund der mangelnden statistischen Güte dieser Daten kann über dieses Ergebnis nur spekuliert werden. Vermutlich ist die verbesserte Anwendung in der Interventionsklasse 1 nicht auf die Intervention zurückzuführen, sondern resultiert aus dem höheren Niveau des regulären Gemeinschaftskundeunterrichtes. Diese Einschätzung könnte aus den Interviewpassagen und den Pretest-Werten der Lerneffekt-Skala abgeleitet werden, welche dem Gemeinschaftskundeunterricht in der Interventionsklasse 1 die höchste Effektivität bescheinigen. Ferner kann darauf hingewiesen werden, dass in den Interventionsklassen die Anwendungsfähigkeit der Intervention hervorgehoben worden ist. Hierbei erläuterten die Schüler in beiden Interventionsklassen, dass die Basis- und Fachkonzepte zur systematischen Analyse von politischen Themen und Systemen genutzt werden könnten. In den Interviews ergaben sich hier inhaltliche Überschneidungen zwischen der ersten und der

dritten Hypothese (vgl. IK1-Posttest-Interview, S. 179, IK2-Posttest-Interview, S. 183). Die Schüler diskutierten hierbei nicht nur die verständnisfördernde Funktion der Intervention, sondern die generelle Anwendungsfähigkeit der Intervention. Einzelne Items der Lern-Effektskala könnten auch in diesem Sinne interpretiert werden. Insbesondere ist hier Item-Nr. 34 („mein Wissen im Alltag anzuwenden“) zu benennen, da hier eine stärkere Entwicklung in den Interventionsklassen als in den Traditionsklassen vorliegt.

5.3.2 Schlussfolgerungen

Aufgrund des mangelnden Lernzuwachses konnten die konstituierenden Fachbegriffe auch nicht in einer „Neuen Lernsituation“ (Dritte Hypothese) angewandt und überprüft werden. Mögliche Ursachen des mangelnden Lernzuwachses wurden bereits diskutiert. Methodische Schlussfolgerungen wurden in den jeweiligen Kapiteln bereits skizziert. Zur Methodik der durchgeführten Inhaltsanalyse soll angemerkt werden, dass dieses Verfahren grundsätzlich geeignet sein könnte, um den vorliegenden Abschlusstest auszuwerten zu können. Hierbei muss allerdings erwähnt werden, dass der Codiervorgang ein aufwendiges Verfahren darstellt, bei welchem große Datenmengen generiert worden sind. Die Datenmengen resultieren aus den vielfältig ausgeprägten Ergebnissen, welche sich aus den frei formulierten Textpassagen ergeben haben. Hierbei gestaltete sich die Codierung als ein dynamisches Verfahren. Das Codierschema musste sukzessiv weiterentwickelt werden, da zu den vorab definierten Indikatoren mannigfaltige Ergebnisse codiert werden mussten. Aufgrund des aufwendigen Auswertungsverfahrens sollten derartige Erhebungsmittel nur in Untersuchungsprofilen eingesetzt werden, bei denen hypothesenspezifische Indikatoren in ausreichender Vielfalt erwartet werden können. Hierbei sollten derartige Studiendesigns den Schülern ausreichend Zeitraum zur Verfügung stellen, so dass hypothesenspezifische Inhalte wiederholt und gefestigt werden können. Gefestigte Inhalte würden somit die Grundlage einer empirischen Anwendungsüberprüfung darstellen.

5.4 Methodisches Fazit

Anhand des vorliegenden Untersuchungsdesigns konnten Wirkungseffekte überprüft werden. Die Versuchsanordnung ist grundsätzlich geeignet, um statistisch relevante Ergebnisse erheben zu können. Die Stichprobengrößen der einzelnen Untersuchungsgruppen waren ausreichend, um eine statistische Testung der Messwertpaare durchführen zu können. Hierbei ist zu erwähnen, dass sich bei kleinen Stichprobengrößen die Teilnehmerschwankungen besonders negativ auf die Anzahl der Messwertpaare auswirken können. Eine Hypothesen-

testung anhand mehrerer Untersuchungsgruppen (zwei Interventionsklassen und zwei Traditionsklassen) erschien vor diesem Hintergrund geboten. In der vorliegenden Untersuchung konnten insbesondere im Pre- und Posttestvergleich interpretationswürdige Daten erhoben werden. Hierbei ergänzten sich der Fragebogen und die Interviews bei der empirischen Datenerhebung. Besonders relevante Daten liegen für die erste Hypothese vor. Anhand der Lerneffekt-Skala konnten in allen Untersuchungsgruppen statistisch relevante Entwicklungen nachgewiesen werden. Hervorzuheben ist hier, dass es sich bei der Lerneffekt-Skala um ein sehr zuverlässiges Messinstrument handelt (elf Items: Cronbachs Alpha ,9031 im Pre- und Posttestvergleich, $n = 181$). Die Interviews stellten hierbei eine wichtige Interpretationshilfe dar, so dass die quantifizierbaren Daten plausibel gedeutet werden konnten. Einzelne Leitfragen repräsentierten in den Interviews die inhaltliche Dimension der Items und ermöglichten somit eine ergänzende und vertiefende Deutung der Ergebnisse. Grundsätzlich muss bei der Kombination unterschiedlicher Erhebungsmittel bedacht werden, dass heterogene Datenformen erhoben werden, welche einer intensiven Auswertung und Zusammenführung bedürfen. Aufgrund der ausgeprägten Datenvielfalt ergab sich bei der vorliegenden Untersuchung ein Spannungsverhältnis zwischen *übersichtlicher* und zugleich *vollständiger* Darstellung der Ergebnisse. Hierbei wurde ein pragmatischer Lösungsansatz gewählt, in dem sich die Ergebnisdarstellung auf die hypothesenrelevanten Aspekte konzentriert; alle weiteren Daten sind im Anhang ersichtlich. Dies betrifft vor allem die Mittelwerte aller Fragebogen-Items und die codierten Inhalte des Abschlusstests. Zu erwähnen ist hierbei, dass die Datenvielfalt in den Interviews und beim Abschlusstest kaum prognostiziert werden konnte: In den Interviews ergaben sich trotz fokussierter Leitfragen die unterschiedlichsten Ergebnisausprägungen. Beim Abschlusstest eröffneten die Testaufgaben sehr vielfältige Inhalte, welche codiert werden mussten. Eine planbare Datenreduzierung hätte in der vorliegenden Untersuchung durch eine geringere Anzahl von Items beim Fragebogen erreicht werden können. Zudem hätten fremde Skalen stärker an das eigene Studienprofil angepasst werden können. Abschließend soll ergänzt werden, dass beim Abschlusstest eine derart schwache Anwendung von konstituierenden Fachbegriffen vorlag, dass keine statistisch relevanten Ergebnisse erhoben werden konnten. Zukünftige Untersuchungsprofile, welche eine Überprüfung komplexer (Lern)-Effekte favorisieren, sollten den Schüler/-innen einen angemessenen Zeitraum zur Wiederholung und Festigung der zu testenden Inhalte ermöglichen. Hierbei könnten Versuchsanordnungen unter regulären Unterrichts- und Leistungsbedingungen diskutiert werden, wobei die interne Validität solcher Untersuchungen problematisiert werden müsste.

6. Fazit

6.1 Zusammenfassung

Im Jahr 2010 wurde ein Kompetenzmodell des Fachwissens veröffentlicht. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden inhaltliche Facetten des Modells empirisch untersucht. Hierbei wurden die Basis- und Fachkonzepte als Intervention in eine Unterrichtssequenz integriert. In einer quasi-experimentellen Untersuchung wurden Wirkungseffekte der Intervention überprüft. Zur Hypothesentestung wurden zwei Interventionsklassen und zwei Traditionsklassen in einer fünfwöchigen Unterrichtssequenz unterrichtet. Die Datenerhebung fand anhand unterschiedlicher Erhebungsmittel im Pre- und Posttestvergleich statt. Zur Überprüfung des Langzeiteffektes wurde drei Monate nach der Unterrichtssequenz ein Abschlusstest geschrieben. Die Untersuchung fand in einem 12. Jahrgang eines Beruflichen Gymnasiums vom Februar 2011 bis Juni 2011 statt. Im Rahmen der Unterrichtssequenz wurde problematisiert, inwiefern die DDR als Unrechtsstaat bezeichnet werden könnte. Zur Erörterung dieser Problemstellung wurden im Unterricht rechtsstaatliche Prinzipien thematisiert. Im Kontrast zu den rechtsstaatlichen Merkmalen wurden die Methoden des Ministeriums für Staatssicherheit erörtert. Im Kontext der übergeordneten Problemstellung wurde die grundsätzliche Fragestellung aufgeworfen, anhand welcher Kriterien generell ein Staat oder ein System beurteilt werden könnte. Den Interventionsklassen wurden hierbei Arbeitsaufträge zu den Basis- und Fachkonzepten als methodisches Hilfsmittel dargeboten. Ferner wurde in den Interventionsklassen der Politikbegriff nach Weißeno et al. 2010 erarbeitet. Anhand der ersten Hypothese wurde überprüft, inwiefern diese Intervention zu einer Ordnung und Strukturierung der zu erarbeitenden Inhalte beitragen konnte. Im Vordergrund stand hier die verständnisfördernde Funktion der Intervention bei der Erarbeitung politischer Themen. Zur Überprüfung der ersten Hypothese wurde eine Skala zur Messung des Lerneffektes konstruiert. Hierbei repräsentieren mehrere Items die inhaltlichen Dimensionen der Ordnungs- und Strukturierungsfunktion. In den Interviews wurden diese Untersuchungsdimensionen durch hypothesenspezifische Leitfragen ergänzt. Das Fragebogen-Konstrukt zur Messung des Lerneffektes stellt hierbei ein hoch reliables Messinstrument dar (elf Items; α ,9031). In der Gesamtbetrachtung aller Ergebnisse können der Intervention starke Effekte zugeordnet werden. Beide Interventionsklassen hoben in den Interviews die positiven Effekte der Intervention hervor. Auf quantitativer Ebene imponieren sehr starke Effekte in der Interventionsklasse 2. In dieser Untersuchungsgruppe kann eine hochsignifikante Steigerung von 28,93 Prozentpunkten (95%-CI: 14,67 – 43,20; SD: 30,49) im Pre- und Posttestvergleich nachgewiesen werden (vgl. Tabelle 20, S.

98). Zudem wirken diese Effekte in der Langzeitüberprüfung nach. Im Vergleich vom Pretest zum Langzeiteffekt kann immer noch eine Steigerung von 26,46 Prozentpunkten (95%-CI: 12,34 – 40,58; SD: 24,46) festgehalten werden (vgl. Tabelle 27, S. 193). Generell zeigen sich in allen Untersuchungsgruppen statistisch relevante und interpretationswürdige Entwicklungen im Pre- und Posttestvergleich (vgl. Tabelle 20, S. 98). In der Gesamtbetrachtung aller Untersuchungsgruppen liegt eine hochsignifikante Steigerung von 16,72 Prozentpunkten (95%-CI: 11,24 – 22,21; SD: 23,68) vor. Hierbei unterscheiden sich die Interventionsklassen in ihrer Ergebnisstruktur, während die Traditionsklassen durch eine homogene Datenlage auffallen. Die Interventionsklasse 2 verzeichnet beim Pretest den Tiefstwert von 36,14% (SD: 21,28) und kann die größte Entwicklung vorweisen. Kontrastierend zu allen Untersuchungsgruppen verzeichnet die Interventionsklasse 1 den höchsten Pretestwert von 72,49% (SD: 13,97) und kann sich mit der geringsten Leistungssteigerung auf den Maximalwert aller Untersuchungsgruppen von 81,11% (SD: 12,44) steigern. In den Traditionsklassen liegen nahezu identische Ergebnisse beim Pre- und Posttestvergleich vor. Die Traditionsklasse 1 weist eine signifikante Steigerung um 13,92 Prozentpunkte (95%-CI: 2,90 – 24,95; SD: 22,88) auf, die Traditionsklasse 2 erreicht eine signifikante Steigerung um 13,49 Prozentpunkte (95%-CI: 3,57 – 23,41; SD: 20,58). Aufgrund der sehr starken und langfristigen Effekte kann die erste Hypothese in der Interventionsklasse 2 bestätigt werden. Zur Interpretation der quantifizierbaren Daten bieten die Interviews sehr plausible Deutungsmuster an. Hierbei korrespondieren die Interviewergebnisse mit den Ergebnissen der Lerneffekt-Skala. Nur in der Interventionsklasse 1 wurde der reguläre Gemeinschaftskundeunterricht in seiner politischen Bildungsfunktion hervorgehoben, was den hohen Pretestwert der Lerneffekt-Skala erklären lässt. In den Posttest-Interviews wurde die Intervention unstrittig und eindeutig als positiver Lerneffekt hervorgehoben, so dass die signifikante Ergebnissteigerung beim Posttest erklärt werden kann. So erläuterten die Schüler zum Beispiel, dass anhand der Intervention neue Perspektiven und Zusammenhänge erarbeitet und analysiert werden könnten. In allen anderen Klassen wurden die mangelnde politische Aufklärung und der fehlende Aktualitätsbezug im regulären Gemeinschaftskundeunterricht problematisiert. Diese Kontextfaktoren kennzeichnen auch die Interventionsklasse 2, so dass die erheblichen Interventionseffekte in dieser Klasse schlüssig erklärt werden können. Aus den Interviewpassagen ergibt sich, dass die Basis- und Fachkonzepte inhaltliche Dimensionen der politischen Bildung repräsentieren, welche den Schüler/-innen bislang nicht bekannt waren. Hierbei gewährleisteten die Basis- und Fachkonzepte eine komplexe und transparente Darstellung politischer Bildungsinhalte. Die Schüler/-innen dieser Klasse betonten in den Interviews, dass anhand der Intervention

politische Systeme verglichen und analysiert werden könnten. Zudem ermöglichten die Basis- und Fachkonzepte eine strukturierte Erarbeitung politischer Inhalte. Anhand der Basis- und Fachkonzepte können somit Zusammenhänge und neue Problemstellungen entwickelt und erarbeitet werden. Durch die transparente Darstellung der Konzepte können Interaktionen unterschiedlicher Akteure verdeutlicht werden. Hierdurch kann ein Verständnis gefördert werden, welche Faktoren die politische Auseinandersetzung prägen oder beeinflussen können. Die mangelnde politische Bildung und der fehlende Aktualitätsbezug im regulären Unterrichtsgeschehen stellen markante Nebenbefunde der Untersuchung dar. Hierbei muss grundsätzlich erwähnt werden, dass sich diese Interviewpassagen maßgeblich auf den Gemeinschaftskundeunterricht des Beruflichen Gymnasiums beziehen. Allerdings verwiesen die Schüler/-innen in den Interviews auf ihre vorherigen Unterrichtserfahrungen an den allgemeinbildenden Schulen. Diese Interview-Passagen weisen aber äußerst unterschiedliche Tendenzen auf, so dass keine empirischen Schlussfolgerungen abgeleitet werden können. Die zweite Hypothese forcierte den Lernzuwachs von konstituierenden Fachbegriffen im Pre- und Posttestvergleich. Als konstituierende Fachbegriffe wurden im Rahmen dieser Arbeit die rechtsstaatlichen Prinzipien definiert. Anhand des Fragebogens konnte in allen Untersuchungsgruppen nur ein geringer Lernzuwachs an konstituierenden Fachbegriffen nachgewiesen werden (vgl. Tabelle 22, S. 110). Hier ergaben sich keine relevanten Wirkungseffekte der Intervention. Die zweite Hypothese kann nicht bestätigt werden. Bei der dritten Hypothese sollten die Fachbegriffe anhand einer neuen Lernsituation angewendet werden. Hierbei sollten beim Abschlusstest die rechtsstaatlichen Prinzipien am Beispiel Stuttgart 21 erörtert werden. Aufgrund des geringen Lernzuwachses bei den Fachbegriffen ergab sich eine mangelnde Datenausprägung beim Abschlusstest, so dass statistische Voraussetzungen der Hypothesentestung nicht erfüllt worden sind. Dementsprechend muss die dritte Hypothese verworfen werden (vgl. Tabellen 31 und 32, S. 206). In den Interviews hoben die Interventionsklassen allerdings den Anwendungscharakter der Intervention hervor. Hierbei ergaben sich im Gesprächsprozess Überschneidungen zwischen der ersten und der dritten Hypothese.

6.2 Ausblick

Im vorherigen Kapitel wurden die Ergebnisse erläutert und hypothesenspezifische Schlussfolgerungen gezogen. Hierbei orientiert sich der Diskussionsteil eng an den empirischen Ergebnissen der Untersuchung. Zudem wurden methodische Schlussfolgerungen gezogen, welche aus den erhobenen Daten abgeleitet werden konnten. Abschließend sollen zwei

Perspektiven hervorgehoben werden, welche für die fachwissenschaftliche Diskussion von Bedeutung sein könnten. Die erste Perspektive konzentriert sich auf die unmittelbaren Wirkungseffekte der Intervention, welche anhand des vorliegenden Untersuchungsdesigns ermittelt werden konnten. Die zweite Perspektive problematisiert die perzeptiven Unterrichtswirklichkeiten der Schüler/-innen, welche anhand der Interviews als Nebenbefunde erhoben worden sind. Im Vordergrund steht hier der fehlende Aktualitätsbezug im regulären Unterrichtsgeschehen. Aus beiden Perspektiven könnten sich Impulse für mögliche Folgeuntersuchungen ergeben:

Die erste Perspektive: Transparenz und Systematisierung

Beide Interventionsklassen hoben in den Interviews die Arbeitsaufträge zu den Basis- und Fachkonzepten besonders hervor. In der Interventionsklasse 2 konnten hochsignifikante und sehr starke Effekte nachgewiesen werden. Resümierend ergibt sich folgende Einschätzung: Didaktische Modelle, welche politische Handlungsfelder in ihrer Komplexität transparent darstellen können, scheinen für Schüler/-innen von großer Bedeutung zu sein. Zudem scheinen Schüler/-innen methodische Hilfsmittel zu favorisieren, welche eine systematische Erarbeitung der Unterrichtsinhalte ermöglichen. Schüler/-innen scheinen in der politischen Bildung eine systematische Strukturierungshilfe zu benötigen, so dass Interaktionen und politische Verflechtungen erkannt und analysiert werden können. Die fachwissenschaftliche „Festlegung von Basiswissen“³¹⁴ scheint von großer Bedeutung für das Politikverständnis zu sein. Hierbei stellen theoretische Modelle, welche einerseits eine verbindliche Standardisierung fokussieren und andererseits unterrichtspraktische Gestaltungsräume ermöglichen, eine fachwissenschaftliche Herausforderung dar. Die vorliegenden Basis- und Fachkonzepte könnten hier eine Gestaltungsvariante darstellen. Im Rahmen der fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung könnten unterschiedliche Konzeptionen anhand von Vergleichsstudien empirisch überprüft werden. Hierbei könnten kontroverse Ansätze anhand definierter Zielvariablen miteinander verglichen werden, so dass die fachwissenschaftliche Diskussion fruchtbar inspiriert werden könnte. In diesem Kontext muss wiederholt darauf hingewiesen werden, dass die konzeptionelle Ausrichtung des vorliegenden Modells eine sukzessive Anwendung über mehrere Unterrichtsjahre voraussetzt. Im Gegensatz hierzu, konnte die Intervention lediglich in einer fünföchigen Unterrichtssequenz überprüft werden. Diese zeitlichen Restriktionen konnten keine umfassende Überprüfung des vorliegenden Modells gewährleisten. Aus der zeitlichen Limitierung der Unterrichtssequenz ergaben sich zudem

³¹⁴ Weißeno et al. 2010, S. 10.

fehlende Unterrichtsphasen zur Wiederholung und Festigung der unterrichteten Fachbegriffe. Hieraus resultierte eine mangelnde Anwendung beim Abschlusstest. Dementsprechend sollten Unterrichtsstudien, die Effekte in komplexen Anwendungsaufgaben überprüfen wollen, einen größeren Unterrichtszeitraum favorisieren.

Die zweite Perspektive: Ermittlung von Unterrichtswirklichkeiten

Drei von vier Untersuchungsgruppen problematisierten die mangelnde politische Bildung und den fehlenden Aktualitätsbezug im regulären Gemeinschaftskundeunterricht. Diese Ergebnisse wurden als markante Nebenbefunde im Pre- und Posttestvergleich der Interviews erhoben. Diese Aussagen ergaben sich aus den Leitfragen zur ersten Hypothese. Anhand dieser Leitfragen sollte die verständnisfördernde Funktion des Unterrichts ermittelt werden, so dass Wirkungseffekte der Intervention im Pre- und Posttest verglichen werden konnten. In diesem Kontext thematisierten die Schüler/-innen zudem ihre Unterrichtserfahrungen an den allgemeinbildenden Schulen. Diese Aussagen weisen eine sehr starke Ergebnisausprägung auf, da einzelne Schüler/-innen „noch nie politisch gebildet“ (S. 142) worden seien und andere Schüler/-innen die politische „Aufklärung“ (ebd.) an der Realschule besonders hervorhoben. Aufgrund der Heterogenität dieser Aussagen wurden hieraus keine empirischen Schlussfolgerungen abgeleitet. Allerdings könnten diese Schüleraussagen einen Hinweis darauf geben, dass verbindliches Basiswissen in der politischen Bildung von Bedeutung sein könnte. Grundsätzlich muss bei allen Interviewergebnissen die Fragestellung aufgeworfen werden, ob diese Ergebnisse einen Zufallsbefund darstellen, oder ob eine generelle Problematik vorliegen könnte. Hieraus könnten sich unterschiedliche Forschungsperspektiven ergeben, welche die empirische Erfassung der Unterrichtswirklichkeit aus Schülerperspektive fokussieren könnten.³¹⁵ Von Interesse könnte der Aktualitätsbezug in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern sein, da hier eine ausgeprägte Unzufriedenheit artikuliert worden ist. Zudem könnten weitere *fachdidaktische* Unterrichtsmerkmale hinsichtlich ihrer Reichweite und Ausprägung in der Unterrichtspraxis überprüft werden. Hierbei könnten beispielsweise Skalen zur *exemplarischen Konflikterarbeitung* oder zur *Problemlösung* konstruiert werden. Hypothesenspezifische Skalen könnten derart die Ausprägung fachdidaktischer Merkmale in der Unterrichtswirklichkeit ermitteln. Dergestalt könnten Daten zur *politischen Bildungsfunktion* des Unterrichts erhoben werden. In Kombination mit weiteren empirischen Erhebungsmitteln könnte ein umfassendes Datenbild hinsichtlich fachdidaktischer (Lern-) Effekte ermittelt werden. In diesem Zusammenhang könnte eine komplementäre Daten-

³¹⁵ Vgl. hierzu Kapitel 5.1.4 „Schlussfolgerungen“ (erste Hypothese), S. 219 ff.

erhebung bei den Lehrern von Interesse sein. Anhand von hypothesenspezifischen Leitfragen oder konsistenten Items (Skalen) könnten die fachdidaktischen Dimensionen der Unterrichtsgestaltung ermittelt werden.³¹⁶ Derartige Untersuchungen könnten die Ausprägungen des „Professionswissen“³¹⁷ aus unterschiedlichen Perspektiven ermitteln und somit wichtige Daten zur Unterrichtswirklichkeit generieren. Solche Untersuchungsprofile würden sich an den Zielsetzungen der qualitativen Forschung zur Professionalisierung des pädagogischen Handelns orientieren³¹⁸ und könnten zudem Aufschluss über die Ursachen möglicher Bildungseffekte geben.

³¹⁶ Vgl. hierzu die Datenlage zum professionellen Wissen von Lehrer/-innen bei Weschenfelder 2014, S. 117 ff.

³¹⁷ Henkenborg 1998, S. 170.

³¹⁸ Vgl. Henkenborg/Kuhn 1998, S. 10 ff.

7. Literaturverzeichnis

Altman, Douglas G. 1991: Practical Statistics for Medical Research. Chapman & Hall, London.

Atteslander, Peter 2008: Methoden der empirischen Sozialforschung. 12., durchgesehene Aufl., Berlin.

Autorengruppe Fachdidaktik 2011: Sozialwissenschaftliche Basiskonzepte als Leitideen der politischen Bildung – Perspektiven für Wissenschaft und Praxis. In: Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg.): Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Mit Beiträgen von: W. Sander, T. Grammes, R. Hedtke, A. Petrik, D. Lange, P. Henkenborg, A. Besand, S. Reinhardt, Schwalbach/Ts., S. 163 – 171.

Baumert, Jürgen / Kunter, Mareike 2006: Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jg., S. 469 – 520.

Blum, W. 2006: Einführung. In: Blum, W. / C. Drüke-Noe / R. Hartung / O. Köller (Hrsg.): Bildungsstandards Mathematik: konkret, Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen, (S. 14-32). Berlin: Cornelsen Scriptor. Online-Veröffentlichung, <http://edoc.hu-berlin.de/series/iqb/4/PDF/4.pdf>

Bohnsack, Ralf 2007: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden, 6. Aufl., Opladen.

Bortz, Jürgen 1984: Lehrbuch der empirischen Forschung für Sozialwissenschaftler, Berlin.

Bortz, Jürgen 1999: Statistik für Sozialwissenschaftler, fünfte, vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage mit 72 Abbildungen und 247 Tabellen, Berlin.

Bortz, Jürgen 2005: Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler, sechste, vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage mit 84 Abbildungen und 242 Tabellen, Berlin.

Breit, Gotthard 2007: Gut gemeint ist nicht gut gemacht! Verstärkt Politik als Inhalt des Politikunterrichts Politikverdrossenheit? In: Breit, G., Massing, P. (Hrsg.): Politik im Politikunterricht. Wider den inhaltsleeren Politikunterricht, Schwalbach/Ts., S. 42 – 58.

Breit, Gotthard / Eichner, Detlef / Frech, Siegfried 2007: Methodentraining im Politikunterricht II, Arbeitstechniken, Sozialformen, Unterrichtsphasen, Schwalbach/Ts.

Brockhaus 2002: Der Brockhaus, Recht. Das Recht verstehen, seine Rechte kennen, Mannheim.

BStU (ohne Jahresangabe): Bundesbeauftragter für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik, Foliensatz: DDR – Staatssicherheit, BStU für Schulen. http://www.bstu.bund.de/DE/Wissen/Bildung/Unterrichtsmaterialien/downloads/foliensatz_farbe.pdf?__blob=publicationFile

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) 2007: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Verfasst von Eckhardt Klieme et al., Berlin, online-Veröffentlichung, http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf

Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) 1995: Politikdidaktik kurzgefasst, Planungsfragen für den Politikunterricht, Schriftenreihe Band 326, Autoren: Ackermann, Paul / Breit, Gotthard / Cremer, Will / Massing, Peter / Weinbrenner, Peter, Neudruck 1995, Bonn.

Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) 2000: Informationen zur politischen Bildung, 200: Der Rechtsstaat, 3. Auflage 2000, Bonn, S. 6 ff.

Bybee, Rodger W. 1997: Towards an Understanding of Scientific Literacy. In: Gräber, Wolfgang / Bolte, Claus (Eds.): Scientific Literacy. An International Symposium, Kiel: IPN 154, S. 37 – 68.

Bybee, Rodger W. 2009: The BSCS 5E instructional model and 21st century skills, a commissioned paper prepared for a workshop on exploring the intersection of science education and the development of 21st century skills, prepared by Rodger W. Bybee, Executive Director (Emeritus), Biological Science Curriculum Study (BSCS), Submitted to the National Academies Board on Science Education, S. 1 – 24, http://sites.national-academies.org/cs/groups/dbassesite/documents/webpage/dbasse_073327.pdf

Cohen, Patricia / Cohen, Jacob / Aiken, Leona S. / West, Stephen G. 1999: The Problem of Units and the Circumstance for POMP, *Multivariate Behavioral Research*, 34:3, 315-346, DOI: 10.1207/S15327906MBR3403_2

Demuth, Reinhard / Ralle, Bernd / Parchmann, Ilka 2005: Basiskonzepte – eine Herausforderung an den Chemieunterricht. *Chemkon* 2005, 12, Nr. 2, S. 55 – 60. Online-Ausgabe: <http://www.readcube.com/articles>, onlinelibrary.wiley.com&purchas

Detjen, Joachim 2010: Die GPJE-Bildungsstandards. Fachunterricht in der politischen Bildung. In: *Wochenschau, Kompetenzen im Politikunterricht*, 61 Jahrgang, Sonderausgabe November 2010 Sek. I+II, Schwalbach/Ts., S. 22 – 32.

Detjen, Joachim / Massing, Peter / Richter, Dagmar / Weißeno, Georg 2012: Politikkompetenz – ein Modell, Wiesbaden.

Deutz-Schroeder, Monika / Schroeder, Klaus 2008: Soziales Paradies oder Stasi-Staat? Das DDR-Bild von Schülern – ein Ost-West-Vergleich. Berlin & München, *Studien zu Politik und Gesellschaft*, Band 6, Stamsried.

Deutz-Schroeder, Monika/Schroeder, Klaus 2009: Oh, wie schön ist die DDR. Kommentare und Materialien zu den Ergebnissen einer Studie, Schwalbach/Ts.

Diaz-Bone, Rainer 2006: Statistik für Soziologen, Konstanz.

Diehl, Joerg M. / Staufenbiel, Thomas 2001: Statistik mit SPSS, Version 10.0, Eschborn bei Frankfurt am Main.

Diekmann, Andreas 2011: Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendung. Orig. -Ausg., vollst. überarb. und erw. Neuausg. 2007, 5. Aufl., [22. Aufl. der Gesamtausg.], Reinbek bei Hamburg.

FAZ 2009: SELLERING verteidigt seine DDR-Äußerungen. Online-Ausgabe vom 23.03.2009, <http://www.faz.net/s/Rub594835B672714A1DB1A121534F010EE1/Doc~E4BF957B1C42C4134A2149A466C52D053~ATpl~Ecommon~Scontent.html>

Fischer, Sebastian / Lange, Dirk 2014: Qualitative empirische Forschung zur politischen Bildung. In: Sander, W. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, Bonn, S. 90 – 101.

Friedrichs, Jürgen 1978: Methoden empirischer Sozialforschung, Reinbek bei Hamburg.

Früh, Werner 2011: Inhaltsanalyse: Theorie und Praxis. 7., überarbeitete Aufl., Konstanz.

Giesicke, Jens 2001: Die DDR-Staatssicherheit, Schild und Schwert der Partei. Bundeszentrale für politische Bildung, durchgesehener Nachdruck 2001, Bonn.

Gille, Martina / Sardei-Biermann, Sabine / Gaiser, Wolfgang / de Rijke, Johann 2006: Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Lebensverhältnisse, Werte und gesellschaftliche Beteiligung 12- bis 29-jähriger. Schriften des Deutschen Jugendinstituts: Jugend-survey 3, Wiesbaden.

GPJE 2004: Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE), Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf, 2. Auflage 2004, Schwalbach/Ts.

Grammes, Tilman / Busch, Matthias 2010: Demokratiedidaktik und politische Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2010, 13. Jg., S. 317 – 327.

Gräber, Wolfgang / Nentwig, Peter 2002: Scientific Literacy – Naturwissenschaftliche Grundbildung in der Diskussion. In: Gräber, Wolfgang / Nentwig, Peter / Koballa, Thomas / Evans, Robert (Hrsg.): Scientific Literacy. Der Beitrag der Naturwissenschaften zur Allgemeinen Bildung, Opladen, S. 7 – 20.

Gudjons, Herbert / Winkel, Rainer (Hrsg.) 1999: Didaktische Theorien. Mit Beiträgen von: Wolfgang Klafki, Wolfgang Schulz, Felix von Cube, Christine Möller, Rainer Winkel und Herwig Blankertz, 10. Aufl., Hamburg.

Hedtke, Reinhold 2011: Die politische Domäne im sozialwissenschaftlichen Feld. In: Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg.): Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift, Schwalbach/Ts., S. 51 – 68.

Helfferrich, Cornelia 2005: Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews, 2. Aufl., Wiesbaden.

Henkenborg, Peter 1998: Politische Bildung als Kultur der Anerkennung: Zum Professionswissen von Politiklehrern und -lehrerinnen. In: Henkenborg, Peter / Kuhn, Hans-Werner (Hrsg.): Der alltägliche Politikunterricht. Ansätze – Beispiele – Perspektiven qualitativer Unterrichtsforschung zur politischen Bildung in der Schule, Opladen, S. 169 – 199.

Henkenborg, Peter / Kuhn, Hans-Werner 1998: Grundfragen qualitativer Unterrichtsforschung in der politischen Bildung. Theoretische und methodische Aspekte. In: Henkenborg, Peter / Kuhn, Hans-Werner (Hrsg.): Der alltägliche Politikunterricht. Ansätze – Beispiele – Perspektiven qualitativer Unterrichtsforschung zur politischen Bildung in der Schule, Opladen, S. 9 – 32.

Hesse, Joachim Jens / Ellwein, Thomas 1997: Das Regierungssystem der Bundesrepublik Deutschland, Band 1: Text. 8., völlig Neubearbeitete und erweiterte Aufl., Opladen.

Hirsig, Rene 2003: Statistische Methoden in den Sozialwissenschaften: eine Einführung im Hinblick auf computergestützte Datenanalysen mit SPSS, 4., überarbeitete Aufl., Zürich.

Hopf, Christel 1978: Die Pseudo-Exploration – Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 7, Heft 2, April 1978, S. 97 – 115.

Janssen, Jürgen / Laatz, Wilfried 2013: Statistische Datenanalyse mit SPSS. Eine anwendungsorientierte Einführung in das Basiswissen und das Modul Exakte Tests, 8. Aufl., Berlin.

Kirchhoff, Sabine / Kuhnt, Sonja / Lipp, Peter / Schlawin, Siegfried 2008: Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung. 4., überarbeitete Aufl., Wiesbaden.

Klafki, Wolfgang 1974: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim.

Klafki, Wolfgang 1991: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 2., erweiterte Auflage, Weinheim.

Klieme, Eckhard et al. 2003: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise. Berlin, zitiert nach: Massing, Peter 2010: Pisa und die Folgen. Kompetenzorientierung in der politischen Bildung. Von den Bildungsstandards zu Basiskonzepten. In: Wochenschau, Kompetenzen im Politikunterricht, 61. Jahrgang, Sonderausgabe November 2010, Sek. I+II, Schwalbach/Ts., S. 4 ff. *Anmerkung:* Dem Autor der vorliegenden Studie lag die Klieme-Expertise als online-Veröffentlichung vor, vgl. *Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) 2007*.

Köbler, Gerhard 2007: Juristisches Wörterbuch. Für Studium und Ausbildung, 14. Aufl., München.

Kromrey, Helmut 2009: Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung mit ausführlichen Annotationen aus der Perspektive qualitativ-interpretativer Methoden von Jörg Strübing, 12. überarbeitete und ergänzte Aufl., Stuttgart.

Kuhn, Hans-Werner / Massing, Peter / Skuhr, Werner (Hrsg.) 1993: Politische Bildung in Deutschland. Entwicklung – Stand – Perspektiven, 2. überarbeitete und erweiterte Aufl., Opladen.

Kuhn, Hans-Werner 1999: Strukturmerkmale handlungsorientierten Politikunterrichts. In: Kuhn, H.W., Massing, P. (Hrsg.): Politikunterricht, kategorial und handlungsorientiert, Schwalbach/Ts., S. 39 – 57.

Lamnek, Siegfried 2005: Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch, 4., vollständig überarbeitete Aufl., Weinheim.

Lozan, Jose L. / Kausch, Hartmut 2007: Angewandte Statistik für Naturwissenschaftler. 4. überarbeitete und ergänzte Aufl., Hamburg.

Maier, Jürgen / Maier, Michaela / Rattinger, Hans 2000: Methoden der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse (Medienkombination): Arbeitsbuch mit Beispielen aus der politischen Soziologie, München.

Massing, Peter / Weißeno, Georg (Hrsg.) 1995: Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts. Schriften zur politischen Didaktik, Band 24, Opladen.

Massing, Peter 1995: Wege zum Politischen. In: Massing, P. / Weißeno, G. (Hrsg.): Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts, Schriften zur politischen Didaktik, Band 24, Opladen, S. 61 – 98.

Massing, Peter 1999: Wege zu einem kategorialen und handlungsorientierten Politikunterricht. In: Kuhn, H.W., Massing, P. (Hrsg.): Politikunterricht, kategorial und handlungsorientiert, Schwalbach/Ts., S. 5 – 38.

Massing, Peter 2005: Wirkungen von Unterrichtsmethoden im Politikunterricht. Empirische Ergebnisse und Forschungsprobleme. In: Freie Universität Berlin (Hrsg.): Politikdidaktik und politische Bildung in Deutschland und Korea. Theoriebildung und empirische Forschung. II. Deutsch-Koreanische Konferenz für politische Bildung in Berlin vom 9.-13. Oktober 2005. Veranstaltet von der Freien Universität Berlin und der Soongsil Universität Seoul. Berlin, S. 163 – 183.

Massing, Peter 2008: Zeitgeschichte als Rückgrat der Politischen Bildung? In: Michele Barricelli / Julia Hornung (Hrsg.) 2008: Aufklärung, Bildung, „Histotainment“? Zeitgeschichte in Unterricht und Gesellschaft heute, Frankfurt a. M., S. 67 – 84.

Massing, Peter 2010: Pisa und die Folgen. Kompetenzorientierung in der politischen Bildung. Von den Bildungsstandards zu Basiskonzepten. In: Wochenschau, Kompetenzen im Politikunterricht, 61 Jahrgang, Sonderausgabe November 2010 Sek. I+II, Schwalbach/Ts., S. 4 – 21.

Massing, Peter / Richter, Dagmar / Detjen, Joachim / Weißeno, Georg / Juchler, Ingo 2011: „Konzepte der Politik“ – Eine Antwort auf die Kritikergruppe. In: Politische Bildung, 3/2011, S. 134 – 143.

May, Michael / Schattschneider, Jessica 2014: „Klassische“ didaktische Theorien zur politischen Bildung. In: Sander, W. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, Bonn, S. 31 – 41.

Mayring, Philipp 2007a: Qualitative Inhaltsanalyse, Grundlagen und Techniken. 9. Aufl., Weinheim.

Mayring, Philipp 2007b: Generalisierung in qualitativer Forschung [23 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 8(3), Art. 26, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0703262>.

Merten, Klaus 2011: Inhaltsanalyse: Einführung in Theorie, Methode und Praxis, 2., verb. Aufl., Opladen.

Meyer, Thomas 2006: Was ist Politik? Unveränderter Nachdruck der 1. Aufl., Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Niedermayer, Oskar 2005: Bürger und Politik. Politische Orientierungen und Verhaltensweisen der Deutschen, 2., aktualisierte und erweiterte Aufl., Wiesbaden.

Oesterreich, Detlef 2002: Politische Bildung von 14-jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education, Opladen.

Panfil, Eva-Maria 2007: Möglichkeiten und Grenzen pflegewissenschaftlicher klinischer Interventionsstudien. In: Pflegewissenschaft 03/08, S. 162 – 166.

Patzelt, Werner J. 1993: Einführung in die Politikwissenschaft: Grundriss des Faches und studiumbegleitende Orientierung, 2., erg. Aufl., Passau.

Patzelt, Werner J. 2007: Einführung in die Politikwissenschaft: Grundriss des Faches und studiumbegleitende Orientierung, 6., erneut überarbeitete Aufl., Passau.

Petrik, Andreas 2011: Das politische als soziokulturelles Phänomen. Zur Notwendigkeit einer wertebезogenen, soziologischen und lernpsychologischen Modellierung politischer Basiskonzepte am Beispiel „politische Grundorientierungen“. In: Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg.): Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift, Schwalbach/Ts., S. 69 – 94.

Pohl, Kerstin 2014: Schulischer Fachunterricht. In: Sander, W. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, Bonn, S. 186 – 193.

Reinhardt, Sybille 2005: Politik-Didaktik, Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin.

Reinhardt, Sybille 2011: Fachdidaktische Prinzipien als Brücken zwischen Gegenstand und Methode: Unterrichtsplanung. In: Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg.): Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift, Schwalbach/Ts., S. 147 – 162.

Richter, Dagmar 2010: Basis- und Fachkonzepte der Politik. Ein konsensuell erarbeitetes Kompetenzmodell. In: Wochenschau, Kompetenzen im Politikunterricht, 61 Jahrgang, Sonderausgabe November 2010 Sek. I+II, Schwalbach/Ts., S. 58 – 69.

Röll, Katharina 2007: Biologisch-politischer Unterricht und Bildung für Nachhaltigkeit. Eine empirische Studie über Wirkungen fächerverbindenden Unterrichts im Bereich der Umweltbildung, Hamburg.

Rössler, Patrick 2010: Inhaltsanalyse, 2 überarbeitete Aufl., Konstanz.

Sachs, Lothar 1993: Statistische Methoden: Planung und Auswertung, 7., überarbeitete Aufl., Berlin.

Sander, Wolfgang 2011: Kompetenzorientierung in Schule und politischer Bildung – eine kritische Zwischenbilanz. In: Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg.): Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift, Schwalbach/Ts., S. 9 – 26.

Sander, Wolfgang 2013: Die Kompetenzblase – Transformationen und Grenzen der Kompetenzorientierung. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 1/2013, S. 100 – 124.

Sander, Wolfgang 2014: Kompetenzorientierung als Forschungs- und Konfliktfeld der Didaktik der politischen Bildung. In: Sander, W. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, Bonn, S. 113 – 126.

Schelle, Carla 2015: Ergebnisse, Methoden und Internationalität in der qualitativen Forschung zum Politikunterricht. In: Weißeno, G., Schelle, C. (Hrsg.): Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken: Ergebnisse und Perspektiven, Wiesbaden, S. 21 – 34.

Schmidt, Manfred G. 1995: Wörterbuch zur Politik, Stuttgart.

Schnaitmann, Gerhard W. 2004: Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Zum Verhältnis von qualitativen und quantitativen Methoden in der Lernforschung an einem Beispiel der Lernstrategieforschung, Frankfurt am Main.

Schnell, Rainer / Hill, Paul B. / Esser, Elke 2011: Methoden der empirischen Sozialforschung, 9. Aufl., München.

Schroeder, Klaus / Deutz-Schroeder, Monika / Quasten, Rita / Schulze Heuling, Dagmar 2012: Später Sieg der Diktaturen? Zeitgeschichtliche Kenntnisse und Urteile von Jugendlichen. Studien des Forschungsverbundes SED-Staat an der Freien Universität Berlin, Frankfurt am Main.

Schroeder, Klaus 1999: Der SED-Staat. Geschichte und Strukturen der DDR. Unveränderter Nachdruck der zweiten Auflage, 1999, Bayerische Landeszentrale für politische Bildung, München.

Seel, Norbert M. / Hanke, Ulrike 2011: Lernen und Behalten, Hrsg. von Sabine Andresen, Klaus Hurrelmann, Christian Palentien, Wolfgang Schröer, Weinheim.

Seel, Norbert M. 2004: Model-Centered Learning Environments: Theory, Instructional Design and Effects. In: Ders. & Dijkstra, S. (Eds.), Curriculum, Plans and Processes in Instructional Design. International Perspectives (S. 49 – 73), London: Routledge. Online-Veröffentlichung: <https://books.google.de/books?hl=de&lr=&id=6SaRAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA49&dq=model+centered+learning+theory+design+effects&ots=Iz9QGfQC4k&sig=sHQst1Os-aHuGjITcAPX-pYO3A#v=onepage&q&f=false>

Shell Deutschland Holding (Hrsg.) 2010: 16. Shell Jugendstudie, Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich, Konzeption & Koordination: Mathias Albert, Klaus Hurrelmann, Gudrun Quenzel & TNS Infratest Sozialforschung, Frankfurt am Main.

Sodian, Beate 1998: Entwicklung bereichsspezifischen Wissens. In: Oerter, Rolf / Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch, S. 622 – 653, 4., Aufl. Weinheim.

Sodian, Beate 2002: Entwicklung begrifflichen Wissens. In: Oerter, Rolf / Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie, S. 443 – 468, 5., vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim.

Thiery, Peter 2002: Demokratie und defekte Demokratie. Zur Präzisierung des Demokratiekonzepts in der Transformationsforschung. In: Petra Bendel / Aurel Croissant / Friedbert W. Rüb (Hrsg.): Zwischen Demokratie und Diktatur. Zur Konzeption und Empirie demokratischer Grauzonen, Opladen 2002, S. 84 (geringfügig geändert), aus: Gallus, Alexander, Jesse, Echherd: Staatsformen. Modell politischer Ordnung von der Antike bis zur Gegenwart, München, 2004, S. 352.

Tilch, Horst / Arloth, Frank (Hrsg.) 2001: Deutsches Rechts-Lexikon, Band 3, Q-Z, München.

Weinert, Franz E. 2001a: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: F. E. Weinert (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim, S. 17 – 31.

Weinert, Franz E. 2001b: Concept of competence: A conceptual clarification. Rychen, Dominique Simone (Ed); Salganik, Laura Hersh (Ed), (2001). Defining and selecting key competencies, (pp. 45-65). Ashland, OH, US: Hogrefe & Huber Publishers, xii, 251 pp., abstract: <http://psycnet.apa.org/psycinfo/2001-05275-003>

Weißeno, Georg 2008: Politikkompetenz. Neue Aufgaben für Theorie und Praxis. In: Weißeno, G. (Hrsg.): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, S. 10 – 19.

Weißeno, Georg / Eck, Valentin / Götzmann, Anke 2008: Sozialpolitik als Fachkonzept einer *Civic Literacy*, Ergebnisse eines Assoziationstests. In: Weißeno, G. (Hrsg.): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, S. 265 – 283.

Weißeno, Georg / Detjen, Joachim / Juchler, Ingo / Massing, Peter / Richter, Dagmar 2010: Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn.

Weißeno, Georg 2014: Quantitative empirische Forschung in der Politikdidaktik. In: Sander, W. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, Bonn, S. 102 – 112.

Weschenfelder, Eva 2014: Professionelles Wissen und Überzeugungen von Politiklehrerinnen und Politiklehrern, Wiesbaden.

8. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kompetenzbereiche im GPJE-Entwurf.....	26
Abbildung 2: Basis- und Fachkonzepte der Politik.....	34
Abbildung 3: Übersicht zu den Phasen der Interviewauswertung.....	71
Abbildung 4: Übersicht zur Unterrichtssequenz.....	88
Abbildung 5: Gesamtbetrachtung aller Klassen beim Pre- und Posttest, Skala „Lerneffekt“.....	99
Abbildung 6: Betrachtung je Untersuchungsgruppe beim Pre- und Posttest, Skala „Lerneffekt“, (Säulendiagramm).....	100
Abbildung 7: Betrachtung je Untersuchungsgruppe beim Pre- und Posttest, Skala „Lerneffekt“, (Liniendiagramm).....	100
Abbildung 8: Betrachtung je Untersuchungsgruppe: Differenzen beim Pre- und Posttest, Skala „Lerneffekt“.....	101
Abbildung 9: Item-Nr. 28 im Pre- und Posttestvergleich.....	103
Abbildung 10: Item-Nr. 29 im Pre- und Posttestvergleich.....	103
Abbildung 11: Item-Nr. 30 im Pre- und Posttestvergleich.....	104
Abbildung 12: Item-Nr. 31 im Pre- und Posttestvergleich.....	104
Abbildung 13: Item-Nr. 32 im Pre- und Posttestvergleich.....	105
Abbildung 14: Item-Nr. 33 im Pre- und Posttestvergleich.....	105
Abbildung 15: Item-Nr. 34 im Pre- und Posttestvergleich.....	106
Abbildung 16: Item-Nr. 35 im Pre- und Posttestvergleich.....	106
Abbildung 17: Item-Nr. 36 im Pre- und Posttestvergleich.....	106
Abbildung 18: Item-Nr. 37 im Pre- und Posttestvergleich.....	107
Abbildung 19: Item-Nr. 38 im Pre- und Posttestvergleich.....	108
Abbildung 20: Item-Nr. 9 und 10 im Pre- und Posttestvergleich.....	109
Abbildung 21: Item-Nr. 23 im Pre- und Posttestvergleich.....	109

Abbildung 22: Gesamtbetrachtung aller Klassen beim Pre- und Posttest, konstituierende Fachbegriffe.....	111
Abbildung 23: Betrachtung je Untersuchungsgruppe beim Pre- und Posttest, konstituierende Fachbegriffe, (Säulendiagramm).....	112
Abbildung 24: Betrachtung je Untersuchungsgruppe beim Pre- und Posttest, konstituierende Fachbegriffe, (Liniendiagramm).....	112
Abbildung 25: Betrachtung je Untersuchungsgruppe: Differenzen beim Pre- und Posttest, konstituierende Fachbegriffe.....	113
Abbildung 26: Kritische Bewertung des SED-Regimes.....	114
Abbildung 27: Item-Nr. 62 im Pre- und Posttestvergleich.....	115
Abbildung 28: Item-Nr. 64 im Pre- und Posttestvergleich.....	115
Abbildung 29: Item-Nr. 71 im Pre- und Posttestvergleich.....	116
Abbildung 30: Item-Nr. 73 im Pre- und Posttestvergleich.....	116
Abbildung 31: Übersicht zu den markantesten Nebenbefunden.....	188
Abbildung 32: Gesamtbetrachtung aller Klassen beim Posttest, und Langzeiteffekt Skala „Lerneffekt“.....	191
Abbildung 33: Betrachtung je Untersuchungsgruppe beim Posttest und Langzeiteffekt, Skala „Lerneffekt“, (Säulendiagramm).....	191
Abbildung 34: Betrachtung je Untersuchungsgruppe beim Posttest und Langzeiteffekt, Skala „Lerneffekt“, (Liniendiagramm).....	192
Abbildung 35: Betrachtung je Untersuchungsgruppe: Differenzen beim Posttest und Langzeiteffekt, Skala „Lerneffekt“.....	192
Abbildung 36: Gesamtbetrachtung aller Klassen beim Pretest und Langzeiteffekt, Skala „Lerneffekt“.....	194
Abbildung 37: Betrachtung je Untersuchungsgruppe beim Pretest und Langzeiteffekt, Skala „Lerneffekt“, (Säulendiagramm).....	194
Abbildung 38: Betrachtung je Untersuchungsgruppe beim Pretest und Langzeiteffekt, Skala „Lerneffekt“, (Liniendiagramm).....	195
Abbildung 39: Betrachtung je Untersuchungsgruppe: Differenzen beim Pretest und Langzeiteffekt, Skala „Lerneffekt“.....	195
Abbildung 40: Übersicht zu den Mittelwerten der Skala „Lerneffekt“ in den Inter- ventions- und Traditionsklassen je Erhebungszeitpunkt.....	197

Abbildung 41: Item-Nr. 28, Mittelwerte je Erhebungszeitpunkt.....	198
Abbildung 42: Item-Nr. 29, Mittelwerte je Erhebungszeitpunkt.....	198
Abbildung 43: Item-Nr. 30, Mittelwerte je Erhebungszeitpunkt.....	199
Abbildung 44: Item-Nr. 31, Mittelwerte je Erhebungszeitpunkt.....	199
Abbildung 45: Item-Nr. 32, Mittelwerte je Erhebungszeitpunkt.....	200
Abbildung 46: Item-Nr. 33, Mittelwerte je Erhebungszeitpunkt.....	200
Abbildung 47: Item-Nr. 34, Mittelwerte je Erhebungszeitpunkt.....	201
Abbildung 48: Item-Nr. 35, Mittelwerte je Erhebungszeitpunkt.....	201
Abbildung 49: Item-Nr. 36, Mittelwerte je Erhebungszeitpunkt.....	202
Abbildung 50: Item-Nr. 37, Mittelwerte je Erhebungszeitpunkt.....	202
Abbildung 51: Item-Nr. 38, Mittelwerte je Erhebungszeitpunkt.....	203

9. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Hypothesen (H1) zu den Mittelwertsverschiebungen.....	14
Tabelle 2: Übersicht zu den Datenerhebungsmitteln.....	15
Tabelle 3: Definitionen der theoretischen Begriffe und Untersuchungsparameter.....	43
Tabelle 4: Versuchsanordnung.....	46
Tabelle 5: Soziodemographische Daten.....	47
Tabelle 6: Angaben zur politischen Einstellung.....	48
Tabelle 7: Zeitlicher Verlauf der Studie.....	51
Tabelle 8: Hypothesenspezifische Zuordnung der Erhebungsmittel.....	53
Tabelle 9: Übersicht zu den statistischen Testverfahren.....	56
Tabelle 10: Stichprobengrößen bei der Fragebogenerhebung.....	60
Tabelle 11: Übersicht zu den Gruppeninterviews.....	67
Tabelle 12: Beispiel einer Transkription.....	72
Tabelle 13: Beispiel einer Kategorisierung in Themenbereiche.....	73
Tabelle 14: Interviewleitfragen Nr.1 (Pretest-Interview).....	74
Tabelle 15: Interviewleitfragen Nr. 2a (Posttest-Interview / Traditionsklassen).....	75
Tabelle 16: Interviewleitfragen Nr. 2b (Posttest-Interview / Interventionsklassen).....	76
Tabelle 17: Codierschema.....	80
Tabelle 18: Übersicht zur integrierten Intervention.....	94
Tabelle 19: Ergebnisse der Faktorenanalyse Skala „Lerneffekt“.....	97
Tabelle 20: Skala Lerneffekt im Pre-Posttestvergleich (t-test for paired samples).....	98
Tabelle 21: Politikinteresse und Politikverständnis (keine Messwertpaare / ungetestet).....	108
Tabelle 22: Überprüfung der konstituierenden Fachbegriffe im Pre- und Postvergleich.....	110
Tabelle 23: Kritische Bewertung des SED-Regimes (keine Messwertpaare / ungetestet).....	114

Tabelle 24: Statistische Ergebnisse im Pre-Posttestvergleich (Fragebogen).....	118
Tabelle 25: Hypothesenrelevante Ergebnisse der Interviews.....	186
Tabelle 26: Skala Lerneffekt im Vergleich Posttest und Langzeiteffekt (t-test for paired samples).....	190
Tabelle 27: Skala Lerneffekt im Vergleich Pretest und Langzeiteffekt (t-test for paired samples).....	193
Tabelle 28: Mittelwerte der Skala „Lerneffekt“ je Erhebungszeitpunkt (ungetestet und keine gepaarten Zuordnungen).....	197
Tabelle 29: Konstituierende Fachbegriffe beim Abschlusstest (vereinfachte Darstellung der Ergebnisse).....	204
Tabelle 30: Abschlusstest Variable 1: Konstituierende Fachbegriffe (statistische Ergebnisse).....	205
Tabelle 31: Transferleistungen beim Abschlusstest (vereinfachte Darstellung der Ergebnisse).....	206
Tabelle 32: Abschlusstest Variable 11: Transferleistung (statistische Ergebnisse).....	206
Tabelle 33: Übersicht zu den Ergebnissen des Abschlusstests.....	207
Tabelle 34: Übersicht zu den wichtigsten Ergebnissen der Untersuchung.....	208

10. Anhang

10.1 Daten zu den persönlichen Fragen und zum Wahlverhalten

Item Nr.4 Meine politische Einstellung liegt...									
	IK1		IK2		TK1		TK2		AK
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre
links	15,8%	5,6%	15,0%	14,3%	15,8%	4,8%	10,0%	12,5%	-
eher links	36,8%	55,6%	50,0%	52,4%	31,6%	42,9%	20,0%	29,2%	36,0%
in der Mitte	31,6%	33,3%	30,0%	28,6%	47,4%	52,4%	55,0%	45,8%	52,0%
eher rechts	5,3%	-	5,0%	4,8%	5,3%	-	5,0%	4,2%	8,0%
rechts	-	-	-	-	-	-	-	-	-
keine Angabe	10,5%	5,6%	-	-	-	-	10,0%	8,3%	4,0%
n	19	18	20	21	19	21	20	24	25

Item Nr.5 im Pre- und Posttest Wenn morgen Bundestagswahl wäre und ich wählen könnte, würde ich wählen...									
	IK1		IK2		TK1		TK2		AK
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre
SPD	21,1%	22,2%	35,0%	19,0%	26,3%	19,0%	35,0%	37,5%	24,0%
FDP	5,3%	11,1%	5,0%	4,8%	21,1%	4,8%	5,0%	4,2%	-
Bündnis 90 / Die Grünen	21,1%	27,8%	40,0%	66,7%	5,3%	47,6%	25,0%	29,2%	32,0%
DVU	-	-	-	-	-	-	-	-	-
REP	-	-	-	-	-	-	-	-	-
NPD	-	-	-	-	-	4,8%	-	-	-
CDU	10,5%	16,7%	10,0%	-	26,3%	9,5%	15,0%	4,2%	16,0%
Die Linkspartei / PDS	5,3%	5,6%	5,0%	-	10,5%	-	-	4,2%	4,0%
gar nicht	21,1%	11,1%	-	4,8%	5,3%	14,3%	10,0%	12,5%	20,0%
sonstige	5,3%	5,6%	5,0%	4,8%	-	-	10,0%	8,3%	-
keine Angabe	10,5%	-	-	-	5,3%	-	-	-	4,0%
n	19	18	20	21	19	21	20	24	25

Item Nr.5 im Abschlusstest (dort Item Nr.2) Wenn morgen Bundestagswahl wäre und ich wählen könnte, würde ich wählen...					
	IK1	IK2	TK1	TK2	AK
	Langzeiteffekt	Langzeiteffekt	Langzeiteffekt	Langzeiteffekt	Langzeiteffekt
SPD	26,7%	37,5%	11,1%	26,3%	29,1%
FDP	13,3%	-	16,7%	5,3%	-
Bündnis 90 / Die Grünen	33,3%	56,25%	33,3%	36,8%	29,1%
DVU	-	-	-	-	-
REP	-	-	-	-	-
NPD	-	-	-	-	-
CDU	13,3%	6,25%	27,8%	5,3%	20,8%
Die Linkspartei / PDS	-	-	-	-	-
gar nicht	13,3%	-	5,6%	21,1%	12,5%
sonstige	-	-	-	5,3%	8,3%
keine Angabe	-	-	5,6%	-	-
n	15	16	18	19	24

Item Nr. 5 dargestellt als Messwertpaare aller Untersuchungsgruppen									
Wahlverhalten im Pre- und Posttestvergleich									
	SPD	FDP	Bündnis 90/Grüne	NPD	CDU	Die Linke / PDS	gar nicht	sonstige	Total
SPD	15 21,4%		5 7,1%				2 2,9%		Pretest 22 31,4%
	1 1,4%	3 4,3%	2 2,9%						6 8,6%
	1 1,4%	1 1,4%	14 20,0%		1 1,4%				17 24,3%
	1 1,4%		5 7,1%		4 5,7%	1 1,4%	1 1,4%		12 17,1%
			2 2,9%	1 1,4%		1 1,4%			4 5,7%
			1 1,4%				4 5,7%	1 1,4%	6 8,6%
								3 4,3%	3 4,3%
Total	18 25,7%	4 5,7%	29 41,4%	1 1,4%	5 7,1%	2 2,9%	7 10,0%	4 5,7%	Posttest 70 100,0%

Item Nr. 5 (im Abschlusstest Item Nr. 2) als Messwertpaare aller Untersuchungsgruppen									
Wahlverhalten im Vergleich Posttest und in der Langzeitüberprüfung									
	SPD	FDP	Bündnis 90 / Grüne	CDU	gar nicht	sonstige	Total		
SPD	12 19,7%		3 4,9%		1 1,6%		Posttest 16 26,2%		
FDP		2 3,3%					2 3,3%		
Bündnis 90 / Grüne		1 1,6%	20 32,8%	5 8,2%	1 1,6%		27 44,3%		
NPD		1 1,6%					1 1,6%		
CDU		1 1,6%		4 6,6%			5 8,2%		
gar nicht		1 1,6%	1 1,6%		5 8,2%		7 11,5%		
Sonstige			2 3,3%			1 1,6%	3 4,9%		
Total	12 19,7%	6 9,8%	26 42,6%	9 14,8%	7 11,5%	1 1,6%	Langzeitüberprüfung 61 100,0%		

Item Nr.6 Wie oft waren Sie im vergangenen Jahr im Urlaub?					
	IK1	IK2	TK1	TK2	AK
gar nicht	13,6%	13,0%	38,1%	24,0%	7,7%
einmal	40,9%	47,8%	38,1%	40,0%	65,4%
zweimal	36,4%	17,4%	19,0%	20,0%	19,2%
mehr als zweimal	4,5%	13,0%	4,8%	12,0%	3,8%
keine Angabe	4,5%	8,7%	-	4,0%	3,8%
n	22	23	21	25	26

Item Nr.7 Wie viele Bücher stehen bei Ihnen zuhause (außer Schulbüchern)?									
	IK1		IK2		TK1		TK2		AK
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre
keine	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1-5	15,8%	16,7%	5,0%	4,8%	15,8%	19,0%	-	4,2%	3,8%
6-30	36,8%	33,3%	45,0%	47,6%	31,6%	23,8%	20,0%	8,3%	30,8%
mehr als 30	47,4%	50,0%	45,0%	47,6%	52,6%	57,1%	76,0%	87,5%	53,8%
keine Angabe	-	-	5,0%	-	-	-	4,0%	-	11,5%
n	19	18	20	21	19	21	25	24	26

Item Nr.8 Besitzen Sie folgende Gegenstände? (Mehrfachnennungen möglich)									
	IK1		IK2		TK1		TK2		AK
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre
ein eigenes Mobiltelefon	100,0%	100,0%	90,0%	100,0%	94,7%	95,2%	100,0%	100,0%	92,3%
einen eigenen PC	94,7%	94,4%	85,0%	90,5%	100,0%	100,0%	90,0%	95,8%	92,3%
einen eigenen Fernseher	84,2%	77,7%	90,0%	90,5%	84,2%	85,7%	80,0%	83,3%	92,3%
eine eigene Spielkonsole	52,6%	44,4%	45,0%	47,6%	47,4%	42,9%	65,0%	62,5%	38,5%
n	19	18	20	21	19	21	20	24	26

10.2 Ergebnisse der Faktorenanalyse

Faktorenanalyse: Skala „Im Politikunterricht habe ich gelernt...“ (Lerneffekt)		
Zeitpunkt	Pre- und Posttest	Langzeiteffekt
n of cases	181	89
n of items	11	11
Extracted factors	1	2
		F1: Items 30,31,32,33,35,36,37,38 F2: Items 28,29,34
Reliability coefficients Alpha	,9031	,8838

Faktorenanalyse: Skala „Politisches Interesse und Kompetenzen“	
Zeitpunkt:	Pre- und Posttest
n of cases:	181
n of items:	10
Extracted factors:	3
Alpha factor 1:	
• n=4	,7027
• Items 12,13,15,18	
Alpha factor 2:	
• n=2	,8529
• Items 9,10	
Alpha factor 3:	
• n=4	,5967
• Items 11,14,16,17	
Alpha gesamt:	,5015

Faktorenanalyse: Skala „Wissen über die DDR“	
Zeitpunkt:	Pre- und Posttest
n of cases:	168
n of items:	20
Extracted factors:	7
Alpha factor 1:	
• n=4	,6450
• Items 62,64,71,73	
Alpha factor 2:	
• n=4	,5452
• Items 60,69	
Alpha factor 3:	
• n=3	,3724
• Items 56,58,65	
Alpha factor 4:	
• n=3	,4564
• Items 63,67,68	
Alpha factor 5:	
• n=2	,3400
• Items 61,74	
Alpha factor 6:	
• n=2	,2531
• Items 57,66	
Alpha factor 7:	
• n=2	,1820
• Items 59,75	

10.3 Mittelwerte der Fragebogen-Items

„Politisches Interesse und politische Kompetenzen“

Item-Nr. 9 Mein politisches Interesse ist sehr stark/stark.				
Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	2,68	1,11	19
Interventionsklasse 2	Pretest	2,83	1,42	18
Traditionsklasse 1	Pretest	3,32	1,16	19
Traditionsklasse 2	Pretest	3,20	1,15	20
Außenklasse	Pretest	3,24	1,01	25
Interventionsklasse 1	Posttest	2,56	,92	18
Interventionsklasse 2	Posttest	2,45	1,00	20
Traditionsklasse 1	Posttest	2,81	,87	21
Traditionsklasse 2	Posttest	2,92	1,10	24
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Total	Pre- und Posttest	2,90	1,10	184
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

Item-Nr. 10 Ich verstehe eine Menge von Politik.				
Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	3,05	1,03	19
Interventionsklasse 2	Pretest	3,35	1,14	20
Traditionsklasse 1	Pretest	3,42	,84	19
Traditionsklasse 2	Pretest	3,15	1,18	20
Außenklasse	Pretest	3,40	1,00	25
Interventionsklasse 1	Posttest	2,78	,94	18
Interventionsklasse 2	Posttest	3,05	,97	21
Traditionsklasse 1	Posttest	3,29	,96	21
Traditionsklasse 2	Posttest	2,96	1,00	24
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Total	Pre- und Posttest	3,17	1,01	187
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

Item-Nr. 11 Manchmal finde ich die Politik viel zu kompliziert, als dass ein normaler Mensch sie noch verstehen könnte.				
Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	2,42	,90	19
Interventionsklasse 2	Pretest	2,21	,86	19
Traditionsklasse 1	Pretest	2,47	1,22	19
Traditionsklasse 2	Pretest	2,90	1,21	20
Außenklasse	Pretest	2,96	1,31	25
Interventionsklasse 1	Posttest	3,11	1,31	18
Interventionsklasse 2	Posttest	2,75	,97	20
Traditionsklasse 1	Posttest	2,71	1,06	21
Traditionsklasse 2	Posttest	2,70	1,16	24
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Total	Pre- und Posttest	2,70	1,11	185
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

Item-Nr. 12 Was in der Welt passiert, kann ich doch nicht ändern.				
Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	3,42	1,02	19
Interventionsklasse 2	Pretest	4,00	1,08	20
Traditionsklasse 1	Pretest	3,89	,74	19
Traditionsklasse 2	Pretest	3,75	,97	20
Außenklasse	Pretest	3,84	1,14	25
Interventionsklasse 1	Posttest	3,61	1,09	18
Interventionsklasse 2	Posttest	4,24	,94	21
Traditionsklasse 1	Posttest	3,76	1,14	21
Traditionsklasse 2	Posttest	3,58	1,41	24
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Total	Pre- und Posttest	3,79	1,08	187
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

Item-Nr. 13 Durch politische Beteiligung kann unsere Gesellschaft verändert und menschenfreundlicher gemacht werden.				
Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	2,05	,91	19
Interventionsklasse 2	Pretest	1,70	,80	20
Traditionsklasse 1	Pretest	2,05	,91	19
Traditionsklasse 2	Pretest	1,95	1,10	20
Außenklasse	Pretest	1,96	,86	24
Interventionsklasse 1	Posttest	1,78	,94	18
Interventionsklasse 2	Posttest	1,67	,73	21
Traditionsklasse 1	Posttest	2,09	,89	21
Traditionsklasse 2	Posttest	2,00	1,14	24
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Total	Pre- und Posttest	1,92	,92	186
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

Item-Nr. 14 Die da oben machen in jedem Falle, was sie wollen. Die Bevölkerung wird nicht gefragt.				
Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	2,89	1,10	19
Interventionsklasse 2	Pretest	2,65	,67	20
Traditionsklasse 1	Pretest	3,21	,92	19
Traditionsklasse 2	Pretest	3,20	1,01	20
Außenklasse	Pretest	3,52	1,12	25
Interventionsklasse 1	Posttest	3,17	,92	18
Interventionsklasse 2	Posttest	2,71	1,06	21
Traditionsklasse 1	Posttest	2,90	1,02	20
Traditionsklasse 2	Posttest	3,13	1,03	24
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Total	Pre- und Posttest	3,05	1,01	186
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

Item-Nr. 15 Es lohnt sich nicht, sich politisch zu engagieren.
Man erreicht ja doch nichts.

Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	3,58	1,07	19
Interventionsklasse 2	Pretest	4,40	,99	20
Traditionsklasse 1	Pretest	3,95	,91	19
Traditionsklasse 2	Pretest	3,95	1,00	20
Außenklasse	Pretest	3,88	1,13	25
Interventionsklasse 1	Posttest	4,06	1,06	18
Interventionsklasse 2	Posttest	4,67	,66	21
Traditionsklasse 1	Posttest	4,00	,95	21
Traditionsklasse 2	Posttest	3,83	1,24	24
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Total	Pre- und Posttest	4,03	1,04	187
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

Item-Nr. 16 In der Politik ist alles so undurchsichtig, dass man gar nicht mehr weiß,
was man denken soll.

Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	2,63	,96	19
Interventionsklasse 2	Pretest	2,30	,98	20
Traditionsklasse 1	Pretest	2,79	,98	19
Traditionsklasse 2	Pretest	3,15	,75	20
Außenklasse	Pretest	3,16	1,03	25
Interventionsklasse 1	Posttest	3,17	1,09	18
Interventionsklasse 2	Posttest	2,71	,85	21
Traditionsklasse 1	Posttest	3,00	1,00	21
Traditionsklasse 2	Posttest	3,17	1,09	24
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Total	Pre- und Posttest	2,91	1,00	187
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

Item-Nr. 17 Wenn wir in Zukunft keine vertrauenswürdigen Politiker bekommen,
wird die Politikverdrossenheit weiter zunehmen.

Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	1,89	,81	19
Interventionsklasse 2	Pretest	1,55	,68	20
Traditionsklasse 1	Pretest	2,11	,74	19
Traditionsklasse 2	Pretest	2,65	1,18	20
Außenklasse	Pretest	2,28	1,24	25
Interventionsklasse 1	Posttest	2,28	,89	18
Interventionsklasse 2	Posttest	1,81	1,12	21
Traditionsklasse 1	Posttest	2,29	1,15	21
Traditionsklasse 2	Posttest	2,04	1,12	24
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Total	Pre- und Posttest	2,10	1,05	187
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

Item-Nr. 18 Wenn etwas anders werden soll, dann muss man selber damit beginnen, es zu verändern.				
Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	1,47	,61	19
Interventionsklasse 2	Pretest	1,50	,76	20
Traditionsklasse 1	Pretest	2,00	,94	19
Traditionsklasse 2	Pretest	1,80	,89	20
Außenklasse	Pretest	2,12	1,09	25
Interventionsklasse 1	Posttest	1,56	,92	18
Interventionsklasse 2	Posttest	1,52	,75	21
Traditionsklasse 1	Posttest	1,71	,90	21
Traditionsklasse 2	Posttest	1,92	,97	24
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Total	Pre- und Posttest	1,75	,90	187
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

„Wo erwerben Sie Ihre politischen Kenntnisse?“

Item-Nr. 19 Wo erwerben Sie Ihre politischen Kenntnisse? <i>Aus Nachrichtensendungen und politischen Magazinen im Fernsehen</i>				
Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	2,11	1,24	19
Interventionsklasse 2	Pretest	2,00	1,12	20
Traditionsklasse 1	Pretest	2,26	1,05	19
Traditionsklasse 2	Pretest	1,79	,98	19
Außenklasse	Pretest	1,96	,84	25
Interventionsklasse 1	Posttest	1,61	,85	18
Interventionsklasse 2	Posttest	1,62	,67	21
Traditionsklasse 1	Posttest	1,76	,89	21
Traditionsklasse 2	Posttest	1,63	,71	24
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Total	Pre- und Posttest	1,85	,94	186
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

Item-Nr. 20 Wo erwerben Sie Ihre politischen Kenntnisse? <i>Aus Zeitungen</i>				
Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	2,47	1,39	19
Interventionsklasse 2	Pretest	2,50	1,19	20
Traditionsklasse 1	Pretest	2,74	1,28	19
Traditionsklasse 2	Pretest	2,05	1,22	19
Außenklasse	Pretest	2,28	1,17	25
Interventionsklasse 1	Posttest	2,17	1,10	18
Interventionsklasse 2	Posttest	2,15	1,14	20
Traditionsklasse 1	Posttest	2,65	1,39	20
Traditionsklasse 2	Posttest	2,13	,95	24
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Total	Pre- und Posttest	2,34	1,20	184
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

Item-Nr.21 Wo erwerben Sie Ihre politischen Kenntnisse?				
<i>Aus Gesprächen mit Eltern/Verwandten</i>				
Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	2,42	1,17	19
Interventionsklasse 2	Pretest	2,45	1,43	20
Traditionsklasse 1	Pretest	2,89	1,41	19
Traditionsklasse 2	Pretest	2,00	,75	19
Außenklasse	Pretest	2,32	1,18	25
Interventionsklasse 1	Posttest	2,28	,96	18
Interventionsklasse 2	Posttest	2,38	1,28	21
Traditionsklasse 1	Posttest	2,70	1,45	20
Traditionsklasse 2	Posttest	1,83	,81	24
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Total	Pre- und Posttest	2,35	1,20	185
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

Item-Nr. 22 Wo erwerben Sie Ihre politischen Kenntnisse?				
<i>Internet</i>				
Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	2,21	1,23	19
Interventionsklasse 2	Pretest	2,95	1,23	20
Traditionsklasse 1	Pretest	2,74	1,41	19
Traditionsklasse 2	Pretest	2,32	1,11	19
Außenklasse	Pretest	2,52	1,12	25
Interventionsklasse 1	Posttest	2,17	1,10	18
Interventionsklasse 2	Posttest	2,57	1,33	21
Traditionsklasse 1	Posttest	2,43	1,25	21
Traditionsklasse 2	Posttest	2,25	1,15	24
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Total	Pre- und Posttest	2,46	1,21	186
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

Item-Nr. 23 Wo erwerben Sie Ihre politischen Kenntnisse?				
<i>Aus dem Politikunterricht (Sozialkunde/Gemeinschaftskunde) in der Schule</i>				
Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	2,05	1,03	19
Interventionsklasse 2	Pretest	3,50	1,40	20
Traditionsklasse 1	Pretest	2,74	1,48	19
Traditionsklasse 2	Pretest	2,74	1,37	19
Außenklasse	Pretest	1,96	,98	25
Interventionsklasse 1	Posttest	1,78	,88	18
Interventionsklasse 2	Posttest	2,95	1,40	21
Traditionsklasse 1	Posttest	2,40	1,14	20
Traditionsklasse 2	Posttest	2,58	1,35	24
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Total	Pre- und Posttest	2,52	1,32	185
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

Item-Nr. 24 Wo erwerben Sie Ihre politischen Kenntnisse?*Radio*

Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	3,11	1,37	19
Interventionsklasse 2	Pretest	2,70	1,53	20
Traditionsklasse 1	Pretest	2,53	1,02	19
Traditionsklasse 2	Pretest	2,85	1,31	20
Außenklasse	Pretest	2,52	1,42	25
Interventionsklasse 1	Posttest	2,72	1,53	18
Interventionsklasse 2	Posttest	2,81	1,54	21
Traditionsklasse 1	Posttest	2,65	1,14	20
Traditionsklasse 2	Posttest	2,83	1,24	24
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Total	Pre- und Posttest	2,74	1,33	186
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

Item-Nr. 25 Wo erwerben Sie Ihre politischen Kenntnisse?*Aus Filmen im Fernsehen oder Kino*

Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	3,58	1,30	19
Interventionsklasse 2	Pretest	4,05	1,15	20
Traditionsklasse 1	Pretest	3,63	1,07	19
Traditionsklasse 2	Pretest	3,74	,87	19
Außenklasse	Pretest	3,28	1,14	25
Interventionsklasse 1	Posttest	3,56	1,10	18
Interventionsklasse 2	Posttest	3,86	1,28	21
Traditionsklasse 1	Posttest	3,65	1,27	20
Traditionsklasse 2	Posttest	3,71	1,04	24
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Total	Pre- und Posttest	3,66	1,14	185
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

Item-Nr. 26 Wo erwerben Sie Ihre politischen Kenntnisse?*Aus Gesprächen mit Gleichaltrigen*

Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	3,21	1,08	19
Interventionsklasse 2	Pretest	3,50	1,36	20
Traditionsklasse 1	Pretest	3,74	1,33	19
Traditionsklasse 2	Pretest	3,68	,95	19
Außenklasse	Pretest	3,76	,72	25
Interventionsklasse 1	Posttest	2,94	,94	18
Interventionsklasse 2	Posttest	3,14	1,28	21
Traditionsklasse 1	Posttest	3,33	1,20	21
Traditionsklasse 2	Posttest	3,08	1,28	24
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Total	Pre- und Posttest	3,38	1,15	186
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

Item-Nr. 27 Wo erwerben Sie Ihre politischen Kenntnisse?				
<i>Aus eigener politischer Arbeit</i>				
Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	3,61	1,14	18
Interventionsklasse 2	Pretest	4,00	1,41	19
Traditionsklasse 1	Pretest	4,05	1,31	19
Traditionsklasse 2	Pretest	4,21	1,18	19
Außenklasse	Pretest	4,42	,88	24
Interventionsklasse 1	Posttest	3,50	1,04	18
Interventionsklasse 2	Posttest	3,90	1,14	21
Traditionsklasse 1	Posttest	4,00	1,30	20
Traditionsklasse 2	Posttest	3,92	1,32	24
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Total	Pre- und Posttest	3,97	1,20	182
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

„Im Politikunterricht habe ich gelernt...“ (Lerneffekt)

Item-Nr. 28 Im Politikunterricht habe ich gelernt...				
<i>mit anderen Jugendlichen in Gruppen zusammenzuarbeiten.</i>				
Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	2,00	1,11	19
Interventionsklasse 2	Pretest	3,00	1,34	20
Traditionsklasse 1	Pretest	2,11	1,05	19
Traditionsklasse 2	Pretest	2,21	1,32	19
Außenklasse	Pretest	1,20	,41	25
Interventionsklasse 1	Posttest	1,78	,73	18
Interventionsklasse 2	Posttest	2,11	1,29	19
Traditionsklasse 1	Posttest	1,71	,78	21
Traditionsklasse 2	Posttest	1,54	,93	24
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Interventionsklasse 1	Langzeiteffekt	1,60	,51	15
Interventionsklasse 2	Langzeiteffekt	2,13	,96	16
Traditionsklasse 1	Langzeiteffekt	2,44	,98	18
Traditionsklasse 2	Langzeiteffekt	2,00	1,15	19
Außenklasse	Langzeiteffekt	1,29	,46	24
Total	Alle Zeitpunkte	1,91	1,05	276
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

Item-Nr. 29 Im Politikunterricht habe ich gelernt...				
<i>zur Lösung von Problemen in der Gesellschaft beizutragen.</i>				
Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	2,32	1,11	19
Interventionsklasse 2	Pretest	4,05	1,19	20
Traditionsklasse 1	Pretest	2,68	,95	19
Traditionsklasse 2	Pretest	2,79	1,18	19
Außenklasse	Pretest	2,84	1,25	25
Interventionsklasse 1	Posttest	1,72	,67	18
Interventionsklasse 2	Posttest	3,00	1,10	21
Traditionsklasse 1	Posttest	2,81	,98	21
Traditionsklasse 2	Posttest	2,67	1,20	24
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Interventionsklasse 1	Langzeiteffekt	2,13	,92	15
Interventionsklasse 2	Langzeiteffekt	2,69	,95	16
Traditionsklasse 1	Langzeiteffekt	2,89	1,02	18
Traditionsklasse 2	Langzeiteffekt	2,42	1,07	19
Außenklasse	Langzeiteffekt	2,96	,81	24
Total	Alle Zeitpunkte	2,74	1,14	278
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

Item-Nr. 30 Im Politikunterricht habe ich gelernt...				
<i>die Zusammenhänge von Politik zu erarbeiten.</i>				
Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	1,84	,60	19
Interventionsklasse 2	Pretest	3,65	1,14	20
Traditionsklasse 1	Pretest	2,84	,76	19
Traditionsklasse 2	Pretest	3,00	,75	19
Außenklasse	Pretest	2,08	1,15	25
Interventionsklasse 1	Posttest	1,50	,51	18
Interventionsklasse 2	Posttest	2,25	1,02	20
Traditionsklasse 1	Posttest	2,52	1,08	21
Traditionsklasse 2	Posttest	2,33	1,01	24
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Interventionsklasse 1	Langzeiteffekt	1,73	,88	15
Interventionsklasse 2	Langzeiteffekt	2,31	1,01	16
Traditionsklasse 1	Langzeiteffekt	2,72	,83	18
Traditionsklasse 2	Langzeiteffekt	2,32	,75	19
Außenklasse	Langzeiteffekt	2,17	,82	24
Total	Alle Zeitpunkte	2,38	1,03	277
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

Item-Nr. 31 Im Politikunterricht habe ich gelernt...				
<i>die Themenbereiche der Politik zu strukturieren.</i>				
Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	2,00	,94	19
Interventionsklasse 2	Pretest	4,10	1,02	20
Traditionsklasse 1	Pretest	3,26	1,05	19
Traditionsklasse 2	Pretest	3,21	,63	19
Außenklasse	Pretest	2,56	1,36	25
Interventionsklasse 1	Posttest	1,61	,50	18
Interventionsklasse 2	Posttest	2,43	1,29	21
Traditionsklasse 1	Posttest	2,57	1,03	21
Traditionsklasse 2	Posttest	2,33	1,05	24
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Interventionsklasse 1	Langzeiteffekt	1,67	,98	15
Interventionsklasse 2	Langzeiteffekt	2,13	,99	15
Traditionsklasse 1	Langzeiteffekt	3,06	,94	18
Traditionsklasse 2	Langzeiteffekt	2,58	,77	19
Außenklasse	Langzeiteffekt	2,33	1,01	24
Total	Alle Zeitpunkte	2,58	1,17	277
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

Item-Nr. 32 Im Politikunterricht habe ich gelernt...				
<i>politische Systeme und Gesellschaften zu analysieren.</i>				
Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	2,00	1,11	19
Interventionsklasse 2	Pretest	3,30	1,26	20
Traditionsklasse 1	Pretest	3,11	1,29	19
Traditionsklasse 2	Pretest	2,58	,90	19
Außenklasse	Pretest	1,52	,87	25
Interventionsklasse 1	Posttest	1,67	,69	18
Interventionsklasse 2	Posttest	2,19	1,21	21
Traditionsklasse 1	Posttest	2,14	,96	21
Traditionsklasse 2	Posttest	1,88	1,03	24
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Interventionsklasse 1	Langzeiteffekt	2,07	1,22	15
Interventionsklasse 2	Langzeiteffekt	2,06	1,12	16
Traditionsklasse 1	Langzeiteffekt	2,72	,89	18
Traditionsklasse 2	Langzeiteffekt	2,42	1,12	19
Außenklasse	Langzeiteffekt	1,63	,92	24
Total	Alle Zeitpunkte	2,21	1,15	278
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

Item-Nr. 33 Im Politikunterricht habe ich gelernt...				
<i>mein Wissen auf neue Lernsituationen anzuwenden.</i>				
Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	2,26	,87	19
Interventionsklasse 2	Pretest	3,65	1,42	20
Traditionsklasse 1	Pretest	3,21	1,03	19
Traditionsklasse 2	Pretest	2,79	1,23	19
Außenklasse	Pretest	1,72	1,06	25
Interventionsklasse 1	Posttest	1,78	,73	18
Interventionsklasse 2	Posttest	2,43	,93	21
Traditionsklasse 1	Posttest	2,05	1,02	21
Traditionsklasse 2	Posttest	2,33	1,13	24
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Interventionsklasse 1	Langzeiteffekt	2,27	1,03	15
Interventionsklasse 2	Langzeiteffekt	2,75	,86	16
Traditionsklasse 1	Langzeiteffekt	2,72	,89	18
Traditionsklasse 2	Langzeiteffekt	2,63	1,16	19
Außenklasse	Langzeiteffekt	1,75	,79	24
Total	Alle Zeitpunkte	2,42	1,15	278
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

Item-Nr. 34 Im Politikunterricht habe ich gelernt...				
<i>mein Wissen im Alltag anzuwenden.</i>				
Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	2,47	1,02	19
Interventionsklasse 2	Pretest	3,25	1,48	20
Traditionsklasse 1	Pretest	2,79	1,23	19
Traditionsklasse 2	Pretest	2,58	1,17	19
Außenklasse	Posttest	2,20	1,08	25
Interventionsklasse 1	Pretest	1,94	1,11	18
Interventionsklasse 2	Posttest	2,33	1,24	21
Traditionsklasse 1	Posttest	2,57	,81	21
Traditionsklasse 2	Posttest	2,29	,91	24
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Interventionsklasse 1	Langzeiteffekt	2,13	,83	15
Interventionsklasse 2	Langzeiteffekt	2,31	,79	16
Traditionsklasse 1	Langzeiteffekt	2,83	1,20	18
Traditionsklasse 2	Langzeiteffekt	2,26	,93	19
Außenklasse	Langzeiteffekt	2,33	1,13	24
Total	Alle Zeitpunkte	2,45	1,11	278
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

Item-Nr. 35 Im Politikunterricht habe ich gelernt...				
<i>politische Problemstellungen zu beurteilen.</i>				
Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	2,21	,92	19
Interventionsklasse 2	Pretest	3,25	1,29	20
Traditionsklasse 1	Pretest	3,21	1,13	19
Traditionsklasse 2	Pretest	3,00	,94	19
Außenklasse	Pretest	2,60	1,04	25
Interventionsklasse 1	Posttest	1,61	,70	18
Interventionsklasse 2	Posttest	2,33	1,02	21
Traditionsklasse 1	Posttest	2,38	1,02	21
Traditionsklasse 2	Posttest	2,38	1,01	24
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Interventionsklasse 1	Langzeiteffekt	1,93	1,21	14
Interventionsklasse 2	Langzeiteffekt	1,88	,72	16
Traditionsklasse 1	Langzeiteffekt	2,83	1,10	18
Traditionsklasse 2	Langzeiteffekt	2,53	,84	19
Außenklasse	Langzeiteffekt	2,08	,97	24
Total	Alle Zeitpunkte	2,46	1,09	277
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

Item-Nr. 36 Im Politikunterricht habe ich gelernt...				
<i>mit Fachbegriffen aus dem Wissensbereich Politik zu arbeiten.</i>				
Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	2,61	,92	18
Interventionsklasse 2	Pretest	3,75	1,12	20
Traditionsklasse 1	Pretest	3,05	,91	19
Traditionsklasse 2	Pretest	2,84	1,07	19
Außenklasse	Pretest	2,48	,87	25
Interventionsklasse 1	Posttest	1,89	,90	18
Interventionsklasse 2	Posttest	2,90	,83	21
Traditionsklasse 1	Posttest	2,45	,76	20
Traditionsklasse 2	Posttest	2,42	,97	24
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Interventionsklasse 1	Langzeiteffekt	2,13	1,25	15
Interventionsklasse 2	Langzeiteffekt	2,75	,86	16
Traditionsklasse 1	Langzeiteffekt	3,00	1,06	17
Traditionsklasse 2	Langzeiteffekt	2,21	,79	19
Außenklasse	Langzeiteffekt	1,92	,78	24
Total	Alle Zeitpunkte	2,59	1,03	275
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

Item-Nr. 37 Im Politikunterricht habe ich gelernt...				
<i>dass zwischen den unterschiedlichen Themenbereichen des Politikunterrichts Zusammenhänge bestehen.</i>				
Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	2,32	,95	19
Interventionsklasse 2	Pretest	3,15	1,50	20
Traditionsklasse 1	Pretest	2,58	1,02	19
Traditionsklasse 2	Pretest	2,42	1,12	19
Außenklasse	Pretest	1,96	,93	25
Interventionsklasse 1	Posttest	1,78	1,00	18
Interventionsklasse 2	Posttest	2,14	,79	21
Traditionsklasse 1	Posttest	2,33	,97	21
Traditionsklasse 2	Posttest	2,04	1,20	24
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Interventionsklasse 1	Langzeiteffekt	2,13	,92	15
Interventionsklasse 2	Langzeiteffekt	2,38	,81	16
Traditionsklasse 1	Langzeiteffekt	2,89	,90	18
Traditionsklasse 2	Langzeiteffekt	2,11	,81	19
Außenklasse	Langzeiteffekt	1,88	,80	24
Total	Alle Zeitpunkte	2,28	1,04	278
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

Item-Nr. 38 Im Politikunterricht habe ich gelernt...				
<i>mein Wissen über Politik systematisch aufzubauen.</i>				
Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	2,47	,77	19
Interventionsklasse 2	Pretest	3,95	1,19	20
Traditionsklasse 1	Pretest	3,26	,93	19
Traditionsklasse 2	Pretest	2,94	,94	18
Außenklasse	Pretest	3,00	1,12	25
Interventionsklasse 1	Posttest	2,00	,77	18
Interventionsklasse 2	Posttest	2,43	,98	21
Traditionsklasse 1	Posttest	2,29	1,01	21
Traditionsklasse 2	Posttest	2,33	1,05	24
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Interventionsklasse 1	Langzeiteffekt	2,47	,99	15
Interventionsklasse 2	Langzeiteffekt	3,13	,74	15
Traditionsklasse 1	Langzeiteffekt	3,22	,94	18
Traditionsklasse 2	Langzeiteffekt	2,47	1,02	19
Außenklasse	Langzeiteffekt	2,38	1,10	24
Total	Alle Zeitpunkte	2,73	1,09	276
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

„Politische Einflussnahme“

a) Welche Möglichkeiten der politischen Einflussnahme kommen für Sie in Frage?

Item-Nr. 39 Welche Möglichkeiten der politischen Einflussnahme kommen für Sie in Frage?				
<i>Beteiligung an Wahlen</i>				
Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	1,68	1,06	19
Interventionsklasse 2	Pretest	1,10	,31	20
Traditionsklasse 1	Pretest	1,42	,69	19
Traditionsklasse 2	Pretest	1,40	,88	20
Außenklasse	Pretest	1,56	,96	25
Interventionsklasse 1	Posttest	1,50	1,15	18
Interventionsklasse 2	Posttest	1,05	,22	21
Traditionsklasse 1	Posttest	1,48	1,03	21
Traditionsklasse 2	Posttest	1,75	1,33	24
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Total	Pre- und Posttest	1,44	0,93	187
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

Item-Nr. 40 Welche Möglichkeiten der politischen Einflussnahme kommen für Sie in Frage?				
<i>Absichtliches Nichtwählen</i>				
Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	4,00	1,37	18
Interventionsklasse 2	Pretest	4,55	,94	20
Traditionsklasse 1	Pretest	4,68	,58	19
Traditionsklasse 2	Pretest	4,10	1,17	20
Außenklasse	Pretest	4,28	1,06	25
Interventionsklasse 1	Posttest	3,89	1,49	18
Interventionsklasse 2	Posttest	4,57	,81	21
Traditionsklasse 1	Posttest	4,67	,97	21
Traditionsklasse 2	Posttest	4,13	1,45	24
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Total	Pre- und Posttest	4,32	1,14	186
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

Item-Nr. 41 Welche Möglichkeiten der politischen Einflussnahme kommen für Sie in Frage?				
<i>Schreiben von Leserbriefen/Mails</i>				
Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	3,42	1,39	19
Interventionsklasse 2	Pretest	3,55	1,39	20
Traditionsklasse 1	Pretest	3,53	1,43	19
Traditionsklasse 2	Pretest	3,10	1,21	20
Außenklasse	Pretest	3,48	1,29	25
Interventionsklasse 1	Posttest	3,44	1,29	18
Interventionsklasse 2	Posttest	3,33	1,28	21
Traditionsklasse 1	Posttest	3,19	1,40	21
Traditionsklasse 2	Posttest	3,83	1,24	24
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Total	Pre- und Posttest	3,44	1,31	187
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

Item-Nr. 42 Welche Möglichkeiten der politischen Einflussnahme kommen für Sie in Frage?				
<i>Aktive Parteiarbeit</i>				
Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	4,00	1,25	19
Interventionsklasse 2	Pretest	4,25	1,21	20
Traditionsklasse 1	Pretest	3,84	1,42	19
Traditionsklasse 2	Pretest	3,20	1,47	20
Außenklasse	Pretest	3,84	1,18	25
Interventionsklasse 1	Posttest	3,17	1,54	18
Interventionsklasse 2	Posttest	3,90	1,09	21
Traditionsklasse 1	Posttest	3,52	1,40	21
Traditionsklasse 2	Posttest	3,00	1,50	24
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Total	Pre- und Posttest	3,63	1,38	187
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

Item-Nr. 43 Welche Möglichkeiten der politischen Einflussnahme kommen für Sie in Frage?				
<i>In anderen politischen Gruppierungen mitmachen</i>				
Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	3,95	1,31	19
Interventionsklasse 2	Pretest	3,40	1,47	20
Traditionsklasse 1	Pretest	3,79	1,40	19
Traditionsklasse 2	Pretest	3,40	1,39	20
Außenklasse	Pretest	3,68	1,35	25
Interventionsklasse 1	Posttest	3,17	1,47	18
Interventionsklasse 2	Posttest	3,43	1,25	21
Traditionsklasse 1	Posttest	3,57	1,25	21
Traditionsklasse 2	Posttest	3,04	1,55	24
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Total	Pre- und Posttest	3,49	1,38	187
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

Item-Nr. 44 Welche Möglichkeiten der politischen Einflussnahme kommen für Sie in Frage?*Mitarbeit in Mitbestimmungsgruppen in Betrieb oder Schule*

Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	2,84	1,57	19
Interventionsklasse 2	Pretest	2,95	1,43	20
Traditionsklasse 1	Pretest	3,05	1,43	19
Traditionsklasse 2	Pretest	3,05	1,39	20
Außenklasse	Pretest	3,00	1,32	25
Interventionsklasse 1	Posttest	2,61	1,14	18
Interventionsklasse 2	Posttest	2,76	1,30	21
Traditionsklasse 1	Posttest	2,70	1,13	20
Traditionsklasse 2	Posttest	2,96	1,16	24
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Total	Pre- und Posttest	2,89	1,30	186
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

Item-Nr. 45 Welche Möglichkeiten der politischen Einflussnahme kommen für Sie in Frage?*Teilnahme an einer Demonstration*

Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	2,37	1,46	19
Interventionsklasse 2	Pretest	2,10	1,37	20
Traditionsklasse 1	Pretest	2,63	1,34	19
Traditionsklasse 2	Pretest	2,20	1,24	20
Außenklasse	Pretest	2,92	1,38	25
Interventionsklasse 1	Posttest	2,06	1,39	18
Interventionsklasse 2	Posttest	1,76	1,04	21
Traditionsklasse 1	Posttest	3,10	1,34	21
Traditionsklasse 2	Posttest	2,08	1,44	24
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Total	Pre- und Posttest	2,37	1,38	187
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

Item-Nr. 46 Welche Möglichkeiten der politischen Einflussnahme kommen für Sie in Frage?*Spenden für einen guten Zweck*

Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	2,53	1,31	19
Interventionsklasse 2	Pretest	1,90	1,02	20
Traditionsklasse 1	Pretest	2,47	1,22	19
Traditionsklasse 2	Pretest	2,55	1,50	20
Außenklasse	Pretest	2,80	1,19	25
Interventionsklasse 1	Posttest	2,17	1,20	18
Interventionsklasse 2	Posttest	1,71	1,10	21
Traditionsklasse 1	Posttest	2,38	1,24	21
Traditionsklasse 2	Posttest	2,79	1,41	24
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Total	Pre- und Posttest	2,39	1,28	187
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

„Politische Einflussnahme“

b) Welche Möglichkeiten der politischen Einflussnahme haben Sie bereits genutzt?

Item-Nr. 47 Welche Möglichkeiten der politischen Einflussnahme haben Sie bereits genutzt?				
<i>Beteiligung an Wahlen</i>				
Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	2,67	1,88	18
Interventionsklasse 2	Pretest	2,60	2,01	20
Traditionsklasse 1	Pretest	2,68	2,03	19
Traditionsklasse 2	Pretest	2,74	2,00	19
Außenklasse	Pretest	2,04	1,72	25
Interventionsklasse 1	Posttest	2,89	2,00	18
Interventionsklasse 2	Posttest	1,95	1,75	21
Traditionsklasse 1	Posttest	2,71	2,03	21
Traditionsklasse 2	Posttest	2,67	2,01	24
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Total	Pre- und Posttest	2,53	1,92	185
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

Item-Nr. 48 Welche Möglichkeiten der politischen Einflussnahme haben Sie bereits genutzt?				
<i>Absichtliches Nichtwählen</i>				
Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	4,22	1,56	18
Interventionsklasse 2	Pretest	4,90	,45	20
Traditionsklasse 1	Pretest	4,95	,23	19
Traditionsklasse 2	Pretest	4,65	,99	20
Außenklasse	Pretest	4,28	1,51	25
Interventionsklasse 1	Posttest	4,39	1,33	18
Interventionsklasse 2	Posttest	5,00	,00	20
Traditionsklasse 1	Posttest	4,81	,87	21
Traditionsklasse 2	Posttest	4,50	1,35	24
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Total	Pre- und Posttest	4,63	1,10	185
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

Item-Nr. 49 Welche Möglichkeiten der politischen Einflussnahme haben Sie bereits genutzt?				
<i>Schreiben von Leserbriefen/Mails</i>				
Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	4,21	1,32	19
Interventionsklasse 2	Pretest	4,25	1,29	20
Traditionsklasse 1	Pretest	4,53	1,26	19
Traditionsklasse 2	Pretest	4,11	1,45	19
Außenklasse	Pretest	4,36	1,19	25
Interventionsklasse 1	Posttest	3,94	1,39	18
Interventionsklasse 2	Posttest	3,81	1,60	21
Traditionsklasse 1	Posttest	4,38	1,28	21
Traditionsklasse 2	Posttest	4,38	1,10	24
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Total	Pre- und Posttest	4,23	1,31	186
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

Item-Nr. 50 Welche Möglichkeiten der politischen Einflussnahme haben Sie bereits genutzt?				
<i>Aktive Parteiarbeit</i>				
Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	4,68	,67	19
Interventionsklasse 2	Pretest	4,95	,22	20
Traditionsklasse 1	Pretest	4,74	,93	19
Traditionsklasse 2	Pretest	4,37	1,12	19
Außenklasse	Pretest	4,84	,47	25
Interventionsklasse 1	Posttest	3,78	1,59	18
Interventionsklasse 2	Posttest	4,81	,68	21
Traditionsklasse 1	Posttest	4,52	1,25	21
Traditionsklasse 2	Posttest	4,63	,97	24
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Total	Pre- und Posttest	4,61	,98	186
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

Item-Nr. 51 Welche Möglichkeiten der politischen Einflussnahme haben Sie bereits genutzt?				
<i>In anderen politischen Gruppierungen mitmachen</i>				
Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	4,21	1,23	19
Interventionsklasse 2	Pretest	4,40	1,23	20
Traditionsklasse 1	Pretest	4,58	1,12	19
Traditionsklasse 2	Pretest	4,32	1,38	19
Außenklasse	Pretest	4,44	1,04	25
Interventionsklasse 1	Posttest	3,78	1,52	18
Interventionsklasse 2	Posttest	4,14	1,31	21
Traditionsklasse 1	Posttest	4,00	1,48	21
Traditionsklasse 2	Posttest	4,17	1,34	24
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Total	Pre- und Posttest	4,23	1,29	186
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

Item-Nr. 52 Welche Möglichkeiten der politischen Einflussnahme haben Sie bereits genutzt?				
<i>Mitarbeit in Mitbestimmungsgruppen in Betrieb oder Schule</i>				
Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	3,11	1,66	19
Interventionsklasse 2	Pretest	3,05	1,67	20
Traditionsklasse 1	Pretest	3,53	1,43	19
Traditionsklasse 2	Pretest	3,47	1,58	19
Außenklasse	Pretest	3,36	1,60	25
Interventionsklasse 1	Posttest	3,11	1,57	18
Interventionsklasse 2	Posttest	3,10	1,64	21
Traditionsklasse 1	Posttest	2,95	1,47	21
Traditionsklasse 2	Posttest	3,13	1,62	24
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Total	Pre- und Posttest	3,20	1,56	186
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

Item-Nr. 53 Welche Möglichkeiten der politischen Einflussnahme haben Sie bereits genutzt?				
<i>Teilnahme an einer Demonstration</i>				
Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	2,11	1,45	19
Interventionsklasse 2	Pretest	2,25	1,74	20
Traditionsklasse 1	Pretest	2,89	1,88	19
Traditionsklasse 2	Pretest	2,05	1,58	19
Außenklasse	Pretest	2,72	1,72	25
Interventionsklasse 1	Posttest	1,94	1,35	18
Interventionsklasse 2	Posttest	1,86	1,42	21
Traditionsklasse 1	Posttest	3,38	1,83	21
Traditionsklasse 2	Posttest	2,25	1,82	24
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Total	Pre- und Posttest	2,40	1,70	186
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

Item-Nr. 54 Welche Möglichkeiten der politischen Einflussnahme haben Sie bereits genutzt?				
<i>Spenden für einen guten Zweck</i>				
Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	2,89	1,49	19
Interventionsklasse 2	Pretest	2,50	1,47	20
Traditionsklasse 1	Pretest	2,32	1,60	19
Traditionsklasse 2	Pretest	2,37	1,67	19
Außenklasse	Pretest	2,80	1,55	25
Interventionsklasse 1	Posttest	2,56	1,58	18
Interventionsklasse 2	Posttest	2,24	1,67	21
Traditionsklasse 1	Posttest	2,67	1,65	21
Traditionsklasse 2	Posttest	2,75	1,87	24
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Total	Pre- und Posttest	2,58	1,61	186
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

Wissen über die DDR

Item-Nr. 56 Die „Volksdemokratie“ in der DDR und die parlamentarische Demokratie in der Bundesrepublik Deutschland vor 1989 unterscheiden sich kaum.				
Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	4,74	,65	19
Interventionsklasse 2	Pretest	4,65	,67	20
Traditionsklasse 1	Pretest	4,05	1,03	19
Traditionsklasse 2	Pretest	4,70	,66	20
Außenklasse	Pretest	4,38	,88	24
Interventionsklasse 1	Posttest	4,78	,55	18
Interventionsklasse 2	Posttest	4,67	,66	21
Traditionsklasse 1	Posttest	4,14	,85	21
Traditionsklasse 2	Posttest	4,61	,78	23
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Total	Pre- und Posttest	4,52	,79	185
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

Item-Nr. 57 In der DDR wurde man politisch überwacht und konnte ohne Grund verhaftet werden.				
Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	1,74	1,15	19
Interventionsklasse 2	Pretest	1,74	,93	19
Traditionsklasse 1	Pretest	2,21	1,18	19
Traditionsklasse 2	Pretest	1,30	,47	20
Außenklasse	Pretest	2,00	,91	25
Interventionsklasse 1	Posttest	1,11	,32	18
Interventionsklasse 2	Posttest	1,24	,44	21
Traditionsklasse 1	Posttest	1,43	,60	21
Traditionsklasse 2	Posttest	1,17	,38	24
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Total	Pre- und Posttest	1,55	,84	186
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

Item-Nr. 58 Die Wirtschaft kann nur funktionieren, wenn der Staat alles plant und lenkt.				
Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	3,79	1,65	19
Interventionsklasse 2	Pretest	2,80	1,40	20
Traditionsklasse 1	Pretest	3,05	1,35	19
Traditionsklasse 2	Pretest	3,35	1,53	20
Außenklasse	Pretest	3,76	1,33	25
Interventionsklasse 1	Posttest	3,83	1,42	18
Interventionsklasse 2	Posttest	3,10	1,18	21
Traditionsklasse 1	Posttest	3,24	1,30	21
Traditionsklasse 2	Posttest	3,58	1,47	24
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Total	Pre- und Posttest	3,40	1,42	187
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

Item-Nr. 59 Die DDR war genauso abhängig von der Sowjetunion wie die Bundesrepublik von den USA.

Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	2,84	1,34	19
Interventionsklasse 2	Pretest	3,15	1,14	20
Traditionsklasse 1	Pretest	3,00	1,27	17
Traditionsklasse 2	Pretest	3,00	1,49	19
Außenklasse	Pretest	3,21	1,18	24
Interventionsklasse 1	Posttest	2,72	1,27	18
Interventionsklasse 2	Posttest	3,30	1,26	20
Traditionsklasse 1	Posttest	3,67	,91	21
Traditionsklasse 2	Posttest	3,04	1,57	24
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Total	Pre- und Posttest	3,12	1,28	182
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

Item-Nr. 60 In der DDR war der Alltag für viele durch Diktatur und Überwachung geprägt.

Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	1,79	,98	19
Interventionsklasse 2	Pretest	1,79	,98	19
Traditionsklasse 1	Pretest	1,89	1,05	19
Traditionsklasse 2	Pretest	1,40	,82	20
Außenklasse	Pretest	1,64	,91	25
Interventionsklasse 1	Posttest	1,28	,46	18
Interventionsklasse 2	Posttest	1,14	,36	21
Traditionsklasse 1	Posttest	1,24	,54	21
Traditionsklasse 2	Posttest	1,42	,88	24
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Total	Pre- und Posttest	1,51	,83	186
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

Item-Nr. 61 Mit entsprechenden schulischen Leistungen konnte jeder in der DDR
Abitur machen und anschließend studieren.

Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	4,05	1,39	19
Interventionsklasse 2	Pretest	3,65	1,04	20
Traditionsklasse 1	Pretest	3,47	1,02	19
Traditionsklasse 2	Pretest	3,95	1,22	19
Außenklasse	Pretest	3,67	1,27	24
Interventionsklasse 1	Posttest	4,67	,77	18
Interventionsklasse 2	Posttest	3,95	1,05	20
Traditionsklasse 1	Posttest	3,43	1,17	21
Traditionsklasse 2	Posttest	3,74	1,48	23
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Total	Pre- und Posttest	3,83	1,21	183
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

Item-Nr. 62 Die Stasi (Ministerium für Staatssicherheit) war ein Geheimdienst, wie ihn jeder Staat hat.				
Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	3,84	1,46	19
Interventionsklasse 2	Pretest	3,79	1,23	19
Traditionsklasse 1	Pretest	3,47	1,35	19
Traditionsklasse 2	Pretest	3,90	1,33	20
Außenklasse	Pretest	4,42	,78	24
Interventionsklasse 1	Posttest	4,11	1,18	18
Interventionsklasse 2	Posttest	4,45	1,00	20
Traditionsklasse 1	Posttest	3,43	1,40	21
Traditionsklasse 2	Posttest	4,17	1,31	24
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Total	Pre- und Posttest	3,97	1,26	184
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

Item-Nr. 63 Eine organisierte Freizeit wie in der DDR wäre eine gute Sache und ich würde da gerne mitmachen.				
Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	4,68	,75	19
Interventionsklasse 2	Pretest	4,55	,69	20
Traditionsklasse 1	Pretest	4,53	,77	19
Traditionsklasse 2	Pretest	4,20	1,20	20
Außenklasse	Pretest	4,83	,48	24
Interventionsklasse 1	Posttest	4,39	,92	18
Interventionsklasse 2	Posttest	4,52	,98	21
Traditionsklasse 1	Posttest	4,52	,68	21
Traditionsklasse 2	Posttest	4,38	,92	24
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Total	Pre- und Posttest	4,52	,84	186
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

Item-Nr. 64 Ich finde es gut, dass die SED (Sozialistische Einheitspartei Deutschland) die führende Rolle in der DDR innehatte.				
Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	4,11	1,41	19
Interventionsklasse 2	Pretest	4,32	1,06	19
Traditionsklasse 1	Pretest	4,11	1,05	19
Traditionsklasse 2	Pretest	4,53	,70	19
Außenklasse	Pretest	4,54	,83	24
Interventionsklasse 1	Posttest	4,78	,55	18
Interventionsklasse 2	Posttest	4,43	1,08	21
Traditionsklasse 1	Posttest	4,05	1,20	21
Traditionsklasse 2	Posttest	4,71	,91	24
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Total	Pre- und Posttest	4,40	1,01	184
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

Item-Nr. 65 Die Bundesrepublik war vor 1989 zwar anders, aber auch nicht besser als die DDR.

Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	4,21	1,27	19
Interventionsklasse 2	Pretest	4,05	,97	19
Traditionsklasse 1	Pretest	3,63	1,30	19
Traditionsklasse 2	Pretest	3,79	1,27	19
Außenklasse	Pretest	3,96	1,11	23
Interventionsklasse 1	Posttest	3,83	1,58	18
Interventionsklasse 2	Posttest	4,45	1,05	20
Traditionsklasse 1	Posttest	3,81	1,21	21
Traditionsklasse 2	Posttest	4,30	1,02	23
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Total	Pre- und Posttest	4,01	1,20	181
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

Item-Nr. 66 In der DDR konnte jeder schreiben und sagen, was er wollte.

Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	4,74	,65	19
Interventionsklasse 2	Pretest	4,89	,46	19
Traditionsklasse 1	Pretest	4,79	,42	19
Traditionsklasse 2	Pretest	4,95	,22	20
Außenklasse	Pretest	4,64	,86	25
Interventionsklasse 1	Posttest	4,72	,96	18
Interventionsklasse 2	Posttest	4,76	,89	21
Traditionsklasse 1	Posttest	4,95	,22	21
Traditionsklasse 2	Posttest	4,92	,28	24
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Total	Pre- und Posttest	4,82	,61	186
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

Item-Nr. 67 Ich finde es gut, dass in der DDR sich der Staat um alle Bürger kümmerte,
auch wenn dadurch der Einzelne weniger Freiheit hatte.

Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	4,05	,85	19
Interventionsklasse 2	Pretest	4,20	,95	20
Traditionsklasse 1	Pretest	4,21	,86	19
Traditionsklasse 2	Pretest	3,90	1,37	20
Außenklasse	Pretest	4,08	,81	25
Interventionsklasse 1	Posttest	4,28	1,07	18
Interventionsklasse 2	Posttest	4,62	,59	21
Traditionsklasse 1	Posttest	4,33	,80	21
Traditionsklasse 2	Posttest	4,41	,80	22
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Total	Pre- und Posttest	4,23	,92	185
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

Item-Nr. 68 Sich einer Gemeinschaft oder Gruppe unterzuordnen wie in der DDR, ist für mich grundsätzlich wichtiger, als meine eigene Persönlichkeit zu entwickeln.				
Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	4,00	1,20	19
Interventionsklasse 2	Pretest	4,70	,66	20
Traditionsklasse 1	Pretest	4,89	,32	19
Traditionsklasse 2	Pretest	4,53	,96	19
Außenklasse	Pretest	4,80	,41	25
Interventionsklasse 1	Posttest	4,72	,57	18
Interventionsklasse 2	Posttest	4,86	,48	21
Traditionsklasse 1	Posttest	4,90	,30	21
Traditionsklasse 2	Posttest	4,58	,88	24
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Total	Pre- und Posttest	4,67	,73	186
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

Item-Nr. 69 Die Regierung der DDR war durch demokratische Wahlen legitimiert (von [lat.] lex = Gesetz; legitim = gesetzlich, rechtmäßig).				
Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	3,95	1,47	19
Interventionsklasse 2	Pretest	4,21	,98	19
Traditionsklasse 1	Pretest	3,83	1,15	18
Traditionsklasse 2	Pretest	4,32	1,06	19
Außenklasse	Pretest	4,00	1,22	24
Interventionsklasse 1	Posttest	4,67	1,03	18
Interventionsklasse 2	Posttest	4,29	1,15	21
Traditionsklasse 1	Posttest	4,15	,88	20
Traditionsklasse 2	Posttest	4,17	1,13	24
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Total	Pre- und Posttest	4,17	1,13	182
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

Item-Nr. 70 Die Planwirtschaft in der DDR war nicht besser oder schlechter als die Marktwirtschaft in der Bundesrepublik, nur anders.				
Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	4,05	1,27	19
Interventionsklasse 2	Pretest	3,15	1,35	20
Traditionsklasse 1	Pretest	3,84	,76	19
Traditionsklasse 2	Pretest	4,30	1,08	20
Außenklasse	Pretest	3,76	1,48	25
Interventionsklasse 1	Posttest	4,61	,61	18
Interventionsklasse 2	Posttest	3,95	1,24	21
Traditionsklasse 1	Posttest	4,29	,90	21
Traditionsklasse 2	Posttest	4,21	1,28	24
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Total	Pre- und Posttest	4,01	1,20	187
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

Item-Nr. 71 Die DDR war keine Diktatur – die Menschen mussten sich nur wie überall anpassen.				
Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	3,89	1,37	19
Interventionsklasse 2	Pretest	4,37	1,16	19
Traditionsklasse 1	Pretest	4,00	1,15	19
Traditionsklasse 2	Pretest	4,05	1,18	19
Außenklasse	Pretest	4,36	,86	25
Interventionsklasse 1	Posttest	3,94	1,51	18
Interventionsklasse 2	Posttest	4,57	,68	21
Traditionsklasse 1	Posttest	4,38	1,02	21
Traditionsklasse 2	Posttest	4,63	,65	24
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Total	Pre- und Posttest	4,26	1,08	185
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

Item-Nr. 72 In der DDR konnten die Menschen im Alltag genauso leben wie in der Bundesrepublik Deutschland vor 1989.				
Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	4,47	,96	19
Interventionsklasse 2	Pretest	4,35	,93	20
Traditionsklasse 1	Pretest	4,26	,93	19
Traditionsklasse 2	Pretest	4,53	,70	19
Außenklasse	Pretest	4,52	,87	25
Interventionsklasse 1	Posttest	4,72	,57	18
Interventionsklasse 2	Posttest	4,81	,40	21
Traditionsklasse 1	Posttest	4,48	,75	21
Traditionsklasse 2	Posttest	4,29	1,16	24
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Total	Pre- und Posttest	4,49	,85	186
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

Item-Nr. 73 Nur eine einzige starke Partei wie die SED in der DDR kann die Interessen aller Gruppen unseres Volkes vertreten.				
Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	4,26	1,37	19
Interventionsklasse 2	Pretest	4,79	,54	19
Traditionsklasse 1	Pretest	4,42	,69	19
Traditionsklasse 2	Pretest	4,85	,49	20
Außenklasse	Pretest	4,88	,34	24
Interventionsklasse 1	Posttest	4,39	1,33	18
Interventionsklasse 2	Posttest	4,71	,56	21
Traditionsklasse 1	Posttest	4,38	,86	21
Traditionsklasse 2	Posttest	4,54	,93	24
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Total	Pre- und Posttest	4,59	,86	185
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

Item-Nr. 74 Der Sozialismus in der DDR war eine gute Idee, die nur schlecht ausgeführt wurde.				
Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	3,53	1,47	19
Interventionsklasse 2	Pretest	3,21	1,51	19
Traditionsklasse 1	Pretest	3,79	1,03	19
Traditionsklasse 2	Pretest	3,37	1,38	19
Außenklasse	Pretest	3,71	1,37	24
Interventionsklasse 1	Posttest	3,11	1,23	18
Interventionsklasse 2	Posttest	3,10	1,26	21
Traditionsklasse 1	Posttest	3,95	1,36	21
Traditionsklasse 2	Posttest	3,42	1,35	24
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Total	Pre- und Posttest	3,47	1,34	184
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

Item-Nr. 75 Es ist besser, in Freiheit zu leben als – wie in der DDR – vom Staat rundum versorgt zu werden.				
Untersuchungsgruppe	Zeitpunkt	Mean	SD	n
Interventionsklasse 1	Pretest	2,16	1,42	19
Interventionsklasse 2	Pretest	1,70	,92	20
Traditionsklasse 1	Pretest	2,00	1,37	19
Traditionsklasse 2	Pretest	1,90	1,29	20
Außenklasse	Pretest	2,12	1,13	25
Interventionsklasse 1	Posttest	1,50	1,04	18
Interventionsklasse 2	Posttest	1,57	1,03	21
Traditionsklasse 1	Posttest	1,90	1,26	21
Traditionsklasse 2	Posttest	1,33	,76	24
Außenklasse	Keine Teilnahme	-	-	-
Total	Pre- und Posttest	1,80	1,16	187
Skalenniveau	1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme überhaupt nicht zu“)			

10.4 Ergebnisse des Abschlusstests

Abschlusstest V1: „Konst. Fachbegriffe“ – (statistische Ergebnisse)									
Source	df	Sum of Squares	Mean Squares	F Ratio	F Probability				
Between groups	4	1603,07	400,77	3,7973	,0068				
Within groups	87	9181,96	105,54						
Total	91	10785,02							
Group	Count	Mean	SD	SE	Min	Max	95 % CI		
IK1	15	6,67	12,28	3,17	,00	33,33	-,13	13,47	
IK2	16	7,29	12,12	3,03	,00	33,33	,83	13,75	
TK1	18	16,67	,00	,00	16,67	16,67	16,67	16,67	
TK2	19	4,39	7,54	1,73	,00	16,67	,75	8,02	
AK	24	9,72	12,93	2,64	,00	50,00	4,26	15,18	
Total	92	9,06	10,89	1,14	,00	50,00	6,80	11,31	
Levene Test for Homogeneity of Variances									
Statistic		df1		df2		2-tail sig.			
11,6145		4		87		,000			

Abschlusstest V2: „Allgemeine Begriffe“ – (statistische Ergebnisse)									
Source	df	Sum of Squares	Mean Squares	F Ratio	F Probability				
Between groups	4	3450,10	862,53	5,7631	,0004				
Within groups	87	13020,62	149,66						
Total	91	16470,72							
Group	Count	Mean	SD	SE	Min	Max	95 % CI		
IK1	15	24,76	13,73	3,55	7,14	64,29	17,16	32,37	
IK2	16	25,00	12,51	3,12	,00	42,86	18,33	31,67	
TK1	18	21,83	10,53	2,48	7,14	42,86	16,59	27,06	
TK2	19	13,16	13,52	3,10	,00	35,71	6,64	19,68	
AK	24	10,71	11,15	2,28	,00	35,71	6,01	15,42	
Total	92	18,17	13,45	1,40	,00	64,29	15,38	20,95	
Levene Test for Homogeneity of Variances									
Statistic		df1		df2		2-tail sig.			
,7714		4		87		,547			
Significant differences									
TK1vs. AK, TK2									
IK1 vs. AK, TK2									
IK2 vs. AK, TK2									

Abschlusstest V3: „Fachbegriffe Intervention“ – (statistische Ergebnisse)									
Source	df	Sum of Squares	Mean Squares	F Ratio	F Probability				
Between groups	1	14677,76	14677,76	18,17	,0002				
Within groups	29	23427,08	807,83						
Total	30	38104,84							
Group	Count	Mean	SD	SE	Min	Max	95 % CI		
IK1	15	46,67	39,94	10,31	,00	100,00	24,55	68,78	
IK2	16	3,13	8,54	2,13	,00	25,00	-1,43	7,68	
Total	31	24,19	35,64	6,40	,00	100,00	11,12	37,27	
Levene Test for Homogeneity of Variances									
Statistic		df1		df2		2-tail sig.			
111,6424		1		29		,000			

Abschlusstest V4: „Fachbegriffe Politikanalyse“, (Angaben nur in der Außenklasse, n = 24)

Kategorie (nur AK)	Anzahl der codierten Kategorie (nur AK)	Anteil in Prozent (nur AK)
MINK	14	58,33%
AGIL	15	62,50%
POLICY	14	58,33%
POLITICS	14	58,33%
POLITY	14	58,33%
SONSTIGE	15	62,50%

Abschlusstest V5: „Anhaltspunkte gefährdeter Rechtsstaat“ – (statistische Ergebnisse)

Source	df	Sum of Squares	Mean Squares	F Ratio	F Probability
				6,0123	,0003
Between groups	4	4265,22	1066,31		
Within groups	87	15429,82	177,35		
Total	91	19695,05			

Group	Count	Mean	SD	SE	Min	Max	95 % CI	
IK1	15	23,33	12,28	3,17	,00	33,33	16,53	30,13
IK2	16	29,17	9,62	2,41	16,67	50,00	24,04	34,29
TK1	18	16,67	12,78	3,01	,00	33,33	10,31	23,02
TK2	19	17,54	14,14	3,24	,00	50,00	10,73	24,36
AK	24	33,33	15,54	3,17	16,67	66,67	26,77	39,90
Total	92	24,46	14,71	1,53	,00	66,67	21,41	27,50

Levene Test for Homogeneity of Variances

Statistic	df1	df2	2-tail sig.
,4189	4	87	,795

Significant differences
 IK2 vs. TK1 TK2
 AK vs. TK1 TK2

Abschlusstest V6: „Anhaltspunkte funktionierender Rechtsstaat“ – (statistische Ergebnisse)

Source	df	Sum of Squares	Mean Squares	F Ratio	F Probability
				2,9737	,0236
Between groups	4	1943,87	485,97		
Within groups	87	14217,81	163,42		
Total	91	16161,68			

Group	Count	Mean	SD	SE	Min	Max	95 % CI	
IK1	15	17,50	12,32	3,18	,00	37,50	10,68	24,32
IK2	16	18,75	12,91	3,22	,00	50,00	11,87	25,63
TK1	18	20,14	10,62	2,50	,00	37,50	14,86	25,42
TK2	19	15,13	15,91	3,65	,00	50,00	7,46	22,80
AK	24	27,60	11,64	2,38	12,50	62,50	22,69	32,52
Total	92	20,38	13,33	1,39	,00	62,50	17,62	23,14

Levene Test for Homogeneity of Variances

Statistic	df1	df2	2-tail sig.
1,5366	4	87	,199

Significant differences
 AK vs. TK2

Abschlusstest V7, Kategorie: „Fachbegriffe Intervention“			
Klasse	n	Anzahl der codierten Kategorie	Anteil in Prozent
IK1	15	0	0,00%
IK2	16	0	0,00%
Total	31	0	0,00%

Abschlusstest V8, Kategorie: „Fachbegriffe Politikanalyse“ (betrifft nur Außenklasse)			
Klasse	n	Anzahl der codierten Kategorie	Anteil in Prozent
AK	24	0	0,00%

Abschlusstest V9: „Persönlicher Standpunkt – Gefährdung des Rechtsstaates“ Kategorie: „Polizeigewalt“			
Klasse	n	Anzahl der codierten Kategorie	Anteil in Prozent
IK1	15	6	40,00%
IK2	16	11	68,75%
TK1	18	3	16,67%
TK2	19	9	47,37%
AK	24	13	54,17%
Total	92	42	45,65%

Abschlusstest V9: „Persönlicher Standpunkt – Gefährdung des Rechtsstaates“ Kategorie: „Demonstrantengewalt“			
Klasse	n	Anzahl der codierten Kategorie	Anteil in Prozent
IK1	15	1	6,67%
IK2	16	1	6,25%
TK1	18	5	27,78%
TK2	19	2	10,53%
AK	24	3	12,50%
Total	92	12	13,04%

Abschlusstest V9: „Persönlicher Standpunkt – Gefährdung des Rechtsstaates“ Kategorie: „Blockade Baumaßnahme“			
Klasse	n	Anzahl der codierten Kategorie	Anteil in Prozent
IK1	15	0	0,00%
IK2	16	0	0,00%
TK1	18	0	0,00%
TK2	19	0	0,00%
AK	24	0	0,00%
Total	92	0	0,00%

Abschlusstest V9: „Persönlicher Standpunkt – Gefährdung des Rechtsstaates“ Kategorie: „Verhalten Politiker“			
Klasse	n	Anzahl der codierte Kategorie	Anteil in Prozent
IK1	15	4	26,67%
IK2	16	3	18,75%
TK1	18	0	0,00%
TK2	19	1	5,26%
AK	24	3	12,50%
Total	92	11	11,96%

Abschlusstest V10: „Persönlicher Standpunkt – Keine Gefährdung des Rechtsstaates“ Kategorie: „Durchführung Baumaßnahme“			
Klasse	n	Anzahl der codierten Kategorie	Anteil in Prozent
IK1	15	3	20,00%
IK2	16	1	6,25%
TK1	18	2	11,11%
TK2	19	2	10,53%
AK	24	2	8,33%
Total	92	10	10,87%

Abschlusstest V10: „Persönlicher Standpunkt – Keine Gefährdung des Rechtsstaates“ Kategorie: „Demonstrationsrecht“			
Klasse	n	Anzahl der codierten Kategorie	Anteil in Prozent
IK1	15	2	13,33%
IK2	16	2	12,50%
TK1	18	1	5,56%
TK2	19	1	5,26%
AK	24	5	20,83%
Total	92	11	11,96%

Abschlusstest V10: „Persönlicher Standpunkt – Keine Gefährdung des Rechtsstaates“ Kategorie: „Pressefreiheit“			
Klasse	n	Anzahl der codierten Kategorie	Anteil in Prozent
IK1	15	0	0,00%
IK2	16	1	6,25%
TK1	18	0	0,00%
TK2	19	0	0,00%
AK	24	0	0,00%
Total	92	1	1,09%

Abschlusstest V10: „Persönlicher Standpunkt – Keine Gefährdung des Rechtsstaates“ Kategorie: „Politische Debatte“			
Klasse	n	Anzahl der codierten Kategorie	Anteil in Prozent
IK1	15	3	20,00%
IK2	16	1	6,25%
TK1	18	0	0,00%
TK2	19	0	0,00%
AK	24	0	0,00%
Total	92	4	4,35%

Abschlusstest V10: „Persönlicher Standpunkt – Keine Gefährdung des Rechtsstaates“ Kategorie: „Rechtsschutz“			
Klasse	n	Anzahl der codierten Kategorie	Anteil in Prozent
IK1	15	0	0,00%
IK2	16	0	0,00%
TK1	18	0	0,00%
TK2	19	0	0,00%
AK	24	1	4,17%
Total	92	1	1,09%

Abschlusstest V10: „Persönlicher Standpunkt – Keine Gefährdung des Rechtsstaates“ Kategorie: „Rechtsgleichheit“			
Klasse	n	Anzahl der codierten Kategorie	Anteil in Prozent
IK1	15	0	0,00%
IK2	16	0	0,00%
TK1	18	1	5,56%
TK2	19	1	5,26%
AK	24	0	0,00%
Total	92	2	2,17%

Abschlusstest V11: „Transferleistung“ – (statistische Ergebnisse)									
Source	df	Sum of Squares	Mean Squares	F Ratio	F Probability				
Between groups	4	1262,96	315,74	1,4256	,2323				
Within groups	87	19268,44	221,48						
Total	91	20531,40							
Group	Count	Mean	SD	SE	Min	Max	95 % CI		
IK1	15	13,33	21,08	5,44	,00	66,67	1,66	25,01	
IK2	16	2,08	8,33	2,08	,00	33,33	-2,36	6,52	
TK1	18	3,70	10,78	2,54	,00	33,33	-1,66	9,06	
TK2	19	5,26	12,49	2,86	,00	33,33	-,76	11,28	
AK	24	8,33	17,72	3,61	,00	66,67	,85	15,82	
Total	92	6,52	15,02	1,57	,00	66,67	3,41	9,63	
Levene Test for Homogeneity of Variances									
Statistic		df1		df2	2-tail sig.				
5,4963		4		87	,001				

Abschlusstest V11: „Transferleistung“			
Kategorie: „Kontroverse Argumentation eines rechtsstaatlichen Kriteriums“			
Klasse	n	Anzahl der codierten Transferleistung	Anteil in Prozent
IK1	15	4	26,67%
IK2	16	1	6,25%
TK1	18	2	11,1%
TK2	19	3	15,79%
AK	24	5	20,83%
Total	92	15	16,30%

Abschlusstest V11: „Transferleistung“			
Kategorie: „Komplexe Anwendung der Gewaltenteilung“			
Klasse	n	Anzahl der codierten Transferleistung	Anteil in Prozent
IK1	15	1	6,67%
IK2	16	0	0,00%
TK1	18	0	0,00%
TK2	19	0	0,00%
AK	24	0	0,00%
Total	92	1	1,09%

Abschlusstest V11: „Transferleistung“			
Kategorie: „Komplexe Anwendung sonstiger Fachinhalte („Primat des Rechts“ etc.)“			
Klasse	n	Anzahl der codierten Transferleistung	Anteil in Prozent
IK1	15	1	6,67%
IK2	16	0	0,00%
TK1	18	0	0,00%
TK2	19	0	0,00%
AK	24	1	4,17%
Total	92	2	2,17%

Abschlusstest V12, Kategorie: „Fachbegriffe Intervention“			
Klasse	n	Anzahl der codierten Transferleistung	Anteil in Prozent
IK1	15	1	6,67%
IK2	16	1	6,25%
Total	31	2	6,45%

Zusammenfassung/abstract

Hintergrund:

Die bildungspolitische Diskussion ist seit der Klieme-Expertise (2003) von der kompetenzorientierten Erfassung von Bildungsstandards geprägt. Die Fachdidaktiken wurden aufgefordert Kompetenzmodelle zu entwickeln, welche standardisierte Kompetenzniveaus überprüfen können. Im Bereich der politischen Bildung wurde im Jahr 2010 ein diesbezügliches Kompetenzmodell mit Basis- und Fachkonzepten veröffentlicht.

Methode:

Anhand einer Interventionsstudie wurden im Jahr 2011 Wirkungsaspekte des vorliegenden Modells überprüft. Hierbei wurden Arbeitsaufträge zu den Basis- und Fachkonzepten als Intervention in eine Unterrichtssequenz integriert. Die Studie wurde in fünf Untersuchungsgruppen (Zwei Interventionsklassen, zwei Kontrollklassen und eine Außenklasse) durchgeführt. Im Pre- und Posttestdesign wurden Daten anhand eines Fragebogens erhoben. Ergänzend wurden vor und nach der Unterrichtssequenz Gruppeninterviews durchgeführt. Nach drei Monaten wurde ein Abschlusstest durchgeführt.

Ergebnisse:

Bei der ersten Hypothese (Ordnungs- und Strukturierungsfunktion) zeigen sich sehr starke und hochsignifikante Effekte in der Interventionsklasse 2: Pre-Postteststeigerung von 28,93 Prozentpunkten (95%-CI: 14,67 – 43,20; SD: 30,49), Steigerung aller Untersuchungsgruppen im Mittel von 16,72 Prozentpunkten (95%-CI: 11,24 – 22,21; SD: 23,68). Beide Interventionsklassen betonen in den Interviews eindeutig die positiven Effekte der Intervention. Die Interviews stellen plausible Deutungsmuster der quantifizierbaren Daten dar. Aus den Leitfragen zur ersten Hypothese ergaben sich die meisten Nebenfunde, hierbei wurde vornehmlich die mangelnde Aktualität des regulären Unterrichts problematisiert. Nur die Interventionsklasse 1 hob die politische Bildungsfunktion des regulären Unterrichts hervor, welcher sich in dem höchsten Pretestwert aller Klassen widerspiegelt (Skala Lerneffekt, reliability coefficients alpha 0,9031). Die zweite Hypothese (Lernzuwachs von konstituierenden Fachbegriffen) und die dritte Hypothese (Anwendung) können nicht bestätigt werden, da entweder keine relevanten Effekte oder keine statistisch relevanten Daten vorliegen.

Schlussfolgerungen

Didaktische Modelle, welche politische Handlungsfelder in ihrer Komplexität transparent darstellen können, scheinen für Schüler/-innen von großer Bedeutung zu sein. Schüler/-innen scheinen in der politischen Bildung eine systematische Strukturierungshilfe zu benötigen, so dass politische Verflechtungen erkannt und analysiert werden können. Drei von vier Untersuchungsgruppen problematisierten die mangelnde Aktualität und die mangelnde politische Aufklärung im regulären Unterricht, so dass weitere Studien die Reichweite und Ausprägung fachdidaktischer Unterrichtsmerkmale in der Unterrichtswirklichkeit überprüfen könnten.

Background:

The education policy debate has been characterized by the competency-based testing of educational standards since the Klieme expertise (2003). The subject didactics were encouraged to develop competence models, which can verify standardized competency levels. In the field of political education a competency model with subject-related concepts was published in 2010.

Methods:

Based on a 2011 study, intervention effect aspects of this model were tested. Work orders, which are based on the concepts, have been integrated as a treatment in a teaching sequence. The study was conducted in five study groups (two intervention classes, two control classes and one outside class). In pretest-posttest design data were collected and tested using a questionnaire. Group interviews were additionally carried out before and after the lessons. After three months, a final test was conducted.

Results:

In the first hypothesis (regulatory and structuring function) very strong and highly significant effects were detected in the second intervention class (IK2): Pretest-posttest increase of 28.93 percent points (95%-CI: 14.67 – 43.20; SD: 30.49), average increase taking all investigation groups into account of 16.72 percent points (95%-CI: 11.24 – 22.21; SD: 23.68). Both intervention classes emphasized in the interviews clearly the positive effects of the intervention. Based on the interview results, the quantifiable data can be interpreted very well. The most non-specific results have developed from the key questions to the first hypothesis. Three out of four study groups criticized the regular civics lessons. The lack of contemporary politics is the most pronounced problem. Only the first intervention class (IK1) highlighted the political education function of regular civics lessons. This is reflected in the highest pretest-value of all study groups again (scale learning effect, reliability coefficients alpha 0.9031). The second hypothesis (learning progress of constituent technical terms) and the third hypothesis (application) can not be confirmed. There are no relevant effects or no statistically relevant data.

Conclusion:

Didactic models that can transparently illustrate the complexity of politics appear to be very important for students. Students seem to need a systematic structuring aid in political education, so that policy interactions can be detected and analyzed. In three out of four study groups, the lack of contemporary relevance and the lack of political education in the regular civics lessons were strongly criticized. Further studies could check the range and the intensity of didactic instructions and support in the classroom reality, especially the scope and significance of contemporary politics.

Selbstständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Dissertation selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Hilfsmittel und Hilfen angefertigt habe. Alle Passagen, die wortwörtlich oder inhaltlich aus anderen Publikationen entnommen worden sind, wurden unter Angabe aller Quellen eindeutig als Entlehnung gekennzeichnet. Die vorliegende Dissertation wurde nicht schon einmal in einem früheren Promotionsverfahren angenommen oder von einer früheren Promotionskommission beurteilt.

Hamburg, im September 2015

Björn Christopher Bohm