

Die Bedeutung von Emotion und Motivation für das Lernergebnis im Politikunterricht

Weißeno, Georg; Grobshäuser, Natalie

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Weißeno, G., & Grobshäuser, N. (2019). Die Bedeutung von Emotion und Motivation für das Lernergebnis im Politikunterricht. In S. Frech, & D. Richter (Hrsg.), *Emotionen im Politikunterricht* (S. 114-134). Frankfurt am Main: Wochenschau Verl. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-62704-8>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Die Bedeutung von Emotion und Motivation für das Lernergebnis im Politikunterricht

1. Einleitung

Das Verhältnis von Emotion und Kognition war und ist immer wieder Gegenstand politikdidaktischer Reflexionen. Vielfach wird einfach angenommen, dass Emotionen auch kognitive Ressourcen verbrauchen, Lernstrategien und Motivationen beeinflussen. Die theoretische Aufarbeitung beider Konstrukte wurde lange vernachlässigt. Deshalb ist die Bedeutung der beiden Indikatoren für das Lernergebnis aus politikdidaktischer Perspektive selten empirisch systematisch erforscht worden. Der spezifische Auftrag des Politikunterrichts ist weiter zu schärfen. In diesem Sinne sollen im vorliegenden Beitrag die theoretische Verortung von Emotion und Kognition sowie die ersten empirischen Hinweise für das Lernergebnis im Politikunterricht diskutiert werden.

In der Lernpsychologie liegen zur Bedeutung der beiden Konstrukte inzwischen hinreichende Theorien und empirische Befunde vor (Pekrun 2006). Emotionen von Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften drücken sich aus im Wohlbefinden, im Selbstbild, in der Leistungsbereitschaft usw. Bekannt sind Angst, Spaß, Freude, Traurigkeit, Scham, Langeweile usw. Sie äußern sich in (aggressiven) Handlungen oder Rückzug und sind Ausdruck einer Person-Umwelt-Beziehung. In jedem Fall gibt es dabei unterschiedliche Erlebnisinhalte (Pekrun 1998). Gefühle, Ausdruck (körperliche Reaktion) und Erregung drücken Emotionen aus. Diese ersten Hinweise zeigen bereits, dass

Emotionen mehrdimensionale Konstrukte beinhalten und schwer zu definieren sind. Zu klären ist, welche Emotionen aus fachdidaktischer Perspektive für den Politikunterricht von Bedeutung sind.

Emotionen haben affektive, kognitive, physiologische, expressive und motivationale Dimensionen, die das Lehren und Lernen beeinflussen. Derartiges psychisches Erleben kann positiv oder negativ, angenehm oder unangenehm wahrgenommen werden. Emotionales Erleben löst (1.) die Veränderung der Herzrate, des Muskeltonus, des Erregungszustands, (2.) die emotionstypischen Gedankeninhalte wie z. B. Angst, (3.) verbales und nonverbales Ausdrucksverhalten und (4.) motivationales Verhalten aus (Frenzel/Götz/Pekrun 2009: 206). Besonders schwierig ist es, das subjektive Erleben zu erfassen und zu diagnostizieren. Fragebögen sind sprachbasiert und erfordern eine vorangegangene kognitiv bewertende Verarbeitung. Deshalb können Verzerrungen auftreten. Dies ist bei anderen Methoden nicht der Fall (z. B. bei Cortisolmessungen). Fraglich ist, wie diese Indikatoren auf das subjektive Erleben und das Lernergebnis im Politikunterricht übertragen werden können.

Nach dem Angebots-Nutzungs-Modell von Frank Lipowsky (2006) tragen emotionale Aspekte zum Lernerfolg bei. Es kommt also nicht nur auf das Erreichen kognitiver Lernergebnisse (Wissen) an. Wichtig sind auch leistungsübergreifende Faktoren, zu denen kognitiv bewertende Emotionen zählen. Es gilt, die subjektive Erlebnisqualität zu berücksichtigen. Sie haben deshalb Eingang in das Modell der Tiefenstrukturen des Unterrichts (Kunter/Trautwein 2013) und das Sechs-Komponenten-Modell des schulischen Wohlbefindens (Hascher 2004) gefunden.

In der Politikwissenschaft werden oft verschiedene Einstellungsarten unterschieden, zu denen auch Emotionen gehören. Sie gelten als affektive Orientierungen und umfassen positive und negative Gefühle gegenüber einem politischen Objekt. Sie beeinflussen das Verhalten der Menschen in einer bestimmten

Situation (Gabriel 2008: 182). Objekte können das politische System (z. B. Systemvertrauen, Ethnie), die Inhalte politischer Entscheidungen (z. B. innere Sicherheit) oder der Prozess der Politikgestaltung (z. B. als Parlament, als Empfänger von Arbeitslosengeld II) sein. Derartige politische Emotionen spielen auch im Politikunterricht eine Rolle. Offen ist bisher, ob und wie sie gegebenenfalls das Leistungserleben und die Leistung beeinflussen. Zu diskutieren ist, ob die Annahmen der Politikwissenschaft einfach auf das Unterrichtsgeschehen übertragen werden können, und ob nicht die schulische Rahmung und der Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler ganz andere Effekte auslösen. Dies ist deshalb in Betracht zu ziehen, weil die affektiv-emotionale politische Orientierung nach dem Beutelsbacher Konsens nicht Gegenstand der unterrichtlichen Leistungsbeurteilung sein sollte. Zudem könnten sich Leistungserleben und affektive Orientierung wechselseitig überlagern.

Es sind mithin vermutlich nicht alle Dimensionen von Emotionen für die Politikdidaktik von zentraler Bedeutung. Für gelingenden Politikunterricht sind insbesondere alle leistungsbezogenen Aktivitäten bei der Auseinandersetzung mit den politischen Inhalten relevant. Die Lernpsychologie spricht deshalb auch von (fachbezogenen) Leistungsemotionen, die das Lernen antreiben oder blockieren können. „Kognitionen und Emotionen sind im Leistungskontext also eng assoziiert und auch theoretisch gibt es zwischen beiden Überlappungen“ (Frenzel/Götz/Pekrun 2009: 216). Je nachdem, wie man eine Situation kognitiv bewertet, reagiert man emotional. Aus der für den Unterricht zentralen Perspektive situierter Erfahrungen stehen vor allem lernförderliche und -hinderliche Dimensionen von fachbezogenen Emotionen im Vordergrund. Das Hauptaugenmerk der Politikdidaktik – so die hier vertretene Auffassung – liegt auf den fachspezifischen situativen Erfahrungen und insbesondere den Faktoren der Wissensaneignung. Gerade die fachspezifischen Zugänge erweisen sich als emotionsfördernd (Hascher/Schmitz 2018: 340).

Im vorliegenden Beitrag wird deshalb zunächst diskutiert, welche Folgen die lernpsychologischen und politikwissenschaftlichen Begriffe von Emotion für eine politikdidaktische Perspektive haben. Dazu werden aus dem weiten Begriff der Emotion nur fachbezogene Dimensionen, soweit sie den Schülerinnen und Schülern kognitiv verfügbar sind, für diesen Beitrag adressiert. Zusätzlich wird der theoretische Hintergrund der in den vorzustellenden vier Studien benutzten Motivationsaspekte (1.) politische Partizipation, (2.) Fachinteresse, (3.) Selbstkonzept und (4.) Vertrauen vor dem Hintergrund emotionalen Erlebens vertiefend dargestellt. Hier wird zugleich der Zusammenhang zum politischen Wissen als Leistungsdisposition mit dem Modell der Politikkompetenz hergestellt. Anschließend wird die Operationalisierung der Konstrukte in den vier Studien referiert. Daran schließt sich die Zusammenschau der empirischen Befunde an. Sie geben Hinweise dazu, welche Relevanz motivationale Dimensionen für das Lernen im Politikunterricht haben.

2. Theoretischer Hintergrund

Da im Politikunterricht vielfältige Emotionen auftreten können, steht die Fachdidaktik vor der Aufgabe, einzelne Emotionen genauer in den Blick zu nehmen. Es liegt nahe, stärker den fachlichen Kontext zu akzentuieren. Es geht dabei um situierte Erfahrungen im Politikunterricht. Der Appraisal-Ansatz nimmt hier eine Präzisierung vor. Es sind nicht die Situationen, die Emotionen auslösen, sondern die Interpretationen der Situationen. Danach ist entscheidend, was persönlich als wichtig/unwichtig wahrgenommen wird. Mit der kognitiven Beurteilung der Situationen entstehen emotionale Reaktionen (Smith/Lazarus 1993). Die Einschätzung der Situation hinsichtlich ihrer Relevanz setzt Handlungs- und Bewertungsprozesse in Gang. Positive Emotionen wie Interesse oder ein fachbezogenes Selbstkonzept wirken sich günstig auf das Lernen aus. Emotionen

hängen deshalb vom täglich erlebten Fachunterricht mit den jeweiligen politischen Situationen ab.

Die Kontroll-Wert-Theorie (Pekrun/Perry 2014) eignet sich insbesondere für die Leistungsemotionen. Sie nimmt für die Entstehung insbesondere zwei Appraisal-Dimensionen an. Einerseits wird versucht, die subjektive Kontrolle über lern- und leistungsbezogene Aktivitäten und Leistungsergebnisse zu behalten (z. B.: Ich habe mich gut vorbereitet und deswegen schaffe ich die Klausur). Andererseits wird der Wert von lern- und leistungsbezogenen Aktivitäten oder Ergebnissen positiv oder negativ eingeschätzt. Positive Emotionen gilt es aus fachdidaktischer Perspektive bewusst zu machen, um zur Verbesserung des Politikunterrichts beizutragen. Wie bei Kompetenzen sind auch bei Leistungsemotionen die Kontextbezüge bedeutsam.

Die hier vorzustellenden Studien verbindet das Anliegen, Wissen zu den Prädiktoren von Kompetenz zu identifizieren (Rheinberg 1999). Sie zeigen die eigenständige Relevanz einzelner Emotionen für das Lernergebnis im Politikunterricht. Emotion ist z. B. eine wichtige Triebfeder für Motivation. Für die Verbindung von Emotion und Motivation ist Erregung bzw. Aktivierung (*arousal*) wichtig. Emotionen mit hoher Aktivierung wirken motivierend. Zur aktuell vorhandenen Motivation einer Person, ein bestimmtes Ziel anzustreben, tragen die (kognitiv) antizipierten Handlungsergebnisse und deren Folgen bei.

Die bisherigen Erörterungen haben ergeben, dass viele Prädiktoren das Lernergebnis beeinflussen können und im Unterricht aller Fächer wirksam sind. Emotion und Kognition beeinflussen sich dabei in der Unterrichtssituation gegenseitig. Mit diesen theoretischen Annahmen kann die Politikdidaktik weiterarbeiten und versuchen, relevante Indikatoren für das Lernen politischer Inhalte zu identifizieren. Die Besonderheiten des Politikunterrichts könnten spezifische Indikatoren wirksam werden lassen. Es wird deshalb im Folgenden der theoretische Hintergrund der in den hier vorzustellenden Studien aufgegrif-

fenen Indikatoren diskutiert. Als theoretischer politikdidaktischer Rahmen dient dabei das Modell der Politikkompetenz (Detjen u. a. 2012), in dem die Indikatoren bereits beschrieben sind.

Ein motivationales Konstrukt ist das Selbstkonzept. Unter dem Selbstkonzept werden Einschätzungen und Bewertungen einer Person über sich selbst, ihre Eigenschaften und Fähigkeiten verstanden. Nach Richard J. Shavelson, Judith J. Hubner und George C. Stanton (1976) weist das Selbstkonzept eine multidimensionale Struktur auf: Es differenziert sich zunächst in schulische und nicht-schulische Dimensionen und dann in verschiedene Inhaltsbereiche aus, die im schulischen Bereich in unterschiedliche Schulfächer eingeteilt sind. Der positive Effekt des Selbstkonzepts auf die Schulleistung ist empirisch vielfach bestätigt, wobei sich besonders die fachspezifischen Fähigkeitseinschätzungen als günstig für die Lernleistung in einem Schulfach – hier Politik – erwiesen haben (Möller/Trautwein 2009).

Interesse als weiteres motivationales Konstrukt ist die Neigung einer Person, sich wiederholt und aus eigenem Antrieb mit einem Gegenstand zu beschäftigen (Schiefele 2008). Interesse ist ein psychologischer Zustand, der mit positiven Emotionen verknüpft ist. Das Interesse am Schulfach – hier Politik – gilt als motivationales Merkmal einer Person, d. h. es ist eine relativ stabile Präferenz. Interesse als allgemeines politisches Interesse ist des Weiteren in der politischen Soziologie bedeutsam (van Deth 1991).

Emotionen werden auch dem politischen System und seinen Akteuren entgegengebracht. Sie sind gleichfalls kognitiv erfassbar. In der politischen Soziologie ist hier z. B. das Systemvertrauen relevant. Solche individuellen Bewertungen beziehen sich auf drei zentrale Objekte des politischen Systems: politische Gemeinschaft, politisches Regime und politische Herrschaftsträger (Fuchs 1987). Eine Zustimmung zu diesen drei Objekten führt zur diffusen (dauerhaften) Unterstützung (Ga-

briel/Holtmann 2005). Das Problem für die Forschung ist, dass es kein theoretisches Modell zum Zusammenhang mit Wissen gibt (Kerr u. a. 2010).

Nach Max Kaase (1995) werden unter politischer Partizipation alle Tätigkeiten verstanden, die Bürgerinnen und Bürger freiwillig mit dem Ziel unternehmen, Entscheidungen auf den verschiedenen Ebenen des politischen Systems zu beeinflussen. Demokratie setzt politische Partizipation der Bürgerinnen und Bürger voraus, in welchem Ausmaß ist umstritten (van Deth 2014). Ausgelöst werden diese Aktivitäten von positiv oder negativ bewerteten Emotionen und Kognitionen zu politischen Sachfragen oder Personen, die als persönlich wichtig angesehen werden. Offen bleibt, inwieweit sie als wichtig für das persönliche Leistungserlebnis im Politikunterricht angesehen werden – zumal sie nicht benotet werden sollen.

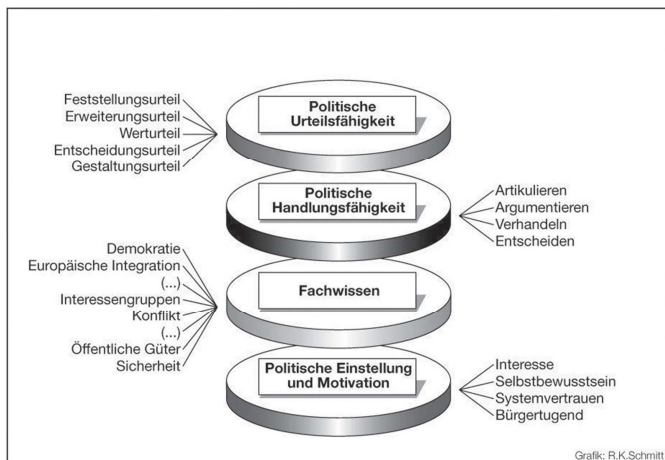
Grundsätzlich lässt sich Partizipation in zwei Konstrukte unterteilen: als Partizipationsbereitschaft mit der Absicht, in der Zukunft politisch zu handeln, und als Partizipationserfahrung als tatsächlich erfolgtes Handeln. Vernetzt man die Partizipationserfahrung mit der Partizipationsbereitschaft, greift die Theorie der geplanten Handlung. Sie geht davon aus, dass sich Partizipationserfahrung auf Partizipationsbereitschaft auswirkt (Ajzen 1991). Ausgangspunkt der Theorie ist die Annahme, dass Menschen subjektiv rational sind und die ihnen zur Verfügung stehenden Informationen systematisch nutzen. Verhalten wird determiniert durch Verhaltensabsichten. Sie beinhalten motivationale Faktoren, die angeben, wie stark Menschen bereit sind, sich anzustrengen und aktivieren zu lassen.

Während die Lernpsychologie die Zusammenhänge von Emotion und Leistung adressiert, ist dies in der politischen Kulturforschung eher kein Thema. Eine Politikdidaktik, die nach der Lehr- und Lernbarkeit der politischen Inhalte fragt, muss sich mit den Fähigkeiten, aber auch weitergehend mit den Einflüssen der Emotionen auf die kontextspezifische Nutzung der Fähigkeiten befassen. Für die Politikdidaktik sind deshalb

z. B. das Fachinteresse, Partizipationsbereitschaft oder das fachbezogene Selbstkonzept wichtige Untersuchungsgegenstände. Die Erreichbarkeit von Leistungen im Politikunterricht bedarf der Unterstützung durch fachspezifisch bedeutsame motivationale und volitionale Indikatoren. Es kommt auf die Aktivierung von Kognition und Emotion an.

Im Folgenden ist aus kompetenztheoretischer Perspektive noch der Leistungsbegriff zu klären, der den vier Studien zugrunde liegt. Hierzu wird das Modell der Politikkompetenz herangezogen, das Leistung und Emotion verbindet.

Abbildung 1: Modell der Politikkompetenz



(Detjen u. a. 2012: 15)

Das fachdidaktische Modell der Politikkompetenz (Weißeno u. a. 2010; Detjen u. a. 2012) beschreibt mit den drei Dimensionen Fachwissen, Partizipations- und Handlungsfähigkeit die kontextspezifische Nutzung der Politikkompetenz. Sie ist assoziiert mit der Dimension Einstellung/Motivation, zu der ausgewählte Emotionen gehören (Weißeno 2015, 2017). Hier werden die Effekte zunächst von der Emotion auf die Leistung/das Wis-

sen angenommen. Die Vorteile des Modells (vgl. Abbildung 1) liegen darin, dass es für jede Bildungsetappe ein fest umrissenes konzeptuelles Wissen in der Form von fachsprachlichen Begriffen mit den jeweiligen inhaltlichen Vorstellungsräumen und Vernetzungsmöglichkeiten beschreibt, und dass aus politikdidaktischer Perspektive die vorrangig zu beachtenden Indikatoren von Emotionen adressiert sind. Mit der Nutzung des Wissens sind die Fähigkeiten ausgebildet, die der Politikunterricht zu entwickeln hat. Mit der Aktivierung von Emotionen kann die Entwicklung gefördert werden.

Nach dem theoretisch begründeten Modell der Politikkompetenz entfalten 30 Fachkonzepte das in der Schule zu erwerbende Fachwissen. Den einzelnen Fachkonzepten werden weitere konstituierende Begriffe zugeordnet. Dadurch ist erkennbar, dass die Fachkonzepte und konstituierenden Begriffe keine isolierten Wissenseinheiten im Gedächtnis darstellen, sondern ein fachsprachliches Wissensnetz bilden. Im Laufe der Schulzeit lernen die Schülerinnen und Schüler in immer wieder neuen Situationen, die politische Realität mit den insgesamt etwa 230 Begriffen zu erfassen. Sie entwickeln auf diese Weise politische Fähigkeiten.

Was Schülerinnen und Schüler über sich und ihre Fähigkeiten denken, hängt nicht nur von ihren individuellen Leistungen ab. Die subjektiven Ansichten einer Person über sich selbst sind wichtige emotionale Lernmerkmale. Deshalb ist im Modell der Politikkompetenz die Dimension Einstellungen/Motivation eingefügt worden. Sie wählt die emotionalen Indikatoren aus, die speziell für den Politikunterricht aus fachdidaktischer Perspektive bedeutsam sind (siehe auch Breit 2016). Das Leistungserleben unterstützen das Fachinteresse, das fachbezogene Selbstkonzept bzw. Selbstbewusstsein, die Bürgertugenden und das Systemvertrauen. Diese Indikatoren öffnen den Blick für die Emotionen, die bei der Auseinandersetzung mit politischen Gegenständen aktiviert werden und einen eigenen Beitrag zum politischen Lernen leisten können.

Die Darstellung des in der Psychologie weit gefassten (umfassenden) Konzepts von Emotion und der in der politischen Kulturforschung favorisierten Emotionen gegenüber dem politischen System und seinen Akteuren ergab, dass die Politikdidaktik damit weiterarbeiten kann. Mit der Kontroll-Wert-Theorie lassen sich die Emotionen als Kognitionen in ihren Wirkungen für den Unterricht erfassen. Es wurde weiter argumentiert, dass die Eingrenzung auf fachspezifische Emotionen eine Aufgabe der Politikdidaktik ist. Gezeigt wurde, dass das Modell der Politikkompetenz diese Entscheidungen begründet offengelegt hat und dabei auch die Hauptaufgabe des Politikunterrichts einbezieht. Mit den oben herausgearbeiteten Annahmen zu den fachspezifischen Kompetenzen kann die empirische politikdidaktische Forschung theoriegeleitet Forschungsdesigns entwickeln. Im Folgenden werden die Ergebnisse von vier Studien vorgestellt. Sie prüfen die theoretischen Annahmen.

3. Studien zu Emotionen im Politikunterricht

Die motivationalen Konstrukte werden in den vier referierten Studien durch Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler erfasst. Das Selbstkonzept wird in vier Dimensionen erfasst: Als erste Dimension wird das politische nicht-schulische Selbstkonzept erfasst, das sich auf den politischen Bereich außerhalb der Schule bezieht, da Schülerinnen und Schüler auch außerhalb der Schule mit Politik konfrontiert sind. Als zweite Dimension wird das Beteiligungsselbstkonzept erhoben, das sich auf konkrete Tätigkeiten oder Aufgaben im politischen Bereich bezieht. Als dritte Dimension erfolgt die Erfassung des leistungsbezogenen oder akademischen Selbstkonzepts, das nicht bezogen auf den politischen Bereich ist (Abbildung 2). Zuletzt wird das fachspezifische Selbstkonzept für das Schulfach Politik erfragt (Abbildung 3). Die Items zu den einzelnen Dimensionen wurden den Leistungsmessungen IGLU 2006 (Bos 2010) und ICCS 2009 (Schulz/Ainley/Frailon 2011) entnommen

und soweit es notwendig war, an den Politikunterricht angepasst.

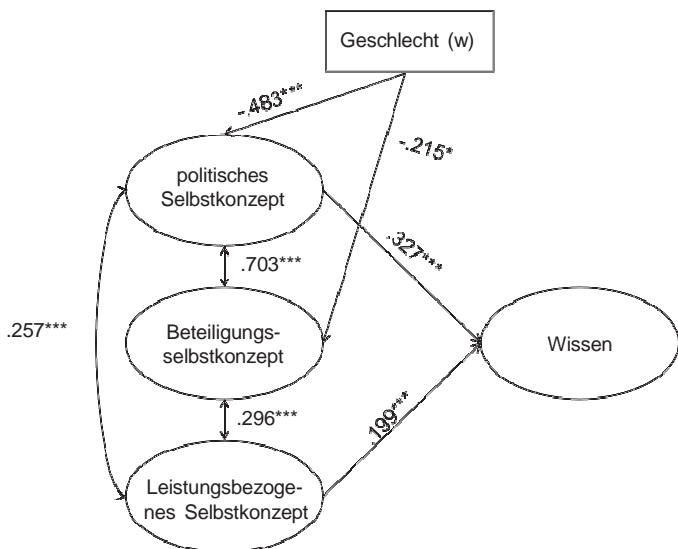
Das Interesse als zweites lernrelevantes Motivationskonstrukt wird als allgemeines politisches Interesse erfasst. Auch das Fachinteresse als zeitlich relativ stabile Präferenz für das Schulfach Politik wird erhoben (Abbildung 3). Die Items zum politischen Interesse und zum Fachinteresse werden in Form von Likert-Skalen nach Olaf Köller, Kai-Uwe Schnabel und Jürgen Baumert (2000) adaptiert auf den Politikunterricht gestellt.

Für die Erfassung des Systemvertrauens wurden Items aus ICCS 2009 (Schulz/Ainley/Fraillon 2011), für die Erfassung des Parteienvertrauens Items aus Hans Rattinger (2000) im Likert-Format verwendet. Die beiden Konstrukte zur politischen Partizipation wurden durch zwei weitere Likert-Skalen erfasst: Die Items zur Partizipationsbereitschaft stammen aus ICCS 2009 (Schulz/Ainley/Fraillon 2011). Die Items zur Partizipationserfahrung stammen aus dem BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ (Abs/Roczen/Klieme 2007).

Als Lernergebnis des Politikunterrichts wird das politische Wissen herangezogen. Das schulisch zu vermittelnde Wissen über Politik wird durch das Modell der Politikkompetenz mit seinen Fachkonzepten und konstituierenden Begriffen begründet (vgl. Abbildung 1). Daher sind die Items, mit denen das kognitive Lernergebnis des Politikunterrichts erfasst wird, anhand der Fachkonzepte und ihren konstituierenden Begriffen konstruiert. In den einzelnen Studien wurden Wissenstests eingesetzt, die sich in der Zusammensetzung ihrer Items hinsichtlich der Itemschwierigkeiten unterscheiden. Die Fachkonzepte und konstituierenden Begriffe sind in unterschiedlicher Häufigkeit in den Fragen enthalten. Ein Item kann mehrere Fachkonzepte bzw. konstituierende Begriffe unterschiedlicher Fachkonzepte enthalten. Dadurch wird die Vernetzung der Fachkonzepte in den Wissenstest aufgenommen. Die Items werden als Multiple-Choice-Fragen mit jeweils einer richtigen Antwort und drei Distraktoren gestellt.

Die erste Studie von Barbara Landwehr (2017) untersucht an 1178 Schülerinnen und Schülern der neunten und zehnten Klassenstufe drei unterschiedliche Dimensionen des Selbstkonzepts auf ihre Bedeutung für das kognitive Lernergebnis in Form von politischem Wissen. Zunächst ist Abbildung 2 zu entnehmen, dass die beiden politischen Selbstkonzept-Dimensionen mit $r = .703^{***}$ stärker miteinander korrelieren als mit dem leistungsbezogenen Selbstkonzept. Es lässt sich empirisch also ein bereichsspezifisches Selbstkonzept vom allgemeinen leistungsbezogenen bzw. akademischen Selbstkonzept abgrenzen. Hinsichtlich der Beziehung zum Wissen zeigt sich, dass sowohl das politische Selbstkonzept als auch das leistungsbezogene Selbstkonzept positive Effekte auf das Wissen haben. Das politische Selbstkonzept weist dabei mit $\beta = .327^{***}$ einen hö-

Abbildung 2: Strukturgleichungsmodell zur Darstellung des Zusammenhangs von Selbstkonzept und politischem Wissen mit der Hintergrundvariablen Geschlecht



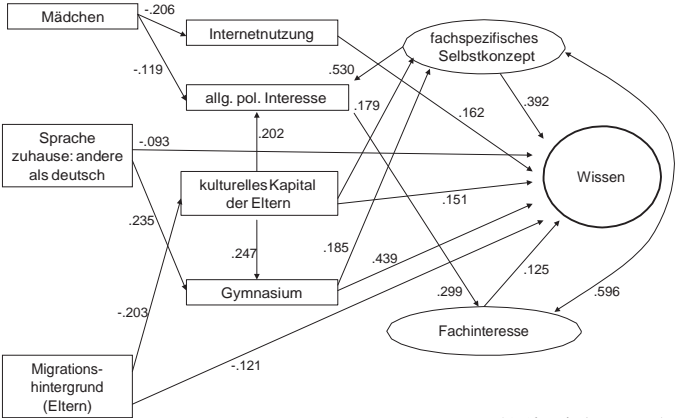
(Landwehr 2017: 244)

heren Effekt auf als das leistungsbezogene Selbstkonzept mit $\beta = .199^{***}$. Das Beteiligungsselbstkonzept, das Fähigkeiten, konkrete Tätigkeiten im politischen Bereich ausüben zu können, erfasst, hat dagegen keine Bedeutung auf das Wissen. Außerdem zeigt sich, dass Mädchen signifikant niedrigere politische Selbstkonzepte aufweisen als Jungen, aber kein niedrigeres leistungsbezogenes Selbstkonzept. Mädchen schätzen ihre Fähigkeiten im politischen Bereich im Gegensatz zu ihren allgemeinen schulischen Fähigkeiten signifikant schlechter ein als Jungen.

In der TEESAEC-Studie (Weißeno/Eck 2013) mit 502 Schülerinnen und Schülern der neunten Klasse an Realschulen und zehnten Klasse an Gymnasien wurde zusätzlich zum fachspezifischen Selbstkonzept das Interesse als motivationale Variable in den Blick genommen. Hierbei wurden sowohl das Fachinteresse als auch das allgemeine politische Interesse untersucht. Zusätzlich wurde stellvertretend die Internetnutzung als Indikator für das Informationsverhalten erhoben. Die Ergebnisse in Abbildung 3 zeigen zunächst, dass das fachspezifische Selbstkonzept hoch mit den beiden Interessenskonstrukten zusammenhängt. Die beiden Interessenskonstrukte hängen nur moderat zusammen. Mädchen äußern außerdem weniger politisches Interesse als Jungen. Das fachspezifische Selbstkonzept und auch das Fachinteresse haben positive Effekte auf das Wissen, hier in Form des konzeptuellen Wissens über die Europäische Union. Das allgemeine politische Interesse zeigt dagegen keinen Effekt. Schülerinnen und Schüler, die sich stärker für das Fach interessieren und ihre Fähigkeiten im Fach besser einschätzen, verfügen auch über mehr Wissen.

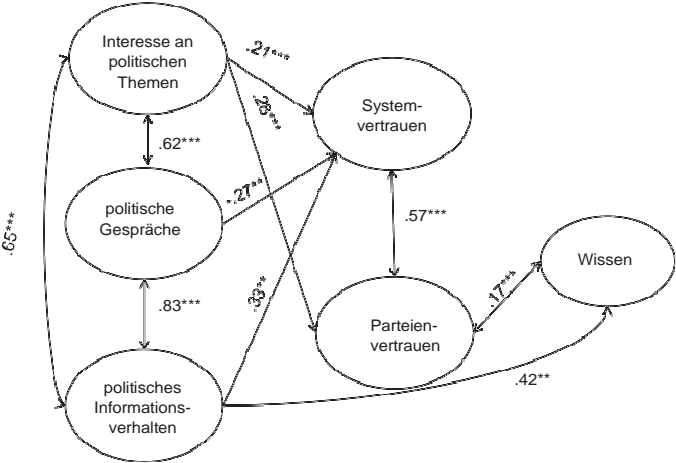
Georg Weißeno und Barbara Landwehr (2017; Abbildung 4) kombinieren in einer Untersuchung mit 1071 Schülerinnen und Schülern das Interesse mit dem System- und Parteienvertrauen. Es wurden drei Interessenskonstrukte erfasst: Interesse an politischen Themen, die Häufigkeit politischer Gespräche sowie das politische Informationsverhalten. Alle drei Konstrukte

Abbildung 3: Pfadanalyse zur Prüfung der Effekte von Hintergrundvariablen und motivationalen Orientierungen auf das Wissen (alle Effekte signifikant)



(Weißeno/Eck 2013: 82)

Abbildung 4: Pfadanalysen zur Prüfung des Zusammenhangs zwischen dem System-/Parteienvertrauen und dem Interesse an Politik mit Fachwissen

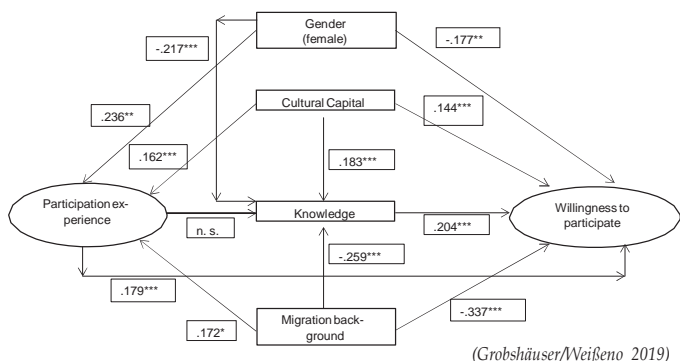


(Weißeno/Landwehr 2018: 158)

te hängen stark zusammen. Von den Interessenskonstrukten hat nur das Informationsverhalten einen Einfluss auf das Wissen und zwar mit $\beta = .42^{**}$ einen moderat positiven. Neben dem Systemvertrauen, also der Zustimmung zum politischen Regime, wurde auch das Parteienvertrauen erhoben. Beide Konstrukte hängen mit $r = .57^{***}$ moderat zusammen. Das Interesse an politischen Themen weist positive Effekte auf das System- ($\beta = .21^{***}$) und das Parteienvertrauen ($\beta = .28^{***}$) auf. Das politische Informationsverhalten wirkt sich mit $\beta = .33^{**}$ günstig auf das Systemvertrauen aus, aber nicht signifikant auf das Parteienvertrauen. Die angegebene Häufigkeit politischer Gespräche wirkt sich mit $\beta = -.27^{**}$ negativ auf das Systemvertrauen aus. Zur Bedeutung des System- und Parteienvertrauens für das politische Wissen lässt sich feststellen, dass nur das Parteienvertrauen einen geringen positiven Effekt ($\beta = .17^{***}$) auf das Wissen hat.

Natalie Grobshäuser und Georg Weißeno (2019) setzen in einer Studie mit 1324 Realschülerinnen und Realschülern der neunten Klassenstufe das politische Wissen mit politischer Partizipation in Beziehung. Politische Partizipation wird einerseits als dem politischen Wissen zeitlich vorausgehende Partizipationserfahrung und andererseits als hypothetische Partizipationsbereitschaft in der Zukunft operationalisiert. Die Ergebnisse in Abbildung 5 zeigen, dass sich Partizipationserfahrung unter Kontrolle des schulischen politischen Wissens mit $\beta = .179^{***}$ positiv auf die Partizipationsbereitschaft auswirkt. Auf das politische Wissen hat die im Mittel gering ausgeprägte Partizipationserfahrung keinen Einfluss. Wer angibt, bereits politisch aktiv gewesen zu sein, will also auch zukünftig partizipieren, verfügt allerdings nicht über mehr Wissen. Das politische Wissen weist mit $\beta = .204^{***}$ einen positiven Effekt auf die Partizipationsbereitschaft auf. Wer mehr über Politik weiß, äußert eher die Bereitschaft zu partizipieren. Ferner zeigt sich, dass Mädchen signifikant weniger politisches Wissen aufweisen ($\beta = -.217^{***}$) und eine geringere Partizipationsbereitschaft äußern

Abbildung 5: Pfadanalyse zum Zusammenhang von politischer Partizipation und Wissen



($\beta = -.177^{**}$), obwohl sie mehr Partizipationserfahrung ($\beta = .236^{**}$) angeben. Das kulturelle Kapital hat durchweg geringe, positive Einflüsse auf Wissen und Partizipation. Der Migrationshintergrund wirkt sich sowohl auf das politische Wissen ($\beta = -.259^{***}$) als auch auf die geäußerte Partizipationsbereitschaft ($\beta = -.337^{***}$) signifikant negativ aus. Dafür geben Schüler/-innen mit Migrationshintergrund eine leicht höhere Partizipationserfahrung an ($\beta = .172^*$).

Die vorgestellten Studien zur Bedeutung motivationaler Voraussetzungen für das kognitive Lernergebnis zeichnen ein differenziertes Bild des Politikunterrichts. Während das Selbstkonzept in seinen bereichsspezifischen Dimensionen günstig auf das politische Wissen einwirkt, spielt das allgemeine leistungsbezogene Selbstkonzept eine untergeordnete Rolle. Ein von allgemeinen schulischen Leistungen und Fähigkeiten abzugrenzender politischer Bereich lässt sich empirisch feststellen. Dass Mädchen ihre Fähigkeiten im politischen Bereich schwächer einschätzen als Jungen, was für die allgemeinen leistungsbezogenen Einschätzungen nicht gilt, wird in weiteren Studien bestätigt, ist aber dennoch erklärungsbedürftig. Als weiteres motivationales Konstrukt ist das Interesse von Bedeutung für

das Lernergebnis. Als Fachinteresse und fachbezogenes Interesse operationalisiert, führt es zu einem höheren Wissensstand. Das allgemeine politische Interesse ist dagegen weniger bedeutend. Die weiteren untersuchten motivationalen Dispositionen haben ebenfalls wenig Einfluss auf das kognitive Lernergebnis. Das Parteienvertrauen hängt nur gering mit dem politischen Wissen zusammen, das Systemvertrauen spielt keine Rolle für den Wissensstand. Bereits getätigte politische Partizipation erscheint für den Politikunterricht unerheblich, wobei hier auch Kritik an den Messinstrumenten hervorgebracht werden kann.

Insgesamt ist die Bedeutung der fachbezogenen Selbstkonzepte und des Fachinteresses hervorzuheben. Es gilt, sie den Schülerinnen und Schülern als motivationale Lernvoraussetzungen bewusst zu machen, um zu besseren kognitiven Lernergebnissen zu kommen. Die Ergebnisse haben die Annahmen des fachdidaktischen Modells der Politikkompetenz zu den Emotionen aber nicht in allen Teilen bestätigen können. Im Folgenden gilt es vertiefend zu diskutieren, ob und wie die theoretisch angenommenen Indikatoren für Emotionen zukünftig im Unterrichtshandeln zu beachten sind.

4. Diskussion

Der Beitrag hat für den Politikunterricht einige Befunde systematischer empirischer Forschung zum Verhältnis von Emotion und Kognition nach einer politikdidaktischen Theorievorstellung aufgezeigt. Hier wurde die Auffassung eingenommen, dass es die Aufgabe einer eigenständigen Forschung zum Politikunterricht ist, fachbezogene Emotionen operationalisierbar zu beschreiben und in ihrer Wirkung auf das Lernergebnis zu untersuchen. Im Modell der Politikkompetenz werden kognitive und emotionale Prozesse der politikunterrichtlichen Erfahrungswelt abgebildet bzw. beschrieben. Die hier vorgestellten empirischen Befunde weisen darauf hin, dass die Kompetenzdimension Einstellung/Motivation sehr viel exakter zu definieren und auf un-

terrichtliche Erscheinungsweisen zu beziehen ist als dies bisher im Modell geschieht. Zu überdenken und in Folgestudien zu überprüfen ist die Relevanz der Kompetenzfacetten Systemvertrauen und Partizipationserfahrung für das Leistungserleben.

Es konnte im vorliegenden Beitrag gezeigt werden, dass vom dargestellten Theorieverständnis her die Theorie kontextspezifischer Kompetenz mit dem Appraisal-Ansatz bzw. der Kontroll-Wert-Theorie zusammengeführt werden können. Die subjektive Kontrolle über die Leistungsemotionen und Leistungsergebnisse erfolgt u. a. über das fachspezifische Selbstkonzept, das Interesse an Politik und die Partizipationsbereitschaft, weniger über das Systemvertrauen und die Partizipationserfahrung. Die empirischen Ergebnisse liefern den Hinweis, dass nachhaltige Lerneffekte durch die untersuchten Leistungsemotionen entstehen. Erfolgreicher Politikunterricht hat die positiven Seiten der Emotionen anzusprechen und durch die Förderung der Politikkompetenz das Leistungserleben zu stärken.

Es zeigt sich allerdings auch, dass die Übernahme der Konstrukte und Skalen aus der politischen Kulturforschung für die Untersuchung des schulischen Wissenserwerbs zu diskutieren ist. Hier zeigten sich entgegen der Annahmen der politischen Kulturforschung die antizipierten Effekte nicht immer. So wird sichtbar, dass tatsächliche Partizipation im Jugendalter nicht weit verbreitet ist. Es haben sich vermutlich aufgrund fehlender politischer Mitwirkungsmöglichkeiten bei den Schülerinnen und Schülern noch keine Muster der Beteiligung entwickelt. Unklar ist derzeit auch die Interaktion von Partizipation, kulturellem Kapital, Migrationshintergrund und Geschlecht. Bislang kann die Partizipationserfahrung offenbar keine dienende, resultierende oder unterstützende Emotion für den Lernprozess wecken. Denkbar ist auch, dass diese Tätigkeiten keine Emotionen auslösen, die zum unterrichtlichen Lernergebnis beitragen. Möglicherweise unterscheidet sich das schulische politikbezogene Wissen vom alltäglichen politischen Wissen oder die Bereiche werden getrennt. Deshalb sind weitere Untersuchun-

gen zu unterschiedlichen Interessenskonstrukten angezeigt. Schließlich zeigen auch die Vertrauensvariablen nicht die angenommenen Effekte. Vertrauen in das politische System scheint nicht mit Wissen zusammenzuhängen. Systemvertrauen weckt bei Jugendlichen vermutlich kein Ziel, das zu besseren Leistungen führt. In weiteren Studien wäre weiter zu prüfen, welche unterrichtsbezogenen Emotionen das Systemvertrauen weckt und ob es unabhängig vom schulbezogenen Wissen ist.

Hingegen haben die schulfachbezogenen Motivationskonstrukte eine hohe Erklärungskraft. Der starke Zusammenhang von Fachinteresse und fachspezifischem Selbstkonzept entspricht den Erwartungen nach dem Modell der Politikkompetenz. Diese emotionalen Aspekte bei der Auseinandersetzung mit den unterrichtlichen Gegenständen wirken sich positiv auf das Lernergebnis aus. Gegenstände, die als wichtig empfunden werden, lassen mit einer positiven kognitiven Beurteilung der Unterrichtssituationen Leistungsemotionen entstehen. Unter Kontrolle der Leistung ergeben sich durch die wechselseitigen Effekte von Selbstkonzept und Fachinteresse Anhaltspunkte dafür, dass in gelingendem Unterricht zwischen der Auseinandersetzung mit den Unterrichtsgegenständen und den eigenen Zielen eine große Übereinstimmung besteht. Dies kann ein weiterer Hinweis sein, dass sich das schulbezogene vom alltäglichen Wissen unterscheidet.

Mehrere Studien zur Bedeutung von Emotion und Kognition im Politikunterricht können bereits ein argumentatives Bild ergeben. Gleichwohl beschränkt sich der vorliegende Beitrag auf erste Hinweise. Danach wirken sich nicht alle Emotionen, die wir in der politischen Alltagswelt vorfinden, als leistungsbezogene Motivationen im Unterricht positiv aus. Die Studien geben den Lehrkräften allerdings Hinweise, auf welche Motivationen sie besonders zu achten haben. Die Zusammenschau ergibt ein differenzierteres Bild von den tatsächlich relevanten Indikatoren. Die Politikdidaktik und die Lehrkräfte können auf der Basis systematischer Forschung vertiefende Einsichten gewinnen.

Literatur

- Abs, H. J./Roczen, N./Klieme, E. (2007): Abschlussbericht zur Evaluation des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“. Frankfurt/M.
- Ajzen, I. (1991): The Theory of Planned Behavior. In: *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, Heft 2/1991, S. 179-211. DOI: 10.1016/0749-5978(91)90020-T.
- Bos, W. (2010): IGLU 2006 – Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Münster.
- Breit, G. (2016): Mit Leidenschaft und Augenmaß zugleich. Zum Spannungsverhältnis von Rationalität und Emotionalität im Politikunterricht. Schwalbach/Ts.
- Detjen, J./Massing, P./Richter, D./Weißenso, G. (2012): Politikkompetenz. Ein Modell. DOI:10.1007/978-3-658-00785-0.
- Frenzel, A. C./Götz, T./Pekrun, R. (2009): Emotionen. In: Wild, E./Möller, J. (Hg.): *Pädagogische Psychologie*. Heidelberg, S. 205-213.
- Fuchs, D. (1987): Trends politischer Unterstützung in der Bundesrepublik. In: Berg-Schlosser, D./Schissler, J. (Hg.): *Politische Kultur in Deutschland. Bilanz und Perspektiven der Forschung*. Politische Vierteljahresschrift, Sonderheft 18. Opladen, S. 357-377.
- Gabriel, O. W./Holtmann, E. (2005): *Handbuch politisches System der Bundesrepublik Deutschland*. 3. Aufl., München.
- Gabriel, O.W. (2008): Politische Einstellungen und politische Kultur. In: Gabriel, O.W./Kropp, S. (Hg.): *Die EU-Staaten im Vergleich*. Wiesbaden.
- Grobshäuser, N./Weißenso, G. (2019): Does Political Participation in Adolescence Promote Knowledge Acquisition and Active Citizenship? *Education, Citizenship and Social Justice* (eingereicht).
- Hascher, T. (2004): *Wohlbefinden in der Schule*. Münster.
- Hascher, T./Schmitz, B. (2018): Emotionen in Schule und Hochschule – Perspektiven. In: Hagenauer, G./Hascher, T. (Hg.): *Emotionen und Emotionsregulation in Schule und Hochschule*. Münster, S. 339-343.
- Kaase, M. (1995): Partizipation. In: Nohlen, D. (Hg.): *Wörterbuch Staat und Politik*. Bonn, S. 521-527.
- Kerr, D./Sturman, L./Schulz, W./Burge, B. (2010): *ICCS 2009 European Report – Civic Knowledge, Attitudes, and Engagement Among Lower-Secondary Students in 24 European Countries*. Amsterdam.
- Köller, O./Schnabel, K.-U./Baumert, J. (2000): Der Einfluss der Leistungsstärke von Schulen auf das fachspezifische Selbstkonzept der Begabung und das Interesse. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, Heft 2/2000, S. 70-80.
- Kunter, M./Trautwein, U. (2013): *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn.
- Landwehr, B. (2017): Partizipation, Wissen und Motivation im Politikunterricht. Eine Interventionsstudie. DOI: 10.1007/978-3-658-16507-9.
- Lipowsky, F. (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 51/2006, S. 47-70.
- Möller, J./Trautwein, U. (2009): Selbstkonzept. In: Wild, E./Möller, J. (Hg.): *Pädagogische Psychologie*. Heidelberg, S. 179-203. DOI: 10.1007/978-3-540-88573-3_8.

- Pekrun, R. (1998): Schüleremotionen und ihre Förderung: Ein blinder Fleck der Unterrichtsforschung. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, Heft 3/1998, S. 230-248.
- Pekrun, R. (2006): The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practise. In: *Educational Psychology*, Heft 4/2006, S. 315-341.
- Pekrun, R./Perry, R. P. (2014): Control-Value Theory of Achievement Emotions. In: Pekrun, R./Linnenbrink-Garcia, L. (Eds.): *International Handbook of Emotions in Education*. New York, S. 120-141.
- Rattinger, H. (2000): Die Bürger und ihre Parteien. In: Falter, J. W./Gabriel, O. W./Rattinger, H. (Hg.): *Wirklich ein Volk? Die politischen Orientierungen von Ost- und Westdeutschen im Vergleich*. Wiesbaden, S. 209-240.
- Rheinberg, F. (1999): Motivation und Emotion im Lernprozess: Aktuelle Befunde und Forschungsperspektiven. In: Jerusalem, M./Pekrun, R. (Hg.): *Emotion, Motivation und Leistung*. Göttingen, S. 189-204.
- Schiefele, U. (2008): Lernmotivation und Interesse. In: Schneider, W./Hasselhorn, M. (Hg.): *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*. Göttingen, S. 38-49.
- Schulz, W./Ainley, J./Fraillon, J. (2011): *ICCS 2009 – Technical Report*. Amsterdam.
- Shavelson, R. J./Hubner, J. J./Stanton, G. C. (1976): Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. In: *Review of Educational Research*, Heft 3/1976. DOI: 10.3102/00346543046003407.
- Smith, C. A., & Lazarus, R. S. (1993): Appraisal Components, Core Relational Themes and the Emotions. In: *Cognition and Emotion*, Heft 3-4/1993, S. 233-269.
- Weißeno, G./Detjen, J./Juchler, I./Massing, P./Richter, D. (2010): Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell. Download: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/53462>.
- Weißeno, G./Eck, V. (2013): Wissen, Selbstkonzept und Fachinteresse. Ergebnisse einer Interventionsstudie zur Politikkompetenz. Münster/New York.
- Weißeno, G. (2015): Konstruktion einer politikdidaktischen Theorie. In: Weißeno, G./Schelle, C. (Hg.), *Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken*. S. 3-20. DOI: 10.1007/978-3-658-06191-3_1.
- Weißeno, G. (2017): Politikdidaktische Theoriebildung – eine wissenschaftstheoretische Orientierung. In: Oberle, M./Weißeno, G. (Hg.): *Politikwissenschaft und Politikdidaktik – Theorie und Empirie*. S. 1-16. DOI: 10.1007/978-3-658-07246-9_1.
- Weißeno, G./Landwehr, B. (2018): Selbstkonzept, politische Unterstützung und politisches Wissen – Ergebnisse einer Studie. In: Möllers, L./Manzel, S. (Hg.): *Populismus und politische Bildung*. Schwalbach/Ts., S. 152-160.
- van Deth, J. W. (1991): Politicization and Political Interest. In: Reif, K./Inglehart, R. (Hg.): *Eurobarometer: The Dynamics of European Public Opinion*. London, S. 201-213.
- van Deth, J. W. (2014): A Conceptual Map of Political Participation. In: *Acta Politica*, Heft 3/2014, S. 349-367.