

Universität Bielefeld

Fakultät für Geschichtswissenschaft, Philosophie und Theologie

Fakultät für Soziologie

Herr Dr. Jörg van Norden / Herr Mahir Gökbudak

Sommersemester 2018

Irgendwas wird man da schon lernen

Studienprojekt zu Schülerkonzepten über den Sinn von Ge-
schichts- und Politikunterricht

vorgelegt von:

Johanna Heimann

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	3
2. Studienaufbau.....	5
2.1 Welchen Sinn hat Politikunterricht?.....	5
2.2 Kompetenzen als Analysegrundlage.....	8
2.3 Studiendesign.....	9
2.4 Datenauswertung.....	11
3. Ergebnisse.....	13
3.1 Achtklässler.....	13
3.2 Q1.....	15
3.3 Zusammenführung und Kritik der Ergebnisse.....	16
4. Praxisimplikationen.....	19
5. Fazit und Ausblick.....	21
Literaturverzeichnis.....	23
Anhang.....	25

1. Einleitung

„Ist es nicht Staub, was diese hohe Wand
Aus hundert Fächern mit verenget?
Der Trödel, der mit tausendfachem Tand
In dieser Mottenwelt mich dränget?
Hier soll ich finden, was mir fehlt?
Soll ich vielleicht in tausend Büchern lesen,
Daß überall die Menschen sich gequält,
Daß hie und da ein Glücklicher gewesen?“¹

Diese Worte lässt Johann Wolfgang von Goethe seinen Protagonisten Faust mit Blick auf die Bibliothek in dessen Studierzimmer sprechen. Er drückt damit eine innige Verzweiflung aus – Faust, obgleich der gelehrteste aller Menschen, sieht nur Sinnlosigkeit und Leere in allem, was er gelernt hat und noch lernen könnte. Nicht nur, dass er der Welt selbst und dem menschlichen Leben darauf keinen Sinn abgewinnen kann, sondern auch sein radikaler Zweifel an der Sinnhaftigkeit des Studiums, das sein Lebenswerk darstellt, lassen ihm all seine Bücher und das darin verkörperte Wissen so unsinnig und vergänglich wie „Staub“ erscheinen. Die Sinnkrise des Faust reicht so tief, dass er sich schließlich mit Gift selbst töten will, bevor der Teufel in Gestalt des Mephisto auftritt und ihm einen anderen, wenn auch gefährlichen, Ausweg aus seiner Krise zeigt.

Dieses prominente Beispiel aus der Literatur macht deutlich, dass Menschen darauf angewiesen sind, in dem, was sie tun, einen Sinn zu erkennen. Die subjektive Bedeutsamkeit einer Tätigkeit ist für die Motivation des Akteurs² ein zentraler Faktor. Nur, wenn er für sich selbst erkennt, dass das Ergebnis einer Handlung für ihn wünschenswert ist, besteht eine Wahrscheinlichkeit, dass die Tätigkeit zielgerichtet ausgeführt wird.³ Umgekehrt bedeutet das Fehlen einer plausiblen Sinn-Erklärung oft ein nicht zu unterschätzendes Motivationsproblem.

Da der Schulbesuch in Deutschland verpflichtend ist und festen Lehrplänen folgt, orientieren sich die Lerninhalte, die auf verschiedene Fächer aufgeteilt sind, normalerweise nicht am subjektiven Lerninteresse des einzelnen Schülers. Dies bedeutet, dass die momentan vom Lernenden als relevant erachteten Probleme und Lernziele im Unterricht nicht notwendigerweise Berücksichtigung finden müssen. Die Schule steht also, wenn sie ihrem

1 von Goethe, Johann Wolfgang, Faust I und II. Köln 2012, Verse 656-663. Dieses fächerübergreifende Studienprojekt folgt der in der Geschichtswissenschaft üblichen Zitation in Fußnoten.

2 Der einfacheren Lesbarkeit halber verwendet diese Arbeit das generische Maskulinum, das alle Geschlechter einschließt.

3 Rheinberg, Falko, Motivation, Stuttgart 2004, S.133.

Anspruch, eine nachhaltige Bildung zu erreichen, gerecht werden will, vor dem Problem, Schülern den Sinn eines Faches für deren alltägliches Leben plausibel machen zu müssen.⁴ Denn so wird nicht nur die Motivation der Lernenden erhöht, sondern auch wahrscheinlich ein längerfristiger Lernerfolg erreicht, weil Lerninhalte, die als wichtig und bedeutsam erlebt werden, besser in Erinnerung bleiben.⁵

In der alltäglichen Wahrnehmung scheint die Schule jedoch relativ große Probleme mit der Legitimation ihrer Lerninhalte zu haben⁶: Regelmäßig sieht oder hört man von Schülern, die sich über die erlebte Sinnlosigkeit ihrer Ausbildung beklagen, die lieber alltags-tauglichere oder stärker auf Anwendung bezogene Themen behandeln oder manche Fächer gleich ganz abschaffen würden. Doch erfassen Schüler wirklich so wenig, was die Schule ihnen zu vermitteln versucht?

Dieser Frage soll sich mit diesem fächerübergreifenden Studienprojekt angenähert werden. In einer explorativen, qualitativen Studie wurden die Sinnzuschreibungen von Schülern eines Bielefelder Gymnasiums zu Geschichts- und Politik- bzw. Sozialwissenschaftsunterricht erhoben und verglichen, um festzustellen, ob Schüler plausible Antworten auf die Frage haben, wozu das jeweilige Fach auf der Studententafel steht, und, ob sich diese Antworten zwischen den Fächern unterscheiden.

Um die Antworten der Schüler zu den beiden Fächern sinnvoll zueinander in Beziehung setzen zu können, wurde auf das in beiden Kernlehrplänen verankerte Kompetenzmodell zurückgegriffen: Lernfortschritte finden demnach in der Sach-, Methoden-, Urteils- und Handlungskompetenz statt. Die Kompetenzbereiche sind in den Fächern zwar jeweils mit unterschiedlichen konkreten Zielvorstellungen verknüpft, teilen diese Ziele aber abstrakteren Lernebenen zu, sodass die Fächer auf diesen Ebenen verglichen werden können.

In der Alltagswahrnehmung wirkt Geschichte im Gegensatz zu Fächern der politischen Bildung eher lebensfern. Oft werden historische Ereignisse in der Schule lediglich rekonstruiert, ohne dass dabei jedoch auf die Relevanz der Geschichte für die Gegenwart eingegangen wird. Politische Bildung jedoch erscheint auf den ersten Blick zukunftsorientierter, da aus allen Schülern mittelfristig wahlberechtigte Bürger werden, die Teil des politischen und wirtschaftlichen Systems dieses Landes sind. Daraus abgeleitet lautet die vordergrün-

4 Riecke-Baulecke, Thomas, Effizienz von Lehrerarbeit und Schulqualität, Bad Heilbrunn 2001, S.63-66.

5 Gedaschko, Andreas, Lechte, Mari-Anukka, Sinnerfahrung und -konstruktion im Physikunterricht, in: Koller, Hans-Christoph (Hrsg.), Sinnkonstruktion und Bildungsgang. Zur Bedeutung individueller Sinnzuschreibungen im Kontext schulischer Lehr-Lern-Prozesse, Opladen u.a. 2008, S.47-64. Die Erkenntnisse der Autoren zum Physikunterricht sind m.E. problemlos auf andere Fächer übertragbar.

6 Ich erinnere mich an eine Situation aus meiner eigenen Schulzeit, in der meine Mathematiklehrerin von einem Mitschüler gefragt wurde, warum wir die Integralrechnung im Unterricht behandeln müssten und wozu man sie später brauche. Sie antwortete nur: „Sinnfragen werden nicht gestellt. Wir müssen das machen, es steht im Lehrplan.“

dige *These* dieser Arbeit, dass die befragten Schüler den Sinn von Geschichtsunterricht hauptsächlich im Bereich der Sachkompetenz verorten, wohingegen Politik- bzw. Sozialwissenschaftsunterricht eher auf der Ebene von Urteils- und Handlungskompetenz erklärt wird. Dabei wird von einer Entwicklung der Schülerantworten von der achten zur elften Klasse ausgegangen, das heißt, dass angenommen wird, dass die Schüler der Q1 häufiger Erklärungen abgeben, die der Methoden-, Urteils- oder Handlungskompetenz zugeordnet werden können. Des Weiteren wird unterstellt, dass Schüler, die zu einem Fach eine Sinn-Erklärung abgeben, die über die Sachkompetenz hinausgeht, mit höherer Wahrscheinlichkeit auch dem anderen Fach eine solche zuweisen.⁷

Die Arbeit soll wie folgt gegliedert sein: Zunächst wird die Herangehensweise der Studie erläutert, indem die Analysekatoren und Datenauswertung erläutert und begründet werden. Dazu ist es erforderlich, zunächst auf die Debatte um die Zieldimension(en) sozialwissenschaftlicher Fächer einzugehen. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse der Studie zuerst nach Jahrgangsstufen getrennt und schließlich integriert betrachtet, bevor die Herangehensweise dieser Arbeit einer kurzen Manöverkritik unterzogen wird. Aus den Ergebnissen werden daraufhin Praxisimplikationen für den Unterricht abgeleitet. Die Arbeit schließt mit einem zusammenfassenden Fazit.

2. Studienaufbau

In diesem Kapitel wird die Vorgehensweise bei der Datenerhebung und -auswertung vorgestellt und begründet. Dazu soll zunächst auf Sinn-Erklärungen für den sozialwissenschaftlichen Unterricht aus Sicht der Fachdidaktik eingegangen werden. Der (weitestgehend fehlende) Forschungsstand und die Ziele des Geschichtsunterrichts wurden bereits in der Projektskizze dargestellt. Darauf folgt ein kurzer Blick auf das Kompetenzmodell, das sich in den Lehrplänen für Nordrhein-Westfalen etabliert hat und das als Grundlage des verwendeten Kategoriensystems herangezogen wurde, bevor das Studiendesign und die Datenauswertung erläutert werden.

2.1 Welchen Sinn hat Politikunterricht?

Wenn die übergeordnete Zieldimension des Geschichtsunterrichtes ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein⁸ ist, dann ist es für die sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächer das

⁷ Die Überprüfung dieser These war jedoch nur für die achte Klasse möglich. Zu den Gründen hierfür siehe Kapitel 2.3.

⁸ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), Geschichte. Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 2007a, S.16 / Pandel, Hans-Jürgen, Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis, Schwalbach 2013, S.135.

Erreichen der Mündigkeit durch die Schüler.⁹ Darunter versteht die Autorengruppe Fachdidaktik „die Fähigkeit, sich mit Gesellschaft, Politik und Wirtschaft eigenständig und sachkompetent sowie interessengeleitet auseinanderzusetzen, dort selbstbestimmt und selbstwirksam zu handeln und dies nachvollziehbar rechtfertigen zu können“.¹⁰ Damit enthält der Unterricht in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern in der Theorie per se nicht nur eine Orientierungs- sondern auch eine Handlungsdimension.¹¹

Sozialwissenschaftliche Bildung befähigt also zur Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen. Dazu zählt die Partizipation am politischen Entscheidungsprozess ebenso wie reflektierte Konsumententscheidungen oder Kritik an den bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen. Die Fähigkeit, die bestehenden Verhältnisse einer kritischen, ergebnisoffenen Prüfung zu unterziehen und Machtverhältnisse sowie Herrschaftsstrukturen kritisch zu hinterfragen, zählt ebenfalls zu den Zieldimensionen politischer Bildung.¹² Diese Befähigung ist entscheidend, um im Leben als Erwachsener seine Interessen angemessen vertreten zu können und sich von anderen in seinen Entscheidungen nicht manipulieren zu lassen.

Das Ziel der Mündigkeit ist jedoch in der sozialwissenschaftlichen Didaktik nicht unumstritten: Dadurch, dass in diesem Fach die Perspektiven der Disziplinen Politikwissenschaft, Wirtschaftswissenschaften und Soziologie aufeinandertreffen, ergeben sich ganz verschiedene Vorstellungen dieses abstrakten Konzeptes, die sich auch in der oben genannten Definition widerspiegeln. Eher wirtschaftswissenschaftlich ausgerichtete Didaktiker setzen den Fokus verständlicherweise auf ökonomische Mündigkeit und verstehen darunter oftmals die Fähigkeit, wirtschaftliche Entscheidungen im Alltagsleben „bestmöglich“, das heißt optimierend, zu treffen und Handlungen dementsprechend auszuführen.¹³ Im Angesicht der gesellschaftlichen Ökonomisierung postulieren sie die verstärkte Notwendigkeit, diese Fähigkeit zu erreichen.¹⁴ Eher sozioökonomisch orientierte Vertreter dagegen betonen, dass Politik, Wirtschaft und Gesellschaft untrennbar miteinander verknüpft sind, und setzen daher die Verbindung politischer und ökonomischer sowie gesellschaftlicher Dimensionen als Ziel.¹⁵

9 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), Politik/Wirtschaft. Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 2007b, S.15.

10 Autorengruppe Fachdidaktik, Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Schwalbach 2017, S.15.

11 Krammer, Reinhard, Geschichte und Politische Bildung, in: Juchler, Ingo (Hrsg.), Kompetenzen in der politischen Bildung, Schwalbach 2010, S.46-58, hier S.47.

12 Autorengruppe Fachdidaktik 2017, S.15f.

13 Aschenbrücker, Karin, Ökonomische Bildung und Kompetenz im allgemein bildenden Unterricht, in: Weißeno, Georg (Hrsg.), Politik und Wirtschaft unterrichten, Wiesbaden 2006, S.161-173, hier S.166f.

14 Ebd., S.161.

Ebenfalls kontrovers wird die Frage diskutiert, ob und wozu Mündigkeit in ein Kompetenzmodell überführt werden kann bzw. sollte. Die Befürworter des Kompetenzmodells führen dazu an, dass damit das abstrakte und unpräzise Konzept der Mündigkeit messbar gemacht werden kann, die Gegner kritisieren den Versuch, das Konzept auf das Messbare zu reduzieren. „Quantifizierung verdrängt Mündigkeit, Ergebnisorientierung Offenheit, Rechnen Aufklärung. Kurz: Es zählt das, was man zählen kann.“¹⁶

Das Land Nordrhein-Westfalen hat in diese Debatte mit der Formulierung des aktuell gültigen Lehrplans maßgeblich eingegriffen. Dieser formuliert Kompetenzen der politischen Bildung unter der Leitvorstellung politischer Mündigkeit.¹⁷ Das Fach soll den Schülern demnach Fähigkeiten auf der Ebene von Sach-, Methoden-, Urteils- und Handlungskompetenz vermitteln. Unter die Sachkompetenz fallen in diesem Fall „grundlegende politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Kenntnisse, die zum Verständnis gesellschaftlicher Strukturen und Prozesse notwendig sind“.¹⁸ Sie soll durch das vermittelte Fachwissen eine Orientierung der Jugendlichen in der sie umgebenden Umwelt ermöglichen. Methodenkompetenz meint hier die Fähigkeit, sozialwissenschaftliche Probleme mithilfe fachspezifischer oder vom Fach unabhängiger Techniken zu bearbeiten, wohingegen Urteilskompetenz die Urteilsbildung und -äußerung mit Blick auf politische, ökonomische oder gesellschaftliche Sachverhalte umfasst.¹⁹ Hierin ist das Verständnis für die Positionen anderer sowie eine gewisse Konsensorientierung inbegriffen. Handlungskompetenz schließlich zielt darauf, die Heranwachsenden dazu zu befähigen, sich „am öffentlichen demokratischen Prozess der Meinungsbildung und der Entscheidungsfindung zu beteiligen und die Chancen der Einflussnahme“ zu erkennen und wahrzunehmen.²⁰

Nach diesen Zielvorgaben werden Schüler in Nordrhein-Westfalen seit nunmehr einem Jahrzehnt unterrichtet, sie müssten im Unterricht daher präsent sein. Wenn die Lernenden den Sinn des Faches durchschaut haben, müssten sie diesen also mit den oben erläuterten Zielvorstellungen begründen können.

15 Lange, Dirk, Haarmann, Moritz-Peter, Politik – Wirtschaft. Zum Verhältnis zweier Lernfelder unter der Zielperspektive „Mündigkeit“, in: Juchler, Ingo (Hrsg.), Kompetenzen in der politischen Bildung, Schwalbach 2010, S.80-90.

16 Autorengruppe Fachdidaktik 2017, S.18.

17 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2007b, S.18.

18 Ebd.

19 Ebd.

20 Ebd.

2.2 Kompetenzen als Analysegrundlage

Die Kompetenzorientierung der aktuell in Nordrhein-Westfalen gültigen Lehrpläne ist ein omnipräsentes Thema in der Lehrerbildung. So sehr manche die schulischen Freiräume schätzen, die mit ihr einhergehen, so sehr verteufeln andere das dahinterstehende Konzept von gesellschaftlicher Optimierung.²¹ Unter Kompetenzorientierung versteht der Lehrplan eine Fokussierung auf die „erwarteten Lernergebnisse in Form von fachbezogenen Kompetenzen, die fachdidaktisch begründeten Kompetenzbereichen zugeordnet sind“²² und meint damit eine Outputorientierung, die sich auf die Fähigkeiten konzentriert, die die Schüler in Folge des Unterrichts ausgebildet haben (sollen).²³ Diese Fähigkeiten sollen empirisch eindeutig überprüfbar sein und den erreichten Leistungsstand der Schüler somit vergleichbar machen.

Am Kompetenzmodell wird kritisiert, dass dieses durch seine Fokussierung auf den zu erreichenden Output nicht den Lernprozess in den Vordergrund stellt. Nicht die Weiterentwicklung ist entscheidend für den Lernerfolg, sondern die am Ende erreichten Kenntnisse und Befähigungen.²⁴ Damit einhergehend wird bemängelt, dass die Kompetenzorientierung „zu einem universellen Steuerungsinstrument gemacht werden soll, das wortwörtlich von der Kindertagesstätte über alle Facetten der Schule bis zum Studium und der (lebenslangen) Weiterbildung reicht“²⁵ und somit einen Versuch der strikten Standardisierung des gesamten Bildungssystems darstellt. Gleichzeitig schrieben die Kernlehrpläne das Erreichen eines Kompetenzniveaus vor, das in der Schule jedoch kaum zu realisieren ist, und setzten damit zu hohe Ziele.²⁶ Diese Arbeit ist sich der Kritik an der Kompetenzorientierung der Lehrpläne bewusst und will sich durch die Verwendung als Analysegrundlage weder für noch gegen diese positionieren.

Die verschiedenen Kompetenzbereiche, auf denen die Curricula in Nordrhein-Westfalen aufbauen, sind die Sach-, Methoden-, Urteils- und Handlungskompetenz. Diese werden – je nach Fach – mit unterschiedlichen konkreten Fähigkeiten ausgefüllt. So bedeutet historische Urteilskompetenz beispielsweise „historische Phänomene in den Kontexten ihrer jeweiligen Zeit und Gesellschaft zu verstehen, sich mit unterschiedlichen Sichtweisen auseinanderzusetzen und Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Handelns in jener Zeit zu

21 Gelhard, Andreas, Kritik der Kompetenz, Zürich 2011, S.12f.

22 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2007b, S.9.

23 Sander, Wolfgang, Kompetenzorientierung als Forschungs- und Konfliktfeld der Didaktik der politischen Bildung, in: ders. (Hrsg.), Handbuch politische Bildung, Schwalbach 2014, S.113-126.

24 Sander 2014, S.113ff.

25 Sander 2014, S.122.

26 Brauch, Nicola, Geschichtsdidaktik, Berlin u.a. 2015, S.33.

bewerten.“²⁷ Die politische Urteilskompetenz hingegen meint die „Befähigung zu einer selbstständigen, begründeten und kriterien- oder kategorienorientierten Beurteilung politischer Ereignisse, Probleme und Kontroversen“.²⁸ In beiden Fächern gibt es somit eine Ziel-dimension, die auf die angemessene und reflektierte Beurteilung von Sachverhalten ausge-richtet ist, diese stellt sich nur aufgrund der verschiedenartigen Sachverhalte, die in den Fä-chern behandelt werden, unterschiedlich dar. Aus diesem Grund wurden trotz aller Kritik am Kompetenzmodell für diese Arbeit die Kompetenzbereiche des Lehrplans als Analyse-grundlage verwendet, aus denen die Kategorien für die strukturierende Inhaltsanalyse de-duktiv erzeugt wurden.

Diese Herangehensweise bietet den Vorteil, dass die Kompetenzkategorien für die bei-den zu vergleichenden Fächer auf einem höheren Abstraktionsniveau eine Vergleichbarkeit herstellen, während die Unterschiedlichkeit der Fächer in den konkreten Antworten den-noch berücksichtigt werden kann. Mithilfe induktiv erzeugter Kategorien wäre diese Ver-gleichbarkeit kaum zu erreichen gewesen.

2.3 Studiendesign

Das Studienprojekt vertritt die These, dass Schüler den Sinn von Geschichtsunterricht vor allem mit dem Erwerb von (Allgemein)Wissen erklären, wohingegen Politik- beziehungsweise Sozialwissenschaftsunterricht eher mit Urteils- und Handlungskompetenz as-soziiert wird. Um diese Annahme zu überprüfen, wurde an einem Gymnasium in Bielefeld eine explorative Studie durchgeführt, die die Sinnerklärungen von Schülern einer achten Klasse sowie zweier Grundkurse der Qualifikationsphase I erhoben hat.

Die Studie folgt einer qualitativen Herangehensweise und wurde mittels eines offenen Fragebogens durchgeführt. Dieser bestand – neben der Angabe des Geschlechtes – aus nur einer einzigen Frage: „Bitte denk einmal darüber nach, warum du in der Schule wohl Ge-schichts- / bzw. Politikunterricht hast. Bitte schreibe deine Ideen auf und begründe sie kurz.“ Um die Tauglichkeit des Erhebungsbogens sowie des Kategoriensystems, das in Ka-pitel 2.4 vorgestellt wird, zu überprüfen, wurde im Vorfeld der Erhebung ein Pretest mit drei ausgewählten Lernenden durchgeführt. Diese besuchten eine andere Schule als die, an der später das Studienprojekt durchgeführt wurde. Der Pretest ergab, dass Schüler der ach-ten Klasse in der Lage waren, plausible Antworten auf die genannte Frage zu geben, die

27 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2007a, S.19.

28 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2007b, S.19.

größtenteils mit dem Kategoriensystem kodierbar waren.²⁹ Die durchschnittliche Bearbeitungszeit betrug hierbei etwa zehn Minuten.

Die Erhebung wurde daraufhin zunächst in einer achten Gymnasialklasse durchgeführt. Diese Klasse wurde einerseits aufgrund des Alters ausgewählt, da die Schüler in der Mittelstufe bereits auf mehrere Jahre Geschichts- und Politikunterricht zurückblicken können, also eine konkrete Vorstellung von den Inhalten und Zielen entwickeln konnten. Dies und die Annahme, dass Vierzehnjährige über ein deutlich höheres Maß an Reflektionsfähigkeit verfügen als beispielsweise Elfjährige, zeichnet die Klasse vor den Unterstufenschülern aus. Andererseits verbrachte ich viel Zeit mit dieser Lerngruppe, unterrichtete und hospitierte sowohl im Geschichts- als auch im Politikunterricht. Zusätzlich ergab sich der Vorteil, dass diese Klasse in beiden Fächern von der selben Lehrkraft unterrichtet wird, sodass etwaige Differenzen zwischen den Fächern nur eingeschränkt auf den Lehrer zurückzuführen sind, was dem Vergleich entgegenkommt.

Diese Daten sollen im Folgenden mit denen der gymnasialen Oberstufe verglichen werden. Hierzu wurden Schüler aus einem Geschichts- und einem Sozialwissenschaftsgrundkurs befragt. Da es an der Schule, an der die Erhebung durchgeführt wurde, nicht möglich ist, in der Oberstufe beide Fächer gleichzeitig anzuwählen, musste auf diese beiden Kurse zurückgegriffen werden, in denen es folglich keine Überschneidungen zwischen den Schülern gab. Die Form des Grundkurses wurde einerseits gewählt, weil es in keinem der beiden Fächer an der betreffenden Schule zur Zeit einen Leistungskurs gibt, bietet sich andererseits aber auch besonders an, da anzunehmen ist, dass in Leistungskursen die Sinnkonzepte besonders elaboriert sind, da hier ein besonderes Interesse für das Fach besteht. Dies ist abgeschwächt auch in den Grundkursen der Fall, da hier eine Wahlentscheidung zugunsten des einen Faches getroffen wurde, während das andere Fach abgelehnt wurde. Aussagen zur Entwicklung elaborierter Sinnzuschreibungen von der achten bis zur elften Jahrgangsstufe sind daher aufgrund der Selbstselektion der Schüler nur vorsichtig zu treffen.

Bei der Erhebung wurde so vorgegangen, dass ein Schüler der achten Klasse jeweils einen Bogen mit Vor- und Rückseite erhielt. Auf der einen Seite wurden die Konzepte zum Geschichtsunterricht, auf der anderen Seite diejenigen zum Politikunterricht erhoben, sodass trotz der völligen Anonymität der Befragung die Antworten der gleichen Person miteinander verglichen werden können. Die Schüler der gymnasialen Oberstufe erhielten den Bogen nur mit einer Seite zu ihrem jeweils angewählten Fach. Die Bearbeitungszeit für das

²⁹ Vergleiche hierzu die Projektskizze.

Ausfüllen des Bogens betrug dementsprechend für die Achtklässler 30 Minuten (15 pro Seite), für die Schüler der Q1 nur 15 Minuten. Hierbei war zu beobachten, dass die Mehrzahl der Achtklässler deutlich vor Ende der Bearbeitungszeit abgeben wollte, wohingegen viele Schüler der Q1 einige Minuten überzogen.

Insgesamt wurden 28 Achtklässler befragt, davon sieben Jungen und 21 Mädchen. In der Q1 waren es 26 Schüler, davon elf männlich und 15 weiblich, wobei 15 dem sozialwissenschaftlichen und elf dem geschichtlichen Grundkurs angehörten. Die Geschlechterverteilung in den beiden Kursen entsprach etwa dem Gesamtverhältnis.

Die erhobenen Schülerantworten wurden im Folgenden transkribiert und im Hinblick auf das Kompetenzmodell des Kernlehrplans ausgewertet.

2.4 Datenauswertung

Die Auswertung der Schülerantworten erfolgte mittels einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse, die an Philipp Mayring orientiert ist und mit atlas.ti technisch unterstützt wurde. Hierbei bietet sich eine inhaltliche Strukturierung besonders an; das heißt, dass die Schülerantworten im Hinblick darauf, welchen Kompetenzbereichen sie entsprechen, Kategorien zugeordnet wurden.³⁰

Die Analyseeinheit, nach der die Daten kodiert wurden, ist der Satz bzw. Stichpunkt. Jeder einzelne von den Schülern genannte Aspekt wurde einzeln betrachtet und einer Kategorie zugeordnet. Nur in Ausnahmefällen, in denen zwei aufeinanderfolgende Sätze so stark inhaltlich verknüpft waren, dass die Trennung die Kodierung unmöglich gemacht hätte, wurden zwei Sätze als eine Analyseeinheit betrachtet. Diese Vorgehensweise bietet gegenüber einfacher Kodierung pro Antwortbogen den großen Vorteil, dass erfasst werden konnte, wenn bei einem Schüler ein Kompetenzbereich durch mehrere genannte Argumente quantitativ überwog. So konnte nicht nur erfasst werden, *ob* Schüler Sinn-Erklärungen auf die vier verschiedenen Kompetenzbereiche verteilen, sondern auch, wie stark sich die Aufteilung quantitativ unterscheidet.

Die Analyse verwendet das Kompetenzmodell des Lehrplanes als Grundlage und teilt das Material anhand der vier Kompetenzbereiche Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Urteilskompetenz und Handlungskompetenz ein. Dazu wurde ein Kategoriensystem deduktiv aus den Zielvorgaben des Lehrplanes entworfen. Für den Bereich des Geschichtsunterrichtes wurde dieses bereits in der Projektskizze anhand des Pretestes erprobt und für die

³⁰ Die folgende Darstellung des konkreten Vorgehens orientiert sich an Mayring, Philipp, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim u.a. 2008, S.82-99. Für eine Zusammenfassung der Auswertungsmethode der strukturierenden Inhaltsanalyse vgl. die Projektskizze.

eigentliche Erhebung nun noch geringfügig abgewandelt: Aspekte in Schülerantworten, die das Lernen aus Fehlern oder guten Entscheidungen der Vergangenheit in den Mittelpunkt rücken, werden jetzt der Handlungskompetenz zugeordnet, da hier das historische Lernen direkt mit einer Handlungsorientierung und damit einer Zukunftsperspektive verknüpft wird. Davon zu unterscheiden sind Aspekte, die als Sinn von Geschichtsunterricht lediglich das Kennenlernen von Fehlern präsentieren³¹, da in diesem Fall die Geschichte kein gegenwärtiges oder zukünftiges Handeln orientiert. Aus diesem Grund werden solche Antworten der Urteilskompetenz zugeordnet.

Dieses Kategoriensystem wurde mithilfe des Lehrplanes für Politik/Wirtschaft in der Sekundarstufe I in NRW auf den Politik- bzw. Sozialwischenschaftsunterricht ausgedehnt, zudem wurden die zunächst inhaltlich orientierten Kodierregeln um semantische Kriterien ergänzt. Das überarbeitete Kategoriensystem findet sich im Anhang. Hierbei stellt es kein Problem dar, dass dasselbe System, das aus dem Lehrplan für die Unter- und Mittelstufe erzeugt wurde, auch auf die Antworten der Oberstufenschüler angewendet wurde, da die übergeordneten Ziele für die Fächer in der Sekundarstufe I und II identisch sind.

Auf Basis des neuen Kategoriensystems wurden zunächst die in der Tabelle ebenfalls aufgeführten Ankerbeispiele aus dem Material extrahiert, indem dieses auf besonders aussagekräftige Absätze untersucht wurde. Da sich für alle Ausprägungen in beiden Fächern bis auf die Kategorie „Können“ ohne Schwierigkeit ein oder mehrere Ankerbeispiele finden ließen, konnte das Kategoriensystem für die Gesamtanalyse übernommen werden. Da die Analyse durch atlas.ti technisch gestützt werden konnte, war nur ein Materialdurchgang notwendig. Insgesamt konnten in den erhobenen Antwortbögen 277 Kodiereinheiten identifiziert und jeweils den Kategorien zugeordnet werden. Die Ergebnisse zeigen nun die Verteilung der Sinnzuschreibungen auf die Kategorien sowie die Schüler auf.

Ausgehend von der oben aufgeführten Fragestellung und der These des Projekts, dass Geschichte stärker als Politik mit Wissenserwerb assoziiert wird, lauten die in der Analyse zu überprüfenden Thesen:

T1: Für Geschichte werden prozentual mehr Analyseeinheiten der Kategorie W zugeordnet als für Politikunterricht.

T2: Die Anzahl der Schüler, die entweder in keinem oder in beiden Fächern mindestens eine Antwort abgeben, die den Kategorien M, U oder H zugeordnet wird, übersteigt die Anzahl der Schüler, bei denen dies nur für ein Fach der Fall ist, deutlich.

³¹ z.B. 8_M7_Ge: „Um den Schülern zeigen zu können welche Fehler in der Geschichte / Vergangenheit begangen wurden“.

T3: Die Oberstufenschüler geben prozentual mehr Antworten ab, die den Kategorien M, U oder H zugeordnet werden können.

3. Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse zunächst nach Jahrgängen getrennt dargestellt, bevor die unterschiedlichen Altersklassen miteinander verglichen werden.

3.1 Achtklässler

Die 28 befragten Achtklässler gaben jeweils einen Antwortbogen mit zwei Seiten für den Geschichts- und den Politikunterricht ab. Dabei konnten für Geschichte 98 Analyseeinheiten kodiert werden, für Politik wurden 87 Antworten analysiert.

Ein Drittel der Antworten, die die Achtklässler mit Blick auf Geschichtsunterricht gaben, stellte keine plausible Sinn-Erklärung dar und wurde als Kategorie 0 kodiert. Dazu zählen Antworten wie „Schulpflicht“³² oder „Damit wir unsere Stunden vollkriegen“³³, aber auch tautologische Erklärungen wie „Wir haben Geschichtsunterricht weil wir etwas über die Geschichte der Welt lernen sollen.“³⁴ An dieser Stelle ist jedoch wichtig zu erwähnen, dass nur eine Schülerin mit ihren Sinn-Erklärungen über die 0-Kategorie nicht hinauskommen konnte. Alle anderen lieferten mindestens ein Argument, das den Kompetenzbereichen zugeordnet werden konnte. In die Kategorie „Wissen“, d.h. Sachkompetenz, fielen 55% der Antworten, nur eine Analyseeinheit konnte der Methodenkompetenz und zwei der Urteilskompetenz zugeordnet werden. Immerhin 9% der Antworten repräsentierten die Handlungskompetenz.

Mit Bezug zum Politikunterricht wurden 21% der Antworten der 0-Kategorie zugeordnet. Dazu zählten neben dem sehr präsenten Hinweis auf die Schulpflicht Erklärungen wie „Damit wir ein Fach haben, das besser als Chemie ist“³⁵, „Damit wir ein Buch mehr haben, welches wir schleppen müssen“³⁶ oder Äußerungen wie „Nichts gegen den Lehrer aber Alles gegen das Buch! KACK!“³⁷. Auch im Bereich der politischen Bildung war bei den Achtklässlern die Sachkompetenz mit 54% der Antworten am stärksten vertreten. 9% der Erklärungen zielten auf Urteilskompetenz, 16% auf Handlungskompetenz und keine einzige auf Methodenkompetenz.

32 8_M3_Ge.

33 8_W11_Ge.

34 8_M6_Ge.

35 8_W13_Pol.

36 8_W13_Pol.

37 8_M3_Pol.

Vergleicht man die Sinnzuschreibungen der 14-Jährigen zu den einzelnen Fächern (siehe Abb.1), fällt auf, dass beide gleichermaßen auf das Wissen als zentrale Kategorie abheben. Die drei anderen Kompetenzbereiche fallen dahinter stark zurück, wobei Urteils- und Handlungskompetenz mit Blick auf den Politikunterricht etwas prominenter vertreten sind als im Bezug auf Geschichtsunterricht.

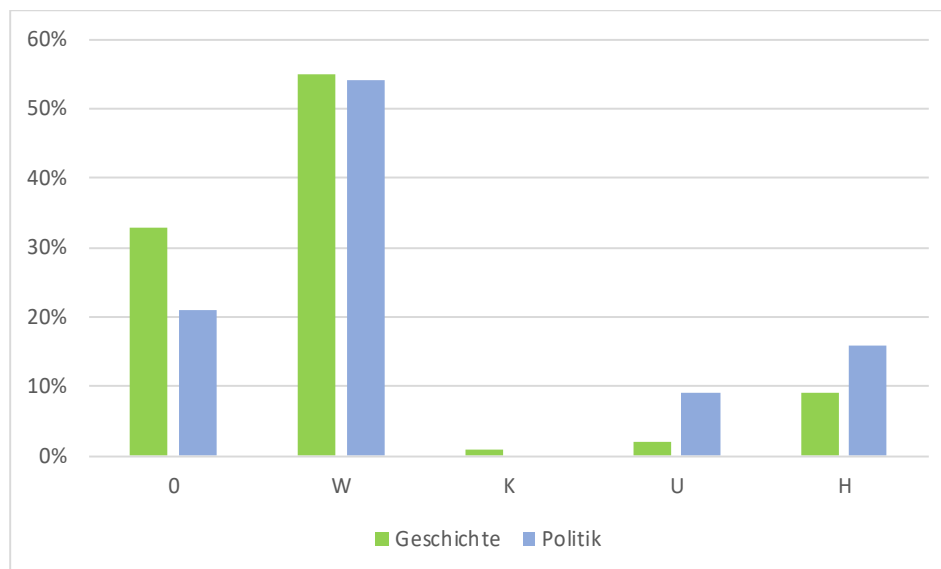


Abbildung 1: 8.Klasse. Zuordnung der Antworten zu den einzelnen Kategorien nach Fächern in %. $n(Ge)=98$, $n(Pol)=87$.

Nun sollte weiterhin betrachtet werden, ob es eine Korrelation der Sinnzuschreibungen bei einem Schüler gibt, d.h. ob, wenn der Schüler dem einen Fach einen anderen Sinn als Wissenserwerb zuschreibt, die Wahrscheinlichkeit höher ist, dass er dies auch bei dem anderen Fach tut. Wäre das der Fall, müsste die Zahl der Schüler, die in beiden Fächern mindestens eine oder gar keine Antwort gaben, die einer anderen Kategorie als W oder 0 zugeordnet wurde, die Zahl der Schüler, bei denen dies nur in einem der beiden Fächer möglich war, übersteigen. Insgesamt konnten acht Schüler der achten Klasse für keines der beiden Fächer eine Sinn-Erklärung liefern, die im Bereich der Methoden-, Urteils- oder Handlungskompetenz lag. Sieben Schüler konnten dies für beide und 13 Schüler für nur eines der beiden Unterrichtsfächer. Damit liegt der Anteil derer, die in beiden Fächern entweder besonders wenig oder besonders stark wissensorientiert antworteten, mit 54% nur knapp über dem Anteil derer, deren Antworten sich in den Fächern unterschieden. Damit kann nicht davon ausgegangen werden, dass das Erkennen eines Sinns jenseits des Wissenserwerbs in einem Fach dasselbe auch in dem anderen Fach bewirkt. T2 ist damit widerlegt.

3.2 Q1

Die 26 befragten Schüler der Q1 lieferten in ihren Antwortbögen insgesamt 92 Kodiereinheiten, davon 36 für Geschichte und 56 für sozialwissenschaftlichen Unterricht. Dass hier so viel weniger Antworten als bei den Achtklässlern bearbeitet wurden, erklärt sich dadurch, dass jene jeweils für beide Unterrichtsfächer befragt wurden, die Schüler der Q1 nur für das von ihnen angewählte.

Dabei ergab sich, dass mit Blick auf Geschichte 5% der Antworten in die 0-Kategorie eingeordnet wurden, 31% repräsentierten die Sachkompetenz und 19% die Kategorie „Können“, also Urteilskompetenz. Für die Methodenkompetenz ließ sich auch hier keine Antwort kodieren, wohingegen der Handlungskompetenz 44% der Absätze zugeordnet werden konnten.

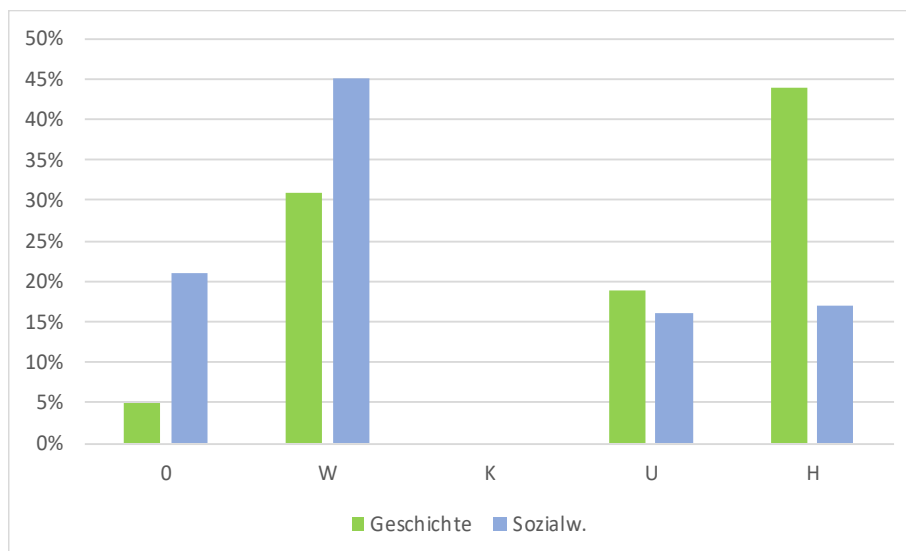


Abbildung 2: Q1. Zuordnung der Antworten zu den einzelnen Kategorien nach Fächern in %. $n(\text{Ge})=36$, $n(\text{Sw})=56$.

Die Schüler des sozialwissenschaftlichen Grundkurses gaben 45% ihrer Antworten für die Sachkompetenz ab. Auf die Urteilskompetenz entfielen 16%, auf die Handlungskompetenz 17% der Sinn-Erklärungen, wohingegen die Methodenkompetenz nicht vertreten war. Interessant ist, dass 21% der Erklärungen der 0-Kategorie zugeordnet werden mussten, obwohl sie durchaus ernst gemeinte Antworten darstellten. Mehrere Schüler der Q1 erklärten nämlich, dass der Sinn des sozialwissenschaftlichen Unterrichtes gerade darin bestehe, dass die Lernenden sich *keine* eigene Meinung bilden und *keine* freien Entscheidungen treffen sollten. Stattdessen versuche die Regierung durch politisch einseitige Curricula und Rahmenvorgaben, die Jugendlichen schon in jungen Jahren zu indoktrinieren, um sich spä-

ter deren Wahlstimmen zu vergewissern.³⁸ Diese verschwörungstheoretisch anmutende Erklärung fiel aus dem Kategoriensystem und konnte daher nur mit der 0-Kategorie bezeichnet werden.

3.3 Zusammenführung und Kritik der Ergebnisse

Der Vergleich der Jahrgangsstufen ist, da es sich bei dieser Erhebung um eine Querschnittstudie handelt, in der verschiedene Kohorten betrachtet wurden, nur bedingt aussagekräftig, soll aber an dieser Stelle trotzdem versucht werden.

Die Ergebnisse des Vergleichs sagen nichts darüber aus, wie sich die Achtklässler bis zur Q1 entwickeln werden und lassen keine direkten Rückschlüsse darauf zu, wie die Q1 drei Jahre zuvor geantwortet hätte. Auch die Ursache(n) einer eventuellen Veränderung bzw. Weiterentwicklung können damit nicht erklärt werden – es kann lediglich festgestellt werden, ob es eine Abweichungen der Ergebnisse gibt.

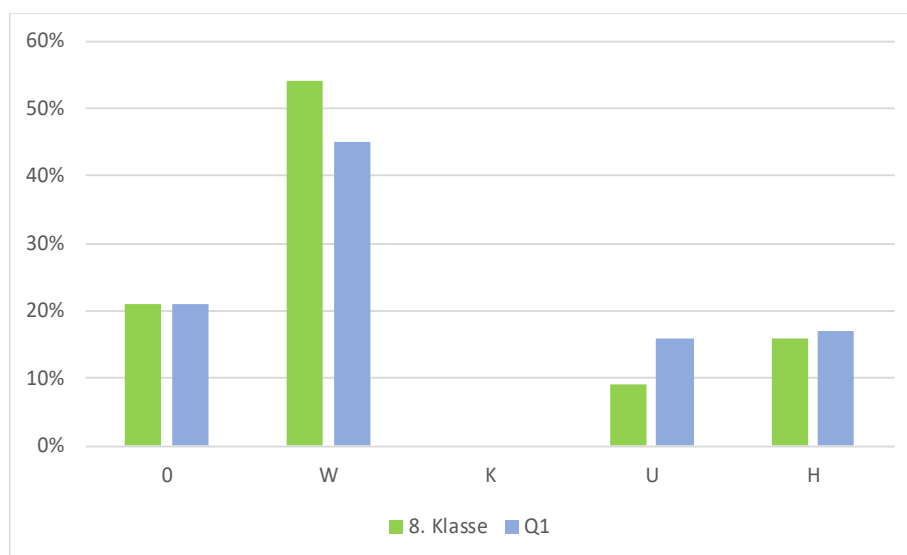


Abbildung 3: Sowi. Zuordnung zu den Kategorien nach Jahrgangsstufe in %. $n(8)=87$, $n(Q1)=56$.

Mit Blick auf den sozialwissenschaftlichen Unterricht scheinen die Ergebnisse der Jahrgangsstufen nah beieinander zu liegen (vgl. Abb.3). Es zeigt sich eine geringe Abkehr von der Kategorie „Wissen“, die neun Prozentpunkte ausmacht. Der größte Zuwachs ist mit sieben Prozentpunkten bei der Urteilskompetenz zu verzeichnen, die Antworten zur Handlungskompetenz waren mit einem Prozentpunkt nur geringfügig stärker vertreten.

³⁸ Zum Beispiel: „Eingeführt von einer rot-grünen Landesregierung, dient der Unterricht zudem dem Zweck, dass man die Ideologie dieser Parteien schon möglichst früh als Norm beigebracht bekommt, so dass man sobald man wahlberechtigt, ist mit den jeweiligen Parteien sympathisiert.“ (Q1_M15_Pol).

Für den Unterricht im Fach Geschichte sieht der Jahrgangsstufenvergleich dagegen ganz anders aus: Hier erfuhren sowohl die 0-Kategorie als auch die Sachkompetenz in der Q1 deutlich weniger Beachtung als in der achten Klasse, die Werte entwickelten sich von 33% auf 5% bzw. von 55% auf 31%. Dafür wurde der Sinn des Geschichtsunterrichts in der Oberstufe deutlich stärker mit der Urteils- und Handlungskompetenz erklärt; der Anstieg um 17 bzw. 35 Prozentpunkte hat zur Folge, dass in der Q1 ca. zwei Drittel aller Antworten Kategorien zugeordnet werden konnten, die über das Wissen hinausgehen, wohingegen bei den Achtklässlern nahezu neun von zehn Antworten entweder der 0-Kategorie zugeordnet werden mussten oder in den Bereich der Sachkompetenz fielen.

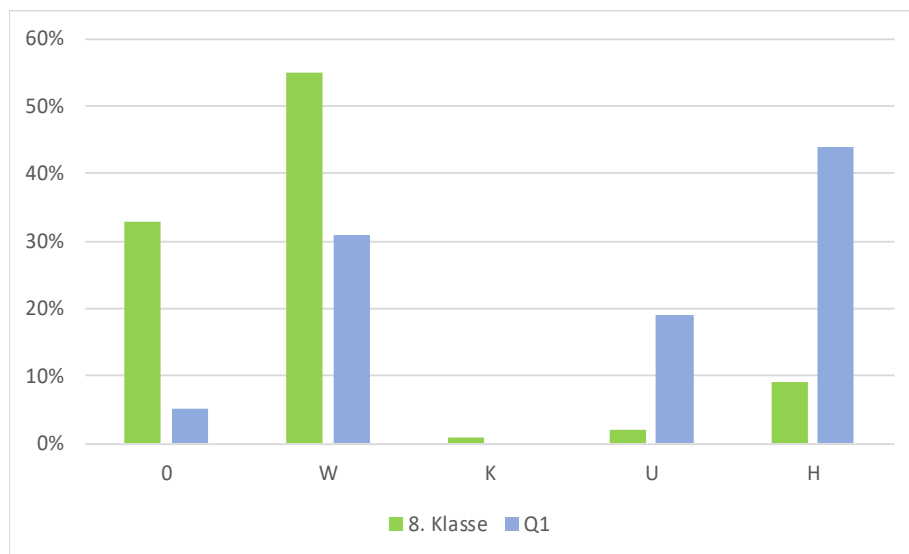


Abbildung 4: Geschichte. Zuordnung zu den Kategorien nach Jahrgangsstufe in %.
 $n(8)=98$, $n(Q1)=36$.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die eingangs aufgeführten Thesen nur teilweise bestätigen lassen. Die Schüler der befragten achten Klasse erklärten den Sinn von Geschichtsunterricht prozentual nicht wesentlich öfter mit dem Erwerb von Wissen als den Sinn von sozialwissenschaftlichem Unterricht; bei den Oberstufenschülern wurde sogar der Unterricht der politischen Bildung häufiger mit Wissen assoziiert. Damit ist T1 widerlegt. Interessant ist hier vor allem die Auseinanderentwicklung der Sinnzuschreibungen von der achten zur elften Klasse: Waren die Antworten, die der Kategorie „Wissen“ zufielen, bei den 14-Jährigen noch ungefähr gleich häufig vertreten, zeigte sich in der Oberstufe, dass nun Geschichte wesentlich häufiger mit Urteils- und Handlungskompetenz assoziiert wurde als sozialwissenschaftlicher Unterricht, bei dem die Sinn-Erklärung „Wissen“, nur in vergleichsweise geringem Maße abnahm. Damit lässt sich T3 zwar vorsichtig bestätigen, dies aber mit Blick auf den Geschichtsunterricht wesentlich deutlicher als auf die sozialwissenschaftlichen Fächer.

Auch konnte die These nicht bestätigt werden, dass Schüler, die in einem Fach eine Sinn-Erklärung abgeben konnten, die über Wissenserwerb hinausgeht, dies auch häufiger in dem anderen Fach konnten als andere Schüler (T2). Damit scheinen die Sinn-Erklärungen der beiden Fächer nicht notwendigerweise verknüpft zu sein.

Auch zu bemerken ist, dass der Anteil exkludierter Antworten sich in Geschichte zwischen den Jahrgangsstufen stark unterschied. Wurden bei den Achtklässlern ein Drittel der Antworten ausgeschlossen, waren es für die Q1 nur 5%. Bei den Antworten zum sozialwissenschaftlichen Unterricht gab es dagegen keinen Unterschied beim Anteil der exkludierten Antworten. Dieser Befund ist darauf zurückzuführen, dass – wie oben bereits angedeutet – mehrere Oberstufenschüler aus dem sozialwissenschaftlichen Grundkurs eine verschwörungstheoretisch anmutende Sinn-Erklärung für das Fach abgaben, die, obwohl mit durchaus ernstem Hintergedanken, nicht anders als mit „0“ kodiert werden konnte. Wären diese Antworten in ihrer Ausrichtung anders gewesen, hätten also nicht das Fehlen von freier Meinungsbildung und Handlungsmöglichkeiten, sondern deren Weiterentwicklung als Zweck von sozialwissenschaftlichem Unterricht benannt, wären die Ergebnisse möglicherweise anders ausgefallen.

Zur Untersuchung lässt sich kritisch anmerken, dass die Anzahl der befragten Schüler bei weitem nicht genügt, um belastbare Ergebnisse zu erzielen, die über die hier betrachteten Lerngruppen hinausgehen. Vielmehr können die im Rahmen dieser Arbeit stichprobenartig erfolgte Analyse und die damit erzielten Ergebnisse nur einen Ansatzpunkt für eine mögliche Ausweitung des Samples in einer weiteren Untersuchung darstellen, mit der sicherere Ergebnisse erzielt werden könnten, die im Rahmen dieser Arbeit aber nicht zu leisten ist. Zudem ist die Auswahl der Schüler bzw. Lerngruppen nicht repräsentativ, sondern pragmatisch erfolgt, was in weiteren Untersuchungen zu korrigieren wäre. Darüber hinaus wäre eine Längsschnittstudie verschiedener Lerngruppen, deren Sinn-Erklärungen über mehrere Jahre verfolgt werden, aussagekräftiger gewesen als der hier erfolgte Querschnitt, da diese Herangehensweise die Weiterentwicklung der gleichen Schülerkohorte hätte aufzeigen können. Daraus hätte man möglicherweise Rückschlüsse auf die Ursachen der Entwicklungen ziehen können.³⁹ Da das in dieser Arbeit nicht zu leisten war, bleiben Erklärungsversuche im Bereich der Spekulation. Dennoch soll im nächsten Abschnitt vorsichtig versucht werden, aus den Ergebnissen einige Praxisimplikationen abzuleiten.

³⁹ Eine mögliche These könnte hier beispielsweise lauten, dass Lerngruppen, die von jüngeren Lehrkräften unterrichtet wurden, bessere Sinn-Erklärungen abgeben als solche, die von älteren Lehrkräften unterrichtet wurden. Vielleicht könnten sich bei einem Vergleich verschiedener Schulen auch die Verwendung bestimmter Schulbücher oder die Verfolgung anderer pädagogischer Konzepte als Einflussfaktoren auf die Sinn-Erklärungen der Schüler zeigen.

4. Praxisimplikationen

Mit Blick auf die unterrichtliche Praxis erscheint zunächst relevant, dass nur eine Schülerin und nur im Bezug auf den Geschichtsunterricht nicht in der Lage war, eine Sinn-Erklärung abzugeben, die nicht über die 0-Kategorie hinausging, also letztlich keinen Sinn für das Unterrichtsfach angeben konnte. Alle anderen Schüler fanden zumindest ein Argument, das mit einem der Kompetenzbereiche verbunden werden konnte. Das heißt fast jeder Schüler verfügt über ein, wenn auch vielleicht nur sehr basales, Verständnis für den Sinn und Zweck der beiden Fächer. Auf diesem Verständnis können Lehrkräfte aufbauen und versuchen, es zu erweitern und den Schülern die Fähigkeit vermitteln, es zu reflektieren.

Dass die Achtklässler über die Hälfte der Antworten für die Kategorie der Sachkompetenz abgaben, wohingegen die Urteils- und Handlungskompetenz nur in sehr geringem Maße in den Antworten auffindbar sind, zeigt, dass Schüler der Mittelstufe in ihrem Unterricht kaum Anwendungsbezüge für ihr gegenwärtiges oder späteres Leben erkennen können. Die Möglichkeiten, die der Unterricht in Geschichte und Politik den Schülern bietet, sollten ihnen daher stärker präsent gemacht werden. Dies ist einerseits förderlich, um dadurch die Lernmotivation zu erhöhen, die – wie sich in einigen Bögen zeigte – bei vielen Schülern sehr gering ausgeprägt war und bis hin zur Aggressivität dem Fach gegenüber reichte. Andererseits kann dadurch ein nachhaltiger Lernprozess angestoßen werden, der kein Selbstzweck ist, sondern den Schülern subjektiv bedeutsame Lernangebote macht, die diese in ihrem Alltag anwenden können.

Dies ist im Geschichtsunterricht beispielsweise durch das Herstellen von Gegenwartsbezügen⁴⁰, durch das Ermuntern zum Fällen von Werturteilen sowie durch globales Lernen⁴¹ möglich. Mit diesen Strategien kann Schülern aufgezeigt werden, dass Geschichte nicht nur eine Ansammlung zu lernender Fakten darstellt, sondern zum einen in ihr ganz persönliches Leben einwirkt und zum anderen von Menschen der Gegenwart, d.h. auch von Schülern, mitgestaltet wird. Im sozialwissenschaftlichen Unterricht kann der alltagspraktische Nutzen zum Beispiel durch die fachdidaktischen Prinzipien der Problem-, Handlungs- oder Fallorientierung aufgezeigt werden.⁴² Diese Methoden senken in den ersten Schritten einer Unterrichtsreihe das Abstraktionsniveau und zeigen somit, dass und wie Politik, Wirtschaft und Gesellschaft das Leben von Menschen konkret beeinflussen.

40 Brauch 2015, S.59-61.

41 Popp, Susanne, Weltgeschichte im Geschichtsunterricht? Geschichtsdidaktische Überlegungen zum historischen Lernen im Zeitalter der Globalisierung, in: Popp, Susanne / Forster, Johanna (Hrsg.), Curriculum Weltgeschichte. Globale Zugänge für den Geschichtsunterricht, Schwalbach 2003, S.68-104.

42 Reinhardt, Sibylle, Politikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2016, S.93-133.

Einen erschreckenden Befund stellen die Antworten der Oberstufenschüler dar, die den Sinn von sozialwissenschaftlichem Unterricht in der angeblichen Indoktrination durch den Staat bzw. einzelne (in dem Fall eher links gerichtete) Parteien sahen. Die Kritik der Schüler an als einseitig empfundenem Unterricht, die sich in solchen Äußerungen ausdrückt, kann nur entweder auf den Unterricht oder auf ein soziales Umfeld zurückgeführt werden, das in den Schülern derartige Gedanken aufkommen lässt. Interessant ist an der Stelle, dass keiner der betreffenden Schüler dem Lehrpersonal die Schuld für die erlebte Einseitigkeit gab. Dieses wird als ausführendes Organ eines manipulativen Curriculums betrachtet.

Die Feindlichkeit der Schüler gegenüber dem deutschen Staat und dem Parteiensystem, die sich in derartigen Antworten erkennen lässt, stimmt nachdenklich. Zwar kann man den Schülern auf der einen Seite zugute halten, dass diese Kritik am bestehenden System äußern und dem status quo auf den Grund gehen wollen. Auf der anderen Seite aber stellen derartige Behauptungen eine starke Überspitzung und einseitige Vereinfachung der Situation dar. Die Fächer der politischen Bildung sind in der Tat starkem Anpassungsdruck ausgesetzt; dass dieser Druck aber nicht allein vom Staat bzw. den Regierungsparteien, sondern zu großen Teilen von den Unternehmen und Wirtschaftsverbänden ausgeht⁴³, wurde in den Schülerantworten nicht deutlich.

Aus den Antworten der Schüler war hingegen teilweise abzuleiten, dass diese den Lehrplan wahrscheinlich selbst nie gelesen hatten. In der Oberstufe könnten die Zielvorgaben des Fachs den Lernenden aber durchaus transparent gemacht werden, zum Beispiel indem die Lehrkraft die Vorgaben aus dem Lehrplan zu Beginn eines Schuljahres mit dem Kurs bespricht. Außerdem könnten Einflussversuche ganz verschiedener Interessenverbände auf die Unterrichtsinhalte, zum Beispiel bei der Behandlung von Lobbying, thematisiert werden. Dabei könnte die Lehrkraft gleich mehrere positive Effekte mit nur einem Mittel erzielen: Sie hat zunächst einen Gegenstand zur Behandlung im Unterricht ausgewählt, der die Schüler vermutlich interessiert und motiviert, da er ihren Schulalltag maßgeblich beeinflusst. Gleichzeitig wird der Sinn dieses Faches aus verschiedenen, widerstreitenden Perspektiven beleuchtet, sodass die Schüler selbst eine Meinung dazu bilden können, welcher Sinnzuschreibung sie die größte Wichtigkeit beimessen. Dabei könnte auch die Perspektive des Staates mit der der Wirtschaft kontrastiert werden, was möglicherweise dazu führt, dass die von den Schülern empfundene Bedrohung durch den Staat etwas abgemildert werden kann.

43 Hedtke, Reinhold, Die Wirtschaft in der Schule. Agendasetting, Akteure, Aktivitäten, Bielefeld 2012 [http://www.uni-bielefeld.de/soz/ag/hedtke/pdf/Hedtke_Working-Paper_3.pdf], zugegriffen: 25.09.2018.

Darüber hinaus sollte, um den Zweck des Lernens zu verdeutlichen, in sozialwissenschaftlichem Unterricht immer von Seiten der Lehrkraft besonders großer Wert darauf gelegt werden, dass die Lernenden ihre Meinung äußern und vertreten dürfen, und, dass die Lernangebote eine Handlungsdimension enthalten, die über den Gang zur Wahlurne hinausgeht.

5. Fazit und Ausblick

In dieser Arbeit wurde der Versuch unternommen, die Sinn-Erklärungen zu Geschichts- und sozialwissenschaftlichem Unterricht von Schülern einer achten Klasse sowie zweier Oberstufenkurse zu erheben und zu vergleichen. Dabei wurde als zentrale Analysekategorie auf das Kompetenzmodell der Kernlehrpläne der betreffenden Fächer für die Sekundarstufe I zurückgegriffen.

Es zeigte sich, dass in der betrachteten Stichprobe die Schüler der achten Klasse beide Fächer vordergründig mit dem Erwerb von (Allgemein)wissen erklärten, wohingegen Urteils- und Handlungskompetenz eine untergeordnete Rolle in den Schülerkonzepten spielten. Die Methodenkompetenz kam in beiden Jahrgängen als Erklärungsansatz so gut wie nicht vor. Die Oberstufenschüler erklärten den Sinn von sozialwissenschaftlichem Unterricht darüber hinaus öfter mit dem Erwerb von Wissen als den von Geschichtsunterricht. Damit konnte die *erste These* dieser Arbeit, dass Fächer der politischen Bildung seltener mit Wissenserwerb assoziiert werden, nicht bestätigt werden. Auch die *zweite These*, dass die Anzahl von starken oder schwachen Schülern, die entweder jedem oder keinem Fach einen Sinn jenseits der Kategorie der Sachkompetenz zuordnen konnten, die Zahl derjenigen, die dies nur für ein Fach konnten, deutlich übersteigt, musste verworfen werden. Nur bedingt konnte die *dritte These* angenommen werden, dass Oberstufenschüler den Sinn der Fächer seltener mit Wissenserwerb erklären als die Schüler der Mittelstufe. Dies war nur für den Geschichtsunterricht der Fall; beim sozialwissenschaftlichen Unterricht war der Unterschied nur sehr gering. Dieser Befund ist, wie oben erläutert wurde, teilweise auf eine Unschärfe des Kategoriensystems zurückzuführen, das bestimmte Schülerantworten keiner Kategorie zuordnen konnte.

Insgesamt konnte jedoch gezeigt werden, dass fast jeder befragte Schüler zu den betrachteten Fächern mindestens eine plausible Sinn-Erklärung abgeben konnte. Zwar fielen die meisten Antworten in den Bereich der Sachkompetenz, jedoch zeigt sich diesbezüglich eine positive Entwicklung mit dem Fortschreiten der schulischen Ausbildung, vor allem für den oft als so lebensfern angesehenen Geschichtsunterricht.

Dennoch implizieren die Ergebnisse, dass Lehrkräfte in ihrem Unterricht stärker auf Zieltransparenz und -reflexion achten sollten, um den Schülern weitere Sinn-Erklärungen anzubieten. Wie dies erreicht werden könnte, wurde in Kapitel 4 umrissen. Zugleich sollten (zukünftige) Lehrkräfte sich der Ziele ihres Faches ebenso bewusst sein, damit die Frage „Wozu das Ganze?“ in ihrem Unterricht kein Tabu darstellen muss.

Literaturverzeichnis

Aschenbrücker, Karin, Ökonomische Bildung und Kompetenz im allgemein bildenden Unterricht, in: Weißeno, Georg (Hrsg.), Politik und Wirtschaft unterrichten, Wiesbaden 2006, S.161-173.

Autorengruppe Fachdidaktik, Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Schwalbach 2017.

Brauch, Nicola, Geschichtsdidaktik, Berlin u.a. 2015.

Gedaschko, Andreas, Lechte, Mari-Anukka, Sinnerfahrung und -konstruktion im Physikunterricht, in: Koller, Hans-Christoph (Hrsg.), Sinnkonstruktion und Bildungsgang. Zur Bedeutung individueller Sinnzuschreibungen im Kontext schulischer Lehr-Lern-Prozesse, Opladen u.a. 2008, S.47-64.

Gelhard, Andreas, Kritik der Kompetenz, Zürich 2011.

Hedtke, Reinhold, Die Wirtschaft in der Schule. Agendasetting, Akteure, Aktivitäten, Bielefeld 2012 [http://www.uni-bielefeld.de/soz/ag/hedtke/pdf/Hedtke_Working-Paper_3.pdf], zugegriffen: 25.09.2018.

Krammer, Reinhard, Geschichte und Politische Bildung, in: Juchler, Ingo (Hrsg.), Kompetenzen in der politischen Bildung, Schwalbach 2010, S.46-58.

Lange, Dirk, Haarmann, Moritz-Peter, Politik – Wirtschaft. Zum Verhältnis zweier Lernfelder unter der Zielperspektive „Mündigkeit“, in: Juchler, Ingo (Hrsg.), Kompetenzen in der politischen Bildung, Schwalbach 2010, S.80-90.

Mayring, Philipp, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim u.a. 2008.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), Geschichte. Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 2007a.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), Politik/Wirtschaft. Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 2007b.

Pandel, Hans-Jürgen, Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis, Schwalbach 2013.

Popp, Susanne, Weltgeschichte im Geschichtsunterricht? Geschichtsdidaktische Überlegungen zum historischen Lernen im Zeitalter der Globalisierung, in: Popp, Susanne / Forster, Johanna (Hrsg.), Curriculum Weltgeschichte. Globale Zugänge für den Geschichtsunterricht, Schwalbach 2003, S.68-104.

Reinhardt, Sibylle, Politikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2016.

Rheinberg, Falko, Motivation, Stuttgart 2004.

Riecke-Baulecke, Thomas, Effizienz von Lehrerverarbeit und Schulqualität, Bad Heilbrunn 2001.

Sander, Wolfgang, Kompetenzorientierung als Forschungs- und Konfliktfeld der Didaktik der politischen Bildung, in: ders. (Hrsg.), Handbuch politische Bildung, Schwalbach 2014, S.113-126.

von Goethe, Johann Wolfgang, Faust I und II, Köln 2012.

Anhang

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit eigenständig und nur unter Benutzung der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Alle zitierten oder sinngemäß übernommenen Textstellen aus der Literatur bzw. dem Internet sind als solche gekennzeichnet und die benutzten Quellen vollständig angegeben.

Kodierleitfaden Geschichtsunterricht

<i>GU: Kategorie</i>	<i>Definition</i>	<i>Kodierregeln</i>	<i>Ankerbeispiel</i>
0	SuS benennen keinen oder einen nicht ernst gemeinten oder nicht verallgemeinerbaren Sinn von GU	Wenn eine Kodiereinheit keinen Aspekt enthält, der sich den anderen Kategorien zuordnen lässt, wird sie als „0“ kodiert.	„Zur Qual...“ (W4_Ge)
W – Wissen (Sachkompetenz)	SuS benennen als Sinn von GU z.B. <ul style="list-style-type: none"> den Erwerb von historischem Wissen / Fakten den Nachvollzug historischer Prozesse, z.B. des Gewordenseins der Gegenwart 	Wenn eine Kodiereinheit in ihrer Erklärung Wissen und/ oder Verstehen betont, wird sie als „W“ kodiert. <i>Signalwörter</i> sind z.B.: wissen müssen, Allgemeinwissen, lernen wie ... geworden ist	„Um Geschichte zu lernen und sein Wissen aufzubauen.“ (W2_Ge)
K – Können (Methodenkompetenz)	SuS benennen als Sinn von GU z.B. <ul style="list-style-type: none"> das Erlernen von Methoden wie der Quellenarbeit, Literaturrecherchetechniken, Umgang mit Darstellungstexten das Stellen und/oder die Beantwortung von Fragen an die Geschichte die Fähigkeit zur eigenständigen (Re)Konstruktion historischer Verläufe das Erlernen von Präsentationstechniken 	Wenn eine Kodiereinheit das methodische Vorgehen des Geschichtsunterrichts hervorhebt, wird sie als „K“ kodiert. <i>Signalwörter</i> sind z.B.: Quellen, alte Texte verstehen, untersuchen, herausarbeiten, verstehen wie Geschichte gemacht wird, präsentieren	
U – Urteilen (Urteilskompetenz)	SuS benennen als Sinn von GU z.B. <ul style="list-style-type: none"> das Verstehen und/ oder Bewerten von 	Wenn eine Kodiereinheit die Beurteilung von vergangenem Geschehen oder das Verstehen von Handlungs-	„Um zu wissen wer Schuld ist am Leid und wer der bessere ist.“

tenz)	<p>menschlichem Handeln der Vergangenheit</p> <ul style="list-style-type: none"> • die Reflexion von Standortgebundenheit und die aus ihr entstehenden Folgen für menschliches Handeln 	<p>motiven fokussiert, wird sie als „U“ kodiert.</p> <p><i>Signalwörter</i> sind z.B.: verstehen warum, lernen was gut/ schlecht war (ohne Gegenwartsbezug)</p>	(M2_Ge)
H – Handeln (Handlungs- kompetenz)	<p>SuS benennen als Sinn von GU z.B.</p> <ul style="list-style-type: none"> • die Fähigkeit zur (kritischen) Auseinandersetzung mit Geschichtsdeutungen im Alltag (z.B. das Aufdecken eindimensionaler Geschichtsdeutungen in politischen Reden o.ä.) • das Identifizieren von guten oder schlechten Beispielen für die Gegenwart (traditionales vs. kritisches Erzählen) • die Fähigkeit zur aktiven Teilnahme an Deutungsprozessen der Geschichtskultur 	<p>Wenn eine Kodiereinheit die Nützlichkeit des Geschichtsunterrichts für Orientierung und/ oder Handeln in der gegenwärtigen Geschichtskultur thematisiert, wird sie als „H“ kodiert.</p> <p><i>Signalwörter</i> sind z.B.: für heute aus (Fehlern/ guten Entscheidungen) lernen, damit ... nicht nochmal passiert, kritisieren, Geschichte(n) erzählen</p>	<p>„Oder man sollte Sachen von früher wissen z.B. große Fehler die begangen wurden, damit die heute nicht mehr getan werden.“ (M5_Ge)</p>

Quelle: Eigene Erarbeitung auf Basis von Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2007a, S.18f./S.24ff.

Kodierleitfaden Politikunterricht

<i>SW: Kategorie</i>	<i>Definition</i>	<i>Kodierregeln</i>	<i>Ankerbeispiel</i>
0	SuS benennen keinen oder einen nicht ernst gemeinten oder nicht verallgemeinerbaren Sinn von SW	Wenn eine Kodiereinheit keinen Aspekt enthält, der sich den anderen Kategorien zuordnen lässt, wird sie als „0“ kodiert.	„Nichts gegen den Lehrer aber Alles gegen das Buch! KACK!“ (8_M3_Pol)
W – Wissen (Sachkompetenz)	SuS benennen als Sinn von SW z.B. <ul style="list-style-type: none"> den Erwerb von Deutungs- bzw. Orientierungswissen zum pol. oder wirtsch. System 	Wenn eine Kodiereinheit in ihrer Erklärung Wissen und/ oder Verstehen betont, wird sie als „W“ kodiert. <i>Signalwörter</i> sind z.B.: kennen, wissen, Allgemeinwissen, verstehen wie ... funktioniert	„Ich habe in der Schule Politikunterricht, damit ich verstehe, wie z.B. die Regierung zustandekommt und es einfach wichtiges Allgemeinwissen ist, was man später braucht.“ (8_W10_Pol)
K – Können (Methodenkompetenz)	SuS benennen als Sinn von SW z.B. <ul style="list-style-type: none"> den Erwerb der Fähigkeit, Grafiken, Texte usw. zu analysieren und zu deuten pol. Probleme und Interessenkonflikte zu analysieren 	Wenn eine Kodiereinheit das methodische Vorgehen des SW hervorhebt, wird sie als „K“ kodiert. <i>Signalwörter</i> sind z.B.: verstehen was (ein Artikel/ eine Grafik) bedeutet, analysieren, mit (Karikaturen/ Artikeln/ Reden) umgehen	
U – Urteilen (Urteilskompetenz)	SuS benennen als Sinn von SW z.B. <ul style="list-style-type: none"> das Äußern der eigenen Meinung 	Wenn eine Kodiereinheit das Beurteilen von pol. oder wirtsch. Zusammenhängen in den Vordergrund stellt, wird sie als „U“ kodiert.	„Man kann sich seine eigene Meinung bilden.“ (8_W14_Pol)

	<ul style="list-style-type: none"> die pol. Positionierung oder die Verteidigung des eigenen Standpunktes 	<p><i>Signalwörter</i> sind z.B.:</p> <p>eigene Meinung sagen/bilden, diskutieren, beurteilen</p>	
H – Handeln (Handlungskompetenz)	<p>SuS benennen als Sinn von SW z.B.</p> <ul style="list-style-type: none"> die Fähigkeit zur Teilnahme am pol. Prozess die Fähigkeit, andere vom eigenen Standpunkt zu überzeugen 	<p>Wenn eine Kodiereinheit die Beteiligung am pol. oder wirtsch. Prozess als Ziel definiert, wird sie als „H“ kodiert.</p> <p><i>Signalwörter</i> sind z.B.:</p> <p>wählen können, andere überzeugen, sich durchsetzen, Job finden, lernen wie ich ... tue</p>	<p>„Zum Beispiel lernt man wie man mit Geld umgeht und welche Rechte man hat.“ (8_W19_Pol)</p> <p>„Außerdem ist die politische Teilhabe bzw. die Fähigkeit dazu ein Ziel der Pädagogik und da die Schule, eine pädagogische Einrichtung ist, sollte sie dies fördern.“ (Q1_M19_Pol)</p>

Quelle: Eigene Erarbeitung auf Basis von Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2007b, S.18f.; S.27-31.

Ergebnistabelle

Jahrgangsstufe	Kategorie	Geschichte	Politik
8	0	32 (33%)	18 (21%)
	W	54 (55%)	47 (54%)
	K	1 (1%)	0 (0%)
	U	2 (2%)	8 (9%)
	H	9 (9%)	14 (47%)
	Σ	98 (100%)	87 (100%)
Q1	0	2 (5%)	12 (21%)
	W	16 (31%)	10 (45%)
	K	0 (0%)	0 (0%)
	U	7 (19%)	9 (16%)
	H	11 (44%)	25 (17%)
	Σ	36 (99%)	56 (99%)