

Wissenszuwachs und motivationale Orientierung im Politikunterricht: Ergebnisse aus der deutschen TEESAEC-Studie

Weißeno, Georg; Eck, Valentin

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Weißeno, G., & Eck, V. (2012). Wissenszuwachs und motivationale Orientierung im Politikunterricht: Ergebnisse aus der deutschen TEESAEC-Studie. In B. Ziegler, & V. Reinhardt (Hrsg.), *Was Schweizer Jugendliche von der EU wissen* (S. 99-115). Zürich: Rüegger. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-82863-6>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-SA Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-SA Licence (Attribution-NonCommercial-ShareAlike). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

Wissenszuwachs und motivationale Orientierung im Politikunterricht. Ergebnisse aus der deutschen TEESAEC-Studie

Georg Weissenö, Valentin Eck

Anlass und Ziel der Studie

Die Entwicklung der Politikkompetenz ist ein wesentliches Ziel politischer Bildung in der Schule. Sie setzt den Willen und motivationale Bereitschaft voraus, Aufgaben, die im Politikunterricht oder im Alltag gestellt werden, zu lösen. Hierzu werden kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten benötigt. Emotionen können dabei gleichfalls eine Rolle spielen (Pekrun et al. 2006). Kompetenzen sind kognitive Leistungsdispositionen, die zur Bewältigung von Problemen aus dem Bereich bzw. der Domäne Politik erforderlich sind (Klieme / Hartig 2007:13). Insofern ist die Politikkompetenz ein vielschichtiges Konstrukt, das nicht allein auf einer fachlichen Grundlage beruht. Die Entwicklung eines individuellen politischen Wissens ist vielmehr auch von z. B. motivationalen und volitionalen Faktoren abhängig. Die durch die empirische Bildungsforschung angestossenen Reformen setzen die Politikdidaktik unter Zugzwang. Nur durch systematische empirische Forschung kann sie wieder den Anschluss an die anderen Fachdidaktiken finden.

Die Politikdidaktik in Deutschland, auf die sich der Beitrag beschränkt (andere Studien in Weissenö / Eck 2009), hat in den letzten Jahren erstmals begonnen, systematisch und methodisch strikt empirisch zu forschen. Die wenigen älteren Studien erfüllen die Anforderungen strikter Auswertung zwar noch nicht, sind aber für die hier vorzustellende Studie eine erste Orientierung. In den Neunzigerjahren hat Rothe (1993) 4814 Schülerinnen und Schüler der 10. und 12./13. Gymnasialklassen zu den Merkmalen einer Demokratie und Gesellschaft befragt und nach Hilligens erster Studie (1956) erstmals wieder Vorhersagewissen zum Outcome in Form von Korrelationen geliefert. Die Befragung bescheinigt ihnen insgesamt niedrige Kenntnisse im politischen Wissen. Die Korrelationen zwischen den fünf gebildeten Skalen aus den Domänen Politik, Wirtschaft, Soziales und Recht fallen eher gering aus (zwischen .38 und .54). Signifikanzen werden nicht berichtet. Obwohl die Werte deshalb nur eingeschränkt herangezogen werden können, sind sie doch ein Hinweis darauf, dass die Orientierung an den mehr oder weniger

zufällig von der Bildungspolitik zusammengefassten Domänen des Unterrichtsfaches (Politik, Soziologie, Wirtschaft, Recht oder Geschichte) für den Wissenserwerb und seine empirische Erfassung möglicherweise nicht zielführend ist.

Die Sachsen-Anhalt-Studie (Krüger et al. 2002) hat Einstellungen zum Politikunterricht, zur politischen Meinung, zur Familie und Freizeit erhoben. In der Auswertung werden viele Ergebnisse nur mit einer prozentualen Verteilung einzelner Fragen dargestellt. Man sucht vergeblich nach den Werten der Reliabilitätsprüfung der gebildeten Skalen oder den statistischen Kennwerten der vorgenommenen Faktorenanalysen. Dies gilt auch für die berichtete Wissensskala mit lediglich drei Items, wovon zwei Items (sic!) direkt aus der IEA-Studie übernommen wurden. Trotz fehlender angemessener Modellierung des Wissens werden aus den Daten Schlussfolgerungen über die Wirksamkeit des Unterrichts gezogen. Sie beruhen nicht auf belastbaren Ergebnissen und können deshalb hier nicht herangezogen werden.

Schritte zur Bereitstellung von Erklärungswissen durch Faktorenanalysen liefern erst die darauffolgenden Studien. Sie sind zwar im Sinne der Anforderungen der Bildungsforschung methodisch weniger strikt, berichten aber empirisch belastbare Ergebnisse. Die Studie von Meierhenrich (2003) beinhaltet einige Fragen zum politischen Wissen und zielt darauf ab, dessen Wirkung auf die Handlungsbereitschaft zu bestimmen. Es zeigen sich aber nur geringe Effekte. Manzel (2007) liefert Ergebnisse eines reliablen Wissenstests zur Europäischen Union und untersucht das Niveau des politischen Urteils explorativ in zwei Schulklassen. Der Wissensstand vor und nach einer Unterrichtsintervention zeigt einen signifikanten Zuwachs bei zufriedenstellender Effektstärke. Die Studie von Götzmann (2008) modelliert das Wissen von Schülerinnen und Schülern der 1. und 4. Klasse zu Fachkonzepten wie Öffentlichkeit oder öffentliche Güter mit insgesamt 24 Verifikationsaufgaben. Zwischen den Klassenstufen zeigen sich signifikante Unterschiede mit hohen Effektstärken. Die Studie liefert einen ersten Hinweis auf das Vorhandensein von Konzepten bei Grundschülerinnen und Grundschulern.

Erst die POWIS-Studie (N=2028), die von Politikdidaktikerinnen und Politikdidaktikern (Goll et al. 2010) zeitgleich zur hier vorzustellenden durchgeführt wurde, liefert empirisch belastbare Ergebnisse durch eine strikte methodische Ausrichtung. Das Forschungsinteresse lag hier auf der Kombination von Sprachbeherrschung (gemessen über zwei Sprachtests des IQB) und politischem Wissen. Danach ist der Einfluss des kulturellen Kapitals des Elternhauses, wie auch in anderen Studien festgestellt, sehr hoch und Schülerinnen und Schülern mit türkischem und italienischem Migrationshintergrund erreichen schlechtere Testleistungen, auch nachdem kogni-

tiv problematische Fragen aus der Messskala entfernt wurden. Für die Leistung im politischen Wissenstest ist weniger die Herkunft der Eltern, sondern die zu Hause gesprochene Sprache massgeblich. Für Schülerinnen, die eine osteuropäische Sprache sprechen, gilt dies dagegen nicht. Unter Kontrolle des individuellen Effekts zeigen sich auch Kontexteffekte auf Klassenebene ($n = 82$): Schülerinnen und Schüler in Klassen mit überdurchschnittlich vielen Italienisch oder Türkisch sprechenden Mitgliedern schneiden im Test leicht schlechter ab, unabhängig von ihrer eigenen Sprache. Aber auch für Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund gilt, dass eine Person gegenüber anderen mit gleicher Sprachbeherrschung im politischen Wissenstest benachteiligt ist, wenn sie eine Klasse besucht, in der die Sprachbeherrschung der Schülerinnen bzw. Schüler unterdurchschnittlich ausgeprägt ist. Hingegen waren die Effekte des Geschlechts in dieser Studie nicht interpretierbar.

Insofern lässt sich der Anlass der Studie mit den Worten der kanadischen Forscher Chareka / Sears (2006:523) zusammenfassen: «One particular area of research where civic education lags far behind science and math, for example, is in developing a body of work about students' prior knowledge of ideas and concepts important to citizenship. [...] To be effective, civic education programs have to be developed with some attention to the conceptions students already have of important civic ideas».

Ziel der Studie ist eine systematisch quantitative Erforschung der Konzepte wie auch der motivationalen Dimensionen der Politikkompetenz, um mehr Erklärungswissen und eventuell sogar Veränderungswissen durch eine Unterrichtsintervention zu generieren. Des Weiteren sollte durch die Interventionsstudie Veränderungswissen im Sinne von «Was kann man tun?» generiert werden. Zu diesen beiden Zielen möchte die deutsche Teilstudie im Rahmen des von der EU-Kommission geförderten TEESAEC-Projekts (128741-CP-1-2006-1-DE-COMENIUS-C21) einen kleinen Beitrag leisten. Als Intervention wurde die Selbstlernmethode WebQuest gewählt. Dies ist deshalb angezeigt, weil sich die bildungswissenschaftliche Zieldiskussion aktuell mit dem Selbstlernen beschäftigt: «Selbstgesteuertes Lernen ist eine Form des Lernens, bei der die Person in Abhängigkeit von der Art ihrer Lernmotivation selbstbestimmt eine oder mehrere Selbststeuerungsmassnahmen (kognitiver, volitionaler oder verhaltensmässiger Art) ergreift und den Fortgang des Lernprozesses selbst (metakognitiv) überwacht, reguliert und bewertet» (Konrad / Traub 1999). Schliesslich wissen wir zu wenig über die allgemeinen Prädiktoren für das politische Wissen. Insofern bestanden die Ziele zusammenfassend darin, einerseits systematische empirische Forschungsdesigns zu ent-

werfen und andererseits Erklärungs- sowie Veränderungswissen für den Politikunterricht bereitzustellen.

Theoretischer Hintergrund

Die Studie beschäftigt sich mit politischem Wissen zur Europäischen Union, der motivationalen Orientierung und einigen weiteren Prädiktoren. Sie greift auf das theoretische Modell des Fachwissens von Weissenro et al. (2010) zurück. Die Autor/-innen legen ein normativ bestimmtes Modell für Basis- und Fachkonzepte vor, das die Dimension Fachwissen für die Primarstufe und die beiden Sekundarstufen konkretisiert. Dieses Modell soll es ermöglichen, die Testwerte kriteriumsorientiert zu interpretieren. Es bietet die nötigen Konkretionen und Strukturierungen der Konzepte.

Wichtig zum Aufbau von Wissen in einem Inhaltsbereich (Domäne) ist der Erwerb von Begriffen (Konzepten), da der individuelle Wissensaufbau der Wissenspsychologie zufolge über Begriffsbildungen geschieht (Pfeiffer 2008). Genauso bedeutsam sind ihre Vernetzungen (konzeptuelles Wissen) (vgl. z. B. Byrnes / Wasik 1991: 777; Rittle-Johnson / Siegler 1998: 77; Rittle-Johnson / Siegler / Alibali 2001). Wissenserwerbsprozesse sind inhaltsbezogene strukturelle Lernprozesse, wobei Korrespondenzen zwischen Lehrstoffstrukturen (bezogen auf Fachwissen) und kognitiven Strukturen der Lernenden bestehen (Seel 2004). Beim Lernen wird Wissen auf der Basis bereits bestehender Konzepte aktiv konstruiert und vernetzt (Duit 1995). Wissen scheint eine notwendige Bedingung für Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler zu sein (Baumert/ Kunter 2006: 496). Im Wissen der Lernenden sind Fachkonzepte mit «Schülervorstellungen (Fehlvorstellungen, typische Fehler, typische Schwierigkeiten oder Schülerstrategien)» (Baumert/ Kunter 2006: 494) verbunden. Es war deshalb notwendig, die Testitems nach Fachkonzepten und ihren weiteren konstituierenden Begriffen zu konstruieren. Ausserdem müssen diese Begriffe in grössere reale politische Kontexte eingebunden sein. Dadurch soll ein semantisches Netz in der Itemformulierung angesprochen werden, das die Schülerinnen und Schüler zur Suche nach Referenten (Ankerbegriffen) in eigenen Begriffsnetzen für die Aufgabenlösung anregt. Je umfangreicher und präziser das politische Grundwissen ist, desto leichter und erfolgreicher ist die Beantwortung der Fragen. Fachspezifische Selbstkonzepte scheinen eine wichtige motivationale Komponente der Leistungsfähigkeit zu sein. Darunter versteht man die Überzeugungen einer Person, über die Fähigkeiten und Mittel zur Lösung der gestellten Aufgaben in einer Domäne oder ganz allgemein zu verfügen. Sie

regulieren die Anstrengung und die Verarbeitung von Erfolgen bzw. Misserfolgen. Die Leistung von Schülerinnen und Schülern hängt nicht nur von ihren tatsächlichen Fähigkeiten und Begabungen ab, sondern ganz wesentlich auch von der subjektiven Einschätzung dieser Fähigkeiten, z. B. ihrem fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzept. «Bei gleicher Begabung lernen Schülerinnen und Schüler, die sich als begabt erleben, schneller und besser und sie erbringen bessere Leistungen als Schüler/-innen, die sich als eher unbegabt erleben» (Stiensmeier-Pelster / Schöne 2008: 62). Nur wenn eine Person davon überzeugt ist, eine Aufgabe prinzipiell lösen zu können, bringt sie die dafür notwendige Ausdauer und kognitiven Ressourcen auf, während die Bearbeitung der Aufgabe bei einem geringen Selbstkonzept vermieden wird (Helmke / Weinert 1997).

Allgemeine und fachspezifische Selbstkonzepte als psychologisches Personenmerkmal fördern die schulische Leistung (Helmke / van Aken 1995; Marsh / Hattie 1996; Köller / Baumert 2001). Vermittelt wird dieser Effekt durch das eigene Leistungsverhalten. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass die Wirkungsrichtung von Selbstkonzept und Schulleistung aber wechselseitig ausgerichtet ist (vgl. Helmke 1992). Die fachspezifischen Selbstkonzepte basieren auf sozialen Vergleichen, bei denen die eigenen Leistungen mit denen der Mitschülerinnen und Mitschüler verglichen werden, und dimensional Vergleichen, bei denen Leistungen in einem Fach mit den Leistungen in einem anderen Fach verglichen werden (Köller / Schnabel / Baumert 2000). Die Selbstkonzepte werden durch Kompetenzerfahrungen in den jeweiligen Schulfächern erworben.

Fragestellungen

Aus den Bezügen zur Politikdidaktik und zur empirischen Forschung (ausführlicher Weisseno / Eck 2009) ergeben sich die zentralen Fragestellungen der Studie:

1. Führt die Verwendung des WebQuests als selbst-instruktionale Lernumgebung zu einem grösseren Wissenszuwachs als die Verwendung einer rein lehrergesteuerten Lernumgebung?
2. Welchen Wissensstand haben Schülerinnen und Schüler in den Jahrgangsstufen 9/10 in der Domäne Politik?
3. Welche Effekte haben motivationale Orientierungen, das Klassenklima, subjektives Wissen und Mediennutzung auf das politische Wissen und den Wissenszuwachs?

4. Welchen Effekt haben soziodemografische Einflussfaktoren auf das Wissen und den Wissenszuwachs?
5. Welchen Effekt haben motivationale Orientierungen, Klassenklima, das subjektive Wissen und die Mediennutzung auf das fachspezifische Selbstkonzept?

Tabelle 1 Zusammenfassung der Variablen und die erwarteten Effekte auf die Kriteriumsvariablen.

	Theoretischer Hintergrund	Erwarteter Effektauf das Vorwissen	Erwarteter Effekt auf den Wissenszuwachs	Erwarteter Effekt auf das fachspezifische Selbstkonzept
WebQuest	Manzel 2007		+	
Geschlecht	Westle / Schoen 2002	-		
Schuljahr	Walter / Senkbeil / Rost / Carstensen / Prenzel 2006	+		+
Migrationshintergrund	Baumert / Stanat / Watermann 2006	-	-	
Zahl der Bücher	Bourdieu 1982	+	+	+
Mitgliedschaft in Vereinen / Clubs	Putnam 1994: 2000; Coleman 1988	+	+	-
Fachspezifisches Selbstkonzept	Köller / Schabel / Baumert 2000	+	+	
Demokratisches Klassenklima	Torney-Purta et al. 2001	+	+	+
Mediennutzung	Maiello 2003	+		+
Fachspezifisches Interesse	Köller / Schabel / Baumert 2000	+	+	+
Politisches Interesse	Vetter / Maier 2005	+		+
Subjektives Wissen	Vetter 2006	+		+

Design, Stichprobe und Erhebungsinstrumente

Im Projekt TEESAEC wurde der Unterricht mit WebQuest mit einem lehrergesteuerten Unterricht verglichen. Die Stichprobe in Deutschland bestand aus insgesamt 22 Klassen, davon 16 Klassen der Jahrgangsstufe 9 und 6 Klassen der Jahrgangsstufe 10. 11 Klassen nahmen am WebQuest-Unterricht teil, 11 Klassen bildeten die Kontrollgruppe. Um individuelle Veränderungen zwischen den Erhebungszeitpunkten messen und erklären zu können, schliesst der hier verwendete Datensatz lediglich Schülerinnen und Schüler ein, die sowohl am Pre-Test als auch am Post-Test teilgenommen haben. Die grosse Unterstützung der Studie durch die Lehrpersonen war ein wichtiges Merkmal, das überzeugende Rücklaufquoten im Pre- und Posttest möglich gemacht hat. Zum ersten Messzeitpunkt wurden insgesamt 572 Schülerinnen und Schüler, zum zweiten 541 erfasst. Dadurch, dass Schülerinnen und Schüler entweder im Post-Test oder im Pre-Test nicht anwesend waren, oder die Beobachtungen nicht mehr eindeutig einer Person zugeordnet werden konnten, verringerte sich die Fallzahl des endgültigen Datensatzes auf 502. Dies entspricht einer Verlustrate von 12,24 %, was man noch als gering beurteilen kann. Die Stichprobe setzt sich zusammen aus 292 Jungen (58,2 %) und 210 Mädchen (41,8 %). 52,4 % der Schülerinnen und Schüler kamen aus Realschulen. 370 Schülerinnen und Schüler kamen aus 9. und 132 aus 10. Klassen. In der Altersverteilung waren 49,4 % der Schülerinnen und Schüler 15 Jahre alt, 20,9 % 14 Jahre und 25,9 % 16 Jahre alt. Die Daten wurden 2008 erhoben.

Das Wissen über die Europäische Union wurde gemessen mit einem standardisierten Fragebogen bestehend aus Multiple-Choice-Items, von denen jeweils eine von vier möglichen Antwortoptionen korrekt war. Die Fragen bezogen sich direkt auf relevante Konzepte im Zusammenhang mit der EU und wurden zuvor in kognitiven Tests überprüft.

Die Leistung wird in einem zweiparametrischen Modell als eine zugrundeliegende latente Variable (Generalfaktor) beschrieben. Gemessen wird dabei die Performanz (Bewältigung der Aufgaben), aus der sich die Kompetenz erschliesst. Das ausgewählte Modell für das politische Wissen (34 Items) zeigt für Pre-Test und Post-Test eine gute Datenanpassung (CFI = .922; TLI = .940; RMSEA = .037; WLSMV-estimator). In dem Modell ist für einen Jungen und ein Mädchen mit gleicher Fähigkeit die Lösungswahrscheinlichkeit einer bestimmten Frage gleich. Ebenso hängt die Lösungswahrscheinlichkeit auch nicht vom Migrationshintergrund ab (gruppenspezifische Messinvarianz). Sowohl im Pre-Test als auch im Post-Test kann dieselbe Skala zur Messung des Wissens verwendet werden. Die Itempara-

meter sind somit zu beiden Erhebungszeitpunkten identisch (zeitspezifische Messinvarianz).

Die folgenden Tabellen geben einen Überblick über die psychometrischen Eigenschaften der in der vorliegenden Untersuchung eingesetzten Instrumente. Die Werte sind jeweils nur für einen Messzeitpunkt angegeben, da der kurze zeitliche Abstand zwischen den beiden Messzeitpunkten keine interpretierbaren Veränderungen ergeben hat.

Tabelle 2 Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD), Reliabilitäten (Cronbachs α) der berücksichtigten Prädiktoren.

	M	SD	Reliabilität
Politiknote	2.68	.80	
Subjektives Wissen (1 Item, 4er-Antwortskala)	2.29	.77	
Selbstkonzept der Fachbegabung (4 Items, 4er-Antwortskala)	2.89	.02	.80
Fachspezifisches Interesse (5 Items, 4er-Antwortskala)	2.67	.06	.76
Demokratisches Klassenklima (6 Items, 4er-Antwortskala)	1.85	.19	.79
Mediennutzung (6 Items, 6er-Antwortskala)	2.85	.36	.47
Allgemeines politisches Interesse (1 Item, 5er-Antwortskala)	2.63	.93	

Das Wissen der Versuchsgruppen im Pretest liegt im Mittel über dem der Kontrollgruppen. Dies deutet daraufhin, dass die Lehrkräfte die «leistungsstärkeren» Klassen als WebQuest-Klassen ausgesucht haben. Die unterschiedlichen Lernzuwächse bei den einzelnen Schülerinnen und Schülern haben möglicherweise bewirkt, dass die Streuung im Posttestwissen grösser ist.

Tabelle 3 Zahl der durchschnittlich richtig beantworteten Fragen (Maximum 34), Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD), Reliabilitäten (Cronbachs α) der Wissenstests.

N = 502 34 Items	M	SD	Reliabilität
Pretestwissen (Gesamt)	23.83	5.78	.83
Posttestwissen (Gesamt)	24.37	6.40	.86
Pretestwissen Versuchsgruppe	25.31	4.87	
Pretestwissen Kontrollgruppe	22.42	6.23	
Posttestwissen Versuchsgruppe	25.58	5.85	
Posttestwissen Kontrollgruppe	23.21	6.69	

Die Versuchsgruppe beantwortet im Pre- ($F=33.20$) und Posttest ($F=17.76$) signifikant ($p \leq .001$) mehr Fragen als die Kontrollgruppe. Die Punkte im Pre- und Posttest sind annähernd normalverteilt (asymptotische Signifikanz $p \leq .001$).

Ergebnisse

Die Veränderungen im Wissenszuwachs können im Hinblick darauf, dass die Unterrichtsreihe nur aus fünf Unterrichtsstunden bestand, niemals sehr hoch oder gar signifikant ausfallen. Die Standardabweichungen sind zu niedrig. Hier gilt es zu berücksichtigen, dass der Wissenszuwachs in den PISA-Erhebungen in einem Schuljahr mit einer halben Standardabweichung angegeben wird. Deshalb ist ein signifikanter Wissenszuwachs in nur 5 Unterrichtsstunden unmöglich. Der Wissenszuwachs musste anders untersucht werden. Hierzu wird im Folgenden ein autoregressives Modell verwendet, bei dem zusätzlich das Wissen zum ersten Erhebungszeitpunkt als unabhängige Variable in das Modell aufgenommen wird. Dadurch lassen sich die Regressionskoeffizienten als Effekt auf die Veränderungen der Testleistung interpretieren: Das Ergebnis sind Residuen, die ausdrücken, wie die Wissensunterschiede zwischen Schüler/-innen ausfielen, wenn alle die gleichen Vortestergebnisse gezeigt hätten (Prenzel / Carstensen / Schöps / Maurischat 2006: 43f).

Tabelle 4 Regressionsanalysen zur Vorhersage der intraindividuellen Veränderung des Wissens.

AV: Posttest-Wissen	Modell 1	Modell 2	Modell 3
Pretest-Wissen	.630***	.605***	.631***
Schuljahr: 10	.188**	.193**	.126*
Experimental-Gruppe: WebQuest	.018	.035	-.044
Geschlecht: weiblich	.127*	.130*	.078
Herkunftsland der Eltern (Referenz Kategorie: Deutschland)			
Turkei	-.043	-.029	-.039
Südeuropa	.032	-.049	-.042
Osteuropa	-.122*	-.114	-.019
andere	-.045	-.044	-.024
Zuhause gesprochene Sprachen (Referenz Kategorie: Deutsch)			
Deutsch und andere	-.041	-.036	-.007
nur andere	.039	-.037	.045
Zahl der Bücher zu Hause		.048	.095*
Mitgliedschaft in Jugendorganisationen		-.049	.014
politischen und sozialen Organisationen		.057	.011
Sportvereinen und kulturellen Organisationen		.157*	.084*
Interesse an Politik			
bezogen auf Deutschland		.088	-.005
bezogen auf die EU		.036	-.052
Selbstkonzept der Fachbegabung			.156**
Demokratisches Klassenklima			-.048
Mediennutzung			
TV			.012
Tageszeitung			.025
Magazine			-.002
Radio			.011
Internet			.005
R ²	.472	.480	.555

Besonders bei geringem mittlerem Wissenszuwachs führt die Aufnahme der Vortestleistung als Kontrollvariable dazu, dass ein enormer Anteil der Varianz bereits dadurch erklärt wird, sodass sich der R^2 -Wert nicht mehr sinnvoll interpretieren lässt. Die Regressionsmodelle enthalten insgesamt nur sehr wenig signifikante Effekte. Mädchen schneiden unter Kontrolle ihres Vorwissens im Post-Test besser ab als Jungen. Für diesen Befund wurden allerdings keine Hypothesen aufgestellt.

Die Variable WebQuest hat keinen signifikanten Effekt. Somit kann die Arbeitsfrage 1 nicht bestätigt werden. Es lässt sich kein signifikanter Unterschied im Wissenszuwachs zwischen den beiden Experimentalgruppen feststellen. Die Methode WebQuest ist in Bezug auf den individuellen Lernzuwachs lehrerzentrierten Methoden nicht überlegen. Für den in der pädagogischen Programmatik betonten Mehrwert des Selbstlernens kann hier keine empirische Evidenz gefunden werden.

Die Ergebnisse zum Einfluss des Migrationshintergrunds sind bezogen auf den Wissenszuwachs eindeutig. Unter Kontrolle des Geburtslandes zeigt sich kein signifikanter Effekt der zu Hause gesprochenen Sprache. Diese Befunde können, so unsere Annahme, auf die gerade bei dieser Thematik zu benutzende Fachsprache zurückzuführen sein. Das politische System der EU erfordert die Aneignung einer präzisen Fachsprache, die kaum Umschreibungen erlaubt. Die Schülerinnen und Schüler können sich deshalb nicht mit Analogien zum politischen System der Bundesrepublik helfen. Möglicherweise sind die zugrundeliegenden Fachkonzepte wenig mit der Alltagssprache, die man ansonsten hilfsweise heranziehen kann, konfundiert.

Die Effekte der Bücherfrage sind bezogen auf den Wissenszuwachs nicht interpretierbar. Es gibt erst im dritten Modell einen schwach signifikanten Effekt. Dies kann möglicherweise daran liegen, dass Eltern zu Hause wenig über die EU sprechen. Zum allgemeinen politischen Interesse lässt sich feststellen, dass es überhaupt keinen Effekt auf den Wissenszuwachs ausübt.

Schülerinnen und Schüler, die Mitglied in Sportvereinen und kulturellen Organisationen sind, scheinen von der Unterrichtsreihe mehr zu profitieren. Die Befunde zu den anderen Organisationen relativieren diesen Befund zu Sportvereinen aber wieder.

Der stärkste Einfluss geht hier vom Selbstkonzept der Fachbegabung aus. Hält man die Leistung im Pre-Test konstant, schneiden Personen im Post-Test umso besser ab, je grösser ihr Zutrauen in die persönliche Begabung für das Fach Gemeinschaftskunde/Sozialkunde ist. Dies spricht für die grosse Bedeutung von motivationalen Faktoren für die Schulleistung.

Die Mediennutzung, der gemeinhin eine grosse Lernwirkung zugeschrieben wird, liefert keinen eigenständigen Beitrag zur Erklärung des Wissenszu-

wachses. Die Schülerinnen und Schüler konnten bei diesem schulischen Wissen nicht davon profitieren. Ein demokratisches Unterrichtsklima wird in der Literatur der Demokratiepädagogen, aber auch der Politikdidaktik als lernförderlich betrachtet. Die Annahmen bestätigen sich hier nicht.

Tabelle 5 Regressionsanalysen zur Vorhersage des fachspezifischen Selbstkonzepts

AV: Fachspezifisches Selbstkonzept	Modell 1	Modell 2	Modell 3
Schuljahr: 10	.370***	.287***	.263***
Geschlecht: weiblich	-.017	-.043	-.010
Herkunftsland der Eltern (Referenz Kategorie: Deutschland)			
Türkei	-.024	-.013	.001
Südeuropa	-.014	-.010	-.006
Osteuropa	-.076	-.053	-.067
andere	-.054	-.027	-.020
Zu Hause gesprochene Sprachen (Referenz Kategorie: Deutschland)			
deutsch und andere	-.041	-.035	.008
nur andere	-.089	-.095*	-.101**
Zahl der Bücher zu Hause		.081	.072
Fachinteresse		.556***	.493***
Mitgliedschaft in			
Jugendorganisationen			-.001
politischen & sozialen Organisationen			-.030
Sportvereinen & kulturellen Organisationen			.004
Demokratisches Klassenklima			.401
Mediennutzung			
TV			.086
Tageszeitung			.153**
Magazine			-.048
Radio			.041
Internet			.048
R ²	.148	.426	.429

Das fachspezifische Selbstkonzept als motivationale Orientierung hat über alle Modelle hinweg signifikante Effekte auf die Klassenstufe. Die Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums sind nicht nur älter, sondern auch auf einer Schulform mit mehr Eingangsselektivität und mit mehr Prestige, was sich positiv auf das Selbstkonzept auswirken kann. Ein Erklärungsansatz des vorliegenden Befundes ergibt sich aus den Studien am Max-Planck-Institut

für Bildungsforschung, die belegen, dass die Schülerinnen und Schüler soziale Vergleichsinformationen in ihr Selbstkonzept integrieren, die über den unmittelbaren Kontext der Leistungsvergleiche in der eigenen Schulklasse hinausgehen (Trautwein / Lüdtke, 2010). Geschlecht und Migrationshintergrund hingegen haben keinen Effekt, was den Erwartungen entsprach, weil es hierfür keine Bezugstheorie gab. Obgleich die Bücherfrage ein sehr guter Prädiktor für das Fachwissen ist, zeigt sie hier für die Motivation keinen Effekt.

Entgegen allgemein verbreiteter Annahmen, insbesondere in der Demokratiepädagogik, hat ein demokratisches Klassenklima keinen Effekt auf das Selbstkonzept. Die Einflüsse der Lernumgebung werden möglicherweise von der Pädagogik überschätzt. Soziale Netzwerke scheinen förderlich für Verbreitung und Verarbeitung von Wissensinformationen zu sein, sie haben aber keinen Effekt auf die Motivation. Die Effekte der Medien sind kaum interpretierbar. Der positive Effekt des Zeitungslesens deckt sich zwar mit der weit verbreiteten Annahme, dass Informiertheit über das politische Tagesgeschehen auch das politische Wissen befördert. Allerdings führt das Hinzufügen dieser Variable im Modell 3 zu keiner nennenswerten Steigerung der Varianzaufklärung.

Den stärksten Effekt auf das Selbstkonzept hat das Fachinteresse (Modell 2). Das allgemeine politische Interesse, das zwar gleichfalls erhoben, hier aber nicht in die Analysen einbezogen wurde, ist ein ebenso tauglicher Indikator wie das Fachinteresse. Beide Variablen kovariieren sehr stark und können deshalb nicht gleichzeitig in die Rechnung eingeführt werden. Das Interesse an der Auseinandersetzung mit politischen Gegenständen wirkt sich positiv auf das Selbstkonzept aus. Gegenstände, die als wichtig empfunden werden, fördern nicht nur das Streben nach Kompetenzgewinn, sondern gleichfalls ein positives Selbstkonzept.

Zusammenfassung und Ausblick

Die Ergebnisse zum Selbstkonzept der Fachbegabung spielen eine zentrale Rolle. Sie legen nahe, dass Motivation und fachspezifische Fachbegabung wichtigere Faktoren für die Lernleistung von Schülerinnen und Schülern darstellen als die Wahl der Unterrichtsmethode oder der demokratischen Lernumgebung. Dieser Befund scheint in der Unterrichtspraxis noch nicht genügend berücksichtigt zu werden.

Während die sozialen Herkunftsmerkmale weitgehend stabil sein dürften und von aussen kaum beeinflusst werden können, gibt es andere Bereiche,

die eher veränderbar sind. Die Ergebnisse der Studie geben Hinweise auf den Bedarf für Politikdidaktik und Unterrichtspraxis in den folgenden Fragen: Schülerinnen und Schüler mit einem schwächeren Selbstkonzept der Fachbegabung sind bisher nicht im Blick der Politikdidaktik. Im Fachunterricht werden sie nicht genügend gestärkt. Konzepte der Stärkung der motivationalen Orientierung in Politik müssen erarbeitet werden. Auch wenn der Effekt zusätzlich sozialisationsbedingt sein sollte, kann der Unterricht sicher mehr erreichen. In jedem Fall aber müssen die Aktivitäten im Elternhaus in den Blick kommen und unterstützt werden. Der Zusammenhang von Fachinteresse und fachspezifischem Selbstkonzept gilt auch für den Politikunterricht, wurde aber bisher in der Politikdidaktik nicht berücksichtigt. Es wird nicht beachtet, dass zwischen den beiden motivationalen Faktoren und der Leistung ein Zusammenhang besteht. Die Leistung beeinflusst Selbstkonzept und Fachinteresse, aber auch das Selbstkonzept und das Fachinteresse die Leistung.

Für einen grösseren Wissenszuwachs bei Verwendung des WebQuests als Unterrichtsmethode wurde in der vorliegenden Studie kein empirischer Nachweis gefunden. In Bezug auf das Wissen zur Europäischen Union führte der WebQuest gestützte Unterricht zu keinem grösseren Lernerfolg als der lehrergesteuerte Unterricht.

Der Einfluss des Geschlechts ist in dieser Studie uneinheitlich. Zwar profitieren die Mädchen deutlich stärker von der Unterrichtsreihe als Jungen, aber auf das Vorwissen hatte das Geschlecht keinen grösseren Effekt. Dies ergibt keinen interpretierbaren Befund. Damit passt das Ergebnis zur allgemeinen Diskussion über den Stellenwert der Geschlechtsvariablen in der Lernforschung. Die Datenlage ist je nach Fach und Studie als uneinheitlich anzusehen.

In Übereinstimmung mit den Ergebnissen anderer Untersuchungen wird auch hier eine Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund festgestellt. Dies ist umso bedenklicher, wenn man davon ausgeht, dass politisches Wissen eine Voraussetzung für die erfolgreiche Partizipation auf einer immer wichtiger werdenden politischen Bühne ist. Insgesamt profitieren Lernende zu wenig vom Politikunterricht.

Erste Hinweise auf die Bedeutung der Fachsprache für die unterrichtliche Kommunikation müssen systematisch in Folgestudien untersucht werden. Es sind mehr fachspezifische lernrelevante Aktivitäten anzubieten, die alltägliche Muster aufbrechen und weiterführen. Das dem Fach anhängende Etikett des «Lagerunterrichts», das sich häufig in der Einschätzung der Schülerinnen und Schüler wiederfindet, beruht vielleicht auf einem geringen Anteil an Fachsprache, aber auch an fehlender systematischer Vermittlung.

Bisher wird in der Literatur und der Unterrichtspraxis sehr viel Mühe darauf verwandt, die politischen Einstellungen der Schülerinnen und Schüler als Bedingungsfaktoren zu reflektieren und zu berücksichtigen. In dieser Studie gab es keine signifikanten Effekte auf den Lernerfolg. Zu diskutieren ist, ob dieser Schwerpunkt der Fachdidaktik noch angemessen ist, da andere bisher vernachlässigte Faktoren sehr viel wichtiger zu sein scheinen. Des Weiteren ist in Folgestudien zu untersuchen, ob das Verhalten von Lehrpersonen im Unterricht hinreichend lernförderlich ist. Es fehlt eine systematische Studie zu den Politiklehrpersonen. Sie könnte die hier angesprochenen Variablen aus anderer Perspektive beleuchten.

Literatur

- Baumert, J. und Kunter, M. 2006. «Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften». *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9: 469–520.
- Baumert, J. / Stanat, P. / Watermann, R. 2006. «Schulstruktur und die Entwicklung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus». Baumert, J. / Stanat, P. / Watermann, R. (Hrsg.). «Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen». Wiesbaden: VS-Verlag: 95–188.
- Bourdieu, P. 1982. «Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft». Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Byrnes, J. P. und Wasik, B. A. 1991. «Role of conceptual knowledge in mathematical procedural learning». *Developmental Psychology* 27(5): 777–786.
- Chareka, O. und Sears, A. 2006. «Civic duty: Young people's conceptions of voting as a means of political participation». *Canadian Journal of Education* 29(2): 521–540.
- Coleman, J. S. 1988. «Social capital in creation of human capital». *American Journal of Sociology* 94 (Supplement): 95–120.
- Duit, R. 1995. «Zur Rolle der konstruktivistischen Sichtweise in der naturwissenschafts-didaktischen Lehr- und Lernforschung». *Zeitschrift für Pädagogik* 41(6): 905–923.
- Götzmann, A. 2008. «Politische Konzepte von Grundschüler/-innen». In: Weissenso, G. (Hrsg.). «Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat». Wiesbaden: VS-Verlag: 293–308.
- Goll, T. / Richter, D. / Weissenso, G. / Eck, V. 2010. «Politisches Wissen von Schüler/-innen mit und ohne Migrationshintergrund (POWIS-Studie)». In: Weissenso, G. (Hrsg.). «Bürgerrolle heute. Migrationshintergrund und politisches Lernen». Opladen: Barbara Budrich: 21–48.
- Helmke, A. 1992. «Selbstvertrauen und schulische Leistungen». Hogrefe: Göttingen.
- Helmke, A. und van Aken, M. 1995. «The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study». *Journal of Educational Psychology* 87: 624–637.
- Helmke, A. / Weinert, F. E. 1997. «Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen». In: Weinert, F. E. (Hrsg.). «Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie». Göttingen: Hogrefe (Themenbereich D Serie I Band 3).

- Hilligen, W. 1956. «Plan und Wirklichkeit im sozialkundlichen Unterricht». Frankfurt: Bollwerk-Verlags-Gesellschaft.
- Klieme, E. und Hartig, J. 2007. «Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs». *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft 8: 11–29.
- Köller, O. / Schnabel, K. / Baumert, J. 2000. «Der Einfluss der Leistungsstärke von Schulen auf das fachspezifische Selbstkonzept der Begabung und das Interesse». *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 32: 70–80.
- Köller, O. und Baumert, J. 2001. «Leistungsgruppierungen in der Sekundarstufe I. Ihre Konsequenzen für die Mathematikleistung und das mathematische Selbstkonzept der Begabung». *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 15: 99–110.
- Konrad, K. und Traub, S. 1999. «Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis». München: Oldenbourg.
- Krüger, H.-H. / Reinhardt, S. / Kötters-König, C. / Pfaff, N. / Schmidt, R. / Krappidel, A. / Tillmann, F. 2002. «Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand. Eine quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt». Opladen: Leske und Budrich.
- Maiello, C. 2003. «Modelle zur Erklärung von politischem Wissen und politischem Engagement». In: Oser, F. und Biedermann, H. (Hrsg.) «Jugend ohne Politik: Ergebnisse der IEA-Studie zu politischem Wissen, Demokratieverständnis und gesellschaftlichem Engagement von Jugendlichen in der Schweiz im Vergleich mit 27 anderen Ländern». Zürich: Rüegger: 175–191.
- Manzel, S. 2007. «Kompetenzzuwachs im Politikunterricht: Ergebnisse einer Interventionsstudie zum Kernkonzept Europa». Münster / New York: Waxmann.
- Marsh, H.W. und Hattie, J. 1996. «Theoretical perspectives on the structure of self-concept». In: Bracken, B. A. (Ed.) «Handbook of self-concept». New York: Wiley.
- Meierhenrich, V. 2003. «Wie können Schüler politisch urteilen? Kategorien politischer Urteilsbildung im Bewusstsein von Schülerinnen und Schülern». Schwalbach / Ts.: Wochenschau Verlag.
- Pekrun et al. 2006. «Projekt zur Analyse der Leistungsentwicklung in Mathematik (PALMA): Entwicklungsverläufe, Schülervoraussetzungen und Kontextbedingungen von Mathematikleistungen in der Sekundarstufe I». In: Prenzel, M. und Allolio-Naecke, L. (Hrsg.). «Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule». Münster: Waxmann: 21–53.
- Pfeiffer, T. 2008. «Wissensstrukturen». In: Weissenö, G. (Hrsg.). «Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat». Wiesbaden: VS-Verlag: 76–88.
- Prenzel, M. / Carstensen, C. H. / Schöps, K. / Maurischat, C. 2006. «Die Anlage des Längsschnitts bei PISA 2003». In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.). «PISA 2003: Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres». Münster: Waxmann: 29–62.
- Putnam, R. D. 1994. «Making democracy work. Civic traditions in modern Italy». Princeton NJ: Princeton Univ. Press.
- Putnam, R. D. 2000. «Bowling Alone. The collapse and revival of American community». New York: Simon & Schuster.
- Rittle-Johnson, B. and Siegler, R. S. 1998. «The relation between conceptual and procedural knowledge in learning mathematics: A review». In Donlan, C. (Ed.). «The development of mathematical skill». Hove, UK: Psychology Press: 75–110.

- Rittle-Johnson, B. / Siegler, R. S. / Alibali, M. W. 2001. «Developing conceptual understanding and procedural skill in mathematics. An iterative process». *Journal of Educational Psychology* 93: 346–362.
- Rothe, K. 1993. «Schüler und Politik. Eine vergleichende Untersuchung bayerischer und hessischer Gymnasialschüler». Opladen: Leske und Budrich.
- Seel, N. 2004. «Model-Centered Learning Environments: Theory, Instructional Design and Effects». In: Ders. and Dijkstra, S. (Eds.). «Curriculum, Plans and Processes in Instructional Design. International Perspectives». London: Routledge: 49–73.
- Stiensmeier-Pelster, J. und Schöne, C. 2008. «Fähigkeitsselbstkonzept». In: Schneider, W. und Hasselhorn, M. (Hrsg.). «Handbuch der Pädagogischen Psychologie». Göttingen: Hogrefe: 62–73.
- TEESEAC. 2009. Homepage des TEESAEC-Projektes: Teacher Empowerment to Educate Students to Become Active European Citizens. <http://www.politikwiss.ph-karlsruhe.de/teesaec/>. (zuletzt besucht am 15.7.2010)
- Torney-Purta, J. / Lehmann, R. / Oswald, H. / Schulz, W. 2001. «Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen». Delft: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Trautwein, U. und Lüdtke, O. 2010. «Referenzgruppeneffekte». In: Bos, W./ Klieme, E./ Köller, O. (Hrsg.). «Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung». Münster: Waxmann: 11–30.
- Vetter, A. 2006. «Jugend und ihre subjektive politische Kompetenz». In: Roller, E. (Hrsg.). «Jugend und Politik (Voll normal!)». Der Beitrag der politischen Soziologie zur Jugendforschung». Wiesbaden: VS-Verlag: 241–267.
- Vetter, A. und Maier, J. 2005. «Mittendrin statt nur dabei? Politisches Wissen, politisches Interesse und politisches Kompetenzgefühl in Deutschland, 1994–2002». In: Gabriel, O. W. (Hrsg.). «Wächst zusammen, was zusammengehört?: Stabilität und Wandel politischer Einstellungen im wiedervereinigten Deutschland». Baden-Baden: Nomos: 51–90.
- Walter, O. / Senkbeil, M. / Rost, J. / Carstensen, C. H. / Prenzel, M. 2006. «Die Entwicklung der naturwissenschaftlichen Kompetenz von der neunten zur zehnten Klassenstufe: Deskriptive Befunde». In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.). «Pisa 2003. Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres». Muenster: Waxmann: 87–118.
- Weisseno, G. und Eck, V. 2009. «Political knowledge of 14- to 15-year-old students – Results of the TEESAEC intervention study in Germany». In Dies. (Hrsg.), «Teaching European Citizens. A quasi-experimental study in six countries». Münster / New York: Waxmann: 19–30.
- Weisseno, G. / Detjen, J. / Juchler, I. / Massing, P. / Richter, D. 2010. «Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell». Schwalbach: Wochenschau.
- Westle, B. und Schoen, H. 2002. «Ein neues Argument in einer alten Diskussion. Politikverdrossenheit als Ursache des gender-gap im politischen Interesse». In: Brettschneider, F. / van Deth, J. / Roller, E. (Hrsg.). «Ende der politisierten Sozialstruktur?» Opladen: Leske & Budrich: 215–244.