

**Die fachliche und sprachliche Komplexität von Lernaufgaben
in Politik-Schulbüchern
– eine merkmalspezifische Aufgabenanalyse –**

Von der Fakultät Bildung
der Leuphana Universität Lüneburg zur Erlangung des Grades

Doktorin der Philosophie
– Dr. phil. –

genehmigte Dissertation von
Anika Bahls

geboren am 12.12.1989 in Nordhausen

Eingereicht am: 01.07.2022

Mündliche Verteidigung (Disputation) am: 24.02.2023

Erstbetreuer und Erstgutachter: Prof. Dr. Timo Ehmke

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Sabine Manzel

Drittgutachter: Prof. Dr. Dominik Leiß

Erschienen unter dem Titel: Die fachliche und sprachliche Komplexität von Lernaufgaben
in Politik-Schulbüchern – eine merkmalspezifische Aufgabenanalyse

Druckjahr: 2023

im Verlage: Leuphana Universität Lüneburg

DANKSAGUNG

Mein besonderer Dank gilt meinem Erstgutachter Prof. Dr. Timo Ehmke, seiner engagierten Betreuung und seiner stets konstruktiven Kritik, die mein Promotionsvorhaben schärfte und maßgeblich unterstützte. Die vielen Gespräche werden mir in Erinnerung bleiben als ein sehr wertvoller und aufbauender Wissenschaftsaustausch, durch den ich mich stets ermutigt und motiviert fühlte. Einen großen Dank möchte ich Prof. Dr. Sabine Manzel als Zweitgutachterin aussprechen und ihrer aufmerksamen Prüfung von Forschungsergebnissen und ihrer Formulierung von Literaturhinweisen, die mir halfen, mein fachdidaktisches Wissen und meine Fähigkeiten als Forscherin zu verbessern und meine Arbeit auf ein höheres Niveau zu bringen. Ich danke Prof. Dr. Dominik Leiss als Drittgutachter und seiner fachlichen Expertise, die meine Arbeit bereicherte und mir wertvolle Denkanstöße gab. Danke an Dr. Svenja Lemmrich für unseren wissenschaftlichen und freundschaftlichen Austausch, zumeist getarnt als Spaziergang, und für die persönliche Zeitnahme zugunsten meiner Disputation – trotz der damit verbundenen Dauerschleife an Vortragsinhalten. Ich danke auch Frau Manzels Arbeitsgruppe, vor allem Claudia Forkarth, für den fachlichen Austausch und damit verbunden das fachliche Vorankommen meiner Arbeit. Ich danke des Weiteren meinen Freund:innen und schulischen Kolleg:innen für ihre Rücksicht, Unterstützung und kritischen Mahnungen zugunsten einer Work-Life-Balance. Meiner Familie danke ich für das wohlige Gefühl von Kindsein bei Heimatsbesuchen und dem damit verbundenen Energieschöpfen. Tief verbunden und dankbar bin ich meinem Partner Finn Gonschior, der in dieser anstrengenden Zeit eine unermüdliche Geduld und ein liebevolles Verständnis aufbrachte und es schaffte, mein und unser privates und familiäres Leben aufrechtzuerhalten.

INHALTSVERZEICHNIS

ABBILDUNGSVERZEICHNIS	8
TABELLENVERZEICHNIS	9
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS.....	13
I EINLEITUNG.....	14
II THEORETISCHER FORSCHUNGSHINTERGRUND.....	19
1. Der Forschungsstand zur <i>Lern</i> -Aufgabe im Fach Politik	20
2. Die Politik als <i>Schul</i> -Fach: Entstehung und institutioneller Rahmen	24
3. Die Kompetenzorientierung im Fach Politik: Entwicklung und Modelle	29
3.1 Die Kompetenzdimension „Fachwissen“	33
3.2 Die Kompetenzdimension „politische Urteilsfähigkeit“	35
3.3 Die Kompetenzdimension „politische Handlungsfähigkeit“	37
3.4 Die Kompetenzdimension „politische Einstellung und Motivation“	39
4. Die <i>Lern</i> -Aufgabe im Fach Politik.....	41
4.1 Bedeutung und Konstruktion von Lern-Aufgaben.....	41
4.2 Zur Rolle des Schulbuches.....	42
5. Die Kategoriensysteme zur Analyse von Lernaufgaben: theoriebasierte Bestandaufnahme und Modellierung für das Fach Politik.....	45
5.1 Die Komplexität von Lernaufgaben: Begriffsbestimmung und Überblick.....	45
5.2 Die fachliche Komplexität von Lernaufgaben	50
5.2.1 Die Definition von Fachlichkeit.....	51
5.2.2 Die überfachlichen Kategorien und Kategorien aus anderen Fächern..	52
5.2.3 Die Kategorien im Fach Politik	58
5.3 Die sprachliche Komplexität von Lernaufgaben.....	58
5.3.1 Die Definition von Sprachlichkeit	59
5.3.2 Die überfachlichen Kategorien und Kategorien aus anderen Fächern..	61
5.3.3 Die Kategorien im Fach Politik	63

6. Das theoriebasierte Kategoriensystem zur Analyse von Lernaufgaben im Fach Politik: Zusammenfassung des theoretischen Hintergrundes und Ausgangspunkt der empirischen Forschung	65
III FORSCHUNGSZIEL UND -FRAGEN	69
IV FORSCHUNGSDESIGN UND -METHODEN	72
7. Die Forschungsmethodik: ein inhaltsanalytisches Datenerhebungsverfahren.....	73
7.1 Die skalierend strukturierende Inhaltsanalyse.....	74
7.2 Die Bestimmung der Analyseobjekte und Analyseeinheiten.....	76
7.3 Die Bestimmung der Analysekategorien und deren Ausprägungen	82
7.3.1 Die Kategorien zur fachlichen Komplexität von Lernaufgaben.....	83
7.3.2 Die Kategorien zur sprachlichen Komplexität der Lernaufgaben	88
7.3.2.1 Die sprachlichen Kategorien der Lernaufgaben.....	89
7.3.2.2 Die sprachlichen Kategorien der Operatoren	90
7.3.2.3 Die sprachliche Kategorien der Basis- und Fachkonzepten.....	93
7.3.3 Das Einhalten von Gütekriterien.....	94
7.3.3.1 Das Gütekriterium der Reliabilität	95
7.3.3.2 Das Gütekriterium der Validität	103
V FORSCHUNGSERGEBNISSE.....	105
8. Die Ergebnisse zur ersten Forschungsfrage: die fachlichen Komplexität von Lernaufgaben im Fach Politik.....	106
8.1 Die curriculare Wissensstufe.....	107
8.2 Die Operatoren – eine fachliche Betrachtung	108
8.3 Die Wissensarten.....	113
8.4 Die kognitiven Prozesse	116
8.5 Die Kompetenzdimensionen	117
8.5.1 Das Fachwissen und die Basis- und Fachkonzepte.....	117
8.5.2 Das Fachwissen und andere politische Fachbegriffe	120

8.5.3	Die politische Urteilsfähigkeit, die politische Handlungsfähigkeit und die politische Einstellung und Motivation.....	121
8.6	Die Repräsentationsformen des Wissens	124
8.7	Die Zusammenfassung der Ergebnisse zur ersten Forschungsfrage	126
9.	Die Ergebnisse zur zweiten Forschungsfrage: die sprachlichen Komplexität von Lernaufgaben im Fach Politik.....	128
9.1	Die sprachlichen Kategorien auf Satzebene.....	128
9.1.1	Der (mehrteilige) Operator mit trennbarem Präfix und die textstrukturellen Vor- und Rückverweise.....	130
9.1.2	Die Komposita und Genitivkonstruktionen	131
9.1.3	Die sprachlogische Komplexität der Haupt- und Nebensatzgefüge ...	132
9.1.4	Der Sprachbezug zwischen Aufgabe und Material.....	134
9.2	Die Operatoren - eine sprachliche Betrachtung auf Wortebene.....	135
9.3	Die Basis- und Fachkonzepte – eine sprachliche Betrachtung auf Wortebene	138
9.4	Die Zusammenfassung der Ergebnisse zur zweiten Forschungsfrage	141
10.	Die Ergebnisse der dritten Forschungsfrage: die Zusammenhänge fachlicher und sprachlicher Kategorien	143
10.1	Die Zusammenhänge von fachlichen und fachlichen Kategorien.....	143
10.2	Die Zusammenhänge von sprachlichen und sprachlichen Kategorien.....	150
10.3	Die Zusammenhänge von fachlichen und sprachlichen Kategorien.....	152
10.4	Die Zusammenfassung der Ergebnisse zur dritten Forschungsfrage	156
11.	Die Ergebnisse zur vierten Forschungsfrage: der Schulbuchvergleich	158
11.1	Der Operator – eine fachliche Betrachtung.....	158
11.2	Der kognitive Prozess.....	164
11.3	Die Kompetenzdimensionen	166
11.3.1	Das Fachwissen.....	166
11.3.2	Die politische Urteilsfähigkeit, die politische Handlungsfähigkeit und die politische Einstellung und Motivation.....	168

11.4 Die Repräsentationsformen des Wissens	171
11.5 Der (mehnteilige) Operator mit trennbarem Präfix und textstrukturelle Vor- und Rückverweise.....	173
11.6 Die Komposita und Genitivkonstruktionen	175
11.7 Die sprachlogische Komplexität der Haupt- und Nebensatzgefüge.....	177
11.8 Der Sprachbezug zwischen Aufgabe und Material	181
11.9 Die Zusammenfassung der Ergebnisse zur vierten Forschungsfrage.....	183
VI DISKUSSION UND AUSBLICK	186
12. Der wissenschaftstheoretische Beitrag.....	187
13. Die empirischen Erkenntnisse zur fachlichen Komplexität von Lernaufgaben im Fach Politik	188
14. Die empirischen Erkenntnisse zur sprachlichen Komplexität von Lernaufgaben im Fach Politik	196
15. Die unterrichtspraktischen Implikationen	199
16. Der Forschungsausblick	203
VERWENDETE SCHULBÜCHER	207
LITERATURVERZEICHNIS	208
ANHANG A: KATEGORIENSYSTEME.....	219
ANHANG B: POLITISCHE FACHBEGRIFFE.....	263

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1 <i>Untersuchungsdesign</i>	18
Abbildung 2 <i>Kompetenzbereiche der politischen Bildung nach Detjen et al. (2004, S. 13)</i>	31
Abbildung 3 <i>Kompetenzdimensionen der politischen Bildung nach Detjen et al. (2012, S. 13)</i>	33
Abbildung 4 <i>Modell der Basis- und Fachkonzepte nach Weißeno et al. (2010, S. 12)</i>	35
Abbildung 5 <i>Konzeptuelles Kontinuum und mediale Dichotomie nach Koch und Oesterreicher (2007, S. 350)</i>	59
Abbildung 6 <i>Zweidimensionales Modell zur kontextuellen Einbettung und kognitiven Anforderung von Sprache nach Eckhardt (2008, S. 53)</i>	61
Abbildung 7 <i>Phasenmodell zum Verhältnis qualitativer und quantitativer Analyse nach Mayring (2008, S. 20)</i>	74
Abbildung 8 <i>Ablaufmodell skalierender Strukturierung nach Mayring (2008, S. 93)</i>	75
Abbildung 9 <i>MAXQDA-Ergebnis für die Intercoder-Übereinstimmung - Segmenttabelle.</i>	96
Abbildung 10 <i>MAXQDA-Ergebnis für die Intercoder-Übereinstimmung - Codetabelle....</i>	97
Abbildung 11 <i>Ergebnisfenster der Berechnung von Kappa nach Brennan und Prediger (1981)</i>	97
Abbildung 12 <i>Prozentuale Häufigkeit der Ausprägungen der Kategorie „fachlicher AFB des Operators“, geordnet nach Analyseobjekten</i>	160
Abbildung 13 <i>Prozentuale Häufigkeit der Ausprägungen der Kategorie „kognitiver Prozess“, geordnet nach Analyseobjekt</i>	165
Abbildung 14 <i>Prozentuale Häufigkeit der Urteilstypen (vorhanden), geordnet nach Analyseobjekten</i>	171
Abbildung 15 <i>Prozentuale Häufigkeit ausgewählter Repräsentationsformen des Wissens, geordnet nach Analyseobjekten</i>	172
Abbildung 16 <i>Prozentuale Häufigkeit der Ausprägungen der Kategorie "sprachlogische Komplexität der Haupt- und Nebensatzgefüge", geordnet nach Analyseobjekten</i>	178
Abbildung 17 <i>Prozentuale Häufigkeit der Ausprägungen der Kategorie "Sprachbezug zwischen Aufgabe und Material“, geordnet nach Analyseobjekten</i>	183

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1 <i>Politische Bildung als Unterrichtsfach in den Bundesländern nach V. Lange, 2018</i>	27
Tabelle 2 <i>Übersicht über bestehende Analysekategorien und Ausprägungen</i>	47
Tabelle 3 <i>Theoriebasierte Kategorien und Ausprägungen zur Analyse der fachlichen Komplexität von Lernaufgaben</i>	67
Tabelle 4 <i>Theoriebasierte Kategorien und Ausprägungen zur Analyse der sprachlichen Komplexität von Lernaufgaben (Satzebene)</i>	68
Tabelle 5 <i>Theoriebasierte Kategorien und Ausprägungen zur sprachlichen Analyse von Verben (Wortebene)</i>	68
Tabelle 6 <i>Theoriebasierte Kategorien und Ausprägungen zur sprachlichen Analyse von Nomen (Wortebene)</i>	68
Tabelle 7 <i>Übersicht der Fragebogenergebnisse der Fachseminarleiter:innen</i>	78
Tabelle 8 <i>Übersicht der Analyseobjekte und -einheiten</i>	79
Tabelle 9 <i>Kodierübereinstimmung (Kappa) und Kategorie(n) ohne Übereinstimmung in den 40 Lernaufgaben der zweiten Reliabilitätsprüfung</i>	102
Tabelle 10 <i>Häufigkeit der Kategorieausprägung im fachlichen Kategoriensystem</i>	107
Tabelle 11 <i>Kreuztabelle zu den Kategorien „fachlicher AFB des Operators“ und „curriculare Wissensstufe“</i>	110
Tabelle 12 <i>Kreuztabelle zu den Kategorien „andere Operatoren“ und „curriculare Wissensstufe“</i>	112
Tabelle 13 <i>Kreuztabelle zu den Kategorien „deklaratives Wissen“ und „prozedurales Wissen“</i>	114
Tabelle 14 <i>Kreuztabelle zu den Kategorien „kognitiver Prozess“ und „curriculare Wissensstufe“</i>	117
Tabelle 15 <i>Häufigkeit der Formulierung der einzelnen Fachkonzepte in den Analyseeinheiten</i>	119
Tabelle 16 <i>Häufigkeit der verschiedenen Urteilstypen</i>	124
Tabelle 17 <i>Häufigkeit der verschiedenen Repräsentationsformen des Wissens</i>	125

Tabelle 18 Häufigkeit der Kategorieausprägung im sprachlichen Kategoriensystem.....	129
Tabelle 19 Kreuztabelle zu den Kategorien „Operator mit trennbarem Präfix/ mehrteiliger Operator“ und „curriculare Wissensstufe“	131
Tabelle 20 Eta-Koeffizient zu den Kategorien „Genitivkonstruktion“ und „curriculare Wissensstufe“	132
Tabelle 21 Eta-Koeffizient zu den Kategorien „Kompositum“ und „curriculare Wissensstufe“	132
Tabelle 22 Kreuztabelle zu den Kategorien „sprachlogische Komplexität Haupt- und Nebensatzgefüge“ und „curriculare Wissensstufe“	133
Tabelle 23 Kreuztabelle zu den Kategorien „Sprachbezug zwischen Aufgabe und Material“ und „curriculare Wissensstufe“	135
Tabelle 24 Ergebnisse der sprachlichen Komplexität der fachlichen Operatoren	138
Tabelle 25 Ergebnisse der sprachlichen Komplexität der Basis- und Fachkonzepte	141
Tabelle 26 Spearman-Korrelation zu den Kategorien „fachlicher AFB des Operators“ und „kognitiver Prozess“	144
Tabelle 27 Kreuztabelle zu den Kategorien „Schulbuchttexte“ und „fachlicher AFB des Operators“	145
Tabelle 28 Kreuztabelle zu den Kategorien „journalistischer Text“ und „fachlicher AFB des Operators“	145
Tabelle 29 Kreuztabelle zu den Kategorien „Arbeitsergebnisse vorangegangener Aufgabenstellungen“ und „fachlicher AFB des Operators“	146
Tabelle 30 Kreuztabelle zu den Kategorien „politische Urteilsfähigkeit“ und „fachlicher AFB des Operators“	147
Tabelle 31 Kreuztabelle zu den Kategorien „politische Urteilsfähigkeit“ und „kognitiver Prozess“	148
Tabelle 32 Häufigkeit der Aufgabennummern.....	149
Tabelle 33 Spearman-Korrelation zu der Kategorie „fachlicher AFB des Operators“ und der Aufgabennummer	149

Tabelle 34 Spearman-Korrelation zu der Kategorie „kognitiver Prozess“ und der Aufgabennummer.....	149
Tabelle 35 Spearman-Korrelation zu der Kategorie „sprachlogische Komplexität der Haupt- und Nebensatzgefüge“ und der Wortzahl	150
Tabelle 36 Kreuztabelle zu den Kategorien „Mehrfachnennung Operatoren“ und „sprachlogische Komplexität der Haupt- und Nebensatzgefüge“	152
Tabelle 37 Kreuztabelle zu den Kategorien „fachlicher AFB des Operators“ und „sprachlogische Komplexität der Haupt- und Nebensatzgefüge“ für Lernaufgaben der SEK I.....	153
Tabelle 38 Kreuztabelle zu den Kategorien „fachlicher AFB des Operators“ und „sprachlogische Komplexität der Haupt- und Nebensatzgefüge“ für Lernaufgaben der SEK II	154
Tabelle 39 Kreuztabelle zu den Kategorien „fachlicher AFB des Operators“ und „Sprachbezug zwischen Aufgabe und Material“	155
Tabelle 40 Spearman-Korrelation zu den Kategorien „Sprachbezug zwischen Aufgabe und Material“, „fachlicher AFB des Operators“ und „kognitiver Prozess“	155
Tabelle 41 Häufigkeit der summierten Fachkonzepte in einer Lernaufgabe	156
Tabelle 42 Häufigkeit der Kategorie „Mehrfachnennung Operator“ in den Schulbüchern	159
Tabelle 43 Häufigkeit der Ausprägungen der Kategorie „fachlicher AFB des Operators“, geordnet nach Analyseobjekten	160
Tabelle 44 Häufigkeit der Kategorie „Andere Operatoren“ im Schulbuch DKH	162
Tabelle 45 Häufigkeit der Kategorie „Andere Operatoren“ im Schulbuch MPZ.....	162
Tabelle 46 Häufigkeit der Kategorie „Andere Operatoren“ im Schulbuch KOM.....	163
Tabelle 47 Häufigkeit der Kategorie „Andere Operatoren“ im Schulbuch PGW	163
Tabelle 48 Häufigkeit der Ausprägungen der Kategorie „kognitiver Prozess“, geordnet nach Analyseobjekten	165
Tabelle 49 Kodieranzahl ausgewählter Fachkonzepte, geordnet nach Analyseobjekten .	167

Tabelle 50 Anzahl der Analyseeinheiten, geordnet nach Themenbereichen in den untersuchten Kapiteln.....	168
Tabelle 51 Vorhandensein der Kategorien „Kompetenzdimension politische Urteilsfähigkeit“, „Kompetenzdimension politische Handlungsfähigkeit“ und „Kompetenzdimension politische Einstellung und Motivation“, geordnet nach Analyseobjekten	169
Tabelle 52 Häufigkeit der Urteilstypen (vorhanden), geordnet nach Analyseobjekten.....	170
Tabelle 53 Vorhandensein ausgewählter Repräsentationsformen des Wissens, geordnet nach Analyseobjekten	173
Tabelle 54 Häufigkeit der Ausprägungen der Kategorie „Operator mit trennbarem Präfix/mehrteilige Operatoren“, geordnet nach Analyseobjekten	174
Tabelle 55 Häufigkeit der Ausprägungen der Kategorie „Textstrukturelle Vor- und Rückverweise“, geordnet nach Analyseobjekten.....	175
Tabelle 56 Häufigkeit der Kategorie „Kompositum“, geordnet nach Analyseobjekten ..	176
Tabelle 57 Häufigkeit der Kategorie „Genitivkonstruktion“, geordnet nach Analyseobjekten	176
Tabelle 58 Häufigkeit der Ausprägungen der Kategorie „sprachlogische Komplexität der Haupt- und Nebensatzgefüge“, geordnet nach Analyseobjekten	179
Tabelle 59 Kreuztabelle zu den Kategorien „textstrukturelle Vor- und Rückverweise“ und „sprachlogische Komplexität der Haupt- und Nebensatzgefüge“ für das Analyseobjekt MPE	180
Tabelle 60 Kreuztabelle zu den Kategorien „textstrukturelle Vor- und Rückverweise“ und „sprachlogische Komplexität der Haupt- und Nebensatzgefüge“ für das Analyseobjekt KOM	180
Tabelle 61 Kreuztabelle zu den Kategorien „textstrukturelle Vor- und Rückverweise“ und „sprachlogische Komplexität der Haupt- und Nebensatzgefüge“ für das Analyseobjekt PGW	181
Tabelle 62 Häufigkeit der Ausprägungen der Kategorie „Sprachbezug zwischen Aufgabe und Material“, geordnet nach Analyseobjekten.....	182
Tabelle 63 Zusammenfassung des kategorialen Schulbuchvergleiches	184

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

AFB	<i>Anforderungsbereich(e)</i>
DKH	<i>Schulbuch „Demokratie heute“</i>
GPJE	<i>Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung</i>
KOM.....	<i>Schulbuch „Buchners Kompendium Politik“</i>
MPE.....	<i>Schulbuch „Mensch & Politik - Sekundarstufe II“</i>
MPZ.....	<i>Schulbuch „Mensch & Politik - Sekundarstufe II“</i>
PGW	<i>Schulbuch “Politik – Gesellschaft – Wirtschaft – Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe“</i>
SEK	<i>Sekundarstufe(n)</i>

I EINLEITUNG

Während meiner Tätigkeit als Politik-Lehrerin begegnete ich immer wieder Schüler:innen, die Schwierigkeiten äußerten, die Aufgabenstellung zu verstehen. Dies resultierte bei den Schüler:innen häufig in Resignation gegenüber dem politischen Lerngegenstand und bei mir in einer erheblich höheren Arbeitsbelastung, um den Lerngegenstand für den Politikunterricht neu aufzuarbeiten. In einer Aufgabe bündeln sich Unterrichtsplanung, -durchführung und -evaluation, ein Nichtverstehen erschwert somit gleichermaßen das Lehren und Lernen.

Als Gründe für das Nichtverstehen der Aufgabenstellung wurden häufig der fehlende Bezug zu der Lebenswelt der Schüler:innen sowie das verwendete Vokabular in Material und Aufgabenstellungen benannt. Folgende Aufgabe aus meiner eigenen Unterrichtspraxis soll dies veranschaulichen: *Erkläre die Schritte, die du durchläufst, um deine Stimme bei der Bundestagswahl abgeben zu können.* Vor dieser Aufgabenstellung erfolgte in der neunten Klasse einer Hamburger Stadtteilschule eine sechsstündige Unterrichtseinheit zu den geltenden Wahlgrundsätzen der Bundesrepublik Deutschland, dem Wahlsystem der Bundestagswahl sowie dem Ablauf für Wahlberechtigte. Letzteres wurde durch ein Interview mit einem Familienmitglied gestützt und so versucht an die Lebenswelt der Schüler:innen anzuknüpfen. Der Erwartungshorizont lässt sich mit folgendem Fachvokabular zusammenfassen: Wahlberechtigung, Wahlbenachrichtigung, Briefwahl, Wählen im Wahllokal, Erststimme und Zweitstimme. Die tatsächlichen Aufgabenresultate gaben diese nur teilweise wieder. Aus fachlicher Sicht ließ sich ein fehlendes Verständnis von Funktionszusammenhängen diagnostizieren. Das Fachvokabular konnte einzeln beschrieben, aber nur unzureichend in Abhängigkeit und Beziehung gesetzt werden. Letzteres wird jedoch mit dem Einsatz des Operators „erklären“ erwartet. Zudem stellten die weiteren Verben in der Aufgabenstellung eine sprachliche Hürde dar. Das Verb „abgeben“ impliziert, dass es einer persönlichen Interaktion bedarf, weshalb einige Schüler:innen die Möglichkeit der Briefwahl nicht mit beschrieben, andere fassten „durchlaufen“ zu wörtlich und formulierten die möglichen Orte einer aktiven Wahlbeteiligung.

Wie zuvor benannt, habe ich die Beispielaufgabe selber formuliert und keinem Politikschulbuch entnommen. Naheliegend war daher die Überlegung, dass die Unterrichtsgestaltung mit Schulbuchaufgaben zu weniger Schwierigkeiten bei der Aufgabenbearbeitung führt. Schulbücher werden gleichermaßen aus einer verwaltungstechnischen und didaktischen Perspektive heraus gestaltet (E. Fuchs et al., 2014, S. 10–11). Dennoch fanden sich

auch bei Schulbuchaufgaben fachliche und sprachliche Hürden, die Schüler:innen die Aufgabebearbeitung erschwerten. Ein zweites Beispiel soll dies demonstrieren: *Begründe, dass die Zweitstimme als die wichtigere Stimme gilt* (Galander & Gottschild, 2021, S.31). Die Aufgabe ist dem Schulbuch „Demokratie heute“ (DKH) entnommen. Erwartet wurde eine Argumentation, welche durch nachvollziehbare Beispiele die Aussage der Aufgabe stützt. Fachlich betrachtet, handelt es sich hierbei um eine kognitive Leistungsanforderung, die dem Anforderungsbereich (AFB) II bis III zuzuordnen ist. Die Schüler:innenergebnisse ließen jedoch nur auf den AFB I schließen, da die Begründung in dem Schulbuchtext explizit formuliert und von den Schüler:innen einfach abgeschrieben wurde. Die Gestaltung des Schulbuches komplizierte den angedachten kognitiven Prozess. Antworten der Schüler:innen auf Anschlussfragen ließen jedoch darauf schließen, dass das Fachvokabular von den Schüler:innen ausreichend verknüpft war, um die Schulbuchargumentation in eigenen Worten kausal und schlüssig zu entwickeln.

Meine subjektiven Eindrücke lassen sich nicht nur aus der Unterrichtspraxis ableiten, die *Aufgabe* ist auch Forschungsgegenstand in der Politikdidaktik. Mit der Empfehlung der Klieme-Expertise (Klieme et al., 2003) rückte sie in den Fokus innovativen Politikunterrichts - innovativ im Sinne von standard- und somit kompetenzorientiertem Unterricht. Es lassen sich insgesamt drei Forschungsschwerpunkte festhalten. Zum einen finden sich Beiträge mit Titeln wie „Von der traditionellen Aufgabenkultur im Politikunterricht zu kompetenzorientierten Lernaufgaben“ (Weißeno & Breit, 2008) oder „Politikkompetenz. Neue Aufgaben für Theorie und Praxis“ (Weißeno, 2008). Diese Beiträge diskutieren neue Aufgabenformate, welche gleichermaßen inhaltsbezogene und allgemeine Kompetenzen fördern. Zur inhaltsbezogenen Kompetenz gehören „eine explizit formulierte und fachwissenschaftlich begründete Strukturierung und Auflistung der Fachkonzepte“ (Weißeno, 2008, S. 13). Im weiteren Verlauf der politikdidaktischen Forschung finden sich diese Fachkonzepte in einer Kompetenzdimension des Kompetenzmodells von Detjen et al. (2012) wieder. Dieses Modell unterscheidet die Kompetenzdimensionen Fachwissen, politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit und politische Einstellung und Motivation. Nach K. Pohl (2020) wird hierauf am häufigsten zurückgegriffen, wenn in quantitativen politikdidaktischen Studien Kompetenzentwicklung gemessen wird. Das Fachwissen konkretisiert einen weiteren Forschungsschwerpunkt. Es finden sich Beiträge zum verwendeten Fachvokabular in Politikaufgaben und -schulbüchern (Oleschko & Moraitis, 2012; Weißeno, 2013), zu den Auswirkungen des Migrationshintergrundes auf das Erlernen einer sprachlichen Grundbildung im Fach Politik (Goll et al., 2010) sowie zu dem Operatoreinsatz und dessen Aussagekraft

auf die fachliche Komplexität von Politikaufgaben (Oleschko, 2014, 2015). Als dritten Untersuchungsschwerpunkt bei Aufgaben ist in der Politikdidaktik die Fachlichkeit zu benennen. Diese wird vorrangig durch überfachliche Analyseraster und Analyseraster aus anderen Fachdidaktiken bestimmt. Es finden sich Forschungsergebnisse zu der Stufung von kognitiven Leistungsanforderungen in Politikaufgaben (D. Lange et al., 2010), zu einem möglichen Zusammenhang angesprochener kognitiver Prozesse und dem Vernetzungsniveau von Wissen in Politikaufgaben (Manzel & Sowinski, 2014) sowie zu einer ersten kategorialen Evaluation von 102 Lernaufgaben (Gloe & Miller, 2017). Ein erster Modellvorschlag mit fünf fachlichen und einer sprachlichen Analysedimension explizit für politische Lernaufgaben formuliert Manzel (2015). Namentlich finden sich hier folgende Analysedimensionen: Komplexitätsniveau des Fachwissens, kognitive Prozesse, Aktualität und Authentizität, Komplexität der Sprachhandlung, soziale Interaktion und Implikation Operator. Wie Manzel selbst schreibt, bedarf die fachdidaktische Legitimation der Analysedimensionen noch einer empirischen Überprüfung (Manzel, 2015, S. 276).

Die Forschung verweist darauf, dass Schüler:innen bei Aufgabenstellungen im Unterricht oft Hürden wie das Fachwissen, den Operatoreinsatz und damit einhergehend verschiedene kognitive Prozesse bewältigen müssen. Somit lassen sich die beobachteten Hürden aus dem eigenen Unterricht wissenschaftlich festhalten. Die Forschungsergebnisse sind jedoch nicht systematisiert und beruhen kaum auf empirisch gesicherten Erkenntnissen. Goll et al. (2010) resümieren, dass mit ihrer Studie „nur ein kleiner Beitrag zur Erforschung der Politikkompetenz im Bereich Wissen geleistet werden [konnte]“ (Goll et al., 2010, S. 40). Manzel und Sowinski (2014) schreiben, dass es „an weiterer Grundlagenforschung [fehlt] sowohl zu Kompetenzmodellen bzgl. Aufgabenschwierigkeiten, die sich kognitionspsychologischer und fachdidaktischer Konstrukte bedient als auch an Grundlagenforschung zu Lernaufgaben“ (S.71) und Gloe und Miller (2017) reflektieren, dass „die [ihre] Ergebnisse ... aufgrund der kleinen Stichprobe bisher nur als erste Hinweise interpretiert werden [könnten]“ (S. 13). Die Politikaufgabe empirisch dahingehend zu untersuchen, heißt sich einem politikdidaktischen Desiderat anzunehmen. Dies erfolgt mit dieser Forschungsarbeit. Dabei soll sich den fachlichen und sprachlichen Merkmalen von Politikaufgaben als Forschungsverband angenommen werden. Der Fokus auf die Aufgabe selbst begründet sich darin, dass zuerst der Gegenstand als solcher untersucht, bevor der Umgang mit eben diesen durch Schüler:innen betrachtet werden sollte. Passend formuliert T. Pohl (2016): „[W]ir [machen] eigentlich den zweiten vor dem notwendigen ersten Schritt: Wir greifen mit entsprechenden Fördermaßnahmen in einen Spracherwerb ein, den wir zuvor weder exakt beobachtet und

präzise beschrieben noch hinsichtlich seiner internen Wirkfaktoren analysiert und verstanden haben“ (S.73).

Im theoretischen Teil der Arbeit (II THEORETISCHER FORSCHUNGSHINTERGRUND) erfolgt eine ausführliche Darstellung bestehender Publikationen zur Aufgabenstellung im Schulfach Politik. Dazu wird die politische Bildung in ihrer Entwicklung als Schulfach und die gegenwärtige institutionelle Rahmung beschrieben. Eine Betrachtung der wissenschaftsfundierte Formulierung von Politikkompetenz beabsichtigt folglich mögliche inhaltliche und methodische Schwerpunkte sowie Ziele der politischen Schulbildung in die eigene Forschungsarbeit einzuarbeiten. In diesem Zusammenhang ist auch die begriffliche Auseinandersetzung mit *Komplexität*, *Fachlichkeit* und *Sprachlichkeit* hervorzuheben. Diese betiteln nicht nur das Forschungsvorhaben, sondern prägen auch die Erstellung des fachlichen und sprachlichen Kategoriensystems. Da per se nicht *alle* Politikaufgaben untersucht werden können, wird der Fokus auf Schulbuchaufgaben – explizit auf Schulbuchlernaufgaben – gelegt.

Das Kapitel III FORSCHUNGSZIEL UND -FRAGEN verknüpft den theoretischen und methodischen Teil dieser Arbeit. Die theoriebasierten Kategoriensysteme für das Fach Politik sind der Ausgangspunkt für die explizite Ausformulierung des Forschungsvorhabens.

Im methodischen Teil dieser Arbeit (IV FORSCHUNGSDESIGN UND -METHODEN) werden grundsätzliche Überlegungen zum inhaltsanalytischen Vorgehen formuliert und die Herangehensweise bei der Gewinnung der Analyseobjekte sowie Analyse Kriterien erläutert. Die Erstellung von Kategorieausprägungen wird dargeboten und die Kategoriensysteme zugunsten der Analyse von Politikaufgaben zusammengeführt. Die Qualität des Erhebungsinstruments wird abschließend mittels Pretests geprüft, um nicht die Standardisierung der finalen Erhebung zu gefährden.

Im Kapitel V FORSCHUNGSERGEBNISSE werden die erhobenen Daten dann beschrieben und ausgewertet. Gemäß der Forschungsfragen gliedern sich erste Aussagen zum Datensatz in einen fachlichen und einen sprachlichen Abschnitt. Es schließen sich eine Darstellung zu statistisch relevanten Zusammenhängen der beiden Untersuchungsschwerpunkte sowie ein Schulbuchvergleich zu den erhobenen fachlichen und sprachlichen Merkmalen an.

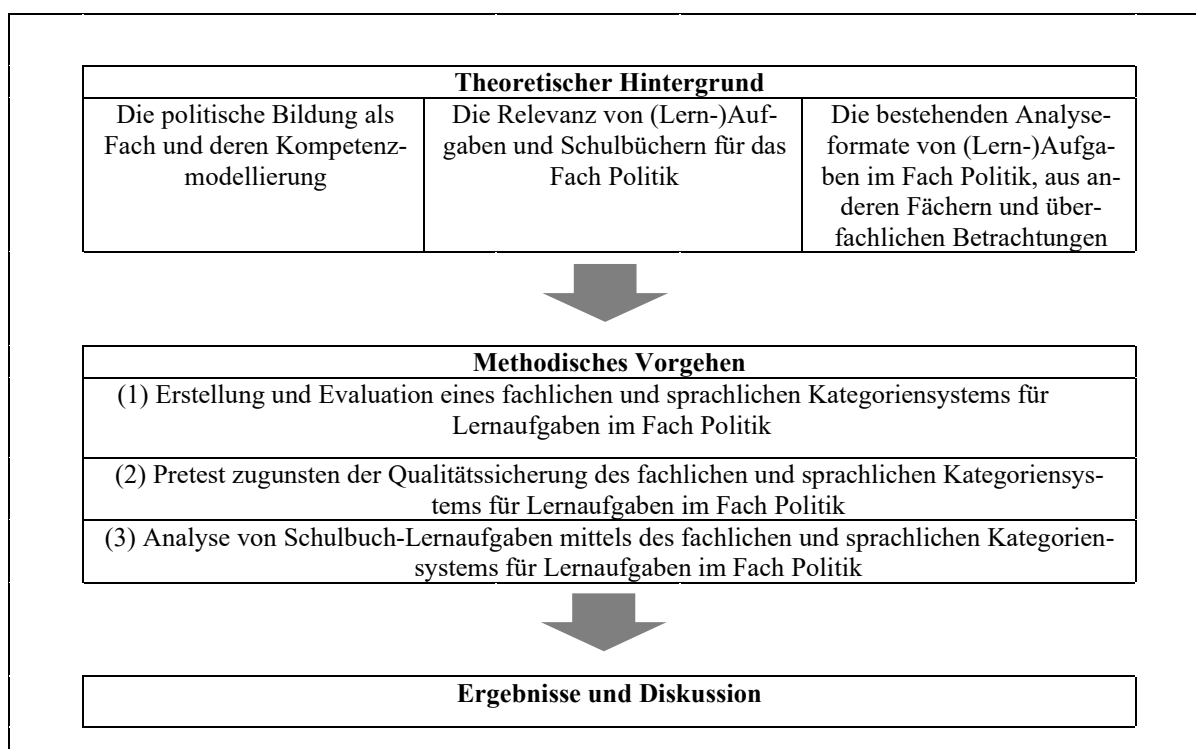
Im letzten Teil dieser Arbeit (VI DISKUSSION UND AUSBLICK) werden die Ergebnisse zusammengefasst und aus verschiedenen Perspektiven diskutiert. Die eigenen Befunde werden in den Forschungsstand zur Aufgabe im Politikunterricht eingeordnet und

Implikationen für den Unterrichtsalltag der politischen Schulbildung sowie Forschungsschwerpunkte für den zukünftigen Politikdiskurs herausgestellt.

Für die vorliegende Arbeit leitet sich entsprechend das in Abbildung 1 illustrierte Untersuchungsdesign ab.

Abbildung 1

Untersuchungsdesign



II THEORETISCHER FORSCHUNGSHINTERGRUND

In diesem Teil der Arbeit erfolgt die theoretische Annäherung an das Forschungsvorhaben. Dafür wird im ersten Schritt der Forschungsstand zur *Lern*-Aufgabe im Politikunterricht dargelegt. Das gewählte Schriftformat „*Lern*-Aufgabe“ gibt zu erkennen, dass in den Beiträgen zum Forschungsstand unterschiedliche Begrifflichkeiten verwendet wurden: Aufgabe und Lernaufgabe. Eine diesbezügliche Auseinandersetzung folgt in einem späteren Kapitel. Zuvor wird die politische Bildung als *Schul*-Fach betrachtet und ein historischer Abriss sowie der gegenwärtige institutionelle Rahmen dargeboten. Da in dieser Arbeit Politik ausschließlich im schulischen Rahmen betrachtet wird, dient das kursive Schreibformat in der entsprechenden Kapitelüberschrift als bewusste Akzentuierung, die in den folgenden Ausführungen mitgedacht, jedoch nicht weiter formuliert wird. Den Besonderheiten des Faches bewusst, wird die Kompetenzorientierung als politikdidaktischer Leitbegriff untersucht und Kompetenzmodelle vorgestellt. Letztere dienen der Ausarbeitung politikdidaktischer Kategorieformate für das vorliegende Forschungsvorhaben. Hier folgt die begriffliche Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand: der Aufgabe und ihrer Typisierung. Zudem wird sich mit der Rolle des Politik-Schulbuches beschäftigt, da dieses eine günstige Bezugsquelle für Aufgabenstellungen darstellt. Als weiteres Kapitel schließt sich die Recherche diesbezüglich bestehender Analyse- und Konstruktionskriterien an. Hier finden sich gleichermaßen überfachliche Beiträge, Beiträge aus anderen Fachbereichen sowie dem Fach Politik. Die Erstellung eines theoretisch fundierten Kategoriensystems für das Fach Politik soll so bestmöglich gelingen. Abschließend erfolgen eine Zusammenfassung der Theorie und eine tabellarische Darstellung der ausgearbeiteten Analysekatoren als Ausgangspunkt für die empirische Studie.

1. Der Forschungsstand zur *Lern-Aufgabe* im Fach Politik

Der Politikaufgabe als Forschungsgegenstand haben sich namentlich nur wenige Autor:innen angenommen. Ihre fachdidaktischen Diskussionen über die Politikaufgabe mit verschiedenen Fragestellungen und Untersuchungsdesigns werden folgend dargestellt. Die Autor:innen haben auch politikdidaktische Forschung publiziert, welche die Politikaufgabe nur implizit untersucht. Zum einen finden sich Forschungsergebnisse zur unterrichtlichen Auseinandersetzung mit der Aufgabe seitens Schüler:innen (Manzel et al., 2018; Manzel & Nagel, 2017), zum anderen zur Rolle des Schulbuches bei der Vermittlung von Wissen im politischen Fachunterricht (Tatje, 2017). Diese Beiträge werden hier nicht weiter ausgeführt.

Weißeno und Breit (2008) referieren in dem gleichnamigen Aufsatz erstmalig, wie es gelingt von der traditionellen Aufgabenkultur im Politikunterricht zu kompetenzorientierten Lernaufgaben im Unterrichtsalltag zu gelangen. Die Begriffe „Kompetenzorientierung“ und „Lernaufgaben“ ziehen seither als Effekte von PISA und dem damit verbundenen Bildungsmonitoring auch in die politikdidaktische Diskussion ein. Dabei halten die Autoren fest, dass kein einheitlicher Kompetenzbegriff zwischen der Politikdidaktik und den Politiklehrer:innen besteht und auch die Lernaufgabe als solche auf keiner einheitlichen Auffassung beruht. Weißeno und Breit (2008) schreiben; „Die Aufgaben in den Lernstandserhebungen, im Zentralabitur oder in den Schulbüchern können unterschiedlicher nicht sein“ (S. 426). Die Autoren fordern für den zukünftigen Politikunterricht und der Neugestaltung von Aufgabenformaten eine Orientierung der Bildungsstandards an den Basis- und Fachkonzepten. Diese strukturieren das Fachwissen im Politikunterricht, ermöglichen Lehrer:innen ihre Lernangebote aufzubauen und entsprechend Schüler:innen vergleichbare Wissensstrukturen zu vermitteln. Eine genaue Ausformulierung der Basis- und Fachkonzepte zu einem theoretisch begründeten Modell von Fachwissen findet sich in Weißeno et al. (2010). Das Modell beschreibt die „inhaltsbezogenen kognitiven Fähigkeiten, über die Schüler/-innen verfügen müssen, um fachlich (hier: politisch) Probleme lösen zu können“ (Weißeno et al., 2010, S. 10). In der POWIS-Studie von Goll et al. (2010) findet das Modell in Teilen erstmals Anwendung. Hier werden Schüler:innen der neunten Realschulklasse mit und ohne Migrationshintergrund zu verschiedenen Fachkonzepten befragt. Es zeigt sich, dass sprachliche Defizite in der deutschen Sprache kumulativ auf die Testleistung wirken.

Auch andere politikdidaktische Aufsätze widmen sich dem Fachwissen und dem fachlichen Wortschatz im Schulbuch und in der Aufgabenstellung. Weißeno (2008) setzt sich mit der Politikkompetenz und den damit verbundenen neuen Aufgaben für Theorie und

Praxis der Politikdidaktik auseinander. Er fordert, dass das Fachwissen in Stufen einer wissenschaftlichen Grundbildung nach Bybee (1997) definiert und für die politische Schulbildung geltend gemacht wird. Dem nachgehend, untersucht Weißeno (2013) in einer Studie vier Schulbücher für die neunte und zehnte Jahrgangsstufe an Realschulen. „Ausgezählt wurden alle Fachkonzepte und konstituierenden Fachbegriffe in Texten, Materialien, Lernaufgaben, Kompetenzseiten, Überschriften, Zusammenfassungen“ (Weißeno, 2013, S. 160), um das Angebot an konzeptuellem Wissen zu überprüfen. Weißeno resümiert, dass die Schulbücher aus den Jahren 2009/2010 nur unzureichend für den Fachsprachenerwerb geeignet sind. Das Fachvokabular wird selten formuliert und ist nicht miteinander vernetzt. Weißeno (2013) wiederholt seine Forderung einer „Political Literacy“ (S. 165).

Oleschko und Moraitis (2012) formulieren in dem gleichnamigen Aufsatz „erste Überlegungen zur Entwicklung von Geschichts- und Politikschulbüchern unter Berücksichtigung sprachlicher Besonderheiten“ (S. 11). Daneben werden von ihnen vor allem Beobachtungen aus einem Gesamtprojekt dargeboten, das zu diesem Zeitpunkt noch nicht abgeschlossen war und in dem 30 Schulbücher der fünften und sechsten Jahrgangsstufe aus verschiedenen Schulformen untersucht wurden. Oleschko und Moraitis beschreiben die Fachsprache als Besonderheit im Politikunterricht. Sie halten fest, dass diese nicht nur durch eine, sondern durch viele Fachdisziplinen und gleichzeitig durch eine vergleichsweise (mit anderen Schulfächern) hohe Anzahl von Abstrakta geprägt ist. Vor allem letztere werden in Politikschulbüchern jedoch wenig angewandt beziehungsweise häufig generalisiert und abstrahiert. Eine gleiche Verwendung von Fachbegriffen in unterschiedlichen Schulbüchern ließ sich nicht festhalten (Oleschko & Moraitis, 2012, S. 24–26). Die Aneignung eines Fachwortschatzes wird für Schüler:innen vielfältig erschwert.

Explizit für die Aufgabenstellung formulieren Oleschko und Moraitis (2012), dass die Operatoren sprachlich sowie hinsichtlich ihrer Anforderung unzureichend aufgeschlüsselt sind. Sie benennen Präfixe, trennbare und nicht trennbare Verben sowie daraus resultierende Verbklammer als sprachliche und somit auch fachliche Hürden für den Umgang der Aufgabenstellung und entsprechend dem Lerngegenstand. Daran anknüpfend verfolgt Oleschko (2014) in einer Studie unter anderem die Frage, welche Leistungen Lernende bei schriftlich zu lösenden Lernaufgaben zum Operator „beschreibe“ erbringen. Hierfür hatten 233 Schüler:innen aus den Jahrgängen 5, 8 und 10 die Aufgabe, ein Schaubild aus einem Politikschulbuch zu beschreiben. Als Erhebungsinstrument für die Textqualität diente das Diagnoseinstrument des FörMig-Programms zu verschiedenen Sprachhandlungen, welches die

Kategorien Lexik/Semantik, Syntax, Text und Kognition untersucht (Oleschko, 2014, S. 90). Eine sechsfache Abstufung ermöglicht die Zuteilung zu einer Textniveaustufe. Die Studienergebnisse zeigen, dass eine fachspezifischere Ausformulierung der einzelnen Kategorien notwendig ist, da sonst vorrangig formal-analytische und nicht diskursrelevante Merkmale im Vordergrund der Analyse stehen. Oleschko verweist diesbezüglich auf Arbeiten aus dem angloamerikanischen Raum, die darlegen, dass gesellschaftswissenschaftliche Fächer für Lernende herausfordernder als andere sind „because it demands a high level of literacy skills and is predicated on students‘ familiarity with extensive background knowledge“ (Short, 1997, S. 217, zitiert nach Oleschko, 2014, S. 91). In einer weiteren Aufgabenanalyse zeigt Oleschko (2015), dass die Aufgabenanalyse anhand des Operators nur bedingt Aussagen über die fachliche Komplexität von Politikaufgaben ermöglicht.

Lernaufgaben können nicht ausschließlich im Kontext der kognitiven Operation verstanden werden, sondern die Darstellungsleistung, die ebenfalls durch den Operator eingefordert wird, kann fachspezifisch variieren und sollte daher auch zum Gegenstand fachdidaktischer Forschung werden. (S. 93)

Neben der sprachlichen Analyse finden sich auch einige politikdidaktische Arbeiten mit fachlichen Untersuchungsschwerpunkt. D. Lange et al. (2010) analysieren die Aufgaben aus vier in Niedersachsen zugelassenen Schulbüchern, unter anderem hinsichtlich der AFB und des Operatoreneinsatzes. Die Forschungsgruppe hält fest, dass 8 % der Lernaufgaben keinem AFB zuzuordnen sind, 18,7 % dem AFB I sowie jeweils ein Drittel dem AFB II und III. Ergänzend entwickeln Lange et al. einen AFB IV, der zugunsten der politischen Schulbildung die Aufgaben abbilden soll, die zu einem Perspektivwechsel auffordern. Es handelt sich hierbei um 1,6 % der untersuchten Aufgaben. In ihren Forschungsergebnissen zeigt sich, dass der zugeordnete AFB und der verwendete Operator selten übereinstimmen. Als Beispiel wird angegeben, dass der Operator „nennen“ zwar dem AFB I zugeordnet ist, die fachliche Bearbeitung jedoch häufig einem höheren Anforderungsniveau entspricht. Dies kann zu Verunsicherungen bei den Schüler:innen führen.

Manzel und Sowinski (2014) untersuchen mithilfe der standardisierten Videografie die tatsächlich im Unterricht gestellten Aufgabenformate von Lehrer:innen und Praktikant:innen. Ihre Forschungsergebnisse zeigen, dass kommunikativ-mündliche Unterrichtsfragen den Unterricht dominieren. Neben fachlichen Unterrichtsfragen und Aufgabenstellungen werden vor allem fachunspezifische sowie methodisch-organisatorische Unterrichtsfragen formuliert. „Etwas weniger als die Hälfte der Unterrichtsfragen [zielen] nicht auf dem

Erwerb von Fachwissen [ab]“ (Manzel & Sowinski, 2014, S. 78). Dies wurde mittels Benennung von Basis- und Fachkonzepten gemessen (Weißeno et al., 2010). So enthält über die Hälfte der Unterrichtsfragen und Aufgabenstellungen kein Fachkonzept (Lehrer:innen = 68,9 %; Praktikant:innen = 58,6 %). Weitere Forschungsergebnisse zeigen, dass fast die Hälfte der Unterrichtsfragen und Aufgabenstellungen keine Anregung zu einem fachlich kognitiven Prozess bieten (Lehrer:innen = 48,1 %; Praktikant:innen = 46,3 %). „Auffällig sind die Divergenzen der beiden Gruppen beim Reproduzieren (Lehrkräfte (L): 19,3 %; Praktikant/inn/en (P): 25,6 %) und beim Organisieren (L: 16,0 %; P: 9,4 %)“ (Manzel & Sowinski, 2014, S. 79). Manzel und Sowinski gehen davon aus, dass ein Zusammenhang zwischen einem angesprochenen kognitivem Prozess und dem fachlichen Vernetzungsniveau einer Aufgabe besteht. Sie sprechen sich daher für eine intensivere Sensibilisierung der Lehrer:innen aus, die Aufgabe als Ausgangspunkt des Kompetenzerwerbes wahrzunehmen und fordern eine verstärkte Professionalisierung angehender Lehrkräfte. Letzteres wird in einem weiteren Beitrag von Manzel (2015) fokussiert. Hier präsentiert sie einen Modellvorschlag mit sechs Analysedimensionen für politische Lernaufgaben, welcher angehende Politiklehrer:innen darin unterstützen soll, das fachliche und sprachliche Potenzial einer politischen Lernaufgabe einzuschätzen. Folgende Analysedimensionen werden dargeboten: 1) Komplexitätsniveau des Fachwissens, 2) Kognitive Prozesse, 3) Aktualität und Authentizität, 4) Komplexität der Sprachhandlung, 5) soziale Interaktion und 6) Implikation Operator. Wie Manzel selbst formuliert, bedarf die fachdidaktische Legitimation der Analysedimension noch einer Konfrontation mit der Realität (Manzel, 2015, S. 276). Zuvor sollten die Analysedimensionen erneut nach neuem Forschungsstand überprüft und gegebenenfalls angepasst werden.

Gloe und Miller (2017) untersuchten in ihrer kategorialen Evaluation insgesamt 102 Lernaufgaben. Ihr Erhebungsraster basierte auf dem überfachlichen Analyseraster von Maier et al. (2010) inklusive der fachdidaktischen Erweiterung durch die Basiskonzepte von Weißeno et al. (2010). In der Analysedimension „Operator(-en)“ gleichen die Ergebnisse denen von D. Lange et al. (2010). So formulieren 99 % der untersuchten Aufgaben einen Operator, bei 13 % der Lernaufgaben passt dieser jedoch nicht mit dem geforderten kognitiven Prozess überein. Auch verweisen Gloe und Miller (2017) auf eine leichte Dominanz des AFB II und III, auch wenn alle AFB nachzuweisen sind. In den Aufgabengruppen lässt sich diesbezüglich keine Progression festhalten. Von den analysierten Basiskonzepten ließen sich vorrangig die Konzepte Entscheidung (84 %) und Ordnung (49 %) nachweisen, das Konzept Gemeinwohl war mit 8 % vertreten. Kein Basiskonzept konnte in etwa 12 % der Aufgaben

festgehalten werden. Der politischen Urteilskompetenz attestieren Gloe und Miller nur eine schwache Ausprägung. So lässt sich vor allem das Feststellungsurteil (48 %) nachweisen, welches jedoch nur eine Vorstufe des politischen Urteils darstellt. Die Sozialform betreffend implizierten die Aufgaben mehrheitlich eine Einzelarbeit (78 %), in 5 % wird explizit die Gruppenarbeit und in keiner die Partnerarbeit formuliert.

Zischke und Forkarth (2019) zeigen mittels exemplarischer Aufgaben, wie konkret die überfachlichen Analysekriterien von Maier et al. (2010) anzuwenden und welche unterrichtspraktischen Implikationen daraus zu schließen sind. Sie bieten vor allem Lehrer:innen praktische Beispiele dafür, welche vielseitigen Herausforderungen Lernaufgaben im politischen Lernprozess darstellen und sprechen sich für eine Sensibilisierung (angehender) Lehrer:innen aus (Zischke & Forkarth, 2019, S. 12). Auch sie halten fest, dass Aufgaben stets fachliche und sprachliche Komponenten besitzen, die Schüler:innen herausfordern.

2. Die Politik als *Schul*-Fach: Entstehung und institutioneller Rahmen

Die Institutionalisierung der politischen Bildung begann in Deutschland mit der Demokratisierung der politischen Institutionen und der damit einhergehenden Notwendigkeit von Bürger:innen ihre politischen Rechte und Pflichten (neu) zu erlernen, um diese wahrnehmen zu können. Das Schulfach wurde nach dem Zweiten Weltkrieg in den Bundesländern eingeführt, der vorherige Etablierungsversuch einer „Staatsbürgerkunde“ in der Weimarer Republik scheiterte (Ackermann, 1996, S. 92). Ein heutiges Scheitern sowie tiefgreifende Veränderungen sind durch den Verfassungsrang der politischen Bildung mehrheitlich ausgeschlossen. So haben die meisten Landesverfassungen die politische Schulbildung – nicht das Fach als solches – als Vorgabe für die schulische Bildung und Erziehung festgeschrieben. Es besteht also Übereinstimmung darin, dass Schule die politische Mündigkeit bei Schüler:innen zu entwickeln hat. Daneben wurde in dem Beschluss der Kultusministerkonferenz für einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Politik vom 01.12.1989 für alle Länder verpflichtend formuliert:

Auch wenn das Fach Sozialkunde/Politik in den einzelnen Bundesländern unterschiedliche Ausprägungen und Bezeichnungen erfährt, ist es gemeinsames und genuines Ziel, bei jungen Menschen die Fähigkeiten zu entwickeln, sich in der modernen Gesellschaft zu orientieren, politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Fragen und Probleme kompetent zu beurteilen, sich in öffentlichen Angelegenheiten auf einer demokratischen Grundlage zu engagieren und Mitverantwortung für die

Angelegenheiten des Gemeinwesens im Sinne einer gerechten, solidarischen und demokratischen Zivilität zu übernehmen. (Kultusministerkonferenz, 2005, S. 4)

Die Gestaltung der politischen Bildung unterliegt dem Landeshoheitsrecht. Gemeinsam mit der fehlenden Tradition der schulischen Bildungsaufgabe gelingt eine Identitätsbildung des Faches nur bedingt. Tabelle 1 zeigt die unterschiedlichen Fachbenennungen und die lerninhaltlich relevanten Fachdisziplinen für jedes Bundesland. Hier werden auch Unterschiede des politikdidaktischen Anteils am Lehrplan deutlich. In Hamburg, in der Sekundarstufe (SEK) I, muss die politische Bildung in einem Kombinationsfach neben den fachdisziplinären Schwerpunkten von Soziologie, Wirtschaft, Recht, Geographie und Geschichte bestehen. In Brandenburg finden sich in der gleichen SEK nur Geographie und Geschichte als weitere Fachdisziplinen (Tabelle 1). Wenn auch nicht in allen, erfolgt somit in vielen Bundesländern eine „Degradierung zum Kombinationsfach“ (Detjen, 2015). Dazu wird das Fach Politik in unterschiedlichen Jahrgangsstufen unterrichtet: einmal in der fünften bis neunten Klasse, ein anderes Mal erst ab der zehnten Klasse. Es wird zumeist nur mit ein oder zwei Wochenstunden ausgezeichnet (Detjen, 2015). In der Grundschule findet kein Politikunterricht statt.

Dieser Realität des Faches Politik wird häufig gegenübergestellt, dass politische Bildung nicht nur im Fachunterricht stattfindet. Vielmehr bietet Schule einen ganzheitlichen Ansatz mit unterschiedlichen Zugängen (Massing, 2019). So ist politische Bildung als Unterrichtsprinzip zu verstehen; die Auseinandersetzung mit historischen Ereignissen im Geschichtsunterricht sowie das Erlernen von Landeskunde im Fremdsprachenunterricht sind dafür nur zwei Beispiele. Zudem ermöglicht Schule das Erfahren politischer Handlungsweisen wie das Wählen von Klassensprecher:innen oder das Diskutieren gemeinsamer Anliegen im Klassenrat. Das Mitgestalten des schulischen Lebens ist erfahrbar. Selbst die Interaktion der Lehrkraft mit der Schülerschaft hat „politische Bildungswirkung“ (Detjen, 2015) und sensibilisiert für einen politisch korrekten Umgang miteinander. Das politische Bildung nicht ausschließlich im Fachunterricht geschieht, soll auch in dieser Arbeit nicht abgestritten werden. „Dennoch bleibt die Lage letztlich unbefriedigend. Denn ein Politikunterricht, der von fachlich einschlägig ausgebildeten Lehrkräften verantwortet wird, ist durch nichts zu ersetzen“ (Detjen, 2015).

Der Beschluss der Kultusministerkonferenz formuliert ein „gemeinsames und genuines Ziel“ für das Fach Politik in ganz Deutschland:

Politische Bildung zielt auf die umfassende Entwicklung politischer Mündigkeit und auf eine Weckung der Motivation und der Bereitschaft zu einem Engagement im Sinne einer Stärkung und Entfaltung einer demokratischen Kultur in allen Bereichen (Lebens-, Gesellschafts-, Herrschaftsform und als globales Projekt) und in allen Dimensionen (vertikal, horizontal und deliberativ). (Kultusministerkonferenz, 2005, S. 4)

Die Realisierung des Ziels variiert länderbedingt (Tabelle 1). Der Beschluss beschreibt für die Gestaltung der Abiturprüfung im Fach Politik Anforderungen und Teildisziplinen, die allgemein formuliert sind (Kultusministerkonferenz, 2005, S. 7–17) und entsprechend Freiraum bei der inhaltlichen Ausgestaltung bieten. Schüler:innen sollen sich zum Zeitpunkt der Abiturprüfung mit den Inhaltsbereichen Politik, Gesellschaft und Wirtschaft sowie Problemfeldern wie „Sicherung, Weiterentwicklung und Gefährdung der Demokratie“ (Kultusministerkonferenz, 2005, S. 11) auseinandergesetzt haben. Allen Rahmenplänen der Bundesländer gemein ist eine Themenformulierung bezüglich des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland. So formulieren Berlin-Brandenburg beispielhaft das Themenfeld „Demokratie in Deutschland“ (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, S. 28), Bayern präzisiert mit „Die politische Ordnung in Deutschland: das politische System der Bundesrepublik Deutschland; politisches Leben und staatliche Ordnung im Freistaat Bayern“ (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, 2004) und Hessen setzt für das Themenfeld „Demokratie, Partizipation und Menschenrechte“ von Klasse 7 bis 10 inhaltliche Schwerpunkte wie „Demokratie und politische Beteiligung im unmittelbaren Lebensbereich“ oder „Rechtsstaatlichkeit“ (Hessisches Kultusministerium, S. 5). Die unterschiedlichen Benennungen verdeutlichen die weit gefassten Möglichkeiten des Umgangs mit dem Lerngegenstand, aber auch, dass Aussagen über den fachlichen Inhalt keinen allgemeingütigen Charakter besitzen.

Neben den Leitzielen der politischen Mündigkeit und der Demokratiefähigkeit benennt der Beschluss der Kultusministerkonferenz auch fachbezogene Kompetenzen. Für das Fach Politik sollen Schüler:innen zum Zeitpunkt ihrer Abiturprüfung über folgende verfügen: Sach- und Analysekompetenz, Urteils-, Methoden- und Handlungskompetenz (Kultusministerkonferenz, 2005, S. 5). Die Ausformulierung der Dispositionen erfolgt wieder allgemein und nicht themengebunden. Dabei ist festzuhalten, dass deren Benennung direkt nach der deutschen Wiedervereinigung erfolgte. Es bedarf somit einer Prüfung des gegenwärtigen Bestehens dieser Fachkompetenzen, vor allem da für die quantitative Forschung in

der Politikdidaktik mehrheitlich auf das Kompetenzmodell von Detjen et al. (2012) zurückgegriffen wird (I EINLEITUNG). Dieses benennt die Kompetenzdimensionen des politischen Fachwissens, der politischen Urteilsfähigkeit, der politischen Handlungsfähigkeit sowie der politischen Einstellung und Motivation. Inwiefern mit den verschiedenen Bezeichnungen ähnliche Kompetenzinhalte angesprochen werden beziehungsweise welche Kompetenzen und Modelle sich für diese Forschungsarbeit eignen, wird im nächsten Kapitel verschriftlicht.

Tabelle 1

Politische Bildung als Unterrichtsfach in den Bundesländern nach V. Lange, 2018

Bundesland	Schulform	Fachbezeichnung	Fachdisziplinärer Schwerpunkt neben politischer Bildung
Baden-Württemberg	Hauptschule, Werkrealschule, Realschule, Gymnasium, Gemeinschaftsschule	Gemeinschaftskunde	-
Bayern	Realschule, Gymnasium, Wirtschaftsschule	Inhalte politischer Bildung werden in vier Leitfächern vermittelt: Sozialkunde, Geschichte, Geografie, Wirtschaft und Recht	Sozialkunde, Geschichte, Geografie, Wirtschaft und Recht
	Mittelschule, Förderschule	Geschichte/Politik/Geographie (Jahrgangsstufe 5) Geschichte/Sozialkunde/Erdkunde (Jahrgangsstufe 6-10)	Lebensraum Erde, Zeit und Wandel, Gesellschaft, Lebenswelt
Berlin	Gymnasium, Gemeinschaftsschule, Integrierte Sekundarschule	Geschichte/ Politische Bildung	Geschichte
Brandenburg	Gymnasium, Gesamtschule, Oberschule	Politische Bildung	-
	Ab Schuljahr 2018/2019: In den Jahrgangsstufen 5 und 6	Gesellschaftswissenschaften	Geographie, Geschichte
Bremen	Oberschule, Gymnasium: Jahrgangsstufe 5 und 6	Gesellschaft und Politik	Geographie, Geschichte
	Oberschule fakultativ ab Jahrgangsstufe 7, Gymnasium ab Jahrgangsstufe 9	Politik	-

Fortsetzung Tabelle 1

Politische Bildung als Unterrichtsfach in den Bundesländern nach V. Lange, 2018

Bundesland	Schulform	Fachbezeichnung	Fachdisziplinärer Schwerpunkt neben politischer Bildung
Hamburg	Stadtteilschule	Politik-Gesellschaft-Wirtschaft oder Lernbereich Gesellschaftswissenschaften	Soziologie, Wirtschaft, Recht oder Geographie, Geschichte
	Gymnasium	Politik-Gesellschaft-Wirtschaft	Soziologie, Wirtschaft, Recht
	Regionale Bildungs- und Beratungszentren (sonderpädagogische Bildungsgänge)	Lernbereich Gesellschaftswissenschaften	Geographie, Geschichte, Soziologie, Wirtschaft, Recht
Hessen	Förderschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium	Politik und Wirtschaft	Ökonomische Bildung
	Mittelstufenschule, Kooperative Gesamtschule, Integrierte Gesamtschule	Politik und Wirtschaft, Lernbereich Gesellschaftslehre	Erdkunde, Wirtschaft, Geschichte
Mecklenburg-Vorpommern	Gymnasium, Regionale Schule, Integrierte Gesamtschule, Kooperative Gesamtschule	Sozialkunde	-
	Jahrgangsstufe 5 und 6 der Integrierten Gesamtschulen	Gesellschaftslehre	Geschichte, Erdkunde
Niedersachsen	Hauptschule, Realschule, Oberschule	Politik	-
	Oberschule mit gymnasialem Angebot, Gymnasium	Politik-Wirtschaft	Themen der Ökonomie
	Integrierte Gesamtschule	Gesellschaftslehre	Geschichtliche Entwicklungen der Herrschafts- und Gesellschaftsformen und ihre geografischen Bedingungen, kritischer Umgang mit Medien
Nordrhein-Westfalen	Gymnasium, Realschule	Politik/Wirtschaft; Sozialwissenschaften (Wahlpflichtbereich)	Wirtschaft, Soziologie
	Gesamtschule, Sekundarschule	Politik; Gesellschaftslehre	Gesellschaftslehre: Erdkunde, Geschichte
	Hauptschule, Förderschule	Geschichte/ Politik	Geschichte

Fortsetzung Tabelle 1*Politische Bildung als Unterrichtsfach in den Bundesländern nach V. Lange, 2018*

Bundesland	Schulform	Fachbezeichnung	Fachdisziplinärer Schwerpunkt neben politischer Bildung
Rheinland-Pfalz	Gymnasium, Realschule plus	Sozialkunde	-
	Integrierte Gesamtschule, Realschule plus	Gesellschaftslehre	Geschichte, Erdkunde, Ökonomie, Recht
	Förderschule	Gesellschaftswissenschaftlicher Bereich	Geschichte, Erdkunde, Ökonomie, Recht
Saarland	Gymnasium	Sozialkunde/ Politik	Wirtschaft, Recht, gesellschaftliches Zusammenleben
	Gemeinschaftskunde	Gesellschaftswissenschaften	Erdkunde, Geschichte
Sachsen	Gymnasium	Gemeinschaftskunde/ Rechtserziehung/ Wirtschaft	Soziologie, Recht, Ökonomie
	Oberschule, Förderschule	Gemeinschaftskunde/ Rechtserziehung	Soziologie, Recht
Sachsen-Anhalt	Gymnasium, Gemeinschaftsschule, Gesamtschule	Sozialkunde	-
Schleswig-Holstein	Gymnasium	Wirtschaft/ Politik	Wirtschaft
	Gemeinschaftsschule	Wirtschaft/ Politik oder (nach Wahl der Schule) Weltkunde	Wirtschaft oder Wirtschaft, Geschichte, Geographie
Thüringen	Regelschule, Gemeinschaftsschule, Gesamtschule, Gymnasium	Sozialkunde	politische, historische, philosophische und geografische Themensetzung nach jeweiliger Lehr- und Lernplanung der Schule vor Ort

3. Die Kompetenzorientierung im Fach Politik: Entwicklung und Modelle

Die Kompetenzen dienen der Bewältigung von fach- und lernbereichsspezifischen Anforderungen und ermöglichen in (bildungs-)wissenschaftlichen Untersuchungen Stärken und Schwächen von Schüler:innen vergleichbar zu machen und gesicherte Befunde zu erhalten. In dem Beschluss der Kultusministerkonferenz für einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Politik vom 01.12.1989 wurden folgende Kompetenzen für das Bestehen dieser benannt und beschrieben: Demokratiefähigkeit, Sach-, Analyse-, Urteils-, Methoden- und Handlungskompetenz (Kultusministerkonferenz, 2005, S. 7–10). Dabei wird

die Demokratiefähigkeit den anderen Kompetenzen übergeordnet und durch diese speziell angeeignet. Schüler:innen werden so befähigt, „Demokratie zu analysieren, zu problematisieren und zu ihrem Verstehen beizutragen“ (Kultusministerkonferenz, 2005, S. 7).

Seit 2003 wird die Entwicklung nationaler Bildungsstandards vorangetrieben. Für das Fach Politik erfolgte eine Überarbeitung der benannten Kompetenzen durch die Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE). Die Autor:innen Detjen et al. (2004) haben in einem ersten Entwurf die Anforderungen an Fachunterricht in der politischen Schulbildung formuliert. Auch die Demokratiefähigkeit wird als Beitrag des Faches zur Bildung dargeboten (Detjen et al., 2004, S. 9), als übergeordnetes Unterrichtsziel und nicht als Kompetenz selbst. Andere fachbezogenen Kompetenzen aus dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (2005) weichen begrifflichen und inhaltlichen Modifikationen. Abbildung 2 zeigt die Kompetenzbereiche, welche nach Detjen et al. (2004) im Fach (weiter-)entwickelt wurden: die politische Urteilsfähigkeit, die politische Handlungsfähigkeit und die methodischen Fähigkeiten (S. 13). Der Begriff „Fähigkeit“ wird hier synonym zu „Kompetenz“ verwendet. Die politische Urteilsfähigkeit beschreibt eine sachliche oder wertende Auseinandersetzung mit beispielsweise politischen Ereignissen oder Problemen. Die Kompetenzentwicklung zielt „darauf, die Argumentation bei der Begründung des Urteils zu differenzieren und auf sozialwissenschaftliche Deutungsmuster und Theorien zu beziehen“ (Detjen et al., 2004, S. 15). Die politische Handlungsfähigkeit wird als die fachliche Herausbildung praktischer Fähigkeiten verstanden, die im Unterricht mit ausreichend Zeit und Raum eingeübt werden sollen. Die methodischen Fähigkeiten wie „Lesekompetenz, Zeitplanung und Selbstorganisation ... [und] die Fähigkeit [in] unterschiedliche[n] Sozialformen und Arbeitstechniken [zu arbeiten]“ (Detjen et al., 2004, S. 18), besitzen überfachliche Bedeutung. Eine Fachspezifik erfolgt durch die Arbeit mit Textprodukten aus der politischen Publizistik. Des Weiteren gehen Detjen et al. (2004, S. 13) in ihrem Kompetenzmodell davon aus, dass die politische Schulbildung auf der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen basiert. Die Kompetenzentwicklung erfordert eine Erweiterung und qualitative Verbesserung vorhandener Fähigkeiten durch Wissensvermittlung. Dieses Wissen heißt konzeptuelles Deutungswissen und beschreibt „Wissen, das sich auf grundlegende Konzepte für das Verstehen von Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Recht bezieht“ (Detjen et al., 2004, S. 14). Die zuvor beschriebene Sach- und Analysekompetenz findet sich hier wieder. In dem Entwurf der GPJE wird das Deutungswissen explizit nur für den Bildungsstandard des mittleren Bildungsabschlusses formuliert: „Grundrechtsbindung und politische Freiheit als Kernkonzepte demokratischer Verfassungsstaaten; Rechtsstaatlichkeit und

Gewaltenteilung; Demokratie als Volksherrschaft ...; Parteiendemokratie; Sozialstaatsprinzip des Grundgesetzes; Pluralismus; Grundprinzipien der Marktwirtschaft“¹ (Detjen et al., 2004, S. 21). Festzuhalten ist, dass sich das Wissen vorrangig auf das politische System der Bundesrepublik Deutschland bezieht und inhaltlich den Kompetenzbereich der politischen Urteilsfähigkeit zugeordnet wird. Es erfährt keine Erweiterung durch die anderen Kompetenzbereiche.²

Abbildung 2

Kompetenzbereiche der politischen Bildung nach Detjen et al. (2004, S. 13)

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

Das Modell der GPJE wurde vorrangig pragmatisch entwickelt, entsprechend ist das Fehlen eines theoretischen Fundaments zu kritisieren (Tenorth, 2004, S. 651). In einer gemeinsamen Weiterarbeit von Autor:innen der GPJE und dem Politikdidaktiker Georg Weißeno wurde ein Kompetenzmodell erstellt, das die im Laufe der Schulzeit auszubildenden Kompetenzen wissenschaftstheoretisch beschreibt und entsprechend überprüfbar darbietet.

¹ Das Zitat wird aufgrund von Formatierungsvorgaben nicht stichpunktartig wie im Original dargeboten, sondern als Aufzählung.

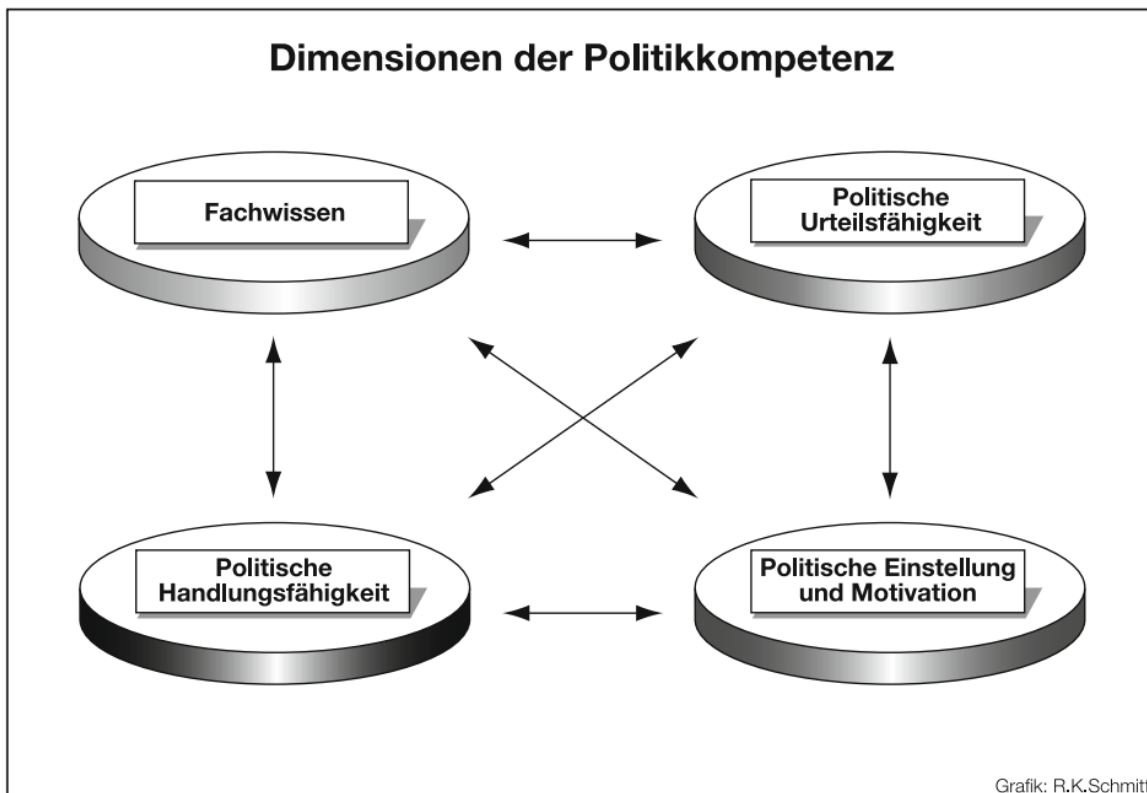
² Zeitlich parallel zur Erarbeitung des GPJE-Entwurfs publizierten Behrmann et al. (2004) ein weiteres Kompetenzmodell für das Fach Politik. Sie formulieren in ihrem Modell fünf Kompetenzbereiche: Perspektivenübernahme, Konfliktfähigkeit, sozialwissenschaftliches Analysieren, politische Urteilsfähigkeit und Partizipationsfähigkeit/demokratische Handlungskompetenz. In der vorliegenden Arbeit erfährt dieses Modell keine weitere Ausformulierung, da das Modell bis dato durch einen hohen Abstraktionsgrad bestimmt ist und keine schulstufenbezogene Konkretisierung erfuhr. Sander (2014) stellt sogar die Frage „ob nicht diese fünf Bereiche sich den dreien des GPJE-Modells zuordnen ließen“ (S. 118). Eine Anwendung zugunsten des vorliegenden Forschungsinteresses ist somit ausgeschlossen.

Detjen et al. (2012) beschreiben vier Kompetenzdimensionen: das politische Fachwissen, die politische Urteilsfähigkeit, die politische Handlungsfähigkeit und die politische Einstellung und Motivation. Abbildung 3 verdeutlicht, dass die vier Dimensionen dabei als gleichrangig zu betrachten sind, sie hängen eng miteinander zusammen und beeinflussen einander. Der Begriff *Kompetenzdimensionen* verdeutlicht dies, entgegen der zuvor verschriftlichten *Kompetenzbereiche*.

Die Erstellung des Kompetenzmodells nach Detjen et al. (2012) erfolgte aus politikwissenschaftlicher und kognitionspsychologischer Sicht. Der zu Beginn formulierte fähigkeits- und tätigkeitsbezogene Kompetenzbegriff bedarf entsprechend einer Präzisierung, nämlich durch das „was vermittelbar und in den Aufgabenlösungen zu fordern ist“ (Detjen et al., 2012, S. 9). Die Politikkompetenz und deren Dimensionen können so genauer gefasst werden und formulieren mehr als nur normative Zielvorstellungen. Dabei ist festzuhalten, dass eben diese in dem dargebotenen Modell „nicht aus ... [anderen] Bezugsdisziplinen übernommen, sondern aus einer politikdidaktischen Perspektive ausgewählt und begründet [sind]“ (Weißeno et al., 2013, S. 248). Das Kompetenzmodell soll die Gestaltung des Politikunterrichts unterstützen und durch das Berücksichtigen der vier Dimensionen in der Materialauswahl und der Aufgabenformulierung bei Schüler:innen zu einem Kompetenzaufbau führen, der für die Lehrer:innen überprüfbar ist. Diese Überprüfung kann gleichzeitig für die politikdidaktische Forschung empirische Ergebnisse liefern, um den zukünftigen Politikunterricht zu optimieren. Ein Nutzen für diese Arbeit ist gegeben, sodass entsprechend eine umfassende Beschreibung der vier Kompetenzdimensionen folgt.

Abbildung 3

Kompetenzdimensionen der politischen Bildung nach Detjen et al. (2012, S. 13)



3.1 Die Kompetenzdimension „Fachwissen“

Die Kompetenzdimension Fachwissen präzisiert die in den Bildungsplänen vorgegebenen Unterrichtsthemen und Lernziele. Hierfür wurden in einem wissenschaftlichen Diskurs die Wissensinhalte bestimmt, „die als *common sense* sowohl in der Politikwissenschaft als auch in der Politikdidaktik gelten können“ (Weißeno et al., 2010, S. 12)³. Dabei wird das Wissen in Faktenwissen und konzeptuelles Wissen eingeteilt. Ersteres beschreibt einzelne und invariante Daten und Sachverhalte, die nach dem Erlernen stets verfügbar sind; letzteres kategorisiert Merkmale und Eigenschaften eines Umstandes, die historisch sowie durch den individuellen Prozess des Wissenserwerb variabel sind (Weißeno et al., 2010, S. 20). Somit ist das konzeptuelle Wissen auf dem höchsten Niveau dekontextualisiert. So können Schüler:innen in realen Anwendungssituationen Lösungen finden ohne hinreichende

³ Die Quellenverweise für die Beschreibung der Kompetenzdimension des Fachwissens benennen ausschließlich Weißeno et al. (2010). Erst zwei Jahre später, in der politikdidaktischen Publikation von Detjen et al. (2012), werden alle vier Kompetenzdimension gemeinsam im Kompetenzmodell dargeboten (Kapitel 3). Da hier die Autor:innen häufig die frühere Arbeit zitieren, wurde sich in der vorliegenden Arbeit auch für die Primärliteratur entschieden.

Erfahrungen. Es lässt sich festhalten, dass die Kompetenzdimension Fachwissen den Erwerb relevanter Gedächtnisinhalte sowie deren Anwendungsbezug gleichermaßen beschreibt.

Die Kompetenzdimension Fachwissen ordnet sich in Basis- und Fachkonzepte. Abbildung 4 zeigt das Modell, in dem die Konzepte jeweils auf einer Abstraktionsebene liegen. Die Zuordnung ist nicht logisch, sondern basiert auf fachdidaktischen Gründen (Weißeno et al., 2010, S. 30). So sind die Basiskonzepte „die Grundlage für den systematischen Wissensaufbau ... und [dienen] der horizontalen und vertikalen Vernetzung des Wissens im Unterricht“ (Weißeno et al., 2010, S. 48). Für den Politikunterricht wurden folgende drei Basiskonzepte festgehalten: Ordnung, Entscheidung und Gemeinwohl. Alle politischen Geschehnisse lassen sich diesen drei Basiskonzepten zuordnen und ohne sie lässt sich Politik nicht lehren und lernen. Die Fachkonzepte konkretisieren die Basiskonzepte durch begriffliche und somit inhaltliche Kernpunkte. Sie bilden das politische Grundlagenwissen, strukturieren curriculare Themenbereiche und unterstützen so die politische Denkweise von zukünftigen mündigen Bürger:innen.

Für ein erfolgreiches Lernen gilt, dass die Schüler:innen mit den Basis- und Fachkonzepten angemessen umgehen können. Es bedarf nicht nur der bloßen Kenntnis von Fachworten, sondern einer stetigen Vernetzung mit bestehendem beziehungsweise vorher aufgebautem Wissen. Diesbezüglich beschreibt Weißeno (2008) erstmals eine Stufung einer politischen Grundbildung, die „Civic Literacy“. Er schlägt ein vierstufiges Modell vor und damit eine erste Idee, wie sich das politische Fachwissen bei Schüler:innen entwickelt. Die vier Stufen der „Civic Literacy“ lauten:

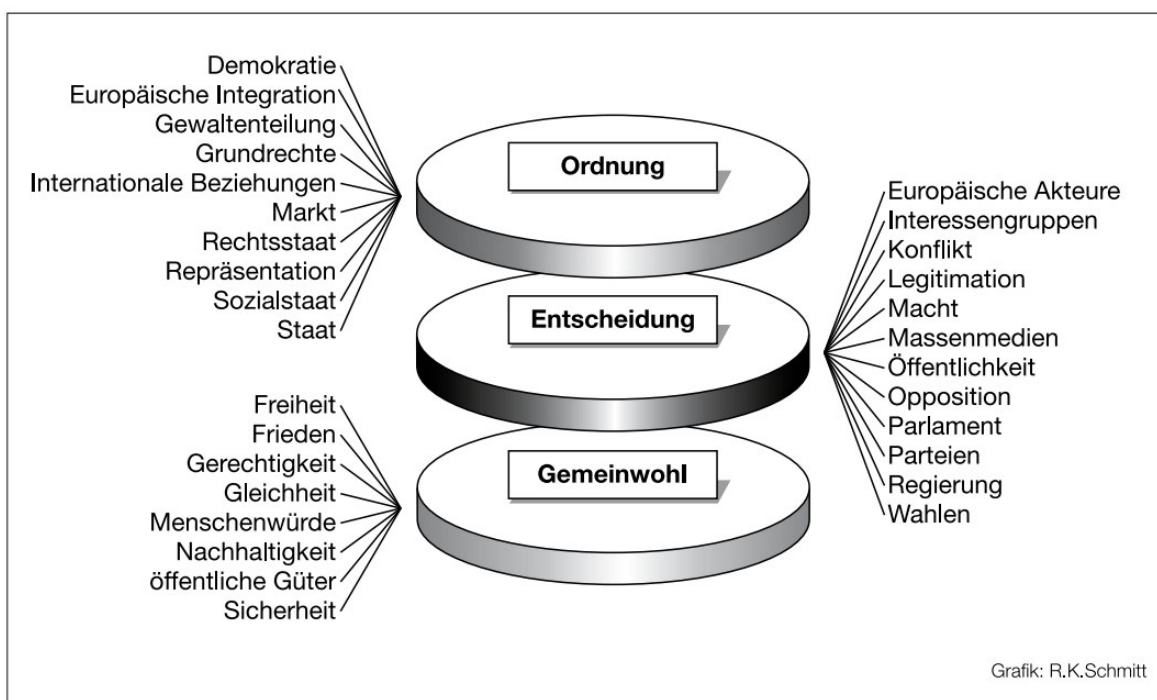
- nominale Civic Literacy (CL): Kenntnis politischer Themen, Namen und Wörter, die jedoch falsch verstanden werden (z. B. Angela Merkel ist Außenministerin; der Bundespräsident ist der König von Deutschland).
- funktionale Civic Literacy: korrekte Verwendung von Begriffen (z. B. Wahl); Faktenwissen.
- konzeptuelle und prozedurale Civic Literacy: Verständnis zentraler politischer Konzepte und der Bedeutung politischer Verfahren, Herstellung von Beziehungen zwischen Fakten, Begriffen und Prinzipien (z. B. Parlament mit konstruktivem Misstrauensvotum, Vertrauensfrage, Kommissionen).
- multidimensionale Civic Literacy: Verständnis der Besonderheiten politischen Denkens; Fähigkeit zur Einordnung in wirtschaftliche, soziale und kulturelle

Zusammenhänge (z. B. Eigenlogiken der Machtbegriffe in der Politikwissenschaft und der Ökonomik). (Weißeno, 2008, S. 14)

Weißenos „Civic Literacy“ dient auch der Weiterentwicklung der Kompetenzdimension Fachwissen. So erarbeiteten Weißeno et al. (2010) folgend für jedes Fachkonzept konstituierende Begriffe für verschiedene Schulstufen sowie verschiedene Bezüge zu anderen Basis- und Fachkonzepten. Diese Wissensvernetzung wurden in Anlehnung an Bybee (1997) erstellt und hat den Anspruch für die Domäne Politik eine praxisorientierte „Civic Literacy“ zu etablieren. Es lässt sich somit festhalten, dass die Kompetenzdimension Fachwissen für den Politikunterricht praxisorientiert aufgearbeitet wurde und Lehrer:innen bei entsprechender Planung, Durchführung und Evaluation unterstützen kann.

Abbildung 4

Modell der Basis- und Fachkonzepte nach Weißeno et al. (2010, S. 12)



3.2 Die Kompetenzdimension „politische Urteilsfähigkeit“

Die Kompetenzdimension der politischen Urteilsfähigkeit spezifiziert das Tätigen von Aussagen über eine oder mehrere Personen, Situationen oder beispielsweise Sachverhalte. Diese Aussagen ordnen dem Urteilsobjekt eine Wertigkeit auf einer zuvor

formulierten Urteilsdimension zu. Es handelt sich um ein *politisches* Urteil, wenn das Urteilsobjekt ein politisches Moment besitzt. Dies „verlangt eine Haltung des Gemeinsinns und ... [setzt] eine Orientierung in der Welt voraus“ (Hermenau, 1999, S.24, zitiert nach Detjen et al., 2012, S. 38). Mit anderen Worten formuliert: politisches Urteilen bedarf eines freien Diskursraumes, der auch nur bedingt an Gesetzmäßigkeiten gebunden ist (Detjen et al., 2012, S. 36).

Das Urteilen über politische Angelegenheiten ist kognitiv fordernd, sowohl im Unterricht als auch im Alltag. So ist Politik dynamisch, vielschichtig, versucht gegensätzliche Positionen zu vermitteln und unter anderem mehrere Zielvorgaben gleichzeitig zu erreichen. Dafür bedarf es eines hohen Informationsgehalts, der strukturiert erarbeitet werden muss. Fehlende Informationen erfordern eine Analogiebildung. Bei ausreichender Ähnlichkeit wird das Wissen aus bekannten Lebensbereichen auf unbekannte übertragen und Hypothesen gebildet. Dabei ist zu beachten, dass die politische Sprache „nicht nur politikwissenschaftlich definierte Begriffe mit exakten Bedeutungen, sondern auch umgangssprachliche politische Vokabeln, metaphorische Redeweisen sowie hochgradig affektive Begriffe aus der politischen Kampfsprache [verwendet]“ (Detjen et al., 2012, S. 43). Die (angehenden) Bürger:innen müssen daher nicht nur kompetent in dem Erwerb von Wissen sein, sondern auch in dem Umgang mit eben diesem. Eine Verknüpfung mit der Kompetenzdimension des politischen Fachwissens ist zu erkennen. Detjen et al. (2012) schreiben:

Zu ... [den] prozeduralen Kompetenzen [von Bürger:innen] zählt die Fähigkeit, das Handeln politischer Amtsinhaber auf der Basis von Maßstäben beurteilen zu können. Zu ... [den] habituellen Dispositionen oder Tugenden [von Bürger:innen] gehört die Bereitschaft, politische Entscheidungen vor einem längerfristigen Zeithorizont zu evaluieren, d. h. zu beurteilen. (S. 48)

In der Politikdidaktik ist der Ausgangspunkt für das Lehren und Lernen dieser Kompetenzdimension die Lebenswelt der Schüler:innen. Diese umfasst eine Vielzahl von Urteilen, die jedoch wenig differenziert und selten auf das Politische bezogen sind. Im Politikunterricht sollen Schüler:innen daher anhand formaler Anforderungen lernen, konträre Perspektiven einzunehmen, wissenschaftliche Befunde anzunehmen und so inhaltlich komplex selbst Stellung zu nehmen. Eben dieser Prozess der Urteilsbildung besitzt eine „persönlich-wertende“, „politisch-kategoriale“ sowie „grammatikalisch-logische“ Komponente (Detjen et al., 2012, S. 51). „Persönlich-wertend“ beschreibt dabei eine eigene Identifikation mit dem Urteilsobjekt und sollte in schulischen Bewertungskriterien keine Gewichtung einnehmen.

Die beiden anderen Komponenten umfassen die politische Argumentation sowie die dafür verwendeten sprachlichen Redemittel. Sie bestimmen die Qualität des Urteils, sind hinsichtlich ihrer Darbietung objektivier- und entsprechend bewertbar.

Die Kompetenzdimension der politischen Urteilsfähigkeit unterscheidet fünf Urteilsarten: das Feststellungsurteil, das Erweiterungsurteil, das Werturteil, das Entscheidungsurteil und das Gestaltungsurteil. Das Feststellungs- und das Erweiterungsurteil formulieren „die Vergegenwärtigung und die analytische Erhellung von Sachverhalten“ (Detjen et al., 2012, S. 53). Sie sind nicht als politisches Urteil zu verstehen, da der Sachverhalt keiner Bewertung unterliegt. Das Wert-, Entscheidungs- und Gestaltungsurteil sind politische Urteile. Sie haben einen normativen Charakter und bedürfen eine Auseinandersetzung mit zugrunde gelegten Werten. Diese können individuell, partikular oder allgemein geprägt sein. „Für politische Bildungsprozesse gilt jedoch, dass individuelle sowie partikulare Werte nicht im Widerspruch zum universalen Wert der Menschenwürde stehen dürfen“ (Detjen et al., 2012, S. 53–54).

3.3 Die Kompetenzdimension „politische Handlungsfähigkeit“

Das Handeln einer Person ist eine nach außen gerichtete Tätigkeit, die einer Zielvorstellung folgt. Diese Tätigkeit umfasst diverse kognitionspsychologische Facetten wie Wahrnehmen, Denken, Problemlösen und Sprache, die zeitlich und inhaltlich aufeinander abzustimmen sind. Diesbezüglich ist Handeln als eine vorausgeplante und willentlich unternommene Tätigkeit zu beschreiben (Detjen et al., 2012, S. 75).

Politisch ist ein Handeln, wenn es in einem politisch definierten Rahmen stattfindet. Dies hängt von dem zugrunde liegenden Politikverständnis ab und ist in der politischen Schulbildung zumeist von den drei Politikdimensionen sowie dem Politikzyklus geleitet. Beide Politikverständnisse erlauben Politik multidimensional wahrzunehmen und alle Lebensbereiche einzubeziehen, die einer gemeinschaftlichen Regelung bedürfen. Politisches Handeln bezieht sich so auf andere Menschen und lässt sich in ein kommunikatives und ein partizipatives Handeln gliedern. Das kommunikative Handeln beschreibt den verbalen Austausch über Politik gleichermaßen in einem privaten oder öffentlichen Rahmen. Dem partizipativen Handeln zugeordnet sind die Teilnahme am politischen Meinungs- und Willensbildungsprozess sowie das politische Entscheiden und die damit verbundene Vollzugskontrolle (Detjen et al., 2012, S. 75–77).

In der Politikdidaktik wird dem politischen Handeln eine unterschiedliche Wertigkeit zugeschrieben. Zum einen erfolgt in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung eine Überschneidung mit ähnlichen Begrifflichkeiten. Die Handlungsorientierung oder beispielsweise die Handlungsbereitschaft beschreiben mehr oder minder gleichermaßen die Notwendigkeit des Politikunterrichts bei Schüler:innen einen Aktivismus zu entwickeln, der schon während der Schulzeit eine Teilnahme am politischen Geschehen gestattet. Zum anderen kann politisches Handeln im Unterricht nicht wirklichkeitsgetreu dargeboten, sondern bestenfalls in Simulationen darauf vorbereitet werden. Diese „reflektierende Vorwegnahme politischen Handelns sowie politisches Probehandeln“ (Detjen et al., 2012, S. 80) werden in dieser Forschungsarbeit jedoch als notwendige Qualifikationen für angehende Bürger:innen gesehen. Allein die Erfahrungen der Autorin aus der Unterrichtspraxis zeigt, dass Schüler:innen über die theoretischen Handlungsabläufe der Politik viele Fragen stellen und deren Beantwortung eine Vorentlastung bietet. Der eigentliche Politik-Akt wird nicht nur simuliert, sondern dessen Relevanz erkannt und mit einem positiven Empfinden von „*Das kann ich!*“ verknüpft. Die Einordnung der politischen Handlungsfähigkeit als Kompetenzdimension nach Detjen et al. (2012) wird entsprechend befürwortet und weitergeführt.

Die politische Handlungsfähigkeit wird in vier Facetten politischen Handelns differenziert: Artikulieren, Argumentieren, Verhandeln und Entscheiden. Die Facetten sind nicht voneinander losgelöst zu betrachten, sie unterscheiden sich jedoch in ihrer Zielvorstellung (Detjen et al., 2012, S. 81). Das Erlernen der Kompetenzfacetten befähigt die Schüler:innen zum einen darin, eigene Vorstellungen und Ideen überzeugend und gerechtfertigt zu verbalisieren. Zum anderen können auch weitere Sichtweisen und konträre Interessen verstanden werden, sodass final für das Wohl der Gesamtheit entschieden werden kann. Fachlich betrachtet sind die Facetten „Artikulieren und Argumentieren eher dem kommunikativen politischen Handeln zuzuordnen und Verhandeln und Entscheiden eher dem partizipativen politischen Handeln“ (Detjen et al., 2012, S. 82–83). Eine diesbezüglich klare Abgrenzung ist jedoch nicht möglich. So stellt das Argumentieren beispielsweise die zentrale Facette des kommunikativen Handelns dar, ist aber auch gleichzeitig Voraussetzung für die Verhandlungs- und Entscheidungsfähigkeit und somit verbindend zum partizipativen politischen Handeln (Detjen et al., 2012, S. 83).

Zusätzlich verweisen die vier Facetten für den Politikunterricht auch auf eine besondere Stellung der Sprache, vor allem der Fachsprache. So bedarf es im Politikunterricht der

Einführung und auch aktiven Nutzung von Fachsprache. Detjen (2012) formuliert diesbezüglich:

Die unterrichtliche Kommunikation ist auf die in den Fachkonzepten konkretisierte Fachsprache angewiesen. In der Alltagssprache, die nicht einheitlich, sondern stark durch unterschiedliche soziale Milieus geprägt ist, sind im Zusammenhang mit denen dort verwendeten Alltagsbegriffen zu viele Assoziationen möglich. In der Fachsprache wird dagegen um klare und möglichst präzise Begriffe gerungen. Das heißt, die Fachsprache entlastet die unterrichtliche Kommunikation von unnötigen Assoziationen. Sie kann leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern und solchen mit Migrationshintergrund das Lernen erleichtern. (S.83)

Bei der Bewertung des politischen Handelns im Politikunterricht ist darauf zu achten, dass im Sinne eines pluralistischen Demokratieverständnisses individuelle Einstellungen und Motivationen von Schüler:innen nicht zu beurteilen sind. Viel mehr bedarf es der Setzung formaler Anforderungskriterien, welche die Qualität einer Handlung einschätzen. Die korrekte Verwendung von Fachkonzepten der Politik sowie eine konsistente Schlussfolgerung beim Argumentieren, Verhandeln und Entscheiden sind dafür nur zwei Beispiele (Detjen et al., 2012, S. 85).

3.4 Die Kompetenzdimension „politische Einstellung und Motivation“

Die Kompetenzdimension der politischen Einstellung und Motivation beschreibt zwei kognitionspsychologische Größen, welche fördernd oder hemmend auf beispielsweise Wissen, Urteilen und Handeln eines Individuums einwirken. Sie beeinflussen somit auch das politische Lernen und Lehren. Die Einstellung ist eine der Wahrnehmung beziehungsweise dem Denken vorgeordnete kognitive Aktivität. Sie ist eine individuell getroffene und beständige Bewertung eines konkreten Objekts (Detjen et al., 2012, S. 89). Die Motivation beschreibt „das erstrebenswerte Ergebnis einer Interaktion von Person und Situation“ (Detjen et al., 2012, S. 90). Zu unterscheiden sind die intrinsische Motivation, bei der die Handlung selbst positiv stimulierend wirkt und die extrinsische Motivation, bei der die Handlung in einer positiven Erfahrung mündet beziehungsweise eine negative vermeiden soll. Beide kognitionspsychologischen Größen entwickeln sich in einer stetigen Auseinandersetzung mit der politischen Realität und gestalten ein Bewusstsein gegenüber:

- der eigenen politischen Rolle, wozu insbesondere das politische Interesse und das staatsbürgerliche Selbstbewusstsein gehören;
- dem politischen Führungspersonal, also den einzelnen politischen Entscheidungsträgern;
- den politischen Institutionen, also den Verfassungsorganen, intermediären Institutionen und (verfassungs-)rechtlichen Verfahrensregeln;
- der gesamten politischen Ordnung, also der Idee der Demokratie und ihrer Prinzipien, der Demokratiekonzeption des Grundgesetzes und der Verfassungswirklichkeit;
- der politischen Gemeinschaft, wozu die Haltung zur Nation und zu den Mitbürgern zählen. (Niedermayer, 2005, S. 16; zitiert nach Detjen 2012, S.91)

Im Politikunterricht sind die politische Einstellung und Motivation als Lernvoraussetzungen von Schüler:innen zu verstehen. Sie müssen bei der Unterrichtsgestaltung berücksichtigt werden, dürfen aber nicht in die Bewertung von Unterrichtsergebnissen eingehen. Wie Detjen et al. (2012) formulieren, sind sie „konstituierende Faktoren des Unterrichts ... [und] Politikunterricht zielt weiterhin immer – ausgesprochen oder unausgesprochen – auf Einstellungen ab, die die Lernenden erwerben sollen“ (S. 100). Dabei ist empirisch nicht festgehalten, ob Politikunterricht die Einstellungen und Motivationen von Schüler:innen anspricht beziehungsweise mitgestaltet. Nichtsdestotrotz soll Politikunterricht auf den Grundwerte des staatlichen Gemeinwesens basieren, um die Qualität und Stabilität der Demokratie nicht zu gefährden. Politikunterricht muss entsprechende Impulse und offene Diskussionsräume ermöglichen.

Die Demokratie betreffend lassen sich für die Kompetenzdimension der politischen Einstellung und Motivation folgende Teilaspekte formulieren: politisches Interesse, politisches Selbstbewusstsein, Systemvertrauen und Bürgertugend (Detjen et al., 2012, S. 105–107). Sie sind auf die ein oder andere Weise miteinander verknüpft. So gilt politisches Interesse als Voraussetzung für das Funktionieren und Bestehen einer Demokratie, es „bewirkt ein Streben, die Merkmale des Gegenstandsbereich Politik zu verstehen“. Das Wahrnehmen dieses politikrelevanten Wissens und auch weiterer Kompetenzen im eigenen Repertoire begründen das politische Selbstbewusstsein. Zusammen mit dem Systemvertrauen, also dem Zutrauen in die Verlässlichkeit politischer Akteure inklusive sich selbst, wird die Bürgertugend geformt. In einer Demokratie sei diese vornehmlich zu beschreiben als

„gemeinsinnorientiert, affektiv verankert und handlungsmotivierend“ (Detjen et al., 2012, S. 106). Die Bürgertugend überführt die angeeigneten Politikkompetenzen – Wissen, Urteilen und Handeln – tatsächlich in eine aktive politische Teilhabe. Einmal mehr kann hier der Politikunterricht *nur* als Ort der Ausbildung und des Einübens genannt werden (Kapitel 3.2 und 3.3). Die politische Realität muss durch die Schüler:innen selbst erfahren werden.

4. Die Lern-Aufgabe im Fach Politik

Die *Lern*-Aufgabe und damit oftmals verbunden das Schulbuch sind didaktische Medien mit deren Beschäftigung sich ein breites Forschungsfeld eröffnet. Wie der Einleitung (I EINLEITUNG) zu entnehmen, lassen sich politikdidaktische Forschungsansätze unterschiedlichen disziplinären Kontexten zuordnen und verwenden unterschiedliche methodische Analyseverfahren. Eine weitere Unterscheidung findet sich in der begrifflichen Auseinandersetzung mit der Aufgabe beziehungsweise *Lern*-Aufgabe. In Anlehnung an die Autor:innen im vorgestellten Forschungsstand (Kapitel 1), folgt im nachstehenden Kapitel eine Begriffsbestimmung für diese Forschungsarbeit. Daran anschließend werden das Schulbuch und seine Relevanz für den politischen Fachunterricht vorgestellt. Da nicht *alle* Lernaufgaben im Fach Politik untersucht werden können und die persönlichen Aufgabenformate der Autorin keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit erheben, bedarf es anderer Bezugsquellen für die Untersuchung. Die Aufgabenformate von Politikschulbüchern scheinen sich hierfür anzubieten und unterliegen folgend einer entsprechenden Prüfung.

4.1 Bedeutung und Konstruktion von Lern-Aufgaben

Die Aufgabe ist ein zentrales Gestaltungsmittel von Unterricht und in verschiedenen Unterrichtskontexten einsetzbar. Die Lern- und Leistungsaufgaben sind in ihrem Konstrukt bei Autor:innen der Politikdidaktik und auch anderer Fachdidaktiken konstant. Die Lernaufgaben dienen dem Initiieren, Üben, Festigen, Vertiefen und Wiederholen von Unterrichtsinhalten, die Leistungsaufgaben prüfen und evaluieren den Lernzuwachs zu einem bestimmten Zeitpunkt im Unterrichtsarrangement (u.a. Drüke-Noe, 2014; Leisen, 2010; Manzel & Sowinski, 2014; Reusser, 2013; Zischke & Forkarth, 2019). Andere Begrifflichkeiten wie Diagnose- und Förderaufgaben werden je nach Autor:innen dem einen oder anderen Konstrukt zugeschrieben, da sie entweder als Teil der Lernstandsmessung oder unterstützend zur

Lernaktivität verstanden werden (u.a. Kiper et al., 2010; Leisen, 2018; Maier et al., 2010; Zischke & Forkarth, 2019).

Innerhalb des politikdidaktischen Forschungsstands (Kapitel 1) findet sich zum einen Beiträge, welche die Analyse von Aufgaben formulieren, andere benennen explizit die *Lernaufgaben*. Eine nähere Betrachtung verweist auf ein gleiches Verständnis und synonyme Anwendung der beiden Begriffe. In der Politikdidaktik werden somit vor allem Lernaufgaben untersucht. Der Grund hierfür liegt in ihrem theoretisch angedachten Format, das jedoch noch mehrheitlich einer empirischen Überprüfung bedarf (Kapitel 1). So sind die politikdidaktischen Autor:innen darüber einig, wie eine Politik-Lernaufgabe konstruiert sein muss, können aber nicht umfassende Aussagen formulieren, ob dies schon der Unterrichtsrealität entspricht oder es Anpassungen bedarf. Politikdidaktische Einigkeit besteht darüber, dass Lernaufgaben stets Ausgangspunkt des Lernprozesses sind. Sie dienen „dem Erwerb oder der Weiterentwicklung von Wissen und Kompetenzen bezüglich eines konkreten Inhaltes oder Themas“ (Zischke & Forkarth, 2019, S. 4). Das Ziel eines kompetenzorientierten Unterrichts impliziert, dass eine Lernaufgabe mindestens eine Kompetenzdimension (Kapitel 3.1 – 3.4) ansprechen muss. Hierzu formulieren Detjen et al. (2012) zusätzlich, dass mit einer Lernaufgabe „keine isolierten Kompetenzfacetten gefördert werden [sollen]“ (S. 115). Neben den inhaltsbezogenen sollen auch allgemeine Kompetenzen durch Lernaufgaben abgebildet werden (Weißeno & Breit, 2008, S. 410). Des Weiteren sollen Lernaufgaben die Schüler:innen kognitiv anregen, also eine aktive mentale Beschäftigung mit dem Lerngegenstand fordern und fördern (u.a. Manzel & Sowinski, 2014; Weißeno & Schelle, 2015).

Die Lernaufgaben verfügen also über vielfältige Konstruktionsmerkmale, die es mit diesem Forschungsvorhaben ganzheitlich zu untersuchen gilt. Die Analyse der Lernaufgaben basiert dabei auf fachlichen und sprachlichen Kategorien, welche die Konstruktionsmerkmale operationalisieren. Es existieren überfachliche Kategoriensysteme, Kategoriensysteme aus anderen Fachdidaktiken und auch erste Überlegungen für die Politikdidaktik (Manzel, 2015). Eine theoriebasierte Bestandsaufnahme und Modellierung für das Fach Politik folgen nach der Darlegung der Schulbuchnutzung im Politikunterricht.

4.2 Zur Rolle des Schulbuches

Bei den politikdidaktischen Publikationen zur Analyse von Lernaufgaben fällt auf, dass die untersuchten Lernaufgaben mehrheitlich aus Schulbüchern stammen (u.a. D. Lange et al., 2010; Oleschko, 2014, 2015; Zischke & Forkarth, 2019). Einzig Manzel und Sowinski

(2014) haben mittels standardisierter Videografie mündlich-interaktive Lernsituationen zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen im Politikunterricht untersucht. Der Fokus lag hier auf der Untersuchung realer Unterrichtssituationen und entsprechend einer praxisorientierteren Analyse von Aufgabenmerkmalen. Dabei kommen Manzel und Sowinski (2014) zum Schluss, dass „sich im Politik-... Unterricht ein hoher methodischer und fachunspezifischer Anteil der Aufgaben- und Fragearten [manifestiert]“ (S. 81). Für die explizite Untersuchung fachlicher und sprachlicher Aufgabenmerkmale ist dieses Forschungsvorgehen daher nicht geeignet. Umgekehrt formuliert, lässt sich das Schulbuch als geeignetes Analyseobjekt für das vorliegende Forschungsinteresse ableiten.

Die Relevanz des Schulbuches für den gegenwärtigen Politikunterricht lässt sich auch aus der politikdidaktischen Schulbuchforschung ableiten. Tatje (2017) resümiert in seiner Studie zur Nutzung und Beurteilung von Schulbüchern des politischen Fachunterrichts:

Eine der entscheidenden Aussagen, die nach der hier vorgestellten empirischen Untersuchung getroffen werden kann, ist die Tatsache, dass Schulbücher offenkundig noch immer eine bedeutende Rolle im Politikunterricht spielen. [...] Ungeachtet der Diskussionen um die (fächerübergreifende) Integration der „Neuen Medien“ in den Schulunterricht ist das Schulbuch also das entscheidende Medium im politischen Fachunterricht [...]. Zwar mag es für beide Gruppen [Lehrer:innen und Schüler:innen] beliebtere Materialien geben, doch in wichtigen Kontexten (z. B. zur Klausurvorbereitung) wird auf die (an die Curricula angepassten) Schulbücher zurückgegriffen. Dieser Umstand allein sollte genügend Anlass bieten, um aus der vorliegenden Analyse weitergehende Fragestellungen abzuleiten und diese zur Grundlage einer breiteren Forschungsagenda zu machen. (S. 159)

Tatje (2017) beschreibt, dass Lehrer:innen das Schulbuch vor allem zur Unterrichtsplanung verwenden. Das Schulbuch dient als „Leitmedium“ (Tatje, 2017, S. 23) ihres Unterrichts. Auch wenn es nicht die gesamte Unterrichtseinheit beziehungsweise -stunde im Gebrauch ist, wird doch zu einem bestimmten Unterrichtszeitpunkt wieder darauf verwiesen. Die Schüler:innen nutzen das Schulbuch vor allem im Unterricht und nach Anweisung der Lehrkraft. Tatje konnte auch festhalten, dass das Schulbuch den Schüler:innen zur Vorbereitung auf Testsituationen und zum Nachschlagen von Fachvokabular dient (Tatje, 2017, S. 159). Das Schulbuch wird also noch immer *von allen Seiten* genutzt. Aus dieser Darstellung könnte die Frage entstehen, warum sich nicht dem Schulbuch gesamtheitlich, sondern nur den darin gedruckten Lernaufgaben angenommen wird. Die fachinterne Schulbuch-

Definition von Detjen (2007) stützt die Beantwortung: „Das Schulbuch ist ein didaktisches Medium, das in der Regel aus einer Mischung von darbietenden Texten der Autoren (Funktion: Einleitung, Überblick), Materialien unterschiedlicher Herkunft und Kodierung (Texte, Bilder, Diagramme, Tabellen) sowie didaktisch reflektierten Arbeitsanregungen und Fragestellungen besteht“ (S. 165). Das Schulbuch besteht also aus verschiedenen Bausteinen. Das für den Unterricht sinnhafte Verknüpfen der Bausteine ermöglichen erst die Aufgabenstellungen. Sie sind Ausgangspunkt für die Arbeit mit dem Schulbuch und der Aneignung von Wissen und Kompetenzen (Kapitel 4.1). Sie gilt es zu untersuchen, um herauszufinden, ob Wissen und Kompetenzen tatsächlich gefordert und gefördert werden.

Auch aus der Unterrichtspraxis der Autorin lässt sich das Schulbuch als zentrales Unterrichtsmittel ableiten. Es ist passend für das Fach, die Schulform und den Jahrgang konzipiert, den Lehrplänen und Richtlinien von Bund und Land folgend. Es bietet einen Überblick über ein Jahrespensum an Lehren und Lernen, didaktisch und altersgerecht aufgearbeitet. Das Schulbuch unterstützt die Strukturierung und Planung von Unterricht und stellt für den Arbeitsalltag als Lehrerin eine Erleichterung dar. Zudem stellt es einen Aufgabenpool zur Verfügung aus dem geschöpft werden kann, aber nicht muss. Die Aufgabenstellungen in einem Schulbuch entscheiden dabei häufig darüber, ob eben diese beziehungsweise das dazugehörige Material genutzt werden oder nicht. Diesbezüglich verweist Detjen (2007) darauf, dass es Lehrer:innen interessiere „ob das Medium ihnen ... geeignete Aufgaben zur Verfügung stellt“ (S. 167). Wie eben diese auszusehen haben, um als *geeignet* zu gelten, wird nicht ausgeführt und kann auch von der Autorin (noch) nicht definiert werden. Die Relevanz des eigenen Forschungsvorhabens wird erneut sichtbar.

In dieser Arbeit werden die Begriffe Schulbuchaufgaben, Aufgabe und Lernaufgaben synonym verwendet. So gilt die beschriebene Steuerungsfunktion des Schulbuches und der darin enthaltenen Aufgabenstellungen für den Unterricht als anerkannt, auch wenn nicht näher untersucht. Es bedarf nun der Klärung, welche fachlichen und sprachlichen Merkmale in einer Lernaufgabe analysiert werden können, um einen Ist-Zustand aktueller Lernaufgaben für das Fach Politik festzuhalten.

5. Die Kategoriensysteme zur Analyse von Lernaufgaben: theoriebasierte Bestandaufnahme und Modellierung für das Fach Politik

Folgend werden bestehende Analyseraster für Lernaufgaben dargelegt. Es werden gleichermaßen überfachliche Analyseraster, Analyseraster aus anderen Fachdidaktiken und der Politikdidaktik betrachtet. Die Begriffe „Analyseraster“ und „Kategoriensystem“ werden synonym verwendet. Letzterer verweist jedoch eher auf den Fokus dieser Bestandaufnahme: die fachlichen und sprachlichen Kategorien. Ein Synonym für „die Kategorie“ ist „das Merkmal“. Je nachdem wie viele Kategorien beziehungsweise Merkmale in einer Aufgabenstellung nachzuweisen sind, ist diese als fachlich beziehungsweise sprachlich komplex(er) zu beschreiben (u.a. Rescher, 2019). Einleitend erfolgt daher eine begriffliche Auseinandersetzung mit der *Komplexität*. Daran anschließend werden die unterschiedlichen Kategorien und Kategorieausprägungen präsentiert, die in den verschiedenen Forschungsbeiträgen Anwendung fanden. Es soll sich so ein Überblick verschafft und für die eigene Forschungsarbeit relevante Kategorien herausgearbeitet werden. Die Relevanz bezieht sich hier zum einen auf die wiederholte Anwendung einer Kategorie in verschiedenen Forschungsbeiträgen und zum anderen auf die Anwendbarkeit eben dieser auf die Politiklernaufgabe. Die fachlichen und sprachlichen Kategorien werden getrennt voneinander betrachtet. Entsprechend werden auch Begriffsbestimmungen von *Fachlichkeit* und *Sprachlichkeit* den jeweiligen Abschnitten vorangestellt.

5.1 Die Komplexität von Lernaufgaben: Begriffsbestimmung und Überblick

Dieses Forschungsvorhaben fokussiert die Analyse von fachlichen und sprachlichen Merkmalen in Politiklernaufgaben. Dabei ist davon auszugehen, dass für beide Forschungsschwerpunkte jeweils mehr als ein Merkmal untersucht wird. Demgemäß kann für diese Arbeit auch formuliert werden, dass die fachliche und sprachliche Komplexität von Aufgaben des Faches Politik aufgezeigt werden sollen. Der Begriff der *Komplexität* ist in der deutschen Sprache definiert als die „Vielschichtigkeit, [das] Ineinander vieler Merkmale“ (Duden, o.D.c). Diese Merkmale sind explizit einem System zugehörig. Als System ist hier die Lernaufgabe beziehungsweise die Formulierung dieser zu verstehen. Rescher (2019) schreibt: „Complexity is first and foremost a matter of the number and variety of an item’s constituent elements and of the elaborateness of their interrelational structure“ (S.1). Somit stellt jedes einzelne Wort einer Aufgabe sowie die bewusst gewählte Zusammenstellung eben dieser ein

Bestandselement dar, die es zugunsten von Aussagen über die fachliche und sprachliche Komplexität von Lernaufgaben zu untersuchen gilt.

Tabelle 2 zeigt eine Übersicht bestehender Kategoriensysteme von Lernaufgaben. Es handelt sich hierbei um eine gesamtheitliche Übersicht relevanter Publikationen. Sie sind unterteilt in überfachliche Kategoriensysteme, Kategoriensysteme anderer Fächer und des Faches Politik. Es lässt sich so nachvollziehen, welche Autor:innen fachlich oder sprachlich geforscht und welche sich diesen Schwerpunkten als Forschungsverband angenommen haben. Dopplungen und Missverständnisse in der sich anschließenden Ausformulierung der Tabelle 2 können vorgebeugt werden. Zudem wird ein Vergleich der Kategorienformate in verschiedenen Schulfächern erleichtert und Besonderheiten für das Fach Politik eher erkannt und herausgearbeitet. In Tabelle 2 sind die Publikationen chronologisch absteigend geordnet.

Zwei Besonderheiten sind bei der Erstellung der Tabelle 2 aufgefallen. Zum einen benennen verschiedene Autor:innen gleiche Kategorien unterschiedlich. Das ließ sich auf die variierenden Forschungskontexte und – ziele zurückführen. Es werden häufig nur Teildimensionen eines fachlichen oder sprachlichen Konstruktes dargeboten, sodass Aussagen über das Gesamtkonstrukt nur bedingt möglich sind. Ein Beispiel ist die Kategorie „Aufgabentypen“. Bei Maier et al. (2010) bezieht sich diese auf die Offenheit der Aufgabe, bei Germ und Harms (2010) auf das Aufgabenformat und bei Jordan et al. (2006) auf die Typen mathematischen Arbeitens (Tabelle 2). Zum anderen verweisen die Kategorieausprägung mehrheitlich auf eine hierarchische Stufung der Merkmale. Die jeweils höhere Stufe ist als komplexer definiert und baut auf den vorangegangenen Stufen auf. Ein Beispiel ist die Kategorie „kognitiver Prozess“ (u.a. Germ & Harms, 2010; Kauertz, 2010; Maier et al., 2010). Weitere Kategorien erfassen das (Nicht-)Vorhandensein eines Merkmals oder splitten dieses in verschiedene Unterkategorien. Ein Beispiel ist die Kategorie „Wissensart“ und deren Unterteilung in Fakt, Konzept, Prozedur oder Metakognition (u.a. Jordan et al., 2006; Oleschko & Manzel, 2015). Für das vorliegende Forschungsinteresse bedeutet dies eine achtvolle Kategorienauswahl, da diese die fachliche und sprachliche Ergebnisauswertung sowie eine Vergleichbarkeit mit dem Forschungsstand mitbestimmt.

Tabelle 2

Übersicht über bestehende Analysekategorien und Ausprägungen

Quelle	Kategorien	Beschreibung der Ausprägungen
Überfachliche Kategoriensysteme		
Heine et al., 2018	Strukturelle Komplexität	Dreistufung für Syntax/ Satzgefüge: hauptsächlich Hauptsätze mit kanonischer Wortstellung und Koordinationen, Nebensätze mit weil, dass, deshalb; Hauptsätze und Nebensätze mit allen übrigen Konnektoren mit kanonischer Wortstellung; hauptsächlich Nebensätze, auch mit Topikalisierungen etc.
	Eindeutigkeit von Form-Bedeutung-Beziehungen	Dreistufung: kanonische Strukturen mit möglichst expliziten Bezug, Strukturen mit häufig auftretende und kanonische Strukturen; Strukturen, die zum Teil hohe Inferenzleistungen erfordern
	Frequenz	Dreistufung ⁴ : hochfrequenter und stark kollozierender Alltagswortschatz; typisch bildungssprachliche Wendungen; seltene und wenig antizipierbare Strukturen
Maier et al., 2010	Art des Wissens	Faktenwissen; prozedurales Wissen; konzeptuelles Wissen; metakognitives Wissen
	Kognitive Prozesse	Reproduktionsaufgaben; Aufgaben mit nahem Transfer; Aufgaben mit weitem Transfer; kreative Problemlöseaufgaben
	Anzahl der Wissenseinheiten	Aufgaben mit einer Wissenseinheit; Aufgaben mit bis zu vier Wissenseinheiten; Aufgaben mit mehr als vier Wissenseinheiten
	Offenheit der Aufgabenstellung	Definierte/ konvergente Aufgaben; definierte/ divergente Aufgaben; ungenau definierte/ divergente Aufgaben
	Lebensweltbezug	Aufgaben ohne Lebensweltbezug; Aufgaben mit konstruiertem Lebensweltbezug; Aufgaben mit konstruiertem; aber authentisch wirkendem Lebensweltbezug; Aufgaben mit realem Lebensweltbezug
	Sprachlogische Komplexität	Aufgaben mit einfacher sprachlogischer Komplexität; Aufgaben mit mittlerer sprachlogischer Komplexität; Aufgaben mit hoher sprachlogischer Komplexität
	Repräsentationsformen des Wissens	Aufgaben mit einer Repräsentationsform; Aufgaben mit verschiedener Repräsentationsform; Aufgaben mit Transformation in andere Repräsentationsform
Lengyel, Reich et al., 2009	Lexik, Semantik (Verwendung eines (fach-) sprachlich präzisen Wortschatzes)	Sechsstufig: Stufe 1 formuliert die einfachste Form der schriftsprachlichen Kompetenz, die Stufe 6 verweist auf die Erwartungen in der gymnasialen Oberstufe und dem Studium, die Stufe 5 formuliert „die Erwartungen an eine schriftsprachliche Kompetenz, wie sie sich am Ende der 10. Klasse unter optimalen Bedingungen entfaltet haben sollte“ (S. 132)
	Syntax (Stufen der sprachlichen Komplexität und Ökonomie von Aussagen)	<i>siehe Lexik, Semantik</i>
	Text (logische Strukturierung und die Kohärenz des Textes)	<i>siehe Lexik, Semantik</i>

⁴ Für das Festhalten der Frequenz und der Auftretenswahrscheinlichkeit wird der Leipziger verwendet. Die erste Stufung ist bis Frequenzstufe 9 des Korpus gesetzt, die zweite Stufung zwischen den Frequenzstufen 10 und 13 und die dritte Stufung ab Frequenzstufe 14 aufwärts.

Fortsetzung Tabelle 2

Übersicht über bestehende Analysekatoren und Ausprägungen

Quelle	Kategorien	Beschreibung der Ausprägungen
Kategoriensysteme aus anderen Fächern		
Walkington et al., 2018	Word concreteness	-
	Pronoun density	-
	Presence of second-person pronouns	-
	Word count	-
	Presence of real-world context	-
Germ & Harms, 2010	Aufgabentyp	Freiantwortaufgaben; Multiple-Choice-Aufgaben; Richtig-Falsch-Aufgaben; Ergänzungsaufgaben; (Um-)Ordnungsaufgaben; nicht eindeutig zuordbar
	Kognitive Anforderungsniveaus	Wissen von Einzelheiten und Benennungen; Wissen von Begriffen und Theorien; Verstehen; höhere kognitive Fähigkeiten; Bewerten
Kauertz, 2010	Kompetenzbereiche	Fachwissen; Erkenntnisgewinnung; Bewertung; Kommunikation
	Komplexität	Fakt; Zwei Fakten; Zusammenhang; Zwei Zusammenhänge; Übergeordnetes Konzept
	Kognitive Prozesse	Reproduzieren; Selegieren; Organisieren; Integrieren
Jordan et al., 2006	Mathematische Stoffgebiete	Arithmetik; Algebra; Geometrie; Stochastik
	Curriculare Wissensstufe	Grundkenntnisse; Einfaches Wissen aus der Sekundarstufe I; Anspruchsvolles Wissen aus der Sekundarstufe I; Keine Zuordnung möglich
	Mathematische Tätigkeiten ⁵	Außermathematisches Modellieren; Innermathematisches Modellieren; Mathematisches Argumentieren; Gebrauch von mathematischen Darstellungen
	Aufgabenklassen – Typen mathematischen Arbeitens	Technische Aufgaben; Rechnerische Modellierungs- und problembezogene Aufgaben; Begriffliche Modellierungs- und problembezogene Aufgaben; keine Zuordnung möglich
	Wissensart	Faktenwissen; Fertigkeiten; keine Zuordnung möglich
	Intensität mathematischer Grundvorstellungen	Nicht notwendig; Grundvorstellung auf niedrigem Niveau notwendig; Grundvorstellungen auf mittlerem Niveau notwendig; Grundvorstellung auf hohem Niveau notwendig; keine Zuordnung möglich
	Sprachlogische Komplexität	Kein oder kaum Text vorhanden; Niveau niedrig; Niveau durchschnittlich; Niveau hoch; keine Zuordnung möglich
	Art der Repräsentationsformate (Instruktion)	Text; relevante Zahlen; irrelevante Zahlen; Term/Formel; Tabelle; Graph/ Graphik/ Diagramm; Bild/Foto

⁵ Die Ausprägungen werden selbst als Kategorie betrachtet, die wiederum in diverse Ausprägungen untergliedert sind.

Fortsetzung Tabelle 2

Übersicht über bestehende Analysekategorien und Ausprägungen

Quelle	Kategorien	Beschreibung der Ausprägungen
Jordan et al., 2006 (<i>fortgesetzt</i>)	Anzahl der explizit eingeforderten Lösungswege	Kein Weg gefordert; ein Lösungsweg: Aufforderung, nach einer Methode vorzugehen; mehrere Lösungswege: Aufforderung nach mehreren Methoden vorzugehen; keine Zuordnung möglich
	Lösungs- bzw. Strukturierungshilfen	Nicht vorhanden; vorhanden; keine Zuordnung möglich
	Mathematische Richtung der Auseinandersetzung (Lösungsprozess)	Konform zur mathematischen Konzeptionsbildung; entgegengesetzt zur mathematischen Konzeptionsbildung; keine Zuordnung möglich
	Umfang der Bearbeitung (Lösungsprozess)	Niedrig; mittel; hoch; keine Zuordnung möglich
	Ergebnis (*die Ausprägungen werden selbst als Kategorie betrachtet, die wiederum in diverse Ausprägungen untergliedert sind)	Art der zwingend erforderlichen Repräsentationsformate; Antwortformat; Eindeutigkeit der Lösung
Kategoriensysteme des Faches Politik		
Zischke & Forkarth, 2019	Kognitive Prozesse und Operatoren (AFB)	Reproduktion (Reproduzieren), naher Transfer (Selegieren), weiter Transfer (Organisieren) und Problemlösen (Integrieren); in Verknüpfung mit den fachlichen AFB der Operatoren
	Komplexitätsniveau des Fachwissens	Faktenniveau (Niveaustufe I) – übergeordnetes Konzeptniveau (Niveaustufe V)
	Aktualität und Authentizität	-
	Soziale Interaktion	Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit
Gloe & Miller, 2017	Wissensart	Fakten; Prozeduren; domänenspezifisches Konzept; Nicht-domänenspezifisches Konzept; Metakognition
	Kognitiver Prozess	Reproduktion; naher Transfer; weiter Transfer; Problemlösen
	Offenheit	Definiert/ konvergent; definiert/ divergent; ungenau/ divergent
	Lebensweltbezug	Keiner; konstruiert; authentisch, real
	Sprachlogische Komplexität der Aufgabe	Niedrig; mittel; hoch
	Sprachlogische Komplexität des Materials	Niedrig; mittel; hoch
	Operatoren	Verwendet; AFB I (Reproduktion); AFB II (Reorganisation und Transfer); AFB III (Reflexion und Problemlösung)
	Arbeitstechnik	Explizit erwähnt/gefördert
	Bezug zwischen Aufgabe und Material	Explizit benannt; implizit benannt; sinnvoll zur Aufgabenlösung
	Repräsentationsformen	Eine; Integration, Transformation
Sozialform	Einzelarbeit (explizit oder implizit); Partnerarbeit (explizit oder implizit); Gruppenarbeit (explizit oder implizit); Klassenunterricht (explizit oder implizit)	

Fortsetzung Tabelle 2*Übersicht über bestehende Analysekategorien und Ausprägungen*

Quelle	Kategorien	Beschreibung der Ausprägungen
Gloe & Miller, 2017 (fortgesetzt)	Basiskonzept Ordnung	Demokratie; Europäische Integration; Gewaltenteilung; Grundrechte; Internationale Beziehungen; Markt; Rechtsstaat; Repräsentation; Sozialstaat; Staat
	Basiskonzept Entscheidung	Europäische Akteure; Interessengruppen; Konflikt; Legitimation; Macht; Massenmedien; Öffentlichkeit; Opposition; Parlament; Parteien; Regierung; Wahlen
	Basiskonzept Gemeinwohl	Freiheit; Frieden; Gerechtigkeit; Gleichheit; Menschenwürde; Nachhaltigkeit; Öffentliche Güter; Sicherheit
	Urteilsart	Feststellungsurteil; Erweiterungsurteil; Werturteil; Entscheidungsurteil; Gestaltungsurteil
Oleschko & Manzel, 2015	Komplexitätsniveau des Fachwissens	Deklaratives Faktenwissen; prozedurales Wissen; konzeptuelles Wissen
	Kognitive Prozesse	Reproduzieren; selektieren; organisieren; integrieren
	Aktualität und Authentizität	Real politischer Fall; konstruiert; vereinfacht/ verfremdet; nicht aktuell bis tagespolitisch
	Komplexität der Sprachhandlung	Operator intendiert; schriftlich/mündlich; Alltags-/Bildungssprache
	Soziale Interaktion	Einzelarbeit; Partnerarbeit; Gruppenarbeit; Rollenspiele
	Implikation Operator	Zusammenhang von internen (mental) und externen (verbal) Aktivitäten
Weißeno, 2013	Basis- und Fachkonzept Ordnung	Demokratie; Europäische Integration; Gewaltenteilung; Grundrechte; Internationale Beziehungen; Markt; Rechtsstaat; Repräsentation; Sozialstaat; Staat
	Basis- und Fachkonzept Entscheidung	Europäische Akteure; Interessengruppen; Konflikt; Legitimation; Macht; Massenmedien; Öffentlichkeit; Opposition; Parlament; Parteien; Regierung; Wahlen
	Basis- und Fachkonzept Gemeinwohl	Freiheit; Frieden; Gerechtigkeit; Gleichheit; Menschenwürde; Nachhaltigkeit; Öffentliche Güter; Sicherheit
Oleschko & Moraitis, 2012	Fachbegriffe in Schulbuchtexten	-
	Operatoren	-

5.2 Die fachliche Komplexität von Lernaufgaben

Im Folgenden werden die fachlichen Kategorien aus Tabelle 2 zerlegt und mit Fokus auf das vorliegende Forschungsvorhaben wieder zusammengesetzt. Dafür wird zuerst eine Begriffsbestimmung von *fachlich*, also *das Fach*, verschriftlicht, in einem weiteren Schritt die dazugehörigen Kategorien aus Tabelle 2 gefiltert und diese letztlich mittels der relevanten Publikationen begutachtet.

5.2.1 Die Definition von Fachlichkeit

Das *Fach* gehört ursprünglich in die Sprache des Handwerks und erfuhr durch die institutionelle Ausformung des Bildungswesens eine Bedeutungserweiterung. So beschreibt das *Fach* wortwörtlich einen abgegrenzten Teil eines Gebrauchsgegenstands und als schulische (oder universitäre) Disziplin einen Wissensbestand, der sich zu anderen Fächern abgrenzt. Dieser Wissensbestand resultiert aus dem historischen Prozess der Verfächerung und wird realisiert durch die Fachlichkeit. Ersteres beschreibt die „Herausbildung eines Systems von Fächern in verschiedenen Institutionen mit unterschiedlichen und sich wandelnden Inhalten, mit sich verschiebenden Gewichtungen und Prestigezuweisungen ... [, letzteres] Praktiken, mit denen das Wissen erzeugt, erhalten und weitergegeben wird“ (Martens et al., 2018, S. 11). Der Begriff *Fachlichkeit* benennt also die Organisation und den Umgang mit dem *Fach*-Wissen.

Der Definition von Fachlichkeit bewusst, lassen sich aus Tabelle 2 folgende Kategorien dem Untersuchungsschwerpunkt zuordnen: die curriculare Wissensstufe, die Wissensarten, die Anzahl der Wissenseinheiten, der kognitive Prozess, die Offenheit der Aufgabenstellung, der Lebensweltbezug beziehungsweise die Aktualität und Authentizität, die Kompetenzbereiche, die AFB, die Aufgabenklassen sowie die Repräsentationsform des Wissens. Für das Fach Politik sind die Basis- und Fachkonzepte sowie die verschiedenen Urteilstypen der Kompetenzdimension der politischen Urteilsfähigkeit festzuhalten. Jordan et al. (2006) beschreibt auch Kategorien für das Fach Mathematik, wie „mathematische Stoffgebiete“ oder „Intensität mathematischer Grundvorstellung“. Diese finden aufgrund ihrer fachlichen Ausrichtung in dieser Arbeit keinen expliziten Einsatz, eine Modellierung für das Fach Politik wird überdacht. Die fachlichen Kategorien und deren Ausprägung werden im nachfolgenden Kapitel beschrieben und ihre Anwendbarkeit für diese Arbeit bewertet.

In einem Beitrag zur Fachlichkeit im Politikunterricht kombinieren Manzel et al. (2018) Forschungsmethoden, die „sowohl Fachlichkeit setzende als auch Fachlichkeit rekonstruierende Aspekte“ (Martens et al., 2018, S. 13) aufzeigen. Es werden Aussagen über die Fachlichkeit ermöglicht, indem die Verwendung politischer Fachbegriffe in den Äußerungen von Schüler:innen frequent ausgewertet und gleichzeitig das Vorwissen mittels der dokumentarischen Methode operationalisiert wird. Lernaufgaben werden nicht explizit betrachtet, aber als Dreh- und Angelpunkt von Unterricht wahrgenommen. Somit kann das eigene Forschungsvorhaben als relevante Ergänzung angesehen werden, die den Überblick

über die fachlichen Ausprägungen von Lernaufgaben im Sinne einer politikdidaktischen Fachlichkeit erweitert (Martens et al., 2018, S. 14).

5.2.2 Die überfachlichen Kategorien und Kategorien aus anderen Fächern

Nicht nur gemessen an der Häufigkeit gelesener Zitationen ist dem allgemeindidaktischen Kategoriensystem von Maier et al. (2010) ein besonderer Stellenwert zuzuschreiben, wenn das kognitive Potenzial einer Aufgabe untersucht werden soll. Von den Autor:innen wurde ein fächerübergreifendes Klassifikationssystem erstellt, das „sparsam ... und dennoch wesentliche Aspekte der fach- und allgemeindidaktischen Diskussion über Aufgabenkultur abdecken [kann]“ (Maier et al., 2010, S. 85). Relevante Aussagen über das kognitive Potenzial von Aufgabenstellungen ermöglichen demnach sieben Kategorien: 1) die Wissensart, 2) der kognitive Prozess, 3) die Anzahl der Wissenseinheiten, 4) die Offenheit der Aufgabenstellung, 5) der Lebensweltbezug, 6) die sprachlogische Komplexität und 7) die Repräsentationsformen des Wissens. Im Folgenden wird sich an dieser Darstellung orientiert und die Kategorien und Ausprägungen mithilfe der Autor:innen aus Tabelle 2 beschrieben und diskutiert. Ausgenommen sind die Anzahl der Wissenseinheiten, die Offenheit der Aufgabenstellung sowie die sprachlogische Komplexität. Letztere wird im Kapitel 5.3 näher betrachtet, die anderen beiden Kategorien basieren nicht ausschließlich auf der Analyse der Aufgabenstellung, sondern des Aufgabenmaterials oder des -resultats (Maier et al., 2010, S. 87–88). Aufgrund dessen ist eine nähere Betrachtung in diesem Forschungsvorhaben nicht umzusetzen.

Die Arten von Wissen sind in der Literatur semantisch wenig konsolidiert und variieren nach der Fragestellung und dem Fachgebiet eines Forschungsvorhabens. Bei Maier et al. (2010) wird Wissen als Fakt, Prozedur, Konzept oder Metakognition verstanden. Die Wissensart stellt dabei einen zentralen Aspekt für Aussagen über das kognitive Potenzial einer Aufgabenstellung dar (Maier et al., 2010, S. 85). Gloe und Miller (2017) übernehmen diese Einteilung, unterscheiden jedoch zusätzlich zwischen domänenspezifischem und nicht-domänenspezifischem Konzeptwissen. Auch Manzel (2015) orientiert sich an dem allgemeindidaktischen Kategoriensystem, streicht jedoch vollständig die Metakognition aus dem Repertoire der Wissensarten. Eine Aufteilung der Wissensarten erscheint schwierig. Maier et al. (2010) greift dies anhand einer Beispielaufgabe in Deutsch auf: „Verbessert dieses Bewerbungsschreiben mithilfe eines Textverarbeitungsprogramms.“ (S. 92). Formuliert werden folgende durch die Aufgabenstellung geforderte Wissensarten: „Konzeptuelles Wissen

zur Textsorte «Bewerbungsschreiben», Rechtschreibwissen (Schreibung von Wörtern als Faktenwissen und Rechtschreibregeln als prozedurales Wissen), Sprachbewusstsein (z. B. korrekte Formulierungen als prozedurales Wissen), formale Aspekte der Gestaltung von Briefen (Faktenwissen) und der Umgang mit einem Textverarbeitungsprogramm (prozedurales Wissen)“ (Maier et al., 2010, S. 92)⁶.

Die Zuordnung der Wissensart hängt also von der Überlegung einer möglichen Aufgabenbearbeitung ab. Diese kann nicht umfassend die Gedanken und Handlungsweisen der Schülerschaft abbilden, sondern bestenfalls die einer Lehrer:in oder (Fach-)Didaktiker:in mit Kenntnis über die Schülerschaft. Ohne die wirkliche Bearbeitung durch Schüler:innenhand kann solch eine Darbietung als praktisch unzureichend und/oder unvollständig kritisiert werden. Diese Schwierigkeit umgeht das Modell von Jordan et al. (2006). Hier wird ausschließlich zwischen Faktenwissen und Fertigkeiten unterschieden. Letzteres beschreibt das Wissen, *wie* etwas umgesetzt wird, also das prozedurale Wissen. Dabei wird die Aufgabenstellung danach überprüft, welche Wissensart überwiegend gefordert ist. Da es sich bei Jordan et al. (2006) ausschließlich um mathematische Aufgaben handelt, ist zu prüfen, ob dieses Modell für die Untersuchung von Politik-Aufgaben geeignet erscheint.

Bei Jordan et al. (2006) findet sich auch konzeptuelles Denken wieder, allerdings mit der Bezeichnung „begriffliche Modellierungs- und problembezogene Aufgabe“ in der Kategorie „Aufgabenklassen – Typen mathematischer Arbeiten“ (S. 45). Insgesamt gibt es drei Typen von Aufgaben, die sich so bei PISA wiederfinden und jeweils andere Merkmale besitzen, welche die Aufgabenschwierigkeit bestimmen (Jordan et al., 2006, S. 15). Neben dem Merkmal des konzeptuellen Denkens, wird auch das technische Wissen und erneut das prozedurale Denken benannt (Jordan et al., 2006, S. 45). Es sei hierfür zu überprüfen, ob für das Fach Politik nicht ähnliche Aufgabenklassen zu finden sind und ob diese, im Vergleich zu der Wissensart, nicht treffendere Aussagen über die fachliche Komplexität von Aufgabenstellungen begünstigen.

⁶ Das Beispiel von Maier et al. (2010) ist auch auf eine Politik-Lernaufgabe zu übertragen. Die Lernaufgabe „Recherchiere nach aktuellen Wahlen, die nicht demokratisch abgelaufen sein sollen“ (Galander & Gottschild, 2021, S. 27) fordert zum einen konzeptuelles Wissen darüber, was wesentliche Attribute einer Demokratie sind. Zum anderen bedarf die Bearbeitung einer Medien- und explizit Recherchefähigkeit (prozedurales Wissen). Der Aufgabenstellung nicht explizit zu entnehmen ist das Darstellungsformat der Aufgabenlösung. Je nachdem ob dieses mündlich oder schriftlich, im Stickpunkten oder Satzform darzubieten ist, muss auch Sprachbewusstsein (prozedurales Wissen) und ein Rechtschreibwissen (Faktenwissen) vorhanden sein (Maier et al., 2010, S. 92).

Maier et al. (2010) benennen als weitere Kategorie die kognitiven Prozesse⁷. Darunter werden bewusste und unbewusste Vorgänge verstanden, die bei der Verarbeitung von Informationen erfolgen. Die Operationalisierung erfolgt durch die Betrachtung der in der Aufgabenstellung gegebenen Informationen und ob entsprechend dazu aufgefordert wird, Wissen zu reproduzieren oder zu transferieren. Letzteres unterteilt sich in „naher“ und „weiter“ Transfer. Ein „naher Transfer“ liegt vor „wenn sich die Aufgabensituation nur geringfügig von bereits bekannten oder geübten Aufgaben“ (Maier et al., 2010, S. 87) unterscheidet, „weiter Transfer“ bedarf der Überführung des bestehenden Wissens in eine neue Sachlage. Für die Untersuchung von Schulbuchaufgaben kann diese Unterscheidung nur auf Grundlage vorangegangener Schulbuchaufgaben und Lerneinheiten erfolgen. Final ergänzt wird die Differenzierung der kognitiven Prozesse durch „kreative Problemlöseaufgaben“. Hier ist kein Vorwissen zugunsten der Aufgabenbewältigung vorhanden, sondern dieses muss neu angehäuft und verknüpft werden.

Maier et al. (2010) haben die Kategorie der kognitiven Prozesse in kritischer Auseinandersetzung mit der hierarchischen Stufung von Bloom et al. (1973) erstellt. Sie formulieren, dass eine Differenzierung der Teilbereiche der Bloom'schen Lernzieltaxonomie nur schwer umzusetzen sei (Maier et al., 2010, S. 86). „Wissen“, „Verstehen“ und „Anwenden“ sind so eng miteinander verknüpft, dass die Unterscheidung anhand einer Aufgabenstellung nur schwer objektiv zu begründen ist. Gleiches gilt auch für die höheren kognitiven Fähigkeiten „Analyse“, „Synthese“ und „Beurteilung“. Der Grund hierfür sind die Verhaltensaspekte und die psychische Aktivität, an denen sich die Taxonomie von Bloom et al. (1973) orientiert. So basieren die dargebotenen Niveaustufen auf der Untergliederung in kognitive, affektive und psychomotorische Teilbereiche. Die Aufgaben verschiedener Fächer sind so miteinander vergleichbar, didaktische Überlegungen und Fachinhalte ausgeklammert. Nichtsdestotrotz wird die mangelnde Praktikabilität dieses Klassifikationsschemas stets kritisiert und entsprechende Modifikationen finden sich in verschiedenen Fachliteraturen. Germ und Harms (2010) zitieren die Bloom'sche Lernzieltaxonomie, verwenden aber eine für den naturwissenschaftlichen Unterricht modifizierte Variante. Diese wurde von Häussler (1998) vorgeschlagen und differenziert folgende fünf Bereiche: „Wissen von Einzelheiten

⁷ Die Begrifflichkeiten „kognitive Prozesse“ und auch „Aufgabenschwierigkeit“ sind von dem Begriff „Komplexität“ abzugrenzen. Die kognitiven Prozesse beschreiben die Verarbeitung von externen und internen Informationen im Gehirn, also den Denkvorgängen. Nicht die Aufgabe als solche steht im Fokus, sondern die personenbezogene Auseinandersetzung mit eben dieser. Die Aufgabenschwierigkeit ist hingegen auf verschiedene Aufgabenmerkmale zurückzuführen (Kauertz, 2010). Sie gibt an, mit welcher Wahrscheinlichkeit eine Aufgabe von einer definierten Personengruppe gelöst werden kann.

und Benennungen“, „Wissen von Begriffen und Theorien“, „Verstehen“, „höhere kognitive Fähigkeiten“ und „Bewerten“ (u.a. Germ & Harms, 2010; Häussler, 1998). „Wissen“ und „Verstehen“ unterscheiden sich hier durch entweder die Wiedergabe memorierter Fakten oder Theorien oder der Reorganisation und Verknüpfung eben solcher. Danach folgt das Prüfen, Schlussfolgern und Formulieren alternativer Lösungen als „höhere kognitive Fähigkeiten“ und final die Darlegung der eigenen Meinung, also dem eigenen „Bewerten“.

Auch für das Fach Politik erfolgte schon eine fachinternen Auseinandersetzung mit den kognitiven Prozessen. Oleschko und Manzel (2015) greifen dabei jedoch nicht auf das vorgestellte überfachliche Modell zurück, sondern auf die Kompetenzmodellierung von Kauertz (2010). So werden die kognitiven Prozesse untergliedert in „Reproduzieren“ (Identifizieren von Informationen), „Selektieren“ (Auswählen von Informationen), „Organisieren“ (Strukturieren von Informationen) und „Integrieren“ (Einbinden von Informationen in die Wissensbasis). Diese Gliederung basiert auf dem generellen Prozess der Informationsverarbeitung und ermöglicht die Zuordnung von Aufgabenstellung und kognitivem Prozess mittels drei Kriterien: 1) Verhältnis zwischen der Menge der vorgegebenen Informationen und der erwarteten Informationen, 2) Notwendigkeit, Zusammenhänge herzustellen, 3) Ähnlichkeiten der Situation in Aufgabenstellung und Lösung (Kauertz, 2010, S. 144; Oleschko & Manzel, 2015, S. 200; Zischke & Forkarth, 2019). Operationalisiert wird „das Verhältnis von Informationsangebot in der Aufgabenstellung zur erwarteten Information in der Lösung“ (Kauertz, 2010, S. 144). Anzunehmen ist, dass das Komplexitätsniveau der zu bearbeitenden Informationen vom „Reproduzieren“ hin zum „Integrieren“ steigt und entsprechend das Niveau des geforderten kognitiven Prozesses. Es ist zu prüfen, welches der dargebotenen Modelle sich als praktikabler erweist.

Der Lebensweltbezug ist als weiteres Kriterium für Aussagen über das kognitive Potenzial einer Aufgabenstellung relevant, da „Aufgaben mit realem oder zumindest konstruierten Anwendungsbezug den Erwerb von Kompetenzen fördern können“ (Maier et al., 2010, S. 89). Es werden vier Ausprägungen dieses Kriteriums unterschieden: Aufgaben ohne oder mit konstruiertem Lebensweltbezug sowie Aufgaben mit konstruiertem, aber authentisch wirkendem oder realem Lebensweltbezug. Zugunsten der Einordnung einer Aufgabe in die eine oder andere Ausprägung bedarf es der Betrachtung der Aufgabenformulierung. Dabei erscheint eine Teilung in konstruiert und konstruiert, aber authentisch wirkende Aufgabeninhalte für das Fach Politik schwierig. Ersteres ist darin charakterisiert, dass es „eher nicht den Erfahrungen der Lernenden [entspricht]; Analogien zur eigenen Erfahrung kaum

erkennbar [sind]“ (Maier et al., 2010, S. 89), letzteres entspricht einem sinnvollen Zusammenhang von Fachwissen und Alltag (auch Walkington et al., 2018). Für die politische Schulbildung erscheint solch eine Unterscheidung nicht immer möglich, da der Unterricht erst zu einer Wahrnehmung verschiedener Bürgerrollen in der Demokratie führen soll. Zur Teilnahme am öffentlichen Leben soll befähigt werden, sodass nicht davon auszugehen ist, dass relevante Themeninhalte stets Anknüpfungspunkte in der bis dato bestehenden Lebenswelt der Schülerschaft besitzen. Inwieweit eine konstruierte Lebenswelt somit authentisch oder nicht authentisch wirkt, sei daher nur vom Lernenden selbst bestimmbar. Eine für das Fach Politik gegebenenfalls passendere Unterscheidung findet sich bei Oleschko und Manzel (2015). Hier wird nicht der Lebensweltbezug, sondern die „Aktualität und Authentizität“ untersucht. So kann ein realpolitischer Fall, eine konstruierte oder vereinfacht/verfremdete politische Wirklichkeit sowie eine Aufgabe ohne aktuellen oder tagespolitischen Inhalt vorliegen (Oleschko & Manzel, 2015, S. 200). Dabei sei wohl die Bezeichnung „Authentizität“ allein für die Untersuchung von Lehrbuchaufgaben passender, da je nach Erscheinungsjahr die „Aktualität“ einer Aufgabenstellung schon vor der eigentlichen Untersuchung ausgeschlossen werden kann.

Als letztes wird bei Maier et al. (2010) die Repräsentationsform des Wissens betrachtet, um die fachliche Komplexität von Aufgaben zu bestimmen. Hier werden Wissensformate wie Schulbuchtexte, Tabellen oder Abbildungen festgehalten. Die Betrachtung der Aufgabenlösung lässt dieses Kriterium für das vorliegende Forschungsvorhaben ungeeignet erscheinen. Nichtsdestotrotz ist die Repräsentationsform relevant, da die Anzahl sowie das Format die kognitive Anforderung einer Aufgabe ändern können. So stellt Bruner et al. (1988) die These auf, dass das Lernen von Wissen drei Darstellungsebenen beinhaltet, die sich gegenseitig ergänzen: enaktiv, ikonisch und symbolisch. Ihr Wechsel ermöglicht Lerninhalte auf unterschiedliche Situationen anzuwenden. Daran anknüpfend findet sich eine Untersuchung der Art der Repräsentationsformate, insbesondere der Instruktion, bei Jordan et al. (2006) wieder. „Hier sollen nur diejenigen Repräsentationsformate erhoben werden, die inhaltliche Informationen für die Aufgabenbearbeitung aufweisen“ (Jordan et al., 2006, S. 55). So werden die mathematischen Aufgaben nach diversen Formaten wie Text, Zahlen, Formeln, Tabellen und beispielsweise Diagrammen untersucht. Eine ähnliche Betrachtung lässt sich auch für das Fach Politik denken, wobei fachrelevante Formate wie Gesetzestexte und Karikaturen empirisch aufgedeckt und ergänzt werden müssten. Des Weiteren sei zu überlegen, ob nur solche Formate bedacht werden, die direkt in die Aufgabenstellung integriert sind oder doch auch solche, die als Aufgabenmaterial auf derselben oder anderen

Schulbuchseiten zu finden sind. Letzteres sei für dieses Forschungsvorhaben nur umsetzbar, sofern eine entsprechende Zuordnung sich als wenig zeitintensiv herausstellt.

Neben den Kategorien von Maier et al. (2010) finden sich in der Literatur auch weitere, welche Aussagen über die fachliche Komplexität von Lernaufgaben erlauben (Tabelle 2). Folgend werden diese näher betrachtet, deren Umsetzung in diesem Forschungsvorhaben ermöglicht werden könnten: die Operatoren (Gloe & Miller, 2017; Oleschko & Manzel, 2015; Oleschko & Moraitis, 2012), die Aufgabentypen (Germ & Harms, 2010; Jordan et al., 2006) sowie die curriculare Wissensstufe (Jordan et al., 2006). Letztere erscheint am einfachsten festzuhalten, da Schulbücher zumeist für eine oder zwei bestimmte Jahrgangsstufen gestaltet und produziert werden. Die Operatoren lassen sich ähnlich schnell erkennen, sofern die untersuchten Aufgabenstellungen mittels solcher formuliert wurden. Da sie im Zuge der Kompetenzformulierung entwickelt worden sind, versprechen sie ein „einheitliches Instrumentarium“ (Oleschko & Moraitis, 2012, S. 32) darzustellen, das eine zielgerichtete und kompetenzbedachte Bearbeitung von Aufgabenstellungen ermöglicht. Die Untersuchung von Schulbüchern verschiedener Fächer zeigt jedoch, dass gleiche Operatoren je nach Fach unterschiedliche Anforderungen stellen. Oleschko und Moraitis (2012) verdeutlicht dies am Beispiel des Operators „beschreiben“: „So zeigt noch einmal der Vergleich des Operators „beschreiben“, dass im Deutschunterricht Gegenstände und Personen durch die Schüler beschrieben werden sollen, im Biologieunterricht Vorgänge und Prozesse, im Chemieunterricht Stoffkreisläufe und im Gesellschaftslehreunterricht Machtprozesse“ (S. 36). Die Untersuchung von Operatoren in einem Fach bedarf daher eines Vergleichs der bestehenden Übersichten und Hinweise, sodass ein einheitliches fachliches Verständnis vorausgesetzt werden kann. Diese finden sich nicht nur in den Literaturen der Fachdidaktiken, sondern auch in vielen Schulbüchern selbst. Die Operatoren sind dabei stets einem von drei AFB zugeordnet: AFB I (Reproduktion), AFB II (Reorganisation und Transfer) sowie AFB III (Reflexion und Problemlösung). Die Aufgabentypen sind schwieriger zu erkennen und einzuordnen. Germ und Harms (2010) unterscheiden Freiantwortaufgaben, Multiple-Choice-Aufgaben, Richtig-Falsch-Aufgaben, Ergänzungsaufgaben und (Um-)Ordnungsaufgaben. Diese Unterteilung erscheint für die Untersuchung von Schulbuchaufgaben unpassend, da eben solche zumeist Wissen vom Lernenden selbst einfordern und nicht zur Auswahl vorgeben. Ein anderes und für das Fach Mathematik relevantes Format von Aufgabentypen bietet Jordan et al. (2006). Hier werden die Typen mathematischen Arbeitens unterschieden und mittels Kontextanbindung und Wissensart beschrieben. Es ist für das Fach Politik zu untersuchen, ob anhand der festgehaltenen Politikaufgaben eine schematisch

ähnliche Typisierung von Aufgaben vorzunehmen ist. Da es eben solche für das Fach Politik noch nicht gibt, ist dies explorativ zu gestalten.

5.2.3 Die Kategorien im Fach Politik

Im vorangegangenen Kapitel wurden die Kategorien „kognitiver Prozess“ und „Lebensweltbezug“ mittels politikdidaktischer Forschungsbeiträge diskutiert. Tabelle 2 sind zusätzlich vier Merkmale zu entnehmen, die explizit in Politikaufgaben untersucht wurden: das Basiskonzept Ordnung, das Basiskonzept Entscheidung, das Basiskonzept Gemeinwohl und die Urteilsarten (Gloe & Miller, 2017; Weißeno, 2013). Die Basiskonzepte sind Bestandteil der Kompetenzdimension „Fachwissen“ und werden in Kapitel 3.1 näher beschrieben. Eine Auseinandersetzung mit den Urteilsarten findet sich in Kapitel 3.2 und gliedert die Kompetenzdimension „politische Urteilsfähigkeit“ in zwei nicht-politische und drei politische Urteilsarten. Es ist kein Zufall, dass bis dato nur diese beiden Kompetenzdimensionen in Politik-Lernaufgaben analysiert wurden. Sie sind kriterial und anhand sachlicher Bezugsnormen zu bewerten und gestatten eine objektivierbare Bewertung der Schüler:innenleistung. Anders formuliert: diese Merkmale lassen sich empirisch messen (Detjen et al., 2012, S. 15–16). Die Basiskonzepte können anhand von benannten Fachkonzepten in Aufgabenstellungen untersucht werden, die politische Urteilsfähigkeit anhand der Urteilsart, die zu formulieren ist.

Für die Kompetenzdimensionen „politische Handlungsfähigkeit“ und „politische Einstellung und Motivation“ ist solch eine Operationalisierung nicht möglich. Erstere ist für den Unterricht nur als Simulation umzusetzen (Kapitel 3.3) und somit nicht als reales politisches Handeln zu werten. Letztere ist stark von persönlichen Überzeugungen und Präferenzen geprägt, die nicht in Zahlen zu erfassen sind, egal ob Noten oder Messwerte. Es ist jedoch denkbar, dass Politik-Lernaufgaben nach dem Vorhandensein dieser beiden Kompetenzdimensionen hin untersucht werden. Eine Lernaufgabe die zu einer Urteilsäußerung auffordert, impliziert auch eine persönliche Auseinandersetzung und damit verbunden ein politisches Handeln im schulischen Sinne. Es sei in dem methodischen Teil dieser Arbeit zu überprüfen, ob dies sinnvoll für das Forschungsvorhaben ist.

5.3 Die sprachliche Komplexität von Lernaufgaben

Im Folgenden werden die sprachlichen Kategorien aus Tabelle 2 detailliert zerlegt und mit Fokus auf das vorliegende Forschungsvorhaben wieder zusammengesetzt. Dafür

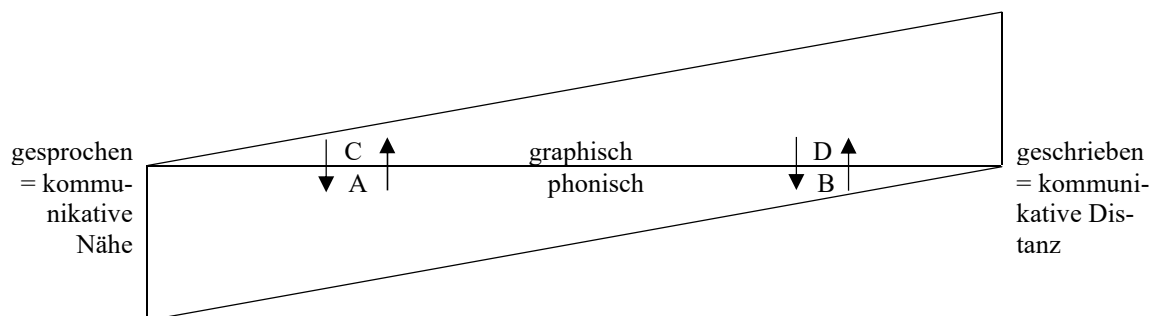
wird zuerst eine Begriffsbestimmung von „Sprachlichkeit“ vorgenommen, die Sprache im schulischen Kontext näher betrachtet und die dazu passenden Kategorien aus Tabelle 2 gefiltert. Diese werden danach mittels der relevanten Publikationen analysiert.

5.3.1 Die Definition von Sprachlichkeit

Der Begriff „Sprachlichkeit“ definiert „das Verfügen über Sprache“ (Duden, o.D.e). Dieses *Verfügen* umfasst Aspekte des Mediums (phonisch vs. graphisch) sowie der angewandten kommunikativen Konzeption (gesprochen vs. geschrieben). Ersteres wird dabei als dichotom verstanden, letzteres als kontinual. Die Verortung im Kontinuum erfolgt dabei anhand von „anthropologisch fundierten Gesichtspunkten, ...[,] es geht hier um das kommunikative Handeln der Gesprächspartner im Verhältnis zueinander und im Blick auf die sozialen, situativen und kontextuellen Gegebenheiten“ (Koch & Oesterreicher, 2007, S. 350). Abbildung 5 visualisiert die Merkmale und deren Verhältnis zueinander.

Abbildung 5

Konzeptuelles Kontinuum und mediale Dichotomie nach Koch und Oesterreicher (2007, S. 350)



Für den schulischen Kontext lässt sich nicht eine Sprache festhalten, sondern verschiedene Sprachregister. Sie variieren in Sprech- und Schreibweisen, dem verwendeten Wortschatz sowie in den grammatikalischen Strukturen. Passend formuliert Leisen (2013): „Die Sprache im [schulischen] Fachunterricht gibt es nicht; Sprache im Fachunterricht findet vielmehr auf verschiedenen Abstraktions- und Darstellungsebenen und in verschiedenen Darstellungs- und Sprachformen statt“ (S. 46). Allen schulischen Sprachregistern gemein sind eine konzeptionelle Schriftsprachlichkeit, Situationsgebundenheit und ein häufiger Gebrauch symbolischer und kohärenzbildender Redemittel. Dies gilt insbesondere für

Aufgabenstellungen in Schulbüchern. Als Vergleichsgröße dient die Alltagssprache, die vorwiegend mündlich und mittels kontextabhängiger, bedeutungstragender Elemente stattfindet (u.a. Eckhardt, 2008, S. 61–62; Gogolin & Neumann, 2009, S. 269). Das Fortschreiten einer Bildungsbiografie bedarf einer Ausdifferenzierung des bildungssprachlichen Registers. Gogolin und Lange (2011) resümieren: „Je weiter eine Bildungsbiographie fortschreitet, je weiter sich der Unterricht in Fächern bzw. Fächergruppen ausdifferenziert, umso mehr wird das Register Bildungssprache verwendet und gefordert“ (S. 111). Dies impliziert, dass das Verstehen bestimmter Fachtermini tatsächlich das Verstehen von Aufgabenstellungen begünstigt. Die Betrachtung von Fachworten sei somit nicht nur fachlich, sondern auch sprachlich vorzunehmen.

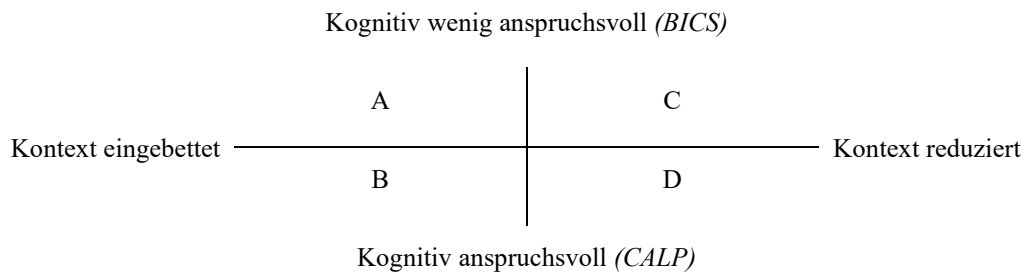
Die Formulierung eines schulischen Sprachregisters begleitet häufig eine Auseinandersetzung mit der Cummin'schen „Cognitive/Academic Language Proficiency“ (CALP). Sie beschreibt die Sprachkompetenzen, die eng mit kognitiven Kompetenzen und akademischer Leistung korrelieren. Diesen gegenüber stehen die „Basic Interpersonal Communication Skills“ (BICS), welche grundlegende Sprachkompetenzen zur Bewältigung alltäglicher Kommunikationssituationen umfassen (Cummins, 2000, S. 58–60). Abbildung 6 zeigt, wie beide Begriffe in einem Koordinatensystem zu verorten sind, in dem die horizontale Achse die kontextuelle Einbettung und die vertikale Achse das kognitive Anforderungsniveau einer Äußerung erfassen. Wie Cummins mehrfach betont, ist dieses Modell ausschließlich auf den akademischen Sprachgebrauch anwendbar und basiert auf der Annahme, dass Sprache untrennbar kontextgebunden⁸ ist. So sind im Kontext eingebettete Kommunikationsformen typischer für außerunterrichtliche, informelle Gespräche und daher der linken Kontinuumsseite zuzuordnen. Mit ansteigender Klassenstufe vergrößert sich kontextreduzierte, akademische beziehungsweise schulische Kommunikation und wird somit der rechten Seite des Kontinuums zugeschrieben. Wie die Aufteilung in vier Sektoren vermuten lässt, gibt es auch Zwischenformen (Eckhardt, 2008, S. 53). Des Weiteren weist Cummins (2000, S. 65–71) darauf hin, dass dieses Modell die phonische und graphemische Betrachtung von Sprache gleichermaßen beschreibt. Die „Cognitive/Academic Language Proficiency“ umfasst somit mündliche und schriftliche Sprachkenntnisse, die für eine gelungene Kommunikation in der

⁸ In dem Modell von Cummins beschreibt der Begriff „Kontext“ die Eingliederung einer kommunikativen Handlung in eine sozialgeprägte Umgebung. Dieser ist nicht gleichzusetzen mit dem Unterrichtskontext, also den Rahmenbedingungen, die durch Schüler:innenmerkmale, Voraussetzungen von Lehrer:innen, dem Lehrplan und/oder der Schule bestimmt werden und nicht veränderbar sind.

Schule notwendig sind. Sie steht somit in keinem Spannungsverhältnis zu der Darstellung von Koch und Oesterreicher (2007).

Abbildung 6

Zweidimensionales Modell zur kontextuellen Einbettung und kognitiven Anforderung von Sprache nach Eckhardt (2008, S. 53)



Der Definition von Sprachlichkeit sowie der Besonderheiten der Schulsprache bewusst, lassen sich aus Tabelle 2 folgende Kategorien dem Forschungsvorhaben zuordnen: die sprachlogische Komplexität, der Bezug zwischen Aufgabe und Material, der Operator, die Wortzahl und das Fachvokabular. Walkington et al. (2018) untersucht Lernaufgaben auch mit den Kategorien „pronoun density“ und „presence of second-person pronouns“. Das sind sprachlogische Hürden der englischen Sprache. Für das Deutsche benennt Heine et al. (2018) beispielsweise Einschubphänomene wie Partikelverben und Relativsätze. Wie diese sprachlichen Besonderheiten in ein Kategorienschema für das Fach Politik zu integrieren sind und ob sich die anderen sprachlichen Kategorien für das vorliegende Forschungsinteresse eignen, wird folgend diskutiert.

5.3.2 Die überfachlichen Kategorien und Kategorien aus anderen Fächern

Tabelle 2 zeigt, dass die Kategorie „sprachlogische Komplexität“ am häufigsten verwendet wird, um den komplexitätssteigernden Effekt von Sprache in einer Aufgabenstellung zu analysieren (Gloe & Miller, 2017; Heine et al., 2018; Lengyel, Heintze et al., 2009; Maier et al., 2010; Oleschko & Manzel, 2015). Die Forschungsbeiträge verweisen auf zwei Betrachtungsweisen. Zum einen wird das Haupt- und Nebensatzgefüge untersucht und mit den Bearbeitungsschritten einer Aufgabenstellung verglichen. Sind diese strukturgleich, wird die sprachlogische Komplexität einer Aufgabenstellung als „niedrig“ eingestuft. Entspricht die

Reihenfolge der Sätze nicht der Aufgabenbearbeitung und komplexe Satzgefüge verdecken logische Bezüge der Aufgabenstellung, besitzt die Aufgabe eine „hohe“ sprachlogische Komplexität. Als „mittlere“ sprachlogische Komplexität wird eine variierende Reihenfolge von Sätzen verstanden, die nicht immer konform mit der Aufgabenbearbeitung erscheint (Gloe & Miller, 2017; Maier et al., 2010). Zum anderen präzisiert die sprachlogische Komplexität die Satzgefüge, deren kognitive Verarbeitung als anspruchsvoll und komplex gilt (u.a. Heine et al., 2018; Lengyel, Heintze et al., 2009). Heine et al. (2018) formuliert, dass dies „einerseits durch die Menge der zu verarbeitenden Einzelelemente bestimmt [wird], andererseits durch die Anzahl und die Qualität der einzelnen Prozesse, die für die Verarbeitung sprachlicher Informationen angenommen werden und die den Grad der kognitiven Belastung ausmachen“ (S. 75). Als besonders belastend für das Lesen und Verstehen einer Aufgabenstellung werden Einschubphänomene wie Partikelverben und Relativsätze benannt sowie Entpersonalisierungen von Aussagen mittels Passivkonstruktionen, unpersönlicher Ausdrücke wie „man“ oder „es“ und die Nominalisierung von Verben. Auf Textebene gelten weiterhin Hauptsätze mit Objekt als komplexer und bedürfen mehreren Schritten in der Sprachverarbeitung (Lengyel, Heintze et al., 2009). Ergänzend hierzu beschreibt Heine et al. (2018) auch die Relevanz einer eindeutigen Form-Bedeutung-Beziehung für die sprachliche Komplexität von Aufgabenstellungen. So ist eine textuelle Gestaltung umso verständlicher, je „mehr kohäsionsstiftende Mittel“ und je „transparenter kohäsive Bezüge“ gemacht werden (Heine et al., 2018, S. 78). Es ist somit in einer ersten Pilotierung zu prüfen, welche dieser sprachlichen Besonderheiten des Deutschen sich tatsächlich in einer Politiklernaufgabe wiederfinden und in das sprachliche Kategoriensystem zu übernehmen sind.

Die dreiteilige Abstufung der Kategorie „sprachlogische Komplexität“ findet bei Gloe und Miller (2017) auch Anwendung auf das Aufgabenmaterial, da auch dieses Einfluss auf das sprachliche Anforderungsniveau der Aufgabe besitzt. Dieses Forschungsvorgehen wird in dieser Arbeit nicht übernommen, da das Aufgabenmaterial nicht explizit fokussiert werden soll. Zudem verweisen erste Überlegungen auf vielseitige Hürden für eine diesbezügliche Umsetzung: Wie ist die sprachlogische Komplexität von Tabellen und Abbildungen zu werten? Lassen sich Karikaturen in dieser Kategorie abbilden? Das Fach Politik ist an die Sprache als Gestaltungsmittel von Wissen gebunden – wie lassen sich hier sprachlogische Unterschiede abbilden, wenn drei bis vier Hauptsätze aneinandergereiht schon als hohe sprachlogische Komplexität gewertet würden?

Des Weiteren untersuchen Gloe und Miller (2017) den Bezug zwischen Aufgabe und Material. Es wird anhand von Formulierungen geschaut, ob explizit oder implizit auf bestehendes Aufgabenmaterial verwiesen wird oder ob dieses bei der Gestaltung des Unterrichtsmediums nur sinnvoll zur Aufgabenlösung mitgedacht wurde. Auch hier bedarf es den Blick ins Aufgabenmaterial, eine Umsetzung erscheint jedoch bewältigbarer. So muss das Aufgabenmaterial nicht detailliert gesichtet, sondern die Schulbuchseiten zur Aufgabe oberflächlich durchgesehen werden.

Zuletzt wird der Operator als sprachliche Besonderheit der Aufgabenstellung betrachtet. Dieser initiiert nicht nur die fachliche, sondern auch die sprachliche Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand. Diesbezügliche Präzisierungen, Hinweise und Formulierungshilfen finden sich häufig auf den letzten Schulbuchseiten und sind für jedes Fach individuell (Kapitel 5.2.2). Zum einen kann der Operator selbst ein besonderes sprachliches Phänomen darstellen, beispielhaft ein Verb mit trennbarem Präfix. Dies lässt sich erst durch das Lesen der gesamten Aufgabenstellung erkennen, die sogenannte Verbklammer kann entsprechend zu variierenden sprachlichen Ausdrücken und Bedeutungsänderung führen. Heine et al. (2018) untersucht neben diesem Merkmal der Verbsemantik die Frequenz, die Morphologie und die Flexion des Verbes, um bestmöglich die unterschiedlichen Grade sprachlicher Komplexität herauszuarbeiten. Zum anderen bestimmt der Operator die erwartete sprachliche Handlung. Neben den benannten Fachkonzepten wird hier auch das Beherrschen und das Verwenden relevanter Grammatikregeln sowie von Redemitteln vorausgesetzt (Heine et al., 2018, S. 79). Diese Voraussetzung steht konträr zu der Aufforderung eines sprachsensiblen Unterrichts, der einer klaren Definition aller AFB des Lernens bedarf. Für das eigene Forschungsvorhaben sei daher zu überlegen, ob die Operatoren separat von der Aufgabenstellung betrachtet werden sollten. So könnten deren sprachlichen Besonderheiten festgehalten und beispielhaft die Operatorenliste mit fachlichen Anforderungsbeschreibungen durch sprachliche Hinweise ergänzt werden. Zusätzlich könnte der Operator in den Politiklernaufgaben untersucht werden und die Frequenz von sprachlichen Phänomenen wie die Verbklammer untersucht werden.

5.3.3 Die Kategorien im Fach Politik

In politikdidaktischen Publikationen finden sich diverse Aussagen zu der Sprache im Fach Politik (Kapitel 3.1). Eine Besonderheit sind die Abstrakta, die Alltagssprache fachlich neu kontextualisieren. So beschreibt der Begriff „Diäten“ im Politischen nicht den Versuch

einer Gewichtsreduzierung, sondern eine finanzielle Entschädigung für ein Mandat (Oleschko & Moraitis, 2012, 21-23). Anderes Fachvokabular variiert in der Bedeutung je nach zeitlicher Einbettung und politischen Selbstverständnis. Der Begriff „Demokratie“ beschreibt aus Sicht der antiken Griechen die unmittelbare Auseinandersetzung mit politischen Fragen durch alle freien und männlichen Bürger. Diese Marktplatzdemokratie ist in den heutigen Großstaaten nicht mehr möglich. An ihre Stelle ist die repräsentative Demokratie getreten, wobei alle freien Bürger:innen gleichermaßen wahlbefähigt sind. Außerdem sind nicht alle Staaten, die sich selbst so bezeichnen, eine Demokratie. Die ehemalige „Deutsche Demokratische Republik“ ist trotz der eigenen Bezeichnung und unter anderem der Realisierung von Wahlen als Parteidiktatur zu definieren (Oleschko & Moraitis, 2012, S. 22–23). Eine theoretisch fundierte Darbietung von relevanten Fachworten findet sich bei Weißeno et al. (2010). Wie in Kapitel 3.1 beschrieben, stellen die sogenannten Basis- und Fachkonzepte eine Systematisierung der im Politikunterricht zu erwerbenden Konzepte dar, die das Verstehen sowie die Teilhabe am politischen Geschehen ermöglichen.

Es lassen sich für das politische Fachvokabular zwei Untersuchungsmethoden festhalten. Oleschko und Moraitis (2012) führten eine Frequenzanalyse durch. Hierbei wurden nicht nur die Fachkonzepte in Schulbuchtexten festgehalten, sondern auch andere Begriffe mit politischem Gehalt (beispielsweise „Bürger“ oder „Reformen“). Heine et al. (2018) untersuchen bestimmte Wortarten in einer Aufgabenstellung mithilfe konkreter sprachlicher Kriterien, welche durch eine sprachliche Aufgliederung in drei Versionen⁹ operationalisiert wurden. Frequenz¹⁰, Morphologie, Kasus und Flexion benennen die Kriterien für die Untersuchung von Nomen. Für die eigene Arbeit ist eine Verknüpfung beider Forschungsmethoden zu versuchen. Es sollten grundlegend alle Worte mit politischem Gehalt aus den Lernaufgaben festgehalten und mittels Frequenzanalyse ausgewertet werden. Hierfür ist zuvor der „politische Gehalt“ zu definieren. Eine Auswertung des gesamten Fachvokabulars nach Heine et al. (2018) erscheint zu ambitioniert, jedoch könnten die Basis- und Fachkonzepte diesbezüglich ausgewertet und so sprachliche Hürden für Lernende aufgezeigt werden. Die Forschungsbeiträge von Weißeno et al. (2010) wären so sinnhaft ergänzt.

⁹ Die Version 1 sei ein „hochfrequenter und stark kollokierender Alltagswortschatz“ (Heine et al., 2018, S. 83), Version 3 „dagegen geht gezielt auf die Ebene von hoher Informationsdichte in lexikalischen und syntaktischen Strukturen [ein]“ (Heine et al., 2018, S. 83). Die Version 2 findet sich dazwischen, wobei die Abgrenzungen nicht als final gesetzt beschrieben sind.

¹⁰ Die Frequenz bei Heine et al. (2018) beschreibt die Auftretenswahrscheinlichkeit eines Wortes in einem Textkorpus, hier aus dem Projekt „Deutscher Wortschatz“ (Heine et al., 2018, S. 84). Oleschko und Moraitis (2012) beschreiben mit ihrer Frequenzanalyse die Auftretenshäufigkeit eines Fachwortes in ausgewählten Schulbüchern.

6. Das theoriebasierte Kategoriensystem zur Analyse von Lernaufgaben im Fach Politik: Zusammenfassung des theoretischen Hintergrundes und Ausgangspunkt der empirischen Forschung

Ein Forschungsdesiderat der Politikdidaktik wurde in I EINLEITUNG aufgezeigt: Es bestehen unzureichende und nicht systematisierte Forschungsergebnisse über die fachliche und sprachliche Komplexität von Politik-Lernaufgaben. Die Politik-Lernaufgabe empirisch dahingehend zu untersuchen, nimmt sich diese Arbeit an. Diesbezüglich lassen sich aus II THEORETISCHER FORSCHUNGSHINTERGRUND allgemeine und fachliche Sachverhalte ableiten, welche für die Umsetzung des empirischen Teils zu beachten sind.

Das Kapitel 1 präsentiert den aktuellen Forschungsstand der fachlichen und sprachlichen Komplexität von Politik-Lernaufgaben. Es zeigt sich, dass besonders das Fachwissen und die Operatoren in Politiklernaufgaben untersucht wurden. Die vorliegende Arbeit ermöglicht diesbezügliche Aussagen empirisch zu stützen oder zu widerlegen. Zusätzlich wird angestrebt, die Untersuchungsschwerpunkte durch weitere fachliche und sprachliche Kategorien zu erweitern. Vermutungen in den politikdidaktischen Publikationen sollen so überprüft werden, beispielsweise, ob tatsächlich die AFB der Operatoren nicht mit den geforderten kognitiven Prozessen in einer Politik-Lernaufgabe übereinstimmen.

Im Kapitel 2 wird gezeigt, dass neben der politischen Bildung auch weitere Fachdisziplinen das Fach Politik prägen. Da Schule und somit die curriculare Ausgestaltung des Faches Ländersache ist, finden sich kaum Lerninhalte, die für alle Bundesländer gelten. Eine Ausnahme bildet „das politische System der Bundesrepublik Deutschland“. Die Untersuchung von Lernaufgaben zu diesem Lernbereich gestattet Aussagen für das Fach in allen Bundesländern.

Das Kapitel 3 benennt die Kompetenzdimensionen des Faches Politik. Die vier Dimensionen sind dem Kompetenzmodell von Detjen et al. (2012) entnommen. Mit einer Politik-Lernaufgabe soll mindestens eine Kompetenzdimension angesprochen werden. Aus der Theorie heraus lassen sich dichotome und polytome Kompetenzausprägungen festhalten. Die Kompetenzdimensionen des Fachwissens lässt sich durch diverse Basis- und Fachkonzepte nachweisen (Kapitel 3.1), die Kompetenzdimension der politischen Urteilsfähigkeit durch eine Zuordnung zu drei von fünf Urteilsarten (Kapitel 3.2). Die Kompetenzdimensionen der politischen Handlungsfähigkeit sowie der politischen Einstellung und Motivation lassen sich durch die Betrachtung einer Aufgabenstellung nach Vorhandensein untersuchen (Kapitel 3.3, Kapitel 3.4 und Kapitel 5.2.3).

Aus dem Kapitel 4 ist die Definition der *Lernaufgabe* sowie ihre Bedeutung für den Unterricht zu entnehmen. Die Lernaufgabe dient dem Initiieren, Üben, Festigen, Vertiefen und Wiederholen von Unterrichtsinhalten. Anders als die *Testaufgabe*, ist die Lernaufgabe maßgebend für den Unterrichtsalltag. Die empirische Aufgabenanalyse in dieser Arbeit fokussiert die Schulbuchlernaufgabe, da das Schulbuch einen einfacheren Zugang zu möglichen Analyseeinheiten darstellt als eine diesbezügliche Abfrage von Politiklehrer:innen. Zudem wird sich mit diesem Vorgehen an bestehenden politikdidaktischen Publikationen orientiert und eine Vergleichbarkeit von Forschungsergebnissen gewährleistet. Die andauernde Relevanz des Schulbuches für den gegenwärtigen Politikunterricht ist Kapitel 4.2 zu entnehmen.

Im Kapitel 5 präsentiert sich die Literaturrecherche zu bestehenden überfachlichen und fachlichen Analysekatoren. Zugunsten der Übersichtlichkeit wurden die Publikationen zuerst chronologisch, folgend aber nach ähnlichen Kategorienbeschreibungen geordnet. Letzteres begünstigte die Modellierung von Kategorien für das Fach Politik. Tabelle 3 und Tabelle 4 fassen die fachlichen und sprachlichen Kategorien und Ausprägungen zusammen, die als Ausgangspunkt für den empirischen Teil dieser Arbeit dienen. Es wird sich zeigen, ob diese tatsächlich auf Lernaufgaben im Fach Politik anzuwenden sind oder korrigiert beziehungsweise revidiert werden müssen. Für die Kategorie „kognitiver Prozess“ muss definiert werden, ob die Beschreibung nach Prozessen der Informationsverarbeitung oder nach kognitiver Aktivität erfolgen soll (Tabelle 3). Die Anwendbarkeit der einen oder anderen Kategorieausprägungen in der empirischen Praxis entscheidet. Tabelle 5 und Tabelle 6 erweitern die sprachlichen Kategorien durch weitere Untersuchungsmerkmale, die nicht die Satz-, sondern Wortebene betreffen. Zum einen sollen die Basis- und Fachkonzepte als Nomen, zum anderen die fachinhärenten Operatoren als Verben untersucht werden.

Tabelle 3

Theoriebasierte Kategorien und Ausprägungen zur Analyse der fachlichen Komplexität von Lernaufgaben

Kategorien	Ausprägung	Quellen
Wissensart*	Fakt Prozedur Konzept Metakognition	Gloe & Miller, 2017; Maier et al., 2010; Oleschko & Manzel, 2015
Kognitiver Prozess I (Untergliederung nach generellen Prozess der Informationsverarbeitung)	Reproduzieren Selektieren Organisieren Integrieren	Oleschko & Manzel, 2015; Maier et al., 2010; Germ & Harms, 2010
Kognitiver Prozess II (Untergliederung nach kognitiver Aktivität)	Wissen von Einzelheiten und Benennungen Wissen von Begriffen und Theorien Verstehen höhere kognitive Fähigkeiten Bewerten	
Lebensweltbezug ¹¹	real politischer Fall Vereinfachte/ verfremdete politische Wirklichkeit Konstruierte politische Wirklichkeit Ohne aktuellen/ tagespolitischen Inhalt	Gloe & Miller, 2017; Maier et al., 2010; Oleschko & Manzel, 2015
Repräsentationsform des Wissens	Text Zahlen Term/Formel Tabelle Graph/Graphik/Diagramm Bild/Foto	Jordan et al., 2006
Curriculare Wissensstufe	Sek I (7/8) Sek I (9/10) Sek II (11-13)	Jordan et al., 2006
Operator	AFB I AFB II AFB III	Gloe & Miller, 2017; Oleschko & Manzel, 2015; Oleschko & Moraitis, 2012
Basiskonzepte Ordnung, Entscheidungen und Gemeinwohl*	siehe Abbildung 4	Gloe & Miller, 2017; Oleschko & Moraitis, 2012; Weißeno et al., 2010
Urteilsart	Feststellungsurteil Erweiterungsurteil Werturteil Entscheidungsurteil Gestaltungsurteil	

Anmerkung. * Mehrfachnennung möglich.

¹¹ Die angegebenen Autor:innen zu dieser Kategorie verwenden unterschiedliche Begrifflichkeiten für die Kategorieausprägungen (Kapitel 5.2.2). Es wurde sich in dieser Tabelle für die Darstellung der politikdidaktischen Arbeitsgruppe entschieden Oleschko und Manzel (2015).

Tabelle 4

Theoriebasierte Kategorien und Ausprägungen zur Analyse der sprachlichen Komplexität von Lernaufgaben

(Satzebene)

Kategorien	Ausprägungen	Quellen
Sprachlogische Komplexität der Aufgabe	Niedrig Mittel Hoch	Heine et al., 2018; Jordan et al., 2006; Oleschko & Manzel, 2015; Maier et al. 2010; Lengyel, Reich et al., 2009
Bezug zwischen Aufgabe und Material	Explizit benannt Implizit benannt Sinnvoll zur Aufgabenlösung	Gloe & Miller, 2017; Jordan et al., 2006

Tabelle 5

Theoriebasierte Kategorien und Ausprägungen zur sprachlichen Analyse von Verben (Wortebene)

Kategorien	Ausprägungen	Quellen
Frequenz	Hochfrequent Mittelfrequent Wenig frequent	Heine et al., 2018; Oleschko & Moraitis, 2012
Semantik	Semantisch transparente Ausdrücke Mehrdeutige bzw. semantisch intransparente Ausdrücke Idiomische Ausdrücke	Heine et al., 2018; ; Walkington et al., 2018; Lengyel et al. 2009
Morphologie	Simplex Präfix und Partikel Präfix und Partikel, Nominalisierung	Heine et al., 2018
Flexion	Indikativ Konjunktiv Passiv, dreiteilige Verbale Ausdrücke	Heine et al. (2018)

Tabelle 6

Theoriebasierte Kategorien und Ausprägungen zur sprachlichen Analyse von Nomen (Wortebene)

Kategorien	Ausprägungen	Quellen
Frequenz	hochfrequent mittelfrequent wenig frequent	Heine et al., 2018
Morphologie	Komposita möglichst vermeiden Transparente Komposita Semantisch und grammatikalisch komplexe Komposita	Heine et al., 2018
Kasus	Nominativ oder Akkusativ Dativ Genitiv	Heine et al., 2018

III FORSCHUNGSZIEL UND -FRAGEN

Ziel der Arbeit ist es, die fachliche und sprachliche Komplexität von Politiklernaufgaben näher zu bestimmen, indem das Untersuchungsfeld kategorisiert wird. Mit diesem Ziel lassen sich vier empirisch überprüfbare Forschungsfragen formulieren:

1. *Welche fachlichen Merkmale kennzeichnen Lernaufgaben in (ausgewählten) Politik-Schulbüchern?*

Anhand der genannten Befunde in der theoretischen Rahmung kann vermutet werden, dass aktuelle Schulbuchaufgaben sich an den fachlichen Bildungsstandards und der damit verbundenen Leitidee „Kompetenzorientierung“ ausrichten. Nach Detjen et al. (2012) soll jede Lernaufgabe mindestens eine Kompetenzdimension ansprechen. Empirisch untersucht wurden bis dato die Kompetenzdimensionen des Fachwissens und der politischen Urteilsfähigkeit. Beiden wurde eine schwache Ausprägung attestiert (Gloe & Miller, 2017; Manzel & Sowinski, 2014). Die Ergebnisse basierten auf Lernaufgaben, die entweder Schulbüchern mit dem Erscheinungsjahr 2009 bis 2016 oder der standardisierten Videografie mündlich-interaktiver Lernsituationen zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen um 2014 entnommen wurden. Die Untersuchung neuester Schulbuch-Aufgaben lässt hier eine Steigerung der Kompetenzorientierung erwarten.

Die Basis- und Fachkonzepte betreffend, ist davon auszugehen, dass nicht alle gleichermaßen nachzuweisen sind. Der thematische Schwerpunkt „das politische System der Bundesrepublik Deutschland“ lässt auf die Basiskonzepte Ordnung und Entscheidung schließen (Abbildung 4). So bedarf es der begrifflichen Kenntnis und Vernetzung von beispielsweise Demokratie, Rechtsstaat, Sozialstaat, Parteien und Wahlen, um die Gesamtheit der staatlichen Akteure, Regeln und Verfahren zu verstehen. Zudem erfordert die Vielschichtigkeit des thematischen Schwerpunktes voraussichtlich auch weiteres Fachvokabular, das keinem Basiskonzept zuzuordnen ist. Aus der Unterrichtspraxis abzuleiten sind beispielsweise die Verfassungsorgane der Bundesrepublik sowie die fünf Grundsätze des Wahlrechts.

Weitere Forschungsergebnisse zeigen eine leichte Dominanz des AFB II und III, auch wenn alle AFB nachzuweisen sind. Es wird vermutet, dass sich diese Tendenz bestätigt. Die Reproduktion von Wissen (AFB I) ist häufig Ausgangspunkt für das Unterrichten eines neuen Lerngegenstandes, angestrebt wird jedoch der selbstständige Umgang der

Schüler:innen mit dem Lerngegenstand: die Reorganisation und der Transfer gelernter Inhalte (AFB II) sowie der reflexive Umgang mit neuen Problemstellungen (AFB III)¹². Für alle weiteren fachlichen Kategorien und deren Ausprägungen (Tabelle 3) lässt sich vermuten, dass diese auch in Politik-Lernaufgaben nachzuweisen sind. Es sei mit dieser Arbeit zu prüfen *wie*.

2. Welche sprachlichen Merkmale kennzeichnen Lernaufgaben in (ausgewählten) Politik-Schulbüchern?

Das sprachliche Erfassen einer Aufgabenstellung bestimmen auf Satzebene die strukturelle Komplexität und auf Wortebene die Eindeutigkeit der Form-Bedeutung-Beziehung sowie die Frequenz. Auf Satzebene gibt es keine politikdidaktischen Forschungsergebnisse. Aus der Unterrichtspraxis heraus ist zu vermuten, dass Politiklernaufgaben in Anzahl und Anordnung der Aufgabenelemente (beispielsweise Haupt- und Nebensatz) stark variieren. So initiieren Aufgaben nicht nur eine Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand, sondern informieren über Material, Arbeitsmethode, Antwortformat oder Sozialform. Demzufolge ist anzunehmen, je mehr Informationen in einer Aufgabenstellung enthalten sind¹³, desto komplexer kann die sprachliche Darstellung ausfallen. Auf Wortebene ist zu vermuten, dass neben den Basis- und Fachkonzepten auch andere Begriffe mit politischem Gehalt formuliert werden (Frage 1). Als Besonderheit für das Fach Politik werden Abstrakta benannt. So ist anzunehmen, dass das gesamte politische Fachwissen intransparent in seiner Form-Bedeutung-Beziehung und wenig frequent ist. Gleiches ist auch für die handlungsinitiierenden Verben zu erwarten.

¹² In den politikdidaktischen Publikationen finden sich auch Forschungsergebnisse zu den angeregten kognitiven Prozessen in Lernaufgaben. Es wird resümiert, dass fast die Hälfte der Unterrichtsfragen und Aufgabenstellungen keinen fachlich kognitiven Prozess anregen (Manzel & Sowinski, 2014). Die Ergebnisse beruhen auf einer Auswertung von mündlich gestellten Unterrichtsfragen und Aufgabenstellungen von Lehrer:innen und Praktikant:innen. Es ist nicht davon auszugehen, dass diese realen Unterrichtssituationen mit fachlich unspezifischen Anteilen sich in Schulbuchaufgaben wiederfinden.

¹³ Ein Beispiel ist die Kategorie „Sprachbezug zwischen Aufgabe und Material“ (Tabelle 4).

3. *Welche fachlichen und sprachlichen Zusammenhänge kennzeichnen Lernaufgaben in (ausgewählten) Politik-Schulbüchern? (fachlich – fachlich, sprachlich – sprachlich, fachlich – sprachlich)*

Der theoretische Hintergrund verweist darauf, dass der Operator und der geforderte kognitive Prozess nur bedingt übereinstimmen. So wurden die fachlichen Operatoren einem von drei AFB zugeordnet, ohne die tatsächlichen Denkprozesse von Schüler:innen zu berücksichtigen. Aufgabenstellungen wie „Beschreibe die Besonderheiten von Wahlplakaten“ (Galander & Gottschild, 2021, S.35) bedürfen jedoch mehr als die bloße Wissenswiedergabe. Eine inhaltliche Vernetzung wird vorausgesetzt. Es lässt sich vermuten, dass ein Zusammenhang zwischen dem angesprochenen kognitivem Prozess und dem fachlichen Vernetzungsniveau in einer Aufgabe besteht, beides sich jedoch nicht aus dem Operatoreinsatz ablesen lässt.

Weitere Zusammenhänge zwischen fachlichen und sprachlichen Merkmalen beziehungsweise zwischen zwei fachlichen oder sprachlichen Merkmalen lassen sich aufgrund hier fehlender Forschungsergebnisse nicht formulieren.

4. *Welche Schulbuch-Spezifika lassen sich auf Lernaufgabenebene identifizieren?*

Die theoretischen Rahmung lässt vermuten, dass Lernaufgaben aus Schulbüchern der Sek I und II sich im bildungssprachlichen Register unterscheiden. Aufgabenstellungen der Sek I generalisieren und abstrahieren demnach Fachvokabular, um ein erstes Verständnis bei Schüler:innen zu erleichtern. Aufgabenstellungen der Sek II formulieren explizit Fachvokabular und konzeptualisieren dieses. Zudem sind sprachliche Einschubphänomene in Aufgabenstellungen höherer Jahrgänge eher anzunehmen (Kapitel 1 und Kapitel 5.3). Es liegt am empirischen Teil dieser Arbeit diese und weitere sprachliche Besonderheiten aus Politiklernaufgaben herauszuarbeiten.

Darüber hinaus wird erwartet, dass mit Ausrichtung an den fachlichen Bildungsstandards die unterschiedlichen Schulbücher sich eines ähnlichen Fachwortschatzes bedienen. Die Kompetenzdimension des Fachwissens gibt Begrifflichkeiten vor, die bei gleichen thematischen Schwerpunkten wiederzufinden sein sollten.

IV FORSCHUNGSDESIGN UND -METHODEN

In diesem Teil der Arbeit wird der Untersuchungsrahmen sowie die Forschungsmethodik dargeboten. Es wurde sich für eine inhaltsanalytische Datenerhebung entschieden. Der Auseinandersetzung mit quantitativen und qualitativen Verfahrensweisen folgt die Beschreibung der forschungsleitenden inhaltsanalytischen Technik: die skalierende Strukturierung. Die Bestimmung der Analyseobjekte und -einheiten schließt sich an. Darauf aufbauend wird mittels Materialdurchläufen überprüft, ob die theoriebasierten Kategoriensysteme (Tabelle 3 – Tabelle 6) der realen Anwendung standhalten. Diesbezügliche Modellierungen und Korrekturen werden detailliert beschrieben und begründet. Die Gütekriterien der Reliabilität und Validität werden besonders betrachtet. Am Ende dieses Arbeitsteils steht das finale fachliche und sprachliche Analyseraster, die auf alle Analyseeinheiten angewandt werden können (ANHANG A: KATEGORIENSYSTEME).

7. Die Forschungsmethodik: ein inhaltsanalytisches Datenerhebungsverfahren

Die Analyse von Schulbüchern erfolgt in den verschiedenen Fachdidaktiken vornehmlich durch die wissenschaftliche Inhaltsanalyse (u.a. Becker-Mrotzek et al., 2013; Beese & Roll, 2015; Drüke-Noe, 2014; Germ & Harms, 2010; Heine et al., 2018; Weißeno, 2013) und wird unter anderem definiert als „eine empirische Methode zur systematischen, intersubjektiv nachvollziehbaren Beschreibung inhaltlicher und formaler Merkmale von Mitteilungen“ (Früh, 2004, S. 19) oder als „eine Forschungstechnik, mit der man aus jeder Art von Bedeutungsträgern durch systematische und objektive Identifizierung ihrer Elemente Schlüsse ziehen kann, die über das einzelne analysierte Dokument hinaus verallgemeinerbar sein sollen“ (Kromrey, 2006, S. 319). Diesen und anderen Begriffsbestimmungen ist inhärent, dass Inhaltsanalysen theoriegeleitet, regelgeleitet und intersubjektiv nachvollziehbar erfolgen sollten. Variablen werden quantifiziert, die sich aus Texten, aber auch musikalischen, bildlichen und plastischen Materialien heraus ergeben. Voraussetzung ist, dass „Produzent und Analytiker der gleichen Sprachgemeinschaft angehören, ... sodass unterstellt werden kann, daß [sic] der Inhaltsanalytiker die Bedeutung einer Kommunikation so versteht, wie sie ihr Produzent intendiert hat“ (Mayntz et al., 1978, S. 152).

Grundsätzlich lassen sich quantitative und qualitative Inhaltsanalysen unterscheiden. „Sobald Zahlbegriffe und deren In-Beziehung-Setzen durch mathematische Operationen bei der Erhebung oder Auswertung verwendet werden, sei von quantitativer Analyse zu sprechen, in allen anderen Fällen von qualitativer Analyse“ (Mayring, 2008, S. 16). Letztere versucht den Untersuchungsgegenstand im Einzelnen zu verstehen, um Sachverhalte und Zusammenhänge herauszuarbeiten. Dabei ist die qualitative Inhaltsanalyse nicht als Gegenstück, sondern als Erweiterung der quantitativen Inhaltsanalyse zu verstehen. Sie kann neben manifeste auch latente Inhalte erschließen und komplettiert so die „immer mehr quantitativ verengte Inhaltsanalyse“ (Kuckartz, 2016, S. 22).

Die Arbeit bedient sich beiden inhaltsanalytischen Vorgehensweisen. Dabei wird sich an Mayring (2008) orientiert. Abbildung 7 zeigt den Mayring'schen Forschungsablauf, der gekennzeichnet ist durch die Verknüpfung von qualitativen und quantitativen Forschungsmomenten. Zu Beginn einer Inhaltsanalyse findet sich qualitative Momente in der Festlegung des theoretischen Zugangs und bei der Erstellung und Prüfung der Kategoriensysteme. Sprachliche und fachliche Merkmale der Lernaufgaben – vor allem latente Kommunikationsinhalte – werden offengelegt und Zusammenhänge und Sachverhalte ergänzend beziehungsweise präzisierend erschlossen. Auch zum Forschungsende hin finden sich

qualitative Aspekte in der Untersuchung von Intersubjektivität sowie in der diskursive Reflexion einzelner Forschungsergebnisse (Kuckartz, 2016; Mayring, 2008). Das quantitative inhaltsanalytische Vorgehen zeigt sich in der Messung der manifesten Kommunikationsinhalte. Die Wissenschaftlichkeit der Forschung bedingt, dass „alle Kategorien ... entweder genau nach Häufigkeit ausgezählt werden oder ... zumindest tendenzielle Häufigkeitsaussagen gemacht werden [können]“ (Lamnek & Krell, 2016, S. 466). Die Analyseeinheiten werden nicht in der Tiefe, sondern in der Breite untersucht; ein Auszählen, Bewerten und In-Beziehung-Setzen der Analyseeinheiten finden statt.

Abbildung 7

Phasenmodell zum Verhältnis qualitativer und quantitativer Analyse nach Mayring (2008, S. 20)



7.1 Die skalierend strukturierende Inhaltsanalyse

Anhand des genannten Verhältnisses quantitativer und qualitativer Analysemente (Abbildung 7) und des vorliegenden Forschungsinteresses erweist sich die skalierend strukturierende Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) als geeignete Forschungsmethode. Sie beschreibt eine qualitative Verfahrensweise und ist „offen für empirisch begründete Kategorien, die sich aus dem Datenmaterial ergeben“ (Lamnek & Krell, 2016, S. 486). Dennoch lehnt dieses Modell an der quantitativen Form der Inhaltsanalyse an. Zum einen handelt es sich nachweislich um eine reduktive Analyseform, da die Analyseeinheiten auf ihren

wesentlichen Inhalt hin reduziert werden und so durch Abstraktion ein überschaubarer Korpus geschaffen wird (Lamnek & Krell, 2016, S. 486–488). Zum anderen ist das inhaltsanalytische Ziel die Strukturierung einzelner Aspekte aus dem Textkorpus „unter vorher festgelegten Ordnungskriterien[, um] einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (Mayring 2008, S. 58). Abbildung 8 zeigt den idealtypischen Ablauf dieses Modells im Überblick und dient folgend der Abarbeitung relevanter Aspekte des methodischen Vorgehens.

Abbildung 8

Ablaufmodell skalierender Strukturierung nach Mayring (2008, S. 93)

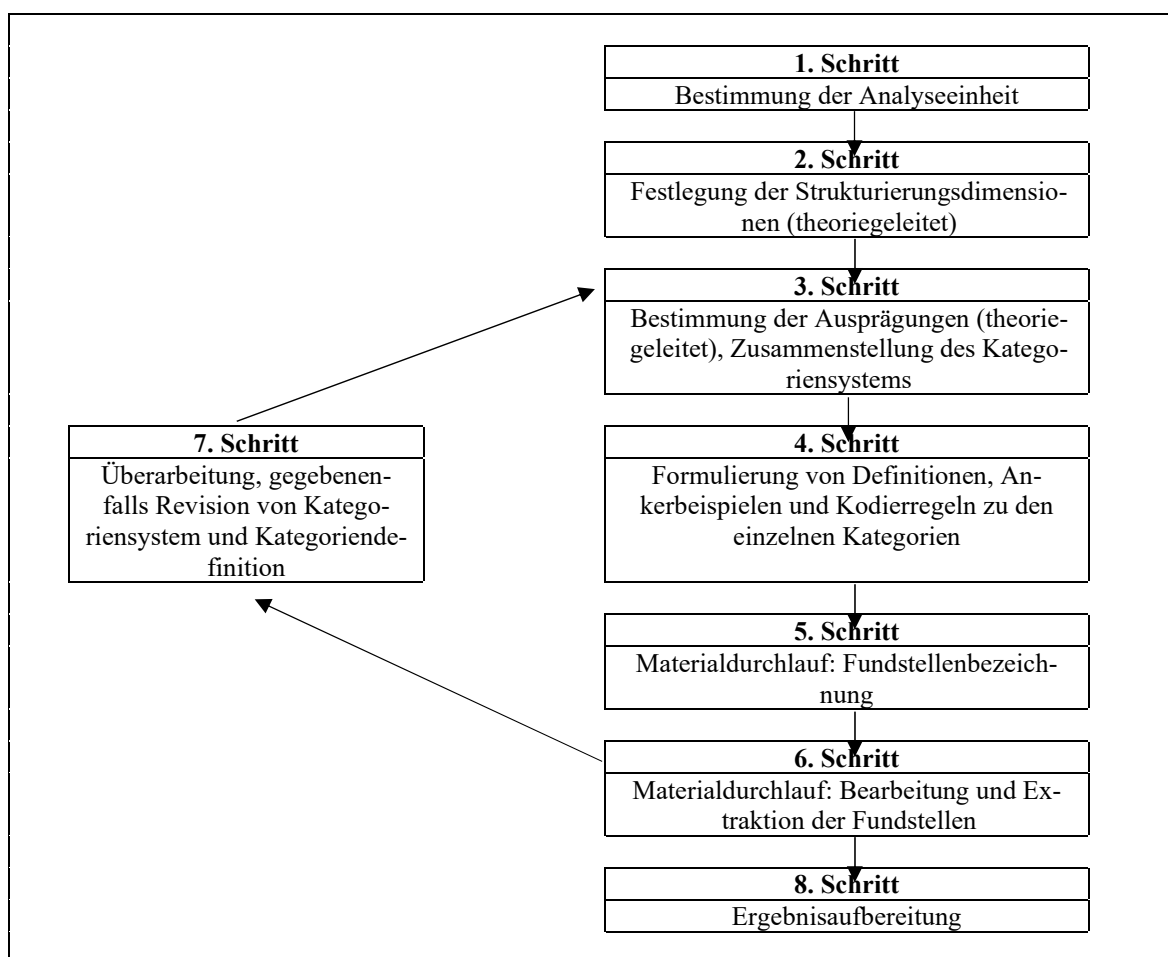


Abbildung 8 ist zu entnehmen, dass das Mayring'sche Verfahren mit der Festlegung des Materials beginnt, welches der Analyse unterzogen werden soll. Dabei sei abzuwägen, ob dieses gesamtheitlich oder abschnittsweise beziehungsweise stichprobenartig erfolgt. Auszuwählen sind Kommunikationsinhalte, die sich explizit und bewusst mit der

Forschungsfrage auseinandersetzen. Nachdem das Material bestimmt ist, muss dieses in seiner Entstehung und seinen formalen Charakteristika beschrieben werden. Ein tieferes Verständnis ist zu schaffen, unter welchen Bedingungen das Material produziert wurde.

Nachdem das Forschungsmaterial divers umschrieben wurde, wird das Kategoriensystem theoriegeleitet erstellt und durch das Identifizieren von Textstellen als Ankerbeispiele sowie dem Formulieren von Kodierregeln anwendbar gemacht¹⁴. Für die Inhaltsanalyse gilt dies als der methodologisch wichtigste Teil, da sich mit dem entwickelten Kategoriensystem entscheidet, wie gut dem Forschungsinteresse nachgegangen werden kann (u.a. Kuckartz, 2016; Lamnek & Krell, 2016). In dieser Arbeit werden die Kategorien beziehungsweise deren Ausprägungen durch Skalenpunkte beschrieben, welche die Qualität oder Quantität der Kategorien abbilden sollen. Dabei bedarf es zugunsten einer adäquaten Materialstrukturierung partieller Materialdurchläufe, um gegebenenfalls Stellen im Kategoriensystem zu modifizieren oder zu adaptieren. So erfolgt eine stetige Legitimationsprüfung der Kategorien und Ausprägungen, um in Bezug auf die Vollständigkeit, Eindeutigkeit und Praktikabilität der Kategoriensysteme ein optimales Ergebnis herbeizuführen. Nachdem die Kategoriensysteme angepasst wurden, beginnt der Hauptdurchlauf durch das gesamte Material. Auch dieser sieht zuerst die Kennzeichnung der Fundstellen vor und danach die Extraktion und Bearbeitung eben dieser. Im Ablaufmodell der skalierenden Strukturierung werden abschließend statistische Analysen anvisiert, beispielsweise deskriptive Beschreibungen der Ergebnisse mittels Häufigkeitsanalysen.

7.2 Die Bestimmung der Analyseobjekte und Analyseeinheiten

Wie zuvor beschrieben, ist die Bestimmung der Analyseobjekte und -einheiten eine inhaltsanalytische Grundlage. Diese Arbeit analysiert Schulbücher, sodass in einem ersten Schritt für den Kontext passende und in einem zweiten Schritt die darin enthaltenen Analyseeinheiten, also Lernaufgaben, auszuwählen sind. Das diesbezügliche Vorgehen wird in diesem Kapitel beschrieben.

¹⁴ Für diese Arbeit ist festzuhalten, dass zuerst die fachlichen und sprachlichen Kategorien und deren Ausprägungen festgelegt und danach erst die Analyseobjekte und -einheiten bestimmt wurden. Grund hierfür sind bestehende überfachliche und fachliche Analyseraster, die zugunsten der eigenen Unterrichtsbeobachtungen recherchiert wurden. Die daraus resultierende, vorliegende Forschungsarbeit begründet sich auf diesem theoretischen Hintergrund. Darüber hinaus kann die Analyse von Lernaufgaben nicht als unbekanntes Forschungsfeld beschrieben werden. Es werden standardisierte Forschungsmethoden angewandt zugunsten der Datenerhebung, auch in dieser Arbeit.

Zugunsten der Analyseobjekte wurde ermittelt, welche Schulbücher im Fach Politik Verwendung finden. Hierfür wurden Fachseminarleiter:innen für Politik befragt, die angehende Lehrer:innen ausbilden und/oder Weiter- und Fortbildungen für erfahrende Lehrer:innen organisieren. Sie bilden die Schnittstelle zwischen der Ausübung des Lehrberufs und der Vorgaben von Behörden, Land und Bund. Insgesamt wurden zwei Fachseminarleiter:innen aus jedem Bundesland angeschrieben. Die Auswahl erfolgte zufällig, auf Grundlage der ersten zwei Kontakte, die in einem Bundesland durch Online-Recherche ausfindig gemacht und per Telefon erreichbar und somit in ihrer Arbeitsposition bestätigt werden konnten. Folgend erhielten die 32 Fachseminarleiter:innen eine E-Mail mit der Bitte, anonym und online zwei Fragen zu bearbeiten. Die erste Frage bat dann, alle aufgelisteten Schulbücher anzuklicken, die Ihnen für und aus dem Politikunterricht bekannt sind. Die zweite Frage präziserte die erste und erfragte die Schulbücher, mit denen die Personen selbst schon gearbeitet haben. Bei beiden Fragen gab es die gleiche Auflistung von Schulbüchern, die aus den Vorgaben der Länder und den Angeboten von Schulverlagen erstellt wurde. Eine individuelle Ergänzungsmöglichkeit der vorgegebenen Antwortformate bestand. Insgesamt haben 21 Fachseminarleiter:innen an der Befragung teilgenommen. Tabelle 7 zeigt das Antwortverhalten. Das Fragebogenergebnis ist nicht repräsentativ, sondern lenkt die fachliche Auswahl der Schulbüchern. Es haben insgesamt drei Schulbücher mehr als zehn Personen sowohl in Frage 1 und 2 angekreuzt. Die Schulbücher „Buchners Kompendium Politik“ (KOM), „Mensch & Politik - SEK I“ (MPE) und „Mensch & Politik - SEK II“ (MPZ) scheinen bekannt zu sein und im Unterricht Verwendung zu finden. Die Schulbücher „Politik – Gesellschaft – Wirtschaft – Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe“ (PGW), „Leitfragen Politik“ und DKH zeigen in der Beantwortung der ersten Frage eine gewisse Bekanntheit, wurden aber nicht immer selbst eingesetzt. In den individuellen Ergänzungen wurde das Schulbuch „Politisch denken – politisch Handeln“ am häufigsten ergänzt und genauso häufig – nämlich sieben Mal – von der Person auch im Politikunterricht verwendet.

Tabelle 7

Übersicht der Fragebogenergebnisse der Fachseminarleiter:innen

Schulbuchname	Anzahl der Kreuzchen	
	Frage 1: Bitte kreuzen Sie alle Ihnen bekannte Schulbücher für den Politikunterricht an und fügen Sie gegebenenfalls weitere hinzu.	Frage 2: Bitte kreuzen Sie alle Schulbücher für den Politikunterricht an oder schreiben Sie noch weitere hinzu, mit denen Sie selbst einmal in Kontakt waren (bspw. im eigenen Unterricht verwendet, einzelnes Material für Seminargestaltung verwendet etc.)
#Politik (Buchner)	6	5
Buchners Kompendium Politik (Buchner)	14	14
Demokratie heute (Schroedel)	8	4
Durchblick Basis Geschichte und Politik (Westermann)	0	0
Leitfragen Politik – Orientierungswissen Politische Bildung (Klett)	8	5
Mensch und Politik Sek I (Westermann)	11	11
Mensch und Politik Sek II (Westermann)	13	13
Politik & Co. (Buchner)	4	2
Politik – Gesellschaft – Wirtschaft – Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe (Westermann)	9	6
Politik direkt (Schöningh)	0	0
Politik entdecken (Cornelsen)	5	2
Politik erleben – Sozialkunde, Politische Bildung (Schöningh)	3	2
TEAM – Arbeitsbücher für Politik und Wirtschaft (Westermann)	1	1
Individuelle Ergänzungen		
Gesellschaft Hamburg	2	2
Zeitfragen	6	5
Mitgestalten (EINS)	4	3
Politisch denken – politisch Handeln	7	7

Alle Schulbücher sind explizit für die politische Schulbildung erstellt wurden und wären somit für eine Analyse zugunsten des Forschungsvorhabens zu verwenden. Die anschließende Recherche zum Büchererwerb verwies für die Bücher „Leitfragen Politik“ und „Politisch denken – politisch Handeln“ auf weiter zurückliegende Erscheinungsdaten, das erste als Neubearbeitung letztmalig im Jahr 2010 und das zweite im Jahr 2012. Beide Schulbücher wurden diesbezüglich als Analyseobjekte ausgeschlossen. Die Gegenwärtigkeit der Analyseergebnisse soll so sichergestellt und Analyse- und Diskussionsschwerpunkte nicht verschoben werden, beispielsweise hin zu einem Vergleich von Lernaufgaben damals und

heute. Tabelle 8 zeigt unter anderem das Erscheinungsjahr der übrigen Schulbücher. Diese sind in ihrer neusten Druckfassung zum Jahresende 2018 oder im Jahr 2019 erschienen, das Schulbuch DKH im Jahr 2021.

Tabelle 8

Übersicht der Analyseobjekte und -einheiten

Schulbuch	Erscheinungsjahr	Bundesland für vorgesehenen Einsatz	Jahrgangsstufe	Anzahl kodierter Aufgaben
DKH	2021	Sachsen	9	164*
MPE	2019	Baden-Württemberg, Sachsen-Anhalt und Thüringen	9/10	46*
PGW	2019	-- (orientiert an Kernlehrplan von Nordrhein-Westfalen)	gymnasiale Oberstufe	231**
MPZ	2019	Niedersachsen	12	138**
KOM	2018	--	gymnasiale Oberstufe	90**
Gesamtanzahl der Lernaufgaben				669

Anmerkung. N = 669.

*Die Gesamtanzahl der Lernaufgaben in Politik-Schulbüchern der SEK I beträgt 210 Lernaufgaben.

**Die Gesamtanzahl der Lernaufgaben in Politik-Schulbüchern der SEK II beträgt 459 Lernaufgaben.

Die Wahl der neusten Druckfassung bedingte auch eine Auseinandersetzung damit, ob in dieser Arbeit Schulbücher aus einem Bundesland oder aus verschiedenen Bundesländern analysiert werden. Wie in Kapitel 2 beschrieben, variieren die Inhalte und Schwerpunkte der Lehrpläne je nach Bundesland. Es ist zu vermuten, dass sich diese Varianz auch in der Gestaltung von Schulbüchern widerspiegelt. Diesbezügliche Forschungsstudien gibt es nicht. Der Blick in länderunterschiedliche Exemplare der gleichen Schulbuchreihe und für das gleiche Schuljahr verweisen jedoch auf ähnliches Formulieren von Themenbereichen und Lernaufgaben, vor allem zum politischen System der Bundesrepublik Deutschland. So findet sich in MPE, in der Ausgabe 2015 für Niedersachsen, Hamburg und Schleswig-Holstein für das neunte und zehnte Schuljahr unter anderem der Themenbereich „Der Bundestag – Herzstück der politischen Institutionen“ (Detjen et al., 2015, S. 106), in der Ausgabe 2019 für Baden-Württemberg, Sachsen-Anhalt und Thüringen für dieselbe Klassenstufen der Themenbereich „Der Bundestag – Herz der deutschen Demokratie“ (Bailer et al., 2019, S. 104). Eine Betrachtung der Lernaufgaben zu diesem Themenbereich zeigt, dass die Ausgabe von 2019 mehr Materialien und Lernaufgaben bietet, inhaltliche Übereinstimmungen mit der niedersächsischen Ausgabe jedoch bestehen. Erstere formuliert die Aufgabe „Beschreibe die

Aufgaben des Bundestages (M2)“ (Bailer et al., 2019, S. 109), letztere formuliert die Aufgabe „Fasst mit euren Worten die Funktionen des Bundestages (M1) zusammen“ (Detjen et al., 2015, S. 107). Zudem findet sich beispielhaft in beiden Ausgaben auch eine Auseinandersetzung mit den Arbeitsschwerpunkten eines Bundesabgeordneten, zum einen mithilfe eines Terminplans eines Abgeordneten (Bailer et al., 2019, S. 106), zum anderen mit Bildmaterial zu den verschiedenen Arbeitsorten (Detjen et al., 2015, S. 107). Der Blick in die Schulbuchreihe DKH lässt auch auf ähnliche Themenbereiche und Lernaufgaben schließen, wenn auch für den jeweiligen Lehrplan des Landes angepasst. In der Ausgabe 2018 für Hessen für das neunte Schuljahr und in der Ausgabe von 2021 für Sachsen für das neunte Schuljahr finden sich beispielsweise die Themenbereiche „Formen der Herrschaft“ (Deiseroth & Wolf, 2018, S. 14; Galander & Gottschild, 2021, S. 14) und „Gefahren für die Demokratie“ (Galander & Gottschild, 2021, S. 62) beziehungsweise „Gefährdungen der Demokratie“ (Deiseroth & Wolf, 2018, S. 32). Beide Ausgaben formulieren für den erstgenannten Themenbereich Aufgaben, die zur Auseinandersetzung mit verschiedenen Herrschaftsformen anregen. In der sächsischen Ausgabe steht „Definiere die fünf Herrschaftsformen“ (Galander & Gottschild, 2021, S. 15), in der hessischen Ausgabe steht „Erläutere, was die Demokratie von anderen Herrschaftsformen unterscheidet“ (Deiseroth & Wolf, 2018, S. 15). Insgesamt ist zu vermuten, dass die inhaltliche und sprachliche Ausgestaltung von Lernaufgaben, Themenbereichen und Kapiteln verlagstypischen Vorgaben folgen und die Lehrpläne der einzelnen Bundesländern diesen untergeordnet sind. Die Verwendung von Schulbüchern für verschiedene Bundesländer sei so für diese Arbeit ohne Konsequenz, da sich verlagstypische Besonderheiten in allen Exemplaren einer Schulbuchreihe wiederfinden lassen, wenn auch stets aktualisiert und entsprechend dem gegenwärtigem Gesellschaftsgeschehen angepasst.

Nach der Auswahl der Analyseobjekte erfolgt die Bestimmung der Analyseeinheiten. Das Untersuchungsmaterial kann so zugunsten des Forschungsvorhabens aufgeteilt beziehungsweise in sogenannte Merkmalsträger geteilt werden (Brosius et al., 2012; Lamnek & Krell, 2016). Die Merkmale können formal oder interpretativ unterschieden werden. In dieser Arbeit wurde die Abgrenzung primär formal vorgenommen. So sind die Analyseeinheiten stets durch genaue Nummern oder Buchstaben im Schulbuch gekennzeichnet. Eine Aufgabe, die durch weitere Nummern oder Buchstaben in Arbeitsschritte unterteilt ist, wird dennoch als eine Aufgabe betrachtet. Sollte eine formale Kenntlichmachung fehlen, erfolgt eine interpretative Abgrenzung. So kann sich gegebenenfalls auf einer Schulbuchseite nur eine Aufgabenstellung finden ohne genaue Nummer oder genauem Buchstaben. Sie wird dennoch als eine Lernaufgabe in die vorliegende Forschungsarbeit mit eingebunden.

Eine inhaltsanalytische Betrachtung von fünf Schulbüchern besitzt einen hohen Zeit- und Arbeitsaufwand, sodass Analyseeinheiten sinnhaft zu reduzieren sind. In dieser Arbeit wurden nur Kapitel mit dem Themenschwerpunkt „das Politische System der Bundesrepublik Deutschland“ untersucht. Die Entscheidung hierfür lässt sich bildungspolitisch, fachdidaktisch sowie fachwissenschaftlich begründen. Wie in Kapitel 2 dargeboten, formulierte die GPJE einen Entwurf der Bildungsstandards für die politische Schulbildung. Die damit verbundenen politischen Kompetenzen sind in ein konzeptuelles Deutungswissen eingebettet, das ausschließlich durch Kernkonzepte des politischen Systems der Bundesrepublik beschrieben wird. Entsprechend sei zu argumentieren, dass dieses Wissen besondere Stellung im bildungspolitischen Diskurs besitzt und eine Untersuchung diesbezüglicher Kapitel und Aufgabenstellungen für die wissenschaftliche Politikdidaktik als relevant zu betrachten ist.

Des Weiteren legt die Kultusministerkonferenz die Demokratiebildung als „eines der obersten Ziele schulischer Bildung überhaupt“ (Kultusministerkonferenz, o.D.) fest. Dieses Ziel ist für alle Unterrichtsfächer verpflichtend, besonders hervorzuheben sind die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer. Der Umgang mit politischen und gesellschaftlichen Fragen sowie die Orientierung in einer modernen Gesellschaft sollen dabei unter anderem durch das (Kennen-)Lernen politischer Institutionen und deren Aufgabenbereichen ermöglicht werden. Hier ist fachdidaktisch anzuschließen, dass das Fach Politik primär die politische Mündigkeit von Lernenden ausbilden soll (Kapitel 2). Dies umfasst das Übernehmen von Verantwortung für sich selbst, für die Gesellschaft und den Staat und ist besonders in einer Demokratie Ausgangspunkt für ein politisches Mitwirken. Letzteres kann nur erfolgen, wenn das politische System, in dem sich bewegt werden soll, auch verstanden wird. So findet sich in allen Rahmenplänen der Bundesländer die explizite Nennung dieses Themenbereiches, wortwörtlich oder durch die Darbietung von inhaltlichen Schwerpunkten wie beispielsweise den politischen Institutionen, der Demokratie explizit als Herrschaftsform sowie der Möglichkeiten politischer Partizipation.

Die genannten Themenbereiche sowie der Politikbegriff in den Anforderungen an die nationalen Bildungsstandards im Fach Politik (Detjen et al., 2004) leiten zu der fachwissenschaftlichen Begründung der ausgewählten Analyseeinheiten über. Beide beruhen auf den drei Dimensionen des Politischen: polity, policy und politics. Sie verweisen auf Ziele, Aufgaben, Programme und Gegenstände der Politik beziehungsweise dem politischen System und stellen zum einen die zentrale Referenz für die Begründung der Ziele der politischen Bildung dar, zum anderen ermöglichen eben diese in konkreten Politikfeldern vermitteltes

Wissen zu überprüfen (Detjen et al., 2004, S. 10). So ist die Politikwissenschaft die fachwissenschaftliche Bezugsdisziplin für die politische Schulbildung (u.a. Oberle, 2017, S. 20–24).

Tabelle 8 bietet nicht nur eine Übersicht über die in dieser Arbeit final verwendeten Analyseobjekte, sondern auch der Anzahl der Analyseeinheiten pro Analyseobjekt. Die Unterteilung der Analyseobjekte in Schulbücher der SEK I und SEK II dient einer ersten sinnhaften Unterteilung der Lernaufgaben. Insgesamt wurden ($N =$) 669 Analyseeinheiten bestimmt.

7.3 Die Bestimmung der Analysekategorien und deren Ausprägungen

Die Entwicklung eines fachlichen und sprachlichen Kategoriensystems gilt als der methodologisch wichtigste Teil der Inhaltsanalyse und ist entscheidend dafür, wie gut der Forschungsfragestellungen nachgegangen werden kann. Die Konstruktion der Kategoriensysteme unterliegt dabei formalen Anforderungen: Genauigkeit, Exklusivität und Exhaustivität (u.a. Brosius et al., 2012, S. 159; Merten, 1995, S. 101). Alle Kategorien dürfen jeweils nur ein Merkmal darbieten und müssen diesbezüglich genau definiert sein. Dazugehörige Ausprägungen bedürfen einer exakten Beschreibung, nominal und verbal. Untereinander müssen die Kategorien trennscharf sein, gleiches gilt für die Ausprägungen innerhalb einer Kategorie. Dies ist erfüllt, „wenn sich die einzelnen Ausprägungen wechselseitig ausschließen, und wenn alle Ausprägungen sich auf das gleiche Merkmal beziehen“ (Brosius et al., 2012, S. 161). Alle für das Forschungsinteresse interessanten Bestandteile einer Analyseeinheit können durch eine Kategorie dargestellt beziehungsweise nur einer Kategorie zugeordnet werden. Ergänzend ist zu beachten, dass alle Kategorien stets einen theoretischen Bezug aufweisen und umgekehrt sei die Theorie vollständig durch die Gesamtheit der Kategorien und der Ausprägungen darzubieten.

In Kapitel 5 wurden bereits Kategorien für Aussagen zur fachlichen und sprachlichen Komplexität von (Politik-)Aufgaben ermittelt und zusammengefasst. Die Erstellung der politikdidaktischen Kategoriensysteme basiert somit auf der Vorarbeit von Wissenschaftler:innen, die sich überfachlich und fachlich mit ähnlichen Arbeitsschwerpunkten auseinandersetzen. Eine Prüfung zugunsten des vorliegenden Forschungsinteresses bedarf mehrerer Materialdurchläufe und kann auch zu einer Überarbeitung, gegebenenfalls Revision von Kategorien und Ausprägungen führen. In den nachstehenden Kapitel wird dieses Vorgehen und somit die Entwicklung der finalen Kategoriensysteme beschrieben.

7.3.1 Die Kategorien zur fachlichen Komplexität von Lernaufgaben

In den Kapiteln 5.2.2 und 5.2.3 wurden bestehende Kategorien und deren Ausprägungen diskutiert, welche Aussagen zur fachlichen Komplexität von Lernaufgaben ermöglichen. Eine Überprüfung erfolgte in einem ersten Materialdurchlauf allein durch die Autorin. Dabei wurde nicht das gesamte Material, sondern zufallsbasiert 40 Lernaufgaben¹⁵ durchlaufen. Passende Ankerbeispiele wurden festgehalten.

Für die Kategorie „Wissensart“ zeigt sich, dass die Kategorieausprägungen „Fakt“ und „Konzept“ nicht trennscharf sind. Ein Fakt beschreibt relevantes (Einzel-)Wissen eines Faches, dessen Vernetzung wiederum durch das Konzept umschrieben wird. Dabei ist das konzeptuelle Wissen häufig durch Bezeichnungen wie Prinzip, Modell oder Schemata veranschaulicht. Doch schon der Politikbegriff, ohne eine Einbettung in eine Aufgabenstellung, würde nicht eindeutig einer Kategorieausprägung zugeordnet werden können. Etymologisch betrachtet, benennt der Politikbegriff den Stadtstaat in der griechischen Antike, erfuhr historisch jedoch eine Vielzahl weitreichenderer Definitionsversuche (Vorländer, 2017). Je nachdem wie eng oder weit solch eine Definition formuliert ist, wäre eine Zuordnung zu der einen oder anderen Kategorieausprägungen diskutierbar. Eine Aufgabe, welche zur Definition von Politik auffordert, könnte somit nicht eindeutig zugeordnet werden. Entsprechend wurden die beiden Ausprägungen für diese Arbeit in einer anderen zusammengefasst, nämlich „deklaratives Wissen“. Die anderen beiden Kategorieausprägungen „Prozedur“ und „Metakognition“ haben sich als praktikabel erwiesen, erfahren keine inhaltliche Änderung, aber eine begriffliche Anpassung zu „prozedurales Wissen“ und „metakognitives Wissen“.

Eine ähnliche Anwendungsschwierigkeit zeigte sich mit der Kategorie „kognitiver Prozess“. Hier erfolgte eine Prüfung der Praktikabilität von zwei Fassungen, die eine basierend auf Lernzielen, die andere auf Prozessen der Informationsverarbeitung. Der Materialdurchlauf mit der Bloom'schen Lernzieltaxonomie sowie der Modifizierung für den

¹⁵ Die Dokumentenanzahl für Materialdurchläufe, auch sogenannte Pretests, wird in der Literatur häufig mit einer Prozentangabe von 10% formuliert (u.a. Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 290). Neben diesem ersten Anhaltspunkt wurde der Umfang der Materialdurchläufe in dieser Arbeit mittels folgender Kriterien entwickelt: 1) das Entwicklungsstadium des Kategoriensystems, 2) die Ressourcen sowie 3) die Unterschiedlichkeit der Fälle. Bei dem bis dato vorgestellten Kategoriensystem handelt es sich um ein neu entwickeltes Kategoriensystem, das frühzeitig im Arbeitsprozess erprobt werden sollte, um bei Bedarf angepasst werden zu können. Dabei zeigte sich bei dem ersten eigenen Durchlauf (Kapitel 7.3) sowie in der Kodierschulung, dass die fachliche und sprachliche Kodierung einer Lernaufgabe zeitintensiv ist und eine enge Auseinandersetzung mit den Kategoriensystemen bedarf. Der eigene zur Verfügung stehende Arbeitszeitraum sowie das zur Verfügung stehende Arbeitsfenster der gewillten und geeigneten studentischen Hilfskraft für die Reliabilitätsprüfung (Kapitel 7.3.3.1) ermöglichte keine Kodierung von 10 %, sondern 6 % der Daten. Dabei lagen zum geplanten Zeitpunkt der Materialdurchläufe nur Schulbücher der SEK II vollumfänglich vor. Sie bilden die Auswahlgrundlage für die Lernaufgaben im Pretest.

naturwissenschaftlichen Unterricht weisen eine unzureichende Praktikabilität auf. Wie in der theoretischen Rahmung (Kapitel 5.2.2) beklagt, sind die Ausprägungen so eng miteinander verknüpft, dass eine eindeutige Zuordnung nur selten vorgenommen werden konnte. Vor allem die Kategorieausprägungen „Wissen“, „Verstehen“ und „Anwenden“ beziehungsweise modifiziert das „Wissen von Einzelheiten und Benennung“ und „Wissen von Begriffen und Theorien“ führen im Materialdurchlauf zu einer stetigen Prüfung von Begriffsbestimmungen, ohne eine tatsächliche Präzisierung zu erlangen. Die Handhabbarkeit dieser Kategorieausprägungen ist nicht gegeben. Hingegen gestattet die Darstellung des kognitiven Prozesses anhand der zu erwartenden Informationsverarbeitung eine eindeutige Zuordnung von Aufgabenstellungen und Kategorieausprägungen, besonders unterstützt durch die drei operationalisierenden Kriterien: 1) Verhältnis zwischen der Menge der vorgegebenen und der erwarteten Informationen, 2) Notwendigkeit, Zusammenhänge herzustellen und 3) Ähnlichkeiten der Situation in Aufgabenstellung und Lösung (Oleschko & Manzel, 2015, S. 200). Des Weiteren entfiel eine stetige Spekulation über das Vorwissen der Schülerschaft. Für diese Arbeit wurde sich daher für die Darstellung des kognitiven Prozesses durch die Prozesse der Informationsverarbeitung entschieden.

Die Kategorie „Lebensweltbezug“ bezieht sich auf eine Verzahnung des fachlichen Lerngegenstandes mit der Erfahrungswelt der Schüler:innen. So wird argumentiert, „dass Aufgaben mit realem oder zumindest konstruiertem Anwendungsbezug den Erwerb von Kompetenzen fördern können“ (Maier et al., 2010, S. 89). Maier et al. (2010) unterscheiden dabei vier Kategorieausprägungen anhand von Aufgaben mit und ohne Lebensweltbezug und ob dieser konstruiert oder real besteht. Nicht trennscharf sind die Kategorien „Aufgaben mit konstruierten Lebensweltbezug“ und „Aufgaben mit konstruierten, aber authentischen Lebensweltbezug“ (Kapitel 5.2.2). Ersteres wird mit einer „Verknüpfung zwischen Fachwissen und einer stark konstruierten Lebenswelt“ beschrieben, letzteres „ist zwar konstruiert, ergibt im Zusammenhang der Aufgabe aber Sinn und wirkt damit zumindest authentisch“ (Maier et al., 2010, S. 89). Es ließ sich im Materialdurchlauf nicht bestimmen, wie real und echt ein Lebensweltkonstrukt erscheint, vor allem, da eine diesbezügliche Entscheidung abhängig von der Erfahrungswelt der Schüler:innen ist. Eine Zuordnung von Aufgabenstellung und Ausprägung konnte entsprechend nur unter Vorbehalt erfolgen und ist somit für dieses Forschungsdesign als ungenau und nicht praktikabel festzuhalten. Die beiden Ausprägungen wurden verbunden zu der Kategorieausprägung „konstruierter Lebensweltbezug“. Hierunter fallen Lerngegenstände, die Realpolitik nachempfunden beziehungsweise zugunsten einer oder mehrerer Aufgabenstellungen gestaltet wurden. Darunter zählen

beispielhaft Karikaturen. Dies verweist darauf, dass die Kategorieausprägung nicht allein durch die Betrachtung der Aufgabenstellung, sondern vor allem durch das zugehörige Material zu ermitteln ist. Der erste Materialverlauf zeigt, dass Aufgabenstellungen zu einer Beschreibung, Erklärung oder Diskussion von gegebenen Materialien auffordern. Ohne eine Betrachtung dieser, ließe sich ein Lebensweltbezug nicht erkennen. Neben der Repräsentationsform des Wissens verweist auch eine mögliche Quellenangabe auf die Zuordnung zu einer Kategorieausprägung.

Maier et al. (2010) konträre Kategorieausprägungen „Aufgaben ohne Lebensweltbezug“ und „Aufgaben mit realem Lebensweltbezug“ sind nach dem ersten Materialdurchlauf als praktikabel zu beschreiben. Auch die Bezeichnungen wurden nicht als strittig angesehen, entgegen der konträren Kategorieausprägungen „real politischer Fall“ und „nicht aktuell bis tagespolitisch“ von Oleschko und Manzel (2015). Die Bezeichnung *Fall* verkürzt die Realpolitik auf jeweils einen bestimmten Gegenstand, wobei hier nicht die Fallbetrachtung im Politikunterricht abgelehnt werden soll. Die Bezeichnung „nicht aktuell bis tagespolitisch“ führt zur Hinterfragung vom Aufgaben, welche mit einigen Jahren zurückliegenden oder historischen Materialien arbeiten. Auch eine Aufgabenformulierung in einem Schulbuch einer älteren Auflage ist nur zweifelhaft der zweitgenannten Ausprägung zuzuordnen. Entsprechend wurde sich für die Bezeichnungen von Maier et al. (2010) entschieden und diese ergänzt durch die im Materialdurchlauf als zweckdienlich erwiesene Ausprägung „vereinfacht/verfremdet“ von Oleschko und Manzel (2015). So verweisen Quellenangaben sowie Anmerkungen im Material auf Kürzungen oder Änderungen zugunsten der Aufgabenstellung. Sie können mit der Anwendung dieser Kategorie trennscharf mitgedacht und -erhoben werden. Eine Formulierungsänderung hin zu „Aufgaben mit vereinfachten/ verfremdeten Lebensweltbezug“ erfolgt.

Mit der Kategorie „Repräsentationsform des Wissens“ ließ sich festhalten, welche Wissensformate das Material zu einer Politikaufgabe darstellt. Einen ersten Anhaltspunkt boten die Formate von Jordan et al. (2006): Text, Zahlen, Term/Formel, Tabelle, Graph/Graphik/ Diagramm und Bild/Foto (S. 55). Diese wurden für Mathematikaufgaben entworfen und bedurften einer fachlichen Modifizierung. Das Format „Text“ ist für die Darstellung von Lernaufgaben in Politikschulbüchern zu ungenau. Im ersten Materialdurchlauf ließen sich Schulbuchttexte, journalistische Texte, Informationstexte in der Randspalten, Interviews, Reden, Gesetzestexte und Zitate identifizieren. Schulbuchttexte sowie Informationstexte in der Randspalte beschreiben eine schriftsprachliche Äußerung die explizit durch das Verlagsteam

erstellt wurde. Erstere sind umfänglicher mit diversen Informationen zu einem Themenbereich, letztere beziehen sich zumeist auf die Erklärung einer Begrifflichkeit, kurzen Zusatzinformationen oder Tipps für das Verstehen oder Bearbeiten von Aufgaben. Ein journalistischer Text beschreibt eine schriftsprachliche Äußerung, die durch eine:n oder mehrere Autor:innen außerhalb des Schulbuchverlages und unabhängig der Schulbuchgestaltung formuliert wurde. Eine visuelle Unterscheidung zu den Verlagstexten bietet die Quellenangabe bei den journalistischen Texten sowie häufig die explizite Darbietung als Material (beispielsweise M1 oder M2). Die Bezeichnung „journalistischer Text“ ist dabei ein Arbeitstitel, der keine Diskussion über diverse Textsorten und -merkmale verursachen, sondern die Erstellung eines Textformates durch eine:n oder mehrere für Medien tätige Autor:innen hervorheben soll. Als besondere journalistische Textformate wurden dabei die Rede, das Interview, das Zitat und der Gesetzestext für das Fach Politik herausgearbeitet und entsprechend als eigene Repräsentationsform dargeboten. Von Jordan et al. (2006) nicht übernommen wurden Zahlen sowie Term/Formel als eigene Repräsentationsform. Sie kamen schlichtweg nicht im Materialdurchlauf vor. Hingegen fanden sich die Repräsentationsformate „Tabelle“, „Graph/Graphik/Diagramm“ und „Bild/Foto“ wieder und wurden übernommen. Das Format „Bild/Foto“ wurde dabei ergänzt durch die Begrifflichkeit „Abbildung“, welche in einigen Lernaufgaben explizit formuliert wurde. Bild, Foto und Abbildung beziehen sich dabei definitorisch gleichermaßen auf eine visuellen Darstellung beziehungsweise Wiedergabe „eines realen oder fiktiven Gegenstandes, die dem Gegenstand ähnlich ist und deswegen wie der Gegenstand wahrgenommen werden kann“ (Esch, o.D.). Als weitere Repräsentationsformen von Wissen wurden folgende Formate aus der Materialdurchsicht herausgearbeitet: Schüler:innenrecherche, Arbeitsergebnisse vorangegangener Lernaufgaben, Audiodatei und Webcode. Alle vier basieren auf wiederholtem Formulieren in Lernaufgaben, sodass sie für diese Arbeit als Repräsentationsform des Wissens übernommen wurde. Eine genaue Formatbeschreibung der ersten beiden ist nicht möglich, da die „Schüler:innenrecherche“ von der Vorliebe und dem Vorhandensein bestimmter Repräsentationsformen von Wissen abhängt und „vorangegangene Arbeitsergebnisse“ in ihrer Ergebnisdarstellung selten vorgegeben sind.¹⁶

¹⁶ Für die Kategorie „Repräsentationsform des Wissens“ sei an dieser Stelle anzumerken, dass eine Kodierung nicht durch die Betrachtung der Lernaufgaben, sondern ausschließlich der dazugehörigen Schulbuchseiten erfolgt. Diese Prozedur wurde grundlegend für das Forschungsvorhaben abgelehnt, da eine detaillierte Auseinandersetzung mit allen Facetten eines Schulbuchkapitels als unverhältnismäßig erschien, um Aussagen über die Lernaufgaben zu erhalten (Kapitel 5.2.2). Eben diese Kategorie wird jedoch als zusätzliches Merkmal von Politiklernaufgaben ermittelt, während der Kodierung der Kategorie „Sprachbezug zwischen Aufgabe und

Die Kategorieausprägungen „curriculare Wissensstufe“ wird in anderen Forschungsdesigns durch eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den Bildungsplänen vorgenommen (u.a. Jordan et al., 2006). Dort werden Themenbereiche und Lerninhalte genau einer Jahrgangsstufe zugeordnet. Im Fach Politik sind die inhaltlichen Schwerpunkte in den Bildungsplänen der einzelnen Länder so divergent, dass dieses Findungsprinzip abzulehnen war. Alternativ wurde die jeweilige Schulbuchangabe betrachtet, die den Jahrgang beziehungsweise die Jahrgänge des Einsatzes vorgibt. Damit ließen sich zwei Kategorieausprägungen unterscheiden: Klasse 9/10 und Klasse 11 bis 13. Letztere umfassen die Klassenstufen der gymnasialen Oberstufe, die je nach Bundesland und Schulform zwischen zwei und drei Klassenstufen variiert. Zusätzlich ist festzuhalten, dass die Bezeichnungen der Klassenstufe mit der Angabe von SEK I und SEK II präzisiert wurde, um eine Unterscheidung der Themenbereiche und Lerninhalte für den mittleren Bildungsabschluss und des Abiturs zu ermöglichen.

Die Kategorie „fachlicher AFB des Operators“ mit der Unterteilung in AFB I, II und III erwies sich im Materialdurchlauf als praktikabel. Die Einteilung der Operatoren in die AFB erfolgte nach den Angaben in den Schulbüchern. Dabei kam es nicht zu unterschiedlichen Zuweisungen von Operatoren, sondern zu Ergänzungen von handlungsanleitenden Verben, die gegebenenfalls nur in einem Schulbuch Anwendung fanden. Dazu wurde die Kategorieausprägung „keine Zuordnung möglich“ beigefügt, da auch Aufgabenstellungen ohne offiziellen Operator des Faches Politik formuliert wurden. Diese anderen Operatoren bedürfen einer Verschriftlichung, um Häufigkeiten sowie Ähnlichkeiten in der Verwendung diskutieren zu können (Kapitel 8.2). Eine weitere Kategorie „andere Operatoren“ wurde dafür erstellt.

Für die Basiskonzepte Ordnung, Entscheidung und Gemeinwohl lassen sich nach dem ersten Materialdurchlauf festhalten, dass nicht alle dazugehörigen Fachkonzepte nachgewiesen werden konnten. Der fehlende Nachweis führt jedoch zu keinem Ausschluss, da die Systematisierung und die Strukturierung der Politikkonzepte nach Detjen et al. (2012) nicht infrage gestellt werden soll und die Vielheit der Fachkonzepte nicht durch 40 Lernaufgaben abgedeckt werden kann. Zusätzlich fanden sich neben den dokumentierten Fachkonzepten weitere Begriffe, die scheinbar für das Verstehen von Politik und dem Themenbereich „das politische System der Bundesrepublik Deutschland“ notwendig sind beziehungsweise diese begünstigen. Eine Auflistung der Begriffe wird in einer weiteren Kategorie

Material“. Eine Begründung zugunsten dieser einmaligen Betrachtung von mehr als der Lernaufgaben findet sich in Kapitel 7.3.2.1.

vorgenommen, namentlich „politische Fachbegriffe“, um Aussagen über die fachliche und sprachliche Komplexität der Lernaufgaben gegebenenfalls zu vervollständigen (Kapitel 5.2.3 und Kapitel 5.3.3).

Die Kategorie „Urteilsart“ und deren Ausprägungen ließen sich im erstem Materialdurchlauf bestätigen. Bei der Darstellung dieser Kategorie fiel jedoch auf, dass zwischen dem Feststellungs- und Erweiterungsurteil zwar eine Rangordnung besteht, dass das Wert-, Entscheidungs- und Gestalturteil jedoch Variationen eines politischen Urteils sind. Die Kategorieausprägungen lassen sich somit nicht in einer Reihung darstellen. Zugunsten der Ergebnisdarstellung und -auswertung sind daher die Urteilstypen einzeln in ihrem Vorhandensein oder Nicht-Vorhandensein festzuhalten und die Kategorie „Kompetenzdimension politische Urteilsfähigkeit“ zu ergänzen, sofern ein Wert-, Entscheidungs- oder Gestalturteil festgehalten wurde.

Für die Kompetenzdimensionen „politische Handlungsfähigkeit“ und „politische Einstellung und Motivation“ erwies sich die Kodierung in Vorhandensein und Nicht-Vorhandensein als praktikabel. Diesem Forschungsvorhaben soll es so möglich sein, Aussagen über beispielsweise das Vorhandensein und die Häufigkeit dieser politischen Kompetenzdimensionen in den Lernaufgaben je Schulbuch und gesamtheitlich zu formulieren.

Nach dem ersten Materialdurchlauf wurden nicht nur Kategorien und deren Ausprägungen bestätigt und angepasst, sondern auch neue hinzugefügt. Eben diese werden in einem weiteren Materialdurchlauf auf ihre Praktikabilität und den Einhalten der formalen Anforderungen an das Kategoriensystem geprüft. Die Ergebnisse hierzu finden sich in Kapitel 7.3.3.

7.3.2 Die Kategorien zur sprachlichen Komplexität der Lernaufgaben

Die theoriebasierten Kategorien und Ausprägungen zur sprachlichen Komplexität von Lernaufgaben (Kapitel 5.3.2 und Kapitel 5.3.3) untergliedern sich in Kategorien, welche die Lernaufgaben sprachlich gesamtheitlich betrachten (Tabelle 4) und Kategorien, die explizit die Operatoren (Tabelle 5) oder die Basis- und Fachkonzepte (Tabelle 6) untersuchen. Diese Untergliederung findet sich auch in der nachstehenden Darstellung des ersten Materialdurchlaufs ($n = 40$) durch die Autorin.

7.3.2.1 *Die sprachlichen Kategorien der Lernaufgaben*

Die Kategorie „sprachlogische Komplexität der Aufgabe“ (Tabelle 4) wurde nach der Erprobung umbenannt in „sprachlogische Komplexität Haupt- und Nebensatzgefüge“. Hier sollte eine Abgrenzung von Kategorien erfolgen, die neben den Satzgefügen auch sprachliche Phänomene wie Partikelverben und Passivkonstruktionen für eine Zuordnung in die eine oder andere Kategorieausprägung betrachten (Kapitel 4.3.2). Zusätzlich wurde die in der Theorie gefundene Dreiteilung der Ausprägungen erweitert und inhaltlich angepasst. So erwiesen sich die Kategorienbeschreibungen „niedrig/einfach“, „mittel“ und „hoch“ von Maier et al. (2010) für diese Arbeit als unpräzise. Bei Maier et al. sind bei „Aufgaben mit einfacher sprachlogischer Komplexität ... kein oder kaum Text vorhanden; ... es werden einfache Haupt- und Nebensätze verwendet“ (2010, S. 89). Für die mittlere Ausprägung werden „Textpassagen mit irrelevanten Informationen und komplexeren Satzgefügen“ (Maier et al., 2010, S. 89) als Teil der Aufgabenformulierung beschrieben. Solche Beschreibungen gestatten zu viel Interpretationsspielraum bei der Kodierung beziehungsweise dem Erfassen von Formulierungseinschüben in Klammern, eines Satzgefüges aufgrund eines Doppelpunktes sowie beispielsweise von Aufzählungen. Lernaufgaben wie „Bereiten Sie die Informationen für einen Kurzvortrag (vgl. methodische Hinweise, S. 173) in Ihrem Kurs auf“ (Diekhans & Heimeroth, 2019, S. 135) oder „Partnervortrag: Vergleiche direkte und indirekte Demokratie (Einstiegstext, M1)“ (Galander & Gottschild, 2021, S. 19) lassen sich demnach nur mit Vorbehalt einer Kategorieausprägung zuordnen. Daher erfolgte eine Teilung der Ausprägung „mittel“ zu „niedrig-mittel“, „mittel-hoch“ und „hoch“. Nach einer weiteren begrifflichen Anpassung lässt sich die Kategorie „sprachlogische Komplexität der Haupt- und Nebensatzgefüge“ in ihrer Gesamtheit durch folgende Ausprägungen abbilden: „niedrig“, „niedrigemittel“, „mittel-hoch“ und „hoch“. Ausformulierungen der Kategorieausprägungen finden sich im Analyseraster, da detaillierte Beschreibungen an dieser Stelle zu unübersichtlich wären (ANHANG A: KATEGORIENSYSTEME, S. 252 – 253). Es ist hier nur darauf hinzuweisen, dass die Unterscheidung von „niedrig-mittel“ und „mittel-hoch“ der steigenden Komplexität sprachlicher Strukturen mit jeder weiteren Klassenstufe sowie der variationsreichen Verknüpfung von Satzgliedern durch neben- und unterordnenden Konjugationen gerecht wird (Kapitel 5.3.1). Des Weiteren wurden aus der Theorie auch nicht Beschreibungszusätze wie „die Reihenfolge der Sätze [bzw. Satzteile] entspricht der Aufgabenbearbeitung“ (Maier et al., 2010) übernommen. Schon die zwei Beispielaufgaben verweisen diesbezüglich auf Schwierigkeiten, da mehrere Varianten der Aufgabenbearbeitung denkbar wären. Eine Zuordnung zu einer Kategorieausprägung ist damit nicht eindeutig.

Die Kategorie „Sprachbezug zwischen Aufgabe und Material“ (Tabelle 4) hat sich im ersten Materialdurchlauf als praktikabel erwiesen. Die Kategorieausprägungen „explizit benannt“ und „implizit benannt“ ließen sich präzise voneinander unterscheiden und auch ausschließlich durch die Betrachtung der Lernaufgabe erschließen. Die Kategorieausprägung „sinnvoll zur Aufgabenlösung“ bedarf hingegen der Sichtung von Repräsentationsformen des Wissens auf selbigen, vorausgehenden und folgenden Schulbuchseiten. Repräsentationsformen müssen überflogen werden, um relevante Inhalte für die Bearbeitung der Lernaufgabe festzuhalten. Diese Prozedur wurde bis dato für das Forschungsvorhaben abgelehnt, da eine detaillierte Auseinandersetzung mit allen Facetten eines Schulbuchkapitels als unverhältnismäßig erscheint. Die Kategorie wird jedoch nur so vollständig dargeboten, sodass sich an dieser Stelle für die Materialsichtung entschieden wurde. Zeitgleich kann so die Repräsentationsform des Wissens in einer eigenen Kategorie festgehalten werden (Kapitel 7.3.1). Da eine Betrachtung des Materials auch ergeben kann, dass kein Material zur Aufgabenbearbeitung vorliegt, wurde die Kategorieausprägung „sinnvoll zur Aufgabenlösung“ überarbeitet. Es erfolgt eine Teilung zu „kein Material benannt, doch passend dargeboten“ und „kein Material benannt und nicht dargeboten“.

Zusätzlich bedarf es nach dem ersten Materialdurchlauf einer Erweiterung der sprachlichen Kategorien. So wurden grammatikalische Besonderheiten wiederholt festgehalten, welche in dem theoretischen Rahmen dieser Arbeit jedoch nur teilweise benannt wurden: Komposita, Genitivkonstruktionen, textstrukturellen Vor- und Rückverweise sowie trennbare zusammengesetzte Verben. Sie werden in der sprachlichen Untersuchung als Kategorien mitkodiert und jede Lernaufgabe auf ihr Vorhandensein hin geprüft.

7.3.2.2 Die sprachlichen Kategorien der Operatoren

Die gesonderte Betrachtung der Operatoren als sprachliche Besonderheit einer Aufgabenstellung erfolgt nach dem Modell von Heine et al. (2018). Alle Operatoren, welche außerordentlich in den ausgewählten Politikschulbüchern benannt sind, wurden nach ihrer Häufigkeit im deutschen Wortschatz, ihrer semantischen Transparenz sowie der Anzahl ihrer inneren Bestandteile, den Morphemen, kodiert. Die in dem Modell dargebotene Verbflexion wurde nicht miteinbezogen, da die Operatoren einzeln, ohne Aufgabenstellung betrachtet wurden (Tabelle 5). Ein erster Materialdurchlauf erfolgte mit der Gesamtheit der

fachlichen Operatoren¹⁷. Ein Stichprobenverfahren erschien aufgrund der geringen Anzahl von Operatoren unzweckmäßig.

Für die Kategorie „Frequenz“ wurden die Heine’schen Ausprägungen übernommen: hochfrequent, mittelfrequent und wenig frequent (Heine et al., 2018, S. 82). Die Beschreibung der Ausprägungen erfolgt durch die Angabe der Häufigkeitsstufen im Leipziger Korpus (Leipzig Corpora Collection, 2018). „Hochfrequent“ sind Worte bis zur Häufigkeitsstufe 9, „mittelfrequent“ bis einschließlich der Häufigkeitsstufe 13 und darüber hinaus sind Worte als „wenig frequent“ einzustufen (Heine et al., 2018, S. 84). An dieser Art und Weise der Kategorisierung kann kritisiert werden, dass der Leipziger Korpus mittels deutschsprachiger Zeitungstexte¹⁸ erstellt wird. Diese sind nicht gleichzusetzen mit dem Wortschatz der Schulsprache beziehungsweise dem Wortschatz in Schulbüchern. In Kapitel 5.3.1 wird jedoch darauf verwiesen, dass sich die Schulsprache durch eine konzeptionelle Schriftsprachlichkeit, Situationsgebundenheit und einen häufigen Gebrauch symbolischer und kohärenzbildender Redemittel auszeichnet. Dies kann auch für die Zeitungstexte angenommen werden, sodass die Anwendung in dieser Arbeit gerechtfertigt ist.

Für die Kategorie „lexikalische Semantik“ wurden die ersten zwei Versionsbeschreibungen vollständig als Ausprägungen übernommen: „semantisch transparente Ausdrücke“ und „mehrdeutige bzw. semantisch intransparente Ausdrücke“. Die dritte Version bezeichnet Heine als „idiomatischer Ausdruck“. Dieser beschreibt eine feste Redewendung, deren Bedeutung nicht direkt durch die einzelnen Wortbestandteile zu erschließen ist. Dabei variiert in der Literatur der Grad relevanter Ungleichheit zwischen der gebundenen und freien Bedeutung der Komponenten und entsprechend der Benennung als Idiom, Phrasem oder beispielsweise Phraseologismus (u.a. Burger et al., 1982). Nach der Auseinandersetzung mit der linguistischen Teildisziplin Phraseologie, soll für diese Arbeit folgende Definition geltend sein:

Phraseologisch ist eine Verbindung von zwei oder mehr Wörtern dann, wenn (1) die Wörter eine durch die syntaktischen und semantischen Regularitäten der Verknüpfung nicht voll erklärbare Einheit bilden, und wenn (2) die Wortverbindung in der Sprachgemeinschaft, ähnlich wie ein Lexem, gebräuchlich ist. Die beiden Kriterien

¹⁷ Eine Übersicht der untersuchten Operatoren finden sich im Kapitel 9.2.

¹⁸ Die Daten des Leipziger Korpus werden aus öffentlich zugänglichen Quellen erhoben. Es sind keine Informationen über die weiteren Auswahlkriterien zu finden auf der dazugehörigen Internetseite. Die spontane Eingabe von deutschen Worten in der Eingabefunktion verweist bei den Beispielsätzen zu jedem Wort auf ein weites Spektrum verschiedener Nachrichtenverlage.

stehen in einem einseitigen Bedingungsverhältnis: wenn (1) zutrifft, dann auch (2), aber nicht umgekehrt. (Burger et al., 1982, S. 1)

Demzufolge wird die dritte Ausprägung der lexikalisch-semantischen Kategorie als „phraseologische Wortverbindungen“ bezeichnet, deren näheren Beschreibung Polylexikalität, Festigkeit und ein gewisses Maß an Idiomatizität zugrunde liegt.

Die Kategorie „Morphologie“ knüpft auch inhaltlich an das Modell von Heine et al. (2018) an, die Wortwahl wird jedoch nur bedingt übernommen. In dieser Arbeit findet sich als Ausprägung die erste morphologische Abstufung „Simplex“ wieder. Sprachwissenschaftlich definiert als ein *einfaches* Wort, ist dieses nicht in weitere bedeutungstragende Einheiten der Sprache – die Morpheme – zu teilen. Beispielhaft ist der Operator „prüfen“ zu nennen, der nur aus dem Basismorphem *prüf-* und dem Verbsuffix *-en* besteht. Der Operator „analysieren“ präsentiert eine Besonderheit dessen durch die buchstäbliche Erweiterung des Suffixes *-en* hin zu *-ieren*. Diese führt jedoch nicht zu einer bedeutungstragenden Ergänzung des Basismorphems, sodass die Zuordnung der gleichen Ausprägung erfolgen würde. Weitere Verbsuffixe sind im sprachlichen Kategoriensystem (ANHANG A: KATEGORIENSYSTEME, S. 262) nachzulesen. Die darauffolgende Ausprägung ist ein Simplex mit einem ergänzenden Wortbildungszusatz und wird bei Heine et al. (2018) als Präfix oder Partikel beschrieben. Entsprechend setzt sich der Name der Ausprägung zusammen: „Simplex mit einem Präfix oder Partikel“. Hier werden Operatoren mit Präfix oder Partikel betrachtet und damit die Kriterien der Unfestigkeit und die Setzung des Hauptakzents (Eisenberg, 2006, S. 254–257). Ein Beispiel eines Operators mit Partikel ist „darstellen“. Dieser Operator wird in einer Aufgabenstellung getrennt formuliert („Stellen Sie den Unterschied zwischen Menschenrechten und Bürgerrechten dar“ (Diekhans & Heimeroth, 2019, S. 68)), eine Verknüpfung bedarf eines sprachlichen Bewusstseins beim Leser. Präfixverben sind nicht vom Verb zu trennen und bilden eine sprachliche Einheit beim Schreiben und Lesen. Ein Beispiel ist das handlungsinitiierende Verb „beschreiben“ („Beschreibe die Aufgaben des Bundestages (M2)“ (Bailer et al., 2019, S. 109)). Die letzte Kategorieausprägung beschreibt zwei oder mehr Wortbildungszusätze. Diese Erweiterung durch einen Partikel und/oder Affix, wird wie folgt bezeichnet: „Simplex mit mindestens zwei Erweiterungen“. Ein Beispiel ist der Operator „herausarbeiten“, bei dem das Basismorphem *-arbeiten* einmal um dem Präfix *aus-* und folgend dem Präfix *her-* erweitert wird. Vereinfacht formuliert, wird die Bedeutung des Basismorphems doppelt präzisiert. Der Operator gibt nicht nur an, dass die Lernenden etwas „ausarbeiten“, also etwas bis ins Einzelne ausführen sollen, sondern „innerhalb eines

größeren Zusammenhanges das, worauf es ankommt, deutlich machen, hervorheben“ (Duden, o.D.b), also „herausarbeiten“ sollen. Diese Kategorieausprägung bedarf daher eines detaillierten Verständnisses der deutschen Sprache.

7.3.2.3 *Die sprachliche Kategorien der Basis- und Fachkonzepten*

Das Modell von Heine et al. (2018) dient auch der sprachlichen Untersuchung der Basis- und Fachkonzepte. Die fachspezifischen Nomen werden nach folgenden Kriterien kodiert: „Frequenz“ und „Morphologie“. Wie zuvor bei der Untersuchung der Operatoren, erfolgte die begriffliche Anpassungen zugunsten der eigenen Arbeit während des gesamten Materialdurchlaufes, ein Stichprobenverfahren ist aufgrund der geringen Anzahl von Basis- und Fachkonzepten unzumutbar.

Die Untersuchung der Kategorie „Frequenz“ erfolgt mittels des Leipziger Korpus. Eine Beschreibung der Kategorieausprägungen findet sich im vorangegangenen Kapitel 7.3.2.2. Der erste Materialdurchlauf begründete keine begriffliche Anpassung. Einzig die fehlende Zuordnung von zweiteiligen Fachkonzepten, wie „internationale Beziehung“ oder „europäische Akteure“, soll hier erwähnt werden, eine Auseinandersetzung findet sich jedoch in den Forschungsergebnisse in Kapitel 9.2.

Die Kategorie „Morphologie“ und deren Ausprägungen unterscheiden sich begrifflich und inhaltlich von der gleichnamigen Kategorie, welche für die Untersuchung der Operatoren verwendet wurde. Bedingt durch die Wortart, erfährt „[i]n der Nominalmorphologie ... das Prinzip „von einfach zu komplex“ seine Entsprechung auf der Ebene der Komposita (Heine et al., 2018, S. 84). So benennt Heine (2018) die Ausprägungen „Komposita möglichst vermeiden (bis auf hochfrequent)“, „transparente Komposita“ und „semantisch und grammatikalisch komplexe Komposita“ (Tabelle 6). Zu Beginn des Materialdurchlaufes zeigten sich diesbezüglich Schwierigkeiten in der Zuordnung der Basis- und Fachkonzepte. So ist beispielhaft das Fachkonzept „Gewaltenteilung“ auf dem ersten Blick aus zwei anderen Nomen (Gewalten, Teilung) zusammengesetzt, eine nähere Betrachtung verweist jedoch zusätzlich auf ein Pluralmorphem (Gewalt-en) sowie zwei Wortbildungsmorphemen als Präfix (*Ge-walt*) und als Suffix (*Teil-ung*). Eine eindeutige Zuordnung zu entweder der Ausprägung „transparente Komposita“ oder „semantisch und grammatikalisch komplexe Komposita“ würde eine genauere Beschreibung von transparent und komplex bedürfen. Dies erfolgte nicht durch Heine et al. (2018), sodass eine Anpassung der Ausprägungsbennennung und -beschreibung zugunsten der eigenen Arbeit erfolgte. Hierfür wurden versucht, die

Ebene der Komposita mittels der Anzahl von Morphemen wiederzugeben. Daraus resultieren folgende Kategorieausprägung, geordnet von einfach nach komplex: „Stammmorphem bzw. freies Morphem“, „Stammmorphem bzw. freies Morphem mit einer weiteren Morphemweiterung“, „Stammmorphem bzw. freies Morphem mit mindestens zwei weiteren Morphemweiterungen“. Der Begriff „Morphemweiterung“ soll keine Diskussion über die Einteilung von Morphemen auslösen, sondern dient als Arbeitsbegriff, der über die Betrachtung von Komposita hinaus auch andere Wortbildungsphänomene – hier vor allem der Derivation – darstellen lässt.

Mit der inhaltlichen und begrifflichen Anpassung der Kategorie „Morphologie“ stellt sich die Frage, wie die Betrachtung der lexikalischen Semantik in die Untersuchung der Basis- und Fachkonzepte eingebunden werden kann, da bei Heine dies in den Ausprägungsbeschreibungen mitgedacht wurde. Für diese Arbeit bietet sich diesbezüglich die Ergänzung der Kategorie „lexikalische Semantik“ nach dem Vorbild der Operatorenuntersuchung an (Kapitel 7.3.2.2). Der Materialdurchlauf mit den Basis- und Fachkonzepten verwies nur auf eine Anpassung der dritten und komplexesten Kategorieausprägung „phraseologische Wortverbindungen“. Diese finden sich nicht bei den fachlichen Nomen, jedoch finden sich Nomen mit einem voranstehenden Adjektiv. Ein Beispiel ist das Fachkonzept „internationale Beziehung“. Diese Wortverbindungen sind nicht phraseologisch, die Bedeutung des Nomens wird jedoch erst mit dem Adjektiv eindeutig dargelegt. Diese Beschreibung wird durch die Kategorieausprägung „Wortverbindung“ betitelt.

7.3.3 Das Einhalten von Gütekriterien

Gütekriterien sichern die Qualität des vorliegenden Forschungsvorhabens. Zu den klassischen Gütekriterien gehören die Reliabilität und die Validität¹⁹ (u.a. Häder, 2015; Mayring, 2008; Merten, 1995). Wenn es gelingt, die Reliabilität durch geeignete Kennzahlen aufzuzeigen und die Validität des Messinstrumentes zu bestimmen, ist das Untersuchungsdesign als gültig und verlässlich zu beschreiben.

¹⁹ Das Gütekriterium „Objektivität“ wird nicht explizit in einem Unterkapitel behandelt, da es durch die Kappawerte (Kapitel 7.3.3.1) erhoben werden kann. Es wird so dargestellt, wie unabhängig die Zuordnungen der Kategorieausprägungen zu den Aufgaben von Kodierer:innen erfolgt.

7.3.3.1 *Das Gütekriterium der Reliabilität*

Das bis dato durch die Autorin entwickelte und erprobte Kategoriensystem bedarf einer Reliabilitätsprüfung, um auf alle Analyseeinheiten angewandt werden zu können. In dieser Arbeit erfolgte die Untersuchung der Reliabilität des inhaltsanalytischen Verfahrens sowie dessen Bestimmung von Stabilität und Reproduzierbarkeit mittels Intercoder-Reliabilität (auch Interrater-Reliabilität). Hierbei wurde das entwickelte Kategoriensystem zweimal auf das gleiche Analysematerial angewandt. Bei insgesamt 669 zu untersuchenden Analyseeinheiten wurden zur Berechnung der Intercoder-Reliabilität wieder 40 Lernaufgaben²⁰ zufällig bestimmt. Die Kodierung übernahm die Autorin sowie eine studentische Hilfskraft, welche durch die Arbeit in einem anderen wissenschaftlichen Projekt das Kodieren von Analysematerial und die damit verbundenen Anforderungen und Herausforderungen kannte. Die Kodierschulung für die wissenschaftliche Hilfskraft unterteilte sich in zwei Phasen: In der ersten Phase wurden die fachlichen Kategorien erläutert und anhand ausgewählter Beispiele geschult, in einer zweiten Phase die sprachlichen Kategorien.

Für die Durchführung der Reliabilitätsprüfung wurden die 40 Lernaufgaben sowie das Kategoriensystem in MAXQDA eingepflegt, einer Software für qualitative Inhaltsanalysen, mit zusätzlichen Funktionen der Mixed-Methods-Datenanalyse sowie der quantitativen Inhaltsanalyse. Die erstellte Projektdatei wurde anschließend kopiert, sodass beide Kodiererinnen unabhängig voneinander arbeiten konnten. Zur Überprüfung der Reliabilität wurden beide Kodierungen in einer neuen Projektdatei eingebunden, die kodierten Lernaufgaben in unterschiedliche Dokumentgruppen und mit namentlicher Kennung gespeichert. Mit MAXQDA lässt sich folgend nicht nur ein zufallskorrigierter Übereinstimmungskoeffizient berechnen, namentlich Kappa nach Brennan und Prediger, sondern zuvor auch (Nicht-)Übereinstimmungen explizit im Analysematerial identifizieren. Hierfür wird nicht die Gesamtzahl der Kodierungen herangezogen, sondern MAXQDA durchläuft die Kodierungen beider Kodiererinnen am gleichen Dokument, also an der gleichen Lernaufgabe, und prüft, ob an der gleichen Stelle der gleiche Code²¹ vergeben wurde. Wenn die eine Kodiererin in einer Lernaufgabe 15 und die andere 17 Kodierungen vorgenommen hat, wird folglich $15 + 17 = 32$ Kodierungen auf Übereinstimmung untersucht. Die Ergebnisse werden von MAXQDA in einer Segmenttabelle und in einer Codetabelle dargeboten. Abbildung 9 zeigt

²⁰ Die Erläuterung zur Auswahl der Dokumentenanzahl findet sich in Kapitel 7.3.1, Fußnote 15.

²¹ Ein *Code* beschreibt die Zuordnung zu einer Kategorieausprägung des fachlichen oder sprachlichen Kategoriensystems. Die Begrifflichkeit wird durch die Software MAXQDA vorgegeben und entsprechend bei der Beschreibung von diesbezüglichen Arbeitsschritten, aber auch zugunsten der Verständlichkeit von Abbildung 9, Abbildung 10 und Abbildung 11 in diesem Kapitel verwendet.

einen Ausschnitt aus einer Segmenttabelle. Sie bietet einen Überblick über die Vergabe der Codes beider Kodiererinnen. Ein diamantenes Symbol bedeutet eine Übereinstimmung, ein Stoppschild eine Nicht-Übereinstimmung. Abbildung 10 zeigt die Codetabelle und gibt absolute und prozentuale Zahlen für die Übereinstimmung jeden einzelnen Codes sowie der Gesamtheit der Codes in einem Dokument wieder. Es lässt sich so für jede Lernaufgabe explizit herausfinden, welche Codezuordnungen der Kodiererinnen miteinander übereinstimmen und welche nicht. Ursachen sowie eine anschließende Diskussion des Analysematerials und der Kategoriensysteme werden begünstigt, eine Verbesserung letzterer angestrebt. Die prozentuale Übereinstimmung bedarf final der Korrektur um den Anteil zufälliger Übereinstimmungen, um Aussagen über die Reliabilitätsgüte zu formulieren. Mit MAXQDA wird das Kappa nach Brennan und Prediger (1981)²² berechnet. Abbildung 11 zeigt solch eine Rechnung, die für jedes einzelne Dokument mittels Vierfeldertafel visualisiert wird. Hierbei werden zwei Werte berechnet, einmal die erwartete Zufallsübereinstimmung für die Anwendung eines Codes pro Lernaufgabe und einmal für den Fall, dass sich die vergebenen Codes pro Segment unterscheiden dürfen. Ausschließlich letzteres ist für diese Arbeit relevant.

Abbildung 9

MAXQDA-Ergebnis für die Intercoder-Übereinstimmung - Segmenttabelle

Dokument	Code	Person 1	Person 2	Übereinstimmung
MPG Sete 279 - Aufgabe 2 [Person 2]	Fachliche Analyseraster nach Forschungsstand Basiskonzepte Basiskonzept "Schlüsselwörter"	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MPG Sete 279 - Aufgabe 2 [Person 2]	Fachliche Analyseraster nach Forschungsstand Lebensweltbezug Ohne aktuellen/ tagespolitischen I...	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MPG Sete 279 - Aufgabe 2 [Person 2]	Fachliche Analyseraster nach Forschungsstand Wissensart Deklaratives Wissen	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MPG Sete 279 - Aufgabe 2 [Person 1]	Sprachliche Analyseraster nach Forschungsstand Komposita (vorhanden)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
MPG Sete 279 - Aufgabe 2 [Person 2]	Sprachliche Analyseraster nach Forschungsstand Komposita (vorhanden)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
MPG Sete 279 - Aufgabe 2 [Person 1]	Sprachliche Analyseraster nach Forschungsstand Komplexität Haupt- und Nebensatzgefüge hoch	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
MPG Sete 279 - Aufgabe 2 [Person 2]	Sprachliche Analyseraster nach Forschungsstand Komplexität Haupt- und Nebensatzgefüge hoch	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
MPG Sete 279 - Aufgabe 2 [Person 1]	Sprachliche Analyseraster nach Forschungsstand (Sprach)Bezug zwischen Aufgabe und Material expl...	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
MPG Sete 279 - Aufgabe 2 [Person 2]	Sprachliche Analyseraster nach Forschungsstand (Sprach)Bezug zwischen Aufgabe und Material expl...	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
MPG Sete 279 - Aufgabe 2 [Person 1]	Sprachliche Analyseraster nach Forschungsstand Textstrukturelle Vor- und Rückverweise (vorhanden)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
MPG Sete 279 - Aufgabe 2 [Person 2]	Sprachliche Analyseraster nach Forschungsstand Textstrukturelle Vor- und Rückverweise (vorhanden)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
MPG Sete 279 - Aufgabe 2 [Person 1]	Fachliche Analyseraster nach Forschungsstand Curriculare Wissensstufe Sek II (gymnasiale Oberstufe)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
MPG Sete 279 - Aufgabe 2 [Person 2]	Fachliche Analyseraster nach Forschungsstand Curriculare Wissensstufe Sek II (gymnasiale Oberstufe)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
MPG Sete 279 - Aufgabe 2 [Person 1]	Fachliche Analyseraster nach Forschungsstand Operator Anforderungsbereich II (fachlich)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

²² Brennan und Prediger (1981) empfehlen eine Berechnung der Zufallsübereinstimmung über die Anzahl der Kategorien, die in einem (Pretest-)Dokument kodiert wurden, nicht über die Randverteilung. Letztere wäre in der Vierfeldertafel (Abbildung 11) aufgrund der Zelle $d = 0$ immer ungleich verteilt und könnte zu paradoxen Werten und Fehlinterpretationen führen. Eine Berechnung von Kappa nach Brennan und Prediger ist auch möglich, wenn sich die Anzahl der Kodierungen zwischen den Kodiererinnen unterscheidet. In diesem Fall wird die *Überhangs*-Kategorie bei der Kodierung mit weniger Kategorien durch eine *Ausgleichs*-Kategorie ergänzt. Die Anzahl der Zellen mit zufälliger Übereinstimmungen entspricht der Kategorienanzahl n und P_c errechnet sich nun mit $n/(n+1)^2$ (Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 300–303).

Abbildung 10

MAXQDA-Ergebnis für die Intercoder-Übereinstimmung - Codetabelle

Code	Übereinstimmung	Nicht-Übereinstimmung	Gesamt	Prozentual
Sprachliche Analyseraster nach Forschungsstand(Komposita (vorhanden))	2	4	6	33,33
Sprachliche Analyseraster nach Forschungsstand(Komplexität Haupt- und Nebensatzgefüge)hoch	2	0	2	100,00
Sprachliche Analyseraster nach Forschungsstand((Sprach)Bezug zwischen Aufgabe und Material)explizit benannt	2	0	2	100,00
Sprachliche Analyseraster nach Forschungsstand(Textstrukturelle Vor- und Rückverweise (vorhanden))	2	0	2	100,00
Fachliche Analyseraster nach Forschungsstand(Curriculare Wissensstufe)Sek II (gymnasiale Oberstufe)	2	0	2	100,00
Fachliche Analyseraster nach Forschungsstand(Operator)Anforderungsbereich II (fachlich)	2	0	2	100,00
Fachliche Analyseraster nach Forschungsstand(Basiskonzepte)Basiskonzept "Schlüsselwörter"	0	6	6	0,00
Fachliche Analyseraster nach Forschungsstand(Lebensweltbezug)Ohne aktuellen/ tagespolitischen Inhalt	0	1	1	0,00
Fachliche Analyseraster nach Forschungsstand(Lebensweltbezug)vereinfacht bzw. verfremdet aktueller/ tagespolitischer In...	0	1	1	0,00
Fachliche Analyseraster nach Forschungsstand(Vorgabe(n) der Aufgabenstellung)Bearbeitungsweise (vorhanden)	0	1	1	0,00
Fachliche Analyseraster nach Forschungsstand(Wissensart)Deklaratives Wissen	0	1	1	0,00
Fachliche Analyseraster nach Forschungsstand(Wissensart)Prozedurales Wissen	0	1	1	0,00
Fachliche Analyseraster nach Forschungsstand(Kognitiver Prozess I)Organisieren	0	1	1	0,00
Fachliche Analyseraster nach Forschungsstand(Kognitiver Prozess I)Integrieren	0	1	1	0,00
Fachliche Analyseraster nach Forschungsstand(Politikkompetenz)Kompetenz Fachwissen (vorhanden)	2	0	2	100,00
Fachliche Analyseraster nach Forschungsstand(Repräsentationsform des Wissens (Aufgabenmaterial))Bild/ Foto/ Abbildung	2	0	2	100,00
<Total>	16	17	33	48,48

Abbildung 11

Ergebnisfenster der Berechnung von Kappa nach Brennan und Prediger (1981)

		Person 1		
		1	0	
Person 2	1	a = 16	b = 9	25
	0	c = 8	0	8
		24	9	33

$P(\text{observed}) = P_o = a / (a + b + c) = 0.48$
 $P(\text{chance}) = P_c = 1 / \text{Anzahl der Codes} = 1 / 16 = 0.06$
 $Kappa = (P_o - P_c) / (1 - P_c) = 0.45$

Bei ungleicher Anzahl an Codes pro Segment oder bei Auswertung eines Codes allein:

$P(\text{chance}) = P_c = \text{Anzahl der Codes} / (\text{Anzahl der Codes} + 1)^2 = 0.06$
 $Kappa = (P_o - P_c) / (1 - P_c) = 0.45$

Kopieren

Nach dem beschriebenen Durchlauf der Reliabilitätsprüfung, eröffnete sich, dass die Kategoriensysteme (noch) nicht reliabel sind und mindestens ein weiterer Durchlauf notwendig sein würde. Die somit erste Reliabilitätsprüfung verwies auf eine ungleichmäßige Vergabe von Kategorien und deren Ausprägungen durch die beiden Kodiererinnen sowie darauf, dass MAXQDA nicht alle Übereinstimmungen als solche wertete, auch wenn gleiche Kategorieausprägungen kodiert wurden. Der Grund für letzteres fand sich in der näheren Betrachtung der Einstellungsmöglichkeiten zur Intercoder-Übereinstimmung. Hier lässt sich die Codeüberlappung von Segmenten prozentual festlegen. MAXQDA gibt als Standardwert 90% vor, sodass am Segment leicht abweichende Kodierungen dennoch als Codeüberlappung gewertet werden. Davon unabhängig sei es vor der Kodierung und der Berechnung des zufallskorrigierten Koeffizienten durch MAXQDA notwendig, für jeden Code die zu kodierenden Segmente festzulegen. Dies erfolgte jedoch nicht vor der ersten Reliabilitätsprüfung. Die Codes „Sprachliche Analyseraster\ Komposita (vorhanden)“ und „Fachliche Analyseraster\ Basiskonzepte\ Politische Schlüsselworte²³“ (Abbildung 10) verweisen diesbezüglich beispielhaft auf die Konsequenzen. Beide Codes bedürfen nur der Kodierung eines Wortes in der Lernaufgabe, entweder des Kompositums oder des politischen Fachbegriffes. Werden hier jedoch der Artikel und/oder ergänzende Satzglieder mitkodiert, beträgt die Codeüberlappung nicht 90 % oder mehr. Ein kürzeres Kompositum oder politischer Fachbegriff unterstützen diese Wirkung. So zeigt sich in Abbildung 10 für den Code „Sprachliche Analyseraster\ Komposita (vorhanden)“ zwei Übereinstimmungen, aber vier Nicht-Übereinstimmungen, für den Code „Fachliche Analyseraster\ Basiskonzepte\ Politische Schlüsselworte“ keine Übereinstimmungen, aber sechs Nicht-Übereinstimmungen. Die nähere Betrachtung der beiden Kodierungen verweist jedoch auf gleiche Worte, wobei in diesem Beispiel die Komposita gleich die politischen Fachbegriffe sind. Es wird erkennbar, dass beide Kodiererinnen hier in ihrer Kodierung eigentlich übereinstimmen. Eben diese fehlenden prozentualen Codeüberlappungen aufgrund unterschiedlicher Kodierungen auf Segmentebene finden sich auch in anderen Lernaufgaben der ersten Reliabilitätsprüfung wieder.

Die fehlende Codeüberlappung ist des Weiteren auf eine ungleichmäßige Vergabe von Codes zurückzuführen. Abbildung 9 und Abbildung 10 verweisen für die beispielhafte Lernaufgabe auf drei Codes, also Kategorien, welche am wenigsten Übereinstimmungen haben: 1) Lebensweltbezug, 2) kognitiver Prozess und 3) Wissensart. Auch in den anderen Lernaufgaben der ersten Reliabilitätsprüfung demonstrieren vor allem diese drei Codes

²³ Die Begrifflichkeit „politische Schlüsselworte“ findet sich im fachlichen Kategoriensystem als „politische Fachbegriffe“ wieder (ANHANG A: KATEGORIENSYSTEME, S. 234).

unterschiedliche Kodierungen. Für die Kategorie „Lebensweltbezug“ zeigte sich, dass das Aufgabenmaterial einer genauen Betrachtung bedarf, um korrekt eingeordnet werden zu können. Eine Zuordnung zu der Kategorieausprägung „real“ oder „vereinfacht/verfremdet“ findet sich häufig nur in der Quellenangabe oder in Textdarstellungen durch die Verwendung eckiger Klammern, welche die Auslassung oder Ergänzung von Informationen im Original kennzeichnen. Zudem finden sich in einigen Lernaufgaben keine Angaben zu Materialien, sodass die dazugehörigen Schulbuchseiten diesbezüglich durchschaut werden müssen. Auch bei der Kategorie „kognitiver Prozess“ erwies sich die ergänzende Betrachtung des Schulbuchmaterials als Nachteil, vor allem wenn sich entweder für die Kategorieausprägung „Organisieren“ oder „Integrieren“ entschieden werden sollte. Der Unterschied zwischen den beiden benannten Ausprägungen beruht auf „Ähnlichkeiten der Situation in Aufgabenstellung und Lösung“ (ANHANG A: KATEGORIENSYSTEME). „Organisieren“ weist eine hohe Ähnlichkeit auf, „Integrieren“ eine niedrige; wobei der Informationsgehalt den Vergleichspunkt darstellt. „Organisieren“ bedeutet also ein Neustrukturieren gegebener Informationen aus Schulbuchmaterial und vorangegangener Aufgabenstellungen. „Integrieren“ bedeutet das Einbinden von neuen Informationen in die bestehende Wissensbasis, begründet in einer Rechercheaufgabe oder beispielsweise dem Formulieren einer eigenen Meinung. Die Zuordnung zu einer der Kategorieausprägungen basiert somit auf der Betrachtung des Materials und folgend der individuellen Auslegung von Ähnlichkeiten²⁴. Hier bedurfte es einer gemeinsamen Überarbeitung der Kategorien und deren Ausprägungen, wobei Definitionen stärker pointiert und passendere Ankerbeispiele gefunden werden mussten. Es galt, eine klarere Abgrenzung zwischen den Ausprägungen herzustellen. Die Kodierung der Kategorie „Wissensarten“ verwies bei der studentischen Hilfskraft durchgängig auf die Wahl einer Kategorieausprägung. Die Wissensart einer Lernaufgabe wurde entweder mit „deklarativen Wissen“ oder „prozeduralem Wissen“ kodiert. Unzureichend wurde der bestehende Hinweis beachtet, dass die Kodierung mehrerer Wissensarten in einer Aufgabenstellung möglich ist. Im Kodierbuch wurde diese Information neu platziert.

Als letzter Grund für die fehlende Codeüberlappung wurde das Nicht-Kodieren von Kategorien herausgearbeitet. Auch hier findet sich in Abbildung 10 ein Beispiel. Der Code „Fachliche Analyseraster\Curriculare Wissensstufe\Sek II“ wurde nur einmal kodiert,

²⁴ Diesbezüglich ist anzumerken, dass der verwendete Operator scheinbar eine passende Zuordnung indiziert. Operatoren des AFB III initiieren eine Reflexion oder ein Problemlösen bezüglich eines Lerngegenstandes. Dies erfordert stets dem Einbinden von Informationen anders des gegebenen Schulbuchmaterials und somit dem „Integrieren“ als kognitivem Prozess. Bis dato beruht diese Aussage nur auf der Prüfung von 40 Lernaufgaben, sodass eine Beziehung der beiden Kategorien zueinander nur vermutet werden kann.

obwohl eben diese Zuordnung nicht Streitbar ist, da die Lernaufgabe aus einem Schulbuch für die SEK II entnommen wurde. Eine Kodiererin hat schlichtweg eine Kategorie vergessen zu kodieren, wobei dieses Phänomen bei beiden Kodiererin nachzuweisen war. Die Häufigkeit dieses Nicht-Kodierens stieß bei beiden Kodiererinnen auf Skepsis, sodass hier auch eine Anpassung des Speicherortes erfolgte. So rät MAXQDA davon ab, Projekte aus einem synchronisiertem Datenordner zu öffnen, um Datenverlust zu vermeiden. Es wurde fortan auf dem eigenen Computer gespeichert und der Datenaustausch durch ein tragbares Speichermedium gestaltet.

Die zweite Reliabilitätsprüfung mit den überarbeiteten Kategoriebeschreibungen führte zu einer erheblich besseren Code-Übereinstimmung. Hierfür wurden erneut 40 Lernaufgaben ausgewählt, diesmal nicht zufallsgeneriert, sondern jeweils die ersten 20 Analyseeinheiten aus den Schulbüchern KOM und „Mensch und Politik SII - Gesamtband“ (Heitner et al., 2011)²⁵. Diese Wahl sollte eine förderliche Auseinandersetzung mit dem Schulbuchmaterial ermöglichen und zu besseren Code-Übereinstimmung bei den zuvor als kritisch benannten Kategorien führen. Tabelle 9 zeigt für das Kappa (nach Brennan und Prediger) Werte von 0,84 bis 1,0. Ein Wert von 1,0 entspricht einer perfekten Übereinstimmung der Kodierungen. Nach Rädiker und Kuckartz (2019) kann von einem sehr guten Ergebnis ab 0,81 gesprochen werden, wobei der genannte Schwellenwert kritisch zu betrachten sei, da „verbleibende Nicht-Übereinstimmungen durch die Grenzziehung in Kauf genommen [werden]“ (S.303). Diesbezüglich finden sich in Tabelle 9 nicht nur die Kappa-Werte, sondern für jede Lernaufgabe auch die Kategorien, in denen keine Code-Übereinstimmung festzuhalten waren. Diese lassen sich bei näherer Betrachtung nicht auf unterschiedliche Segmentkodierungen zurückführen, sondern tatsächlich auf die Kodierungen unterschiedlicher Kategorieausprägungen. So wird ersichtlich, dass die Kategorie „Lebensweltbezug“ in 13 von 40 Lernaufgaben nicht gleich kodiert wurde. Die zuvor beschriebene Schwierigkeit in der Zuordnung dieser Kategorie und deren Ausprägungen konnte auch durch eine Überarbeitung der Kategoriebeschreibungen nicht verbessert werden. Folgend wurde diese Kategorie aus dem bestehenden Kategoriensystem gestrichen und nicht auf alle Analyseeinheiten angewandt. Auch die Kategorie „Politische Fachbegriffe“ wurde in 13 von 40 Lernaufgaben nicht gleich kodiert. Wie in Kapitel 5.2.3 und 5.3.3 beschrieben, charakterisieren neben den Basis- und Fachkonzepten auch andere Wörter die fachlichen Anforderungen einer Politik-Lernaufgabe. Begrenzt auf Wörter mit politischen Inhalt, wurde sich entschieden, diese

²⁵ Dieses Schulbuchexemplar der Verlagsreihe „Mensch und Politik“ wurde für die Reliabilitätsprüfung ausgewählt, da die aktuellen Auflagen der gleichnamigen Schulbücher noch nicht vorlagen.

Worte zu kodieren. Diesbezügliche Kodiervorgaben wurden nicht formuliert. Es galt, nach der Kodierung aller Analyseeinheiten einen erweiterten Blick auf relevantes Fachvokabular des Politikunterrichts zu erhalten und dieses mittels bestehender Literatur (u.a. D. Fuchs, 2007; Schwarz et al., 2017) zu diskutieren. Es wurde sich somit trotz mangelnder Übereinstimmung nicht gegen diese Kategorie entschieden. Alle anderen Kategorien waren von gar nicht bis fünfmal unter den Kategorien ohne Übereinstimmung zu finden. Die Kategorie „Repräsentationsform Wissen“ wurde von den Kodiererinnen wiederholt gemeinsam geprüft. Es stellte sich heraus, dass eine Zuordnung entweder zu Bild/Foto/Abbildung oder Graph/Graphik/Diagramm unbedacht getätigt wurde; eine Klärung und eindeutige Zuordnung erfolgte ohne größeren Zeitaufwand.

Letztlich wurde bei einer sprachlichen Kategorie eine begriffliche Änderung vorgenommen: die Kategorie „trennbare zusammengesetzte Verben“ wurde konkreter formuliert zu „Operatoren mit trennbarem Präfix/ mehrteiliger Operator“. Es bedurfte keiner erneuten Anpassung des Kategoriensystems, da in den Lernaufgaben ausschließlich die Operatoren dieses sprachliche Phänomen aufwiesen.

Die zweite Reliabilitätsprüfung belegt ein stabiles und reproduzierbares Kategoriensystem, dass auf alle Analyseeinheiten angewandt werden kann. Die final erarbeiteten Kategoriensysteme finden sich im Anhang dieser Forschungsarbeit (ANHANG A: KATEGORIENSYSTEME). Die Ergebnisse der skalierend strukturierenden Inhaltsanalyse werden nachfolgend vorgestellt und interpretiert.

Tabelle 9

Kodierübereinstimmung (Kappa) und Kategorie(n) ohne Übereinstimmung in den 40 Lernaufgaben der zweiten Reliabilitätsprüfung

Lernaufgabe	Kappa	Kategorien ohne Übereinstimmung
KOM, Seite 269, Aufgabe 1	1,0	
KOM, Seite 269, Aufgabe 2	1,0	
KOM, Seite 269, Aufgabe 3	0,88	- Fachliche Analyseraster\Lebensweltbezug - Fachliche Analyseraster\Repräsentationsform Wissen
KOM, Seite 271, Aufgabe 1	0,89	- Fachliche Analyseraster\Lebensweltbezug
KOM, Seite 271, Aufgabe 2	0,87	- Fachliche Analyseraster\Politische Fachbegriffe - Fachliche Analyseraster\Wissensart
KOM, Seite 271, Aufgabe 3	0,84	- Fachliche Analyseraster\Lebensweltbezug
KOM, Seite 274, Aufgabe 1	0,91	- Fachliche Analyseraster\Repräsentationsform Wissen
KOM, Seite 274, Aufgabe 2	1,0	
KOM, Seite 274, Aufgabe 3	0,92	- Fachliche Analyseraster\Kompetenz pol, Handlungsfähigkeit - Fachliche Analyseraster\Lebensweltbezug - Fachliche Analyseraster\Politische Fachbegriffe
KOM, Seite 277, Aufgabe 1	0,92	- Fachliche Analyseraster\Lebensweltbezug - Fachliche Analyseraster\Politische Fachbegriffe
KOM, Seite 277, Aufgabe 2	0,86	- Fachliche Analyseraster\Kompetenz politisch Einstellung/ Motivation - Fachliche Analyseraster\Kompetenz politische Urteilsfähigkeit - Fachliche Analyseraster\Lebensweltbezug - Fachliche Analyseraster\Politische Fachbegriffe - Sprachliche Analyseraster\Textstrukturelle Vor- u. Rückver- weise
KOM, Seite 277, Aufgabe 3	0,90	- Fachliche Analyseraster\Kompetenz politische Urteilsfähigkeit
KOM, Seite 277, Aufgabe 4	0,94	- Fachliche Analyseraster\Kompetenz politische Urteilsfähigkeit
KOM, Seite 280, Aufgabe 1	0,97	- Fachliche Analyseraster\Politische Fachbegriffe
KOM, Seite 280, Aufgabe 2	0,90	- Fachliche Analyseraster\Repräsentationsform Wissen
KOM, Seite 280, Aufgabe 3	0,91	- Fachliche Analyseraster\Basiskonzept Ordnung\Intern. Be- zieh. - Fachliche Analyseraster\Kompetenz politische Urteilsfähig- keit
KOM, Seite 282, Aufgabe 1	1,0	
KOM, Seite 282, Aufgabe 2	1,0	
KOM, Seite 282, Aufgabe 3	0,95	- Fachliche Analyseraster\Lebensweltbezug
KOM, Seite 289, Aufgabe 1	0,90	- Fachliche Analyseraster\Politische Fachbegriffe - Fachliche Analyseraster\Repräsentationsform Wissen
MPG, Seite 270, Aufgabe 1	0,80	- Fachliche Analyseraster\Basiskonzept Entscheidungen\EU Akt. - Fachliche Analyseraster\Basiskonzept Entscheidungen\Wah- len - Fachliche Analyseraster\Basiskonzept Ordnung\Demokratie - Fachliche Analyseraster\Politische Fachbegriffe
MPG, Seite 270, Aufgabe 2	0,92	- Fachliche Analyseraster\Lebensweltbezug
MPG, Seite 272, Aufgabe 1	0,94	- Fachliche Analyseraster\Lebensweltbezug - Fachliche Analyseraster\Politische Fachbegriffe
MPG, Seite 272, Aufgabe 2	1,0	
MPG, Seite 272, Aufgabe 3	0,93	- Fachliche Analyseraster\Lebensweltbezug - Fachliche Analyseraster\Politische Fachbegriffe
MPG, Seite 273, Aufgabe 1	1,0	
MPG, Seite 273, Aufgabe 2	1,0	
MPG, Seite 273, Aufgabe 3	0,97	- Fachliche Analyseraster\Politische Fachbegriffe
MPG, Seite 273, Aufgabe 4	1,0	
MPG, Seite 273, Aufgabe 5	1,0	

Anmerkung. MPG = Schulbuch „Mensch und Politik SII - Gesamtband“ (Heither et al., 2011).

Fortsetzung Tabelle 9

Kodierübereinstimmung (Kappa) und Kategorie(n) ohne Übereinstimmung in den 40 Lernaufgaben der zweiten Reliabilitätsprüfung

Lernaufgabe	Kappa	Kategorien ohne Übereinstimmung
MPG, Seite 279, Aufgabe 1	0,93	- Fachliche Analyseraster\Politische Fachbegriffe
MPG, Seite 279, Aufgabe 2	1,0	
MPG, Seite 279, Aufgabe 3	0,97	- Fachliche Analyseraster\Kompetenz Politische Einstellung/ Motivation
MPG, Seite 279, Aufgabe 4	0,92	- Fachliche Analyseraster\Repräsentationsform Wissen - Fachliche Analyseraster\Politische Fachbegriffe
MPG, Seite 285, Aufgabe 1	1,0	
MPG, Seite 285, Aufgabe 2	0,93	- Fachliche Analyseraster\Lebensweltbezug
MPG, Seite 285, Aufgabe 3	1,0	
MPG, Seite 289, Aufgabe 1	0,93	- Fachliche Analyseraster\Lebensweltbezug
MPG, Seite 289, Aufgabe 2	0,96	- Fachliche Analyseraster\Politische Fachbegriffe
MPG, Seite 289, Aufgabe 3	0,89	- Fachliche Analyseraster\Lebensweltbezug

Anmerkung. MPG = Schulbuch „Mensch und Politik SII - Gesamtband“ (Heither et al., 2011).

7.3.3.2 Das Gütekriterium der Validität

Die Validität eines Untersuchungsdesigns lässt sich in drei Unterkategorien gliedern: die Inhaltsvalidität, die Konstruktvalidität und die Kriteriumsvalidität (Häder, 2015, S. 109–111). Sie werden im Folgenden überprüft.

Inhaltsvalidität liegt vor, „wenn eine Auswahl von Items die zu messende Eigenschaft in hohem Grad repräsentiert [und] ... ein inhaltsvalides Messinstrument sollte eine möglichst repräsentative Itemstichprobe umfassen“ (Diekmann, 2010, S. 258). Mit der Untersuchung von fünf Schulbuchkapiteln zum Thema „das politische System der Bundesrepublik Deutschland“ und damit 669 Analyseeinheiten, wurde dieser Forderung nachgegangen. Es wurden die in den jeweiligen Kapiteln enthaltenen Schulbuchaufgaben im Rahmen einer Totalerfassung in vollem Umfang analysiert. Ergänzend dazu formuliert Krippendorff (2019, S. 310), dass die Urteilskraft der Kodierer:innen die Einschätzung der Inhaltsvalidität bedingen. Dazu gehören auch die Nachvollziehbarkeit der aufgestellten Kodierregeln sowie der Kategoriebildung. Für ersteres können die gleichen Werte der Intercoder-Reliabilität herangezogen werden, die in einem zufriedenstellenden Bereich liegen. Für letzteres ist die Konstruktvalidität zu betrachten, die zeigt, dass die Kategoriensysteme auf theoretischer und empirischer Vorarbeit resultieren. So wurden die fachlichen und sprachlichen Kategorien mittels theoriebasierter Bestandsaufnahme überfachlicher und fachlicher Analysemodelle sowie mittels Analysemodellen aus anderen Fächern gebildet. Diese etablierten theoretischen Modelle erfuhren eine Modellierung für das Fach Politik (Detjen et al., 2012). Dies

gewährleistet an den Erfahrungen und Erfolgen vergangener Forschungsarbeiten anzuknüpfen und so die in den nachstehenden Kapiteln dargebotenen Forschungsergebnisse mit diesen in Beziehung zu setzen. Abschließend ist festzuhalten – im Sinne der Konstruktvalidität – dass der gesamte Prozess der Kategoriebildung in den vorangegangenen Kapiteln nachvollziehbar dokumentiert wurde (Mayring, 2015, S. 126–127).

Die Kriteriumsvalidität ergibt sich für diese Arbeit aus der Reliabilität (Kapitel 7.3.3.2), welche sich mit zufriedenstellenden Intercoder-Reliabilitätswerten beschreiben lässt. Lienert und Raatz (1998, S. 255–264) folgend, ist so ein Mindestmaß an Kriteriumsvalidität gegeben. Das Außenkriterium, „welches unabhängig vom zu überprüfenden Messinstrument den interessierenden Sachverhalt ... beschreibt“ (Häder, 2015, S. 109), fehlt für diese Forschungsarbeit. Die Begründet sich in dem bis dato bestehenden Forschungsdesiderat für die Analyse von Politik-Lernaufgaben, welches diese Forschungsarbeit begegnet.

V FORSCHUNGSERGEBNISSE

Im Teil V dieser Arbeit werden die Ergebnisse berichtet, geordnet nach den Forschungsfragen (III FORSCHUNGSZIEL UND -FRAGEN). Die Auswertung erfolgte mit MAXQDA und der Statistik- und Analysesoftware SPSS. Die erste und zweite Forschungsfrage setzen sich explizit mit der fachlichen oder sprachlichen Komplexität der Politik-Lernaufgaben auseinander. (Frage 1: *Welche fachlichen Merkmale kennzeichnen Lernaufgaben in (ausgewählten) Politik-Schulbüchern?*; Frage 2: *Welche sprachlichen Merkmale kennzeichnen Lernaufgaben in (ausgewählten) Politik-Schulbüchern?*) Die Ergebnisse werden nach der Anordnung der Kategorien im finalen Kodierbuch präsentiert (ANHANG A: KATEGORIENSYSTEME). Die Ergebnisberichte von Kategorien mit gleichem Fokus werden zusammen dargestellt. Die dritte Forschungsfrage umfasst mögliche Zusammenhänge der zuvor individuell betrachteten fachlichen und sprachlichen Kategorien (Frage 3: *(Welche fachlichen und sprachlichen Zusammenhänge kennzeichnen Lernaufgaben in (ausgewählten) Politik-Schulbüchern? (fachlich – fachlich, sprachlich – sprachlich, fachlich – sprachlich))*). Es werden fachliche und fachliche, sprachliche und sprachliche sowie fachliche und sprachliche Merkmale miteinander in Beziehung gesetzt. Die ausgewählten Korrelationsanalysen basieren auf dem Forschungsstand (Kapitel 1), der Datenauswertung in den Kapiteln 8 und 9 sowie einzelnen Wahrnehmungen der Autorin während der Kodierung. Mithilfe der vierten Forschungsfrage sollen final Schulbuch-Spezifika identifiziert werden (Frage 4: *Welche Schulbuch-Spezifika lassen sich auf Lernaufgabenebene identifizieren?*). So werden die Daten nicht nur gesamtheitlich betrachten, sondern Verlagsbesonderheiten der fünf untersuchten Schulbücher offengelegt.

8. Die Ergebnisse zur ersten Forschungsfrage: die fachlichen Komplexität von Lernaufgaben im Fach Politik

Einen ersten Eindruck zugunsten der fachlichen Komplexität von Politikaufgaben soll eine Gesamtübersicht der relevanten Merkmale ermöglichen. Tabelle 10 zeigt die Häufigkeit der fachlichen Kategorien und deren Ausprägungen. Zugunsten der Lesbarkeit wurden die Kategorien „Andere Operatoren“, „Kompetenzdimension Fachwissen“, „Politische Fachbegriffe“, „Repräsentationsform des Wissens“ und die Urteilstypen nicht dargestellt. Sie sind in ihren Ausprägungen zu umfangreich, sodass eine Auseinandersetzung erst in den nachfolgenden Kapiteln erfolgt. Es kann dennoch hier festgehalten werden, dass die Lernaufgaben ein breites Spektrum an fachlichen Merkmalen ansprechen. Die fachlichen Kategorien und Ausprägungen in Tabelle 10 sind alle in mindestens einer Analyseeinheit (N = 669) nachzuweisen.

Tabelle 10*Häufigkeit der Kategorieausprägung im fachlichen Kategoriensystem*

Kategorienname und -ausprägungen	Häufigkeit	
	<i>n</i>	%
Curriculare Wissensstufe		
SEK I (9/10)	210	31,4
SEK II (gymnasiale Oberstufe)	459	68,6
Mehrfachnennung Operatoren		
Nicht vorhanden	591	88,3
Vorhanden	78	11,7
Fachlicher AFB des Operators		
AFB I	135	20,2
AFB II	256	38,3
AFB III	200	29,9
Keine Zuordnung möglich	78	11,7
Deklaratives Wissen		
Nicht vorhanden	4	0,6
Vorhanden	665	99,4
Prozedurales Wissen		
Nicht vorhanden	93	13,9
Vorhanden	576	86,1
Metakognitives Wissen		
Nicht vorhanden	668	99,9
Vorhanden	1	0,1
Kognitiver Prozess		
Reproduzieren	55	8,2
Selegieren	89	13,3
Organisieren	172	25,7
Integrieren	320	47,8
Keine Zuordnung möglich	33	4,9
Kompetenzdimension Politische Urteilsfähigkeit		
Nicht vorhanden	482	72,0
Vorhanden	187	28,0
Kompetenzdimension Politische Handlungsfähigkeit		
Nicht vorhanden	475	71,0
Vorhanden	194	29,0
Kompetenzdimension Politische Einstellung und Motivation		
Nicht vorhanden	487	72,8
Vorhanden	182	27,2

Anmerkung. N = 669.

Die Kategorien „Andere Operatoren“, „Fachwissen“, „Politische Fachbegriffe“, „Repräsentationsform des Wissens“ und die Urteilstypen sind aufgrund ihrer Vielzahl von Ausprägungen nicht dargestellt. Eine Datenpräsentation erfolgt im jeweiligen Kapitel.

8.1 Die curriculare Wissensstufe

Die curriculare Wissensstufe wird anhand der Angabe in den untersuchten Schulbüchern bestimmt (Kapitel 7.3.1). Tabelle 10 ist zu entnehmen, dass 210 Lernaufgaben der SEK I und 459 Lernaufgaben der Sek II zuzuordnen sind. Mehr als zwei Drittel der

Analyseeinheiten sind somit aus Schulbüchern der SEK II. Die unterschiedliche Verteilung lässt sich zum einen auf das SEK I-Schulbuch MPE zurückführen, das mit 46 Lernaufgaben (Tabelle 8) die geringste Anzahl von Analyseeinheiten der Untersuchung beifügt. Zum anderen finden sich in dem SEK II-Schulbuch PGW insgesamt 231 Aufgaben (Tabelle 8). Die Anzahlen der Analyseeinheiten in den weiteren Schulbüchern liegen dazwischen, sodass nicht anzunehmen ist, dass von der curricularen Wissensstufe auf die Anzahl von Analyseeinheiten in einem Schulbuch zu schließen ist.

Weitere Aussagen zu der curricularen Wissensstufe können an dieser Stelle nicht formuliert werden. Im Kapitel 11.3.1 finden sich jedoch ergänzende Daten zu den verschiedenen Themenbereichen, welche die Kapitel über das politische System der Bundesrepublik abdecken.

Wie in Kapitel 5.3.1 beschrieben, ist davon auszugehen, dass mit fortlaufender Jahrgangsstufe die sprachliche Komplexität einer Lernaufgabe steigt. In dieser Arbeit kann dies auch für die fachliche Komplexität der Lernaufgaben angenommen werden, da stets die Lernaufgaben aus den Kapiteln zum politischen System der Bundesrepublik Deutschland untersucht wurden (III FORSCHUNGSZIEL UND -FRAGEN). Dem nachgehend bedarf es einer Korrelationsanalyse aller fachlichen und sprachlichen Merkmale mit der curricularen Wissensstufe. Es wurde sich dafür entschieden, diese Korrelationsanalyse in den einzelnen Kapiteln der Kategorien vorzunehmen und nicht erst mit der Datenanalyse zugunsten der dritten Forschungsfrage. So soll sichergestellt werden, dass auch andere Zusammenhänge erkannt werden. Zudem wird das Identifizieren von Schulbuch-Spezifika begünstigt, da Zusammenhänge zwischen der SEK und anderen Aufgabenmerkmalen erkannt und in der vierten Forschungsfrage nachgegangen werden können.

8.2 Die Operatoren – eine fachliche Betrachtung

Fachlich wurden die Operatoren mittels drei Kategorien untersucht: 1) die Mehrfachnennung von Operatoren, 2) fachlicher AFB des Operators und 3) andere Operatoren, also handlungsinitiierende Verben, die nicht der Operatorenliste des Faches Politik zugeordnet werden konnten. Die Kategorien werden aufgrund ihres gleichen Fokus gemeinsam in diesem Kapitel ausgewertet.

Die Kategorie „Mehrfachnennung Operatoren“ wurde in 11,7 % aller Lernaufgaben kodiert, in 78 Lernaufgaben sind somit zwei Operatoren des Faches Politik oder andere

Operatoren formuliert (Tabelle 10). In der Datenerhebung erfolgte hier keine Unterscheidung. Es zeigt sich, dass Lernaufgaben mit mehreren handlungsinitiierenden Verben den Arbeitsauftrag schrittweise formulieren. Für die SEK II lässt sich folgendes Beispiel darbieten: „Formulieren Sie zunächst (für sich) Gründe, die gegen eine Mitgliedschaft in einer Partei sprechen, und erörtern Sie diese in Ihrem Kurs“ (Diekhans & Heimeroth, 2019, S. 119). In der SEK I erfolgte diese schrittweise Verschriftlichung häufig in der Aufsplittung in Teilaufgaben:

1. a) Erkläre den Begriff Partei (Einstiegstext).
- b) Beschreibe den Aufbau von Parteien (Einstiegstext).
- c) Nenne Aufgaben von Parteien (Einstiegstext und M3). (Galander & Gottschild, 2021, S.37)

Es wurde eine Korrelationsanalyse mittels Chi-Quadrat-Test zwischen den Kategorien „Mehrfachnennung Operatoren“ und „curriculare Wissensstufe“ durchgeführt. Keine erwarteten Zelloberhäufigkeiten waren kleiner als fünf²⁶. Es stellte sich kein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen den beiden Merkmalen heraus ($\chi^2(1) = 0,416$, $p = 0,519$, $N = 669$). Die Mehrfachnennung von Operatoren lässt sich nicht auf eine SEK zurückführen.

Für die Kategorie „fachlicher AFB des Operators“ zeigt sich in Tabelle 10, dass unter allen Analyseeinheiten der AFB II mit 38,3 % am häufigsten vorkommt, gefolgt vom AFB III mit 29,9 % und AFB I mit 20,2 %. Mehr als zwei Drittel aller Lernaufgaben erfordern mehr als die bloße Reproduktion von Fachwissen. Einer Unterscheidung der curricularen Wissensstufe nachgehend wurden beide Kategorien mittels Kreuztabelle ausgewertet. Tabelle 11 zeigt, dass die prozentuale Anzahl von Lernaufgaben im AFB II und III für beide SEK ähnlich ist (AFB II: SEK I = 35,7 %, SEK II = 39,4 %; AFB III: SEK I = 27,1 %, SEK II = 31,2 %). Dennoch zeigt sich für die SEK I, dass weniger als zwei Drittel der Lernaufgaben mehr als die bloße Reproduktion von Fachwissen einfordern (SEK I: AFB II + AFB III = 62,8 %), für die SEK II liegt dieser Wert deutlich darüber (SEK II: AFB II + AFB III = 70,6 %). Die Anzahl der Lernaufgaben im AFB I sind in der SEK I etwa 10 % höher als in der SEK II. Ein Zusammenhang zwischen den beiden Kategorien ist zu vermuten, der durch die Betrachtung der erwarteten und beobachteten Anzahlen der Lernaufgaben mit den verschiedenen AFB bestärkt wird (Tabelle 11). Der durchgeführte Chi-Quadrat-Test

²⁶ Diese Bedingung wird für folgende Chi-Quadrat-Tests nicht mehr formuliert. Sie ist als erfüllt zu betrachten, sofern es nicht anders benannt wird.

verweist auf einen statistisch signifikanten Zusammenhang ($\chi^2(3) = 9,374$, $p = 0,025$, $N = 669$). Nach Cohen (1988)²⁷ ist die Effektstärke als klein zu beschreiben (Cramers $V = 0,118$, $p = 0,025$). Anzumerken ist, dass in dieser Berechnung für die Kategorie „fachlicher AFB des Operators“ die Ausprägung „keine Zuordnung“ miteinbezogen wurde. Insgesamt 78 Lernaufgaben²⁸ können jedoch keinem AFB zugeordnet werden (Tabelle 11). Um deren Bedeutung auf den statistisch signifikanten Zusammenhang zwischen dem fachlichen AFB und der curriculare Wissensstufe einzuschätzen, wurde erneut ein Chi-Quadrat-Test durchgeführt, diese 78 Fälle ausgeschlossen. Der statistisch signifikante Zusammenhang der beiden Kategorien wurde erneut belegt ($\chi^2(2) = 8,471$, $p = 0,014$, $n = 591$). Der Wert für die Effektstärke ist leicht gestiegen, doch weiterhin als kleiner Effekt zu beschreiben (Cramers $V = 0,120$, $p = 0,014$).

Tabelle 11

Kreuztabelle zu den Kategorien „fachlicher AFB des Operators“ und „curriculare Wissensstufe“

		Curriculare Wissensstufe			
		SEK I	SEK II	Gesamt	
Fachlicher AFB des Operators	AFB I	Anzahl	57	78	135
		Erwartete Anzahl	42,4	92,6	135,0
		% innerhalb von „curricularer Wissensstufe“	27,1 %	17 %	20,2 %
	AFB II	Anzahl	75	181	256
		Erwartete Anzahl	80,4	175,6	256,0
		% innerhalb von „curricularer Wissensstufe“	35,7 %	39,4 %	38,3 %
	AFB III	Anzahl	57	143	200
		Erwartete Anzahl	62,8	137,2	200,0
		% innerhalb von „curricularer Wissensstufe“	27,1 %	31,2 %	29,9 %
Keine Zuordnung möglich	Anzahl	21	57	78	
	Erwartete Anzahl	24,5	53,5	78,0	
	% innerhalb von „curricularer Wissensstufe“	10,0 %	12,4 %	11,7 %	
Gesamt	Anzahl	210	459	669	
	Erwartete Anzahl	210,0	459,0	669,0	
	% innerhalb von „curricularer Wissensstufe“	100,0 %	100,0 %	100,0 %	

Anmerkung. N = 669.

Wie beschrieben, konnten nicht alle Lernaufgaben einem AFB zugeordnet werden. In der SEK I entsprechen 21 Lernaufgaben (10,0 %) und in der SEK II 57 Lernaufgaben (12,4 %) nicht der Operatorenliste im Fach Politik (Tabelle 11). Tabelle 12 zeigt diese anderen Operatoren, deren Anzahl gesamtheitlich und geordnet nach Häufigkeit in

²⁷ Cohen (1988) ist Grundlage für alle Aussagen über die Effektstärke der Korrelationskoeffizienten in dieser Forschungsarbeit.

²⁸ Die Anzahlen der 78 Lernaufgaben ohne AFB-Zuordnung und der 78 Lernaufgaben mit einer Mehrfachnennung von Operatoren sind zufällig identisch. Die Anzahlen stehen in keinem Zusammenhang.

Lernaufgaben der SEK I und II dargeboten werden. Insgesamt lassen sich 41 andere Operatoren festhalten, daraus 13 andere Operatoren in der SEK I 13 und 33 andere Operatoren in der SEK II. Die Häufigkeit weiterer „anderer Operatoren“ variiert stark. Folgende wurden gesamtheitlich am meisten kodiert²⁹: präsentieren (4,6 %), verfassen (4,6 %), erstellen (5,7 %), formulieren (5,7 %), durchführen (8,0 %) und recherchieren (17,2 %). Die einzelne Betrachtung der curricularen Wissensstufen zeigt, dass in SEK I das Verb „recherchieren“ mit 33,3 % am häufigsten den Arbeitsauftrag vorgibt, gefolgt von „durchführen“ mit 16,7 %. Für die SEK II finden sich die genannten „anderen Operatoren“ in 4,8 % bis 7,9 % der Fälle wieder. Das Verb „recherchieren“ ist die einzige Ausnahme mit 11,1 %. Somit ist das Verb „recherchieren“ in beiden SEK das am meisten verwendete handlungsinitiiierende Verb, dass keinem AFB zugeordnet ist. Des Weiteren ist für die SEK I eine niedrigere Varianz in der Verwendung „anderer Operatoren“ als in der SEK II festzuhalten. In der SEK I sind genau die Hälfte dieser Fälle von Lernaufgaben entweder mit den Verben „recherchieren“ oder „durchführen“ formuliert.

Tabelle 12 zeigt auch die Formulierung „keine Zuordnung möglich“. Diese wurde für zwei Lernaufgaben kodiert, die keine Bearbeitung von Lerninhalten initiieren, sondern Hinweise und weiterführende Informationen formulieren. Eben diese wurden nicht zusätzlich, sondern im Format der Lernaufgaben wiedergegeben. Somit ist die Bezeichnung „Lernaufgabe“ hier irreführend. Beide „Hinweise“ finden sich im Schulbuch PGW wieder, werden durch eine römische Bezifferung hervorgehoben und lauten:

- V. Wenn Sie sich gemeinsam im Kurs engagieren wollen, finden Sie nachfolgend methodische Hinweise zur Planung eines Projekts zum politischen Engagement. (Diekhans & Heimeroth, 2019, S. 23)
- V. Die Einflussnahme von Lobbyisten aus verschiedenen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bereichen auf die parlamentarische Arbeit wird immer wieder kritisch diskutiert. Einer vertiefenden Beschäftigung mit dieser Problematik kann ein Referat dienen. (Diekhans & Heimeroth, 2019, S. 98-99)

²⁹ Die „anderen Operatoren“ werden im Infinitiv formuliert. In den Analyseeinheiten finden sich meist konjugierte Verbformen.

Tabelle 12

Kreuztabelle zu den Kategorien „andere Operatoren“ und „curriculare Wissensstufe“

			Curriculare Wissensstufe		Gesamt
			Sek I	Sek II	
Andere Operatoren	Abgrenzen	Anzahl	0	2	2
		% von „curriculare Wissensstufe“	0,0%	3,2%	2,3%
	Anhören	Anzahl	0	1	1
		% von „curriculare Wissensstufe“	0,0%	1,6%	1,1%
	Anlegen	Anzahl	0	1	1
		% von „curriculare Wissensstufe“	0,0%	1,6%	1,1%
	Anstellen	Anzahl	0	1	1
		% von „curriculare Wissensstufe“	0,0%	1,6%	1,1%
	Anwenden	Anzahl	1	0	1
		% von „curriculare Wissensstufe“	4,2%	0,0%	1,1%
	Aufbereiten	Anzahl	0	1	1
		% von „curriculare Wissensstufe“	0,0%	1,6%	1,1%
	Aufführen	Anzahl	1	0	1
		% von „curriculare Wissensstufe“	4,2%	0,0%	1,1%
	Aufzeigen	Anzahl	0	1	1
		% von „curriculare Wissensstufe“	0,0%	1,6%	1,1%
	Ausfüllen	Anzahl	0	1	1
		% von „curriculare Wissensstufe“	0,0%	1,6%	1,1%
	Austauschen	Anzahl	0	1	1
		% von „curriculare Wissensstufe“	0,0%	1,6%	1,1%
	Beantworten	Anzahl	0	1	1
		% von „curriculare Wissensstufe“	0,0%	1,6%	1,1%
	Bilden	Anzahl	1	0	1
		% von „curriculare Wissensstufe“	4,2%	0,0%	1,1%
	Bringen	Anzahl	0	1	1
		% von „curriculare Wissensstufe“	0,0%	1,6%	1,1%
	Definieren	Anzahl	1	0	1
		% von „curriculare Wissensstufe“	4,2%	0,0%	1,1%
Durchführen	Anzahl	4	3	7	
	% von „curriculare Wissensstufe“	16,7%	4,8%	8,0%	
Entkräften	Anzahl	0	1	1	
	% von „curriculare Wissensstufe“	0,0%	1,6%	1,1%	
Entscheiden	Anzahl	0	1	1	
	% von „curriculare Wissensstufe“	0,0%	1,6%	1,1%	
Erarbeiten	Anzahl	0	1	1	
	% von „curriculare Wissensstufe“	0,0 %	1,6 %	1,1 %	
Erschließen	Anzahl	0	2	2	
	% von „curriculare Wissensstufe“	0,0 %	3,2 %	2,3 %	
Erstellen	Anzahl	0	5	5	
	% von „curriculare Wissensstufe“	0,0 %	7,9 %	5,7 %	
Festhalten	Anzahl	0	2	2	
	% von „curriculare Wissensstufe“	0,0 %	3,2 %	2,3 %	
Finden	Anzahl	1	0	1	
	% von „curriculare Wissensstufe“	4,2 %	0,0 %	1,1 %	
Formulieren	Anzahl	2	3	5	
	% von „curriculare Wissensstufe“	8,3 %	4,8 %	5,7 %	
Gegenüberstellen	Anzahl	0	1	1	
	% von „curriculare Wissensstufe“	0,0 %	1,6 %	1,1 %	
Klären	Anzahl	0	1	1	
	% von „curriculare Wissensstufe“	0,0 %	1,6 %	1,1 %	
Notieren	Anzahl	0	2	2	
	% von „curriculare Wissensstufe“	0,0 %	3,2 %	2,3 %	

Anmerkung. n = 78.

Fortsetzung Tabelle 12

Kreuztabelle zu den Kategorien „Andere Operatoren“ und „curriculare Wissensstufe“

			Curriculare Wissensstufe		Gesamt
			SEK I	SEK II	
Andere Operatoren	Planen	Anzahl	1	0	1
		% von „curriculare Wissensstufe“	4,2 %	0,0 %	1,1 %
	Positionieren	Anzahl	0	1	1
		% von „curriculare Wissensstufe“	0,0 %	1,6 %	1,1 %
	Präsentieren	Anzahl	0	4	4
		% von „curriculare Wissensstufe“	0,0 %	6,3 %	4,6 %
	Recherchieren	Anzahl	8	7	15
		% von „curriculare Wissensstufe“	33,3 %	11,1 %	17,2 %
	Sammeln	Anzahl	0	3	3
		% von „curriculare Wissensstufe“	0,0 %	4,8 %	3,4 %
	Schreiben	Anzahl	1	2	3
		% von „curriculare Wissensstufe“	4,2 %	3,2 %	3,4 %
	Simulieren	Anzahl	0	1	1
		% von „curriculare Wissensstufe“	0,0 %	1,6 %	1,1 %
	Sortieren	Anzahl	0	1	1
		% von „curriculare Wissensstufe“	0,0 %	1,6 %	1,1 %
	Typologisieren	Anzahl	0	1	1
		% von „curriculare Wissensstufe“	0,0 %	1,6 %	1,1 %
	Verdeutlichen	Anzahl	0	1	1
		% von „curriculare Wissensstufe“	0,0 %	1,6 %	1,1 %
	Verfassen	Anzahl	1	3	4
		% von „curriculare Wissensstufe“	4,2 %	4,8 %	4,6 %
	Verteilen	Anzahl	1	0	1
		% von „curriculare Wissensstufe“	4,2 %	0,0 %	1,1 %
	Visualisieren	Anzahl	0	1	1
		% von „curriculare Wissensstufe“	0,0 %	1,6 %	1,1 %
	Vorbereiten	Anzahl	1	0	1
		% von „curriculare Wissensstufe“	4,2 %	0,0 %	1,1 %
	Vorstellen	Anzahl	0	3	3
		% von „curriculare Wissensstufe“	0,0 %	4,8 %	3,4 %
	Keine Zuordnung	Anzahl	0	2	2
		% von „curriculare Wissensstufe“	0,0 %	3,2 %	2,3 %
Gesamt	Anzahl		24	63	87
	% von „curriculare Wissensstufe“		100,0 %	100,0 %	100,0 %

Anmerkung. $n = 78$.

8.3 Die Wissensarten

Die Arten des Wissens wurden einzeln nach ihrem Vorhandensein in der Lernaufgabe kodiert. Das deklarative Wissen wurde in 665 Lernaufgaben, das prozedurale Wissen in 576 Lernaufgaben und das metakognitive Wissen in einer Lernaufgabe kodiert (Tabelle 10). Die Anzahlen der ersten beiden Wissensarten lassen auf ein häufig gemeinsames Vorhandensein schließen. Tabelle 13 zeigt die Kombination der beiden Merkmalsausprägungen mittels erwarteter und beobachteter Häufigkeit. In 92 Lernaufgaben wurde ausschließlich das deklarative Wissen kodiert, in drei Aufgaben ausschließlich das prozedurale Wissen. In

573 Lernaufgaben wurden das deklarative und das prozedurale Wissen gemeinsam kodiert³⁰. Die Überprüfung eines statistisch signifikanten Zusammenhang erweist sich als redundant, was auch die Darstellung in diesem Kapitel und nicht im Kapitel 10.1 begründet. Das „Wissen, dass“ und das „Wissen, wie“ können als sehr eng verknüpft beschrieben werden.

Die genaue Betrachtung der 92 Lernaufgaben mit ausschließlich deklarativem Wissen verweist darauf, dass sich diese in einer Aufgabengruppe vor allem in der erste oder zweiten Lernaufgabe finden. Sie bedürfen vor allem den kognitiven Prozessen Reproduzieren und Selegieren und sind mehrheitlich dem AFB I zugeordnet. Diese qualitative Vorgehensweise wurde mittels Kreuztabelle überprüft und die Ergebnisse bestätigt. Letztere finden sich in Tabelle 13. Entsprechende Analyseeinheiten lauten beispielhaft:

- „Zählen Sie die Grundrechte auf, auf die Sie nicht verzichten möchten.“ (Becker et al., 2018, S. 269)
- „Beschreibe die Aufgaben des Bundestages (M2).“ (Bailer et al., 2019, S. 109)
- „Geben Sie den Unterschied zwischen einem Volksbegehren, einem Volksentscheid und einem Referendum in eigenen Worten wieder.“ (Becker et al., 2018, S. 280)

Tabelle 13

Kreuztabelle zu den Kategorien „deklaratives Wissen“ und „prozedurales Wissen“

		prozedurales Wissen		Gesamt	
		nicht vorhanden	vorhanden		
deklaratives Wissen	Nicht vorhanden	Anzahl	1	3	4
		Erwartete Anzahl	0,6	3,4	4,0
		% von „deklaratives Wissen“	25,0 %	75,0 %	100,0 %
	Vorhanden	Anzahl	92	573	665
		Erwartete Anzahl	92,4	572,6	665,0
		% von „deklaratives Wissen“	13,8 %	86,2 %	100,0 %
Gesamt	Anzahl	94	575	669	
	Erwartete Anzahl	94,0	575,0	669,0	
	% von „deklaratives Wissen“	13,9 %	86,1 %	100,0 %	

Anmerkung. N = 669.

Die Kategorie „metakognitives Wissen“ wurde in einer Lernaufgabe mit beiden anderen Wissensarten kodiert und ist entsprechend in den 572 Lernaufgaben innbegriffen, bei denen die Kategorie „deklaratives Wissen“ und „prozedurales Wissen“ zusammen kodiert wurden.

³⁰ Davon findet sich in einer Lernaufgaben auch das metakognitive Wissen wieder.

Die qualitative Betrachtung der vier Analyseeinheiten ohne „Wissen, dass“ verweist auf eine Aufgabe ohne Kodierung irgendeiner Wissensart und den drei Aufgaben in denen ausschließlich das prozedurale Wissen kodiert wurde. Letztere werden im nachstehenden Abschnitt beschrieben. Die *eine* Aufgabe findet sich auch im vorangegangenen Kapitel wieder und stellt keine Lernaufgabe dar, sondern einen Hinweis für eine thematische Weiterarbeit. Sie lautet:

- V. Wenn Sie sich gemeinsam im Kurs engagieren wollen, finden Sie nachfolgend methodische Hinweise zur Planung eines Projekts zum politischen Engagement. (Diekhans & Heimeroth, 2019, S. 23)

Die drei Lernaufgaben mit ausschließlich prozeduralem Wissen sind alle als zweite Lernaufgabe innerhalb der jeweiligen Aufgabengruppe verschriftlicht. Nur eine der drei Lernaufgaben (Diekhans & Heimeroth, 2019, S. 23) ist einem kognitivem Prozess zugeordnet, hier „Integrieren“. Auch nur diese Lernaufgabe ist dem fachlichen AFB III zugeordnet. Die anderen beiden Lernaufgaben wurden in diesen beiden Kategorien mit der Ausprägung „keine Zuordnung“ kodiert. Zudem zeigt sich beim Lesen der Aufgaben, dass alle dazu auffordern „Wissen, dass“ zu generieren. Das „Wissen, wie“ steht entsprechend im Vordergrund, wobei dies im Umkehrschluss nicht bedeutet, dass Lernaufgaben mit dem Fokus auf „Wissen, wie“ nicht „Wissen, dass“ bedürfen, um verstanden und/oder bearbeitet werden zu können. Die drei anderen Analyseeinheiten mit ausschließlich prozeduralem Wissen lauten:

- Führen Sie in Ihrem Kurs eine Befragung durch, um zu ermitteln, wie viele der Kursteilnehmer sich im Rahmen der in M9 beschriebenen Beteiligungsmöglichkeiten oder auch darüber hinaus engagieren. (Diekhans & Heimeroth, 2019, S. 23)
- Recherchieren Sie weitere Beispiele, insbesondere in der räumlichen Nähe zu Ihrem Schul- bzw. Wohnort. (Diekhans & Heimeroth, 2019, S. 27)
- Wendet die Methode "Lernen an Stationen" auf die Seiten 48-57 an. (Galandier & Gottschild, 2021, S. 47)

Die eine Lernaufgaben mit metakognitiven Wissen bietet keine Möglichkeit einer wissenschaftlich fundierten Auswertung. Es lässt sich festhalten, dass eine bewusste Beschäftigung und Reflexion mit dem eigenen Denken und Wissen von Schüler:innen im Politikunterricht nicht gefordert wird. Die eine Lernaufgabe, die eben dazu auffordert, lautet:

- Sie dürften bereits in der Sekundarstufe I das Wahlsystem der Bundesrepublik Deutschland kennengelernt haben. Rufen Sie sich zunächst Ihre Kenntnisse dazu noch einmal in Erinnerung und stellen Sie dar, was Sie über das Wahlsystem wissen. Erklären Sie insbesondere die Bedeutung der beiden Stimmen, mit denen ein Wähler abstimmen kann. Sie können dabei auf den in M1 abgebildeten Stimmzettel Bezug nehmen. (Diekhans & Heimeroth, 2019, S. 84)

8.4 Die kognitiven Prozesse

Tabelle 10 zeigt, dass Lernaufgaben im Durchschnitt kognitive Prozesse fordern, die das neue Strukturieren von Wissen oder das Einbetten neuer Informationen in eine Wissensbasis bedürfen. Die Kategorieausprägung „Organisieren“ wurde in 25,7 % und „Integrieren“ in 47,8 % der Analyseeinheiten kodiert. Die Kategorieausprägungen „Reproduzieren“ und „Selektieren“ wurden gemeinsam in 21,5 % der Analyseeinheiten kodiert. Mehr als zwei Drittel aller Lernaufgaben fordert somit die Anwendung eines Lerngegenstandes und nicht bloß der (partiellen) Faktenwiedergabe. Weiterführend wurde untersucht, ob diese Darbietung für Lernaufgaben der SEK I und II gleichermaßen gilt. Tabelle 14 verdeutlicht, dass es zwischen den curricularen Wissensstufen zwar Unterschiede in der prozentualen Verteilung der Kategorieausprägungen gibt, ein statistisch signifikanter Zusammenhang jedoch nicht festzuhalten ist ($\chi^2(4) = 7,280, p = 0,122, N = 669$).

Tabelle 14

Kreuztabelle zu den Kategorien „kognitiver Prozess“ und „curriculare Wissensstufe“

			Curriculare Wissensstufe		Gesamt
			SEK I	SEK II	
Kognitiver Prozess	Reproduzieren	Anzahl	18	37	55
		Erwartete Anzahl	17,3	37,7	55,0
		% von „curriculare Wissensstufe“	8,6 %	8,1 %	8,2 %
	Selektieren	Anzahl	38	51	89
		Erwartete Anzahl	27,9	61,1	89,0
		% von „curriculare Wissensstufe“	18,1 %	11,1 %	13,3 %
	Organisieren	Anzahl	48	124	172
		Erwartete Anzahl	54,0	118,0	172,0
		% von „curriculare Wissensstufe“	22,9 %	27,0 %	25,7 %
	Integrieren	Anzahl	94	226	320
		Erwartete Anzahl	100,4	219,6	320,0
		% von „curriculare Wissensstufe“	44,8 %	49,2 %	47,8 %
	Keine Zuordnung möglich	Anzahl	12	21	33
		Erwartete Anzahl	10,4	22,6	33,0
		% von „curriculare Wissensstufe“	5,7 %	4,6 %	4,9 %
Gesamt	Anzahl	210	459	669	
	Erwartete Anzahl	210,0	459,0	669,0	
	% von „curriculare Wissensstufe“	100,0 %	100,0 %	100,0 %	

Anmerkung. N = 669.

8.5 Die Kompetenzdimensionen

Die Kompetenzdimension „Fachwissen“ wird gesondert von den anderen drei Kompetenzdimensionen betrachtet. Die Auswertung des politischen Fachwissens erfolgt mittels der Basis- und Fachkonzepte sowie den anderen politischen Fachbegriffen, die in den Lernaufgaben formuliert wurden. Letztere sind nicht als Kategorieausprägungen im eigentlichen Sinne zu verstehen und bedürfen einer qualitativen Analyse.

Die Kompetenzdimensionen „politische Urteilsfähigkeit“, „politische Handlungsfähigkeit“ und „politische Motivation und Einstellung“ verweisen auf einen systemimmanenten Zusammenhang, dem mit einer gemeinsamen Betrachtung bestmöglich nachgegangen werden soll.

8.5.1 Das Fachwissen und die Basis- und Fachkonzepte

Die Auswertung der Kompetenzdimension „Fachwissen“ erfolgte durch die Kodierung der Basis- und Fachkonzepte in den Analyseeinheiten. Die Kodierung erfolgte unabhängig des Numerus und Kasus des jeweiligen Fachkonzeptes in der Aufgabenstellung. Auch die Verwendung eines Wortstammes, der einem Fachkonzept zugehörig ist, wurde

kodiert³¹ sowie die Verwendung eines Fachkonzeptes in einem Kompositum³² (ANHANG A: KATEGORIENSYSTEME, S. 227). Es wurde sich für dieses Vorgehen entschieden, da auch in diesen Wortbildungen das jeweilige Fachkonzept enthalten ist und entsprechend für die Aufgabenbearbeitung verstanden sein muss. Sie bilden die unterrichtliche Grundlage, um die Basiskonzepte und somit Politik zu verstehen und sollten somit auch in den Analyseeinheiten verschriftlicht sein. Die Basiskonzepte Ordnung, Entscheidung und Gemeinwohl wurden begrifflich nicht kodiert, da die „Fachkonzepte ... das den Basiskonzepten zuzuordnende Grundlagenwissen [umfassen]. Welche Fachkonzepte ein Basiskonzept konstituieren, ist nicht beliebig, sondern eine Auswahl, die auf Grundlage politikwissenschaftlicher Theorien und mit Blick auf politische Bildung hin erfolgt.“ (Weißeno et al., 2010, S. 48).

Tabelle 15 zeigt, wie häufig die 30 Fachkonzepte in allen Analyseeinheiten formuliert wurden. Es besteht eine große Varietät in der Anzahl: sieben Fachkonzepte wurden in keiner Lernaufgabe verschriftlicht³³, sieben Fachkonzepte finden sich in mindestens über zwanzig Lernaufgaben wieder. Letztere sind namentlich die Fachkonzepte „Demokratie“ (88 Kodierungen), „Parteien“ (60 Kodierungen), „Wahlen“ (59 Kodierungen), „Regierung“ (42 Kodierungen), „Parlament“ (24 Kodierungen), „Repräsentation“ (23 Kodierungen) und „Staat“ (22 Kodierungen). Das Basiskonzept „Gemeinwohl“ beziehungsweise dessen Fachkonzepte wurden mit 22 Kodierungen am seltensten in den Lernaufgaben verschriftlicht, das Basiskonzept „Ordnung“ findet sich mit 155 Kodierungen wieder und das Basiskonzept „Entscheidungen“ mit 227 Kodierungen. Die ungleiche Kodierung der Basiskonzepte kann auf die Auswahl der Analyseeinheiten zurückzuführen sein. Die untersuchten Kapitel thematisieren alle das politische System der Bundesrepublik Deutschland und entsprechend das Kennenlernen und Verstehen demokratischer Ordnungs- und Entscheidungsmacht, das Gemeinwohl als solches ist Resultat. Eine diesbezüglich wissenschaftliche Überprüfung ist nicht möglich. Eine hier anknüpfende Diskussion findet sich in Kapitel 13.

Des Weiteren wurde untersucht, ob die Verwendung der einzelnen Fachkonzepte von der curricularen Wissensstufe abhängig ist, also ob bestimmte Fachkonzepte eher in der SEK I oder SEK II formuliert werden. Für die oben genannten, am häufigsten kodierten

³¹ Ein Beispiel ist die Kodierung des Adjektivs „demokratisch“ für das Fachkonzept „Demokratie“ in der Analyseeinheit „Recherchiere nach aktuellen Wahlen, die nicht demokratisch abgelaufen sein sollen“ (Galander & Gottschild, 2021, S. 27).

³² Ein Beispiel ist die Kodierung des Kompositums „Demokratiegedanke“ für das Fachkonzept „Demokratie“ in der Analyseeinheit: „Beurteile, wie verankert der Demokratiegedanke bei den Befragten ist“ (Galander & Gottschild, 2021, S. 20).

³³ In keiner Lernaufgabe fanden sich die folgenden Fachkonzepte: europäische Integration, Konflikt, europäische Akteure, Sicherheit, Nachhaltigkeit, Menschenwürde und Frieden.

Fachkonzepte kann ein solcher Zusammenhang nur für zwei Fachkonzepte beschrieben werden. Das Fachkonzept „Repräsentation“ findet sich ausschließlich in Lernaufgaben der SEK II wieder. Aufgrund der erhobenen Daten lässt sich ein Zusammenhang der beiden Kategorien annehmen, nämlich, dass dieses Fachkonzept nur in Schulbüchern der gymnasialen Oberstufe verwendet wird. Die Stichprobe mit 23 Kodierungen ist zu klein, um eine statistische Signifikanz zu errechnen. Das Fachkonzept „Parteien“ wurde in neun Lernaufgaben der SEK I und in 51 Lernaufgaben der SEK II kodiert. Der Chi-Quadrat-Test verweist auf einen Zusammenhang der beiden Kategorien ($\chi^2(1) = 8,221, p = 0,004, N = 669$). Cramers V beschreibt eine schwache Effektstärke ($V = 0,111, p = 0,004$). Berechnungen zu den anderen Fachkonzepten wurden aufgrund der jeweils kleinen Stichprobe nicht getätigt. Es ist nicht von einer statistisch signifikanten Ergebnissen, sondern dem Zufall auszugehen.

Tabelle 15

Häufigkeit der Formulierung der einzelnen Fachkonzepte in den Analyseeinheiten

Kategorieausprägung	Häufigkeit	
	<i>n</i>	%
BO Sozialstaat Vorhanden	2	0,3
BO Repräsentation Vorhanden	23	3,4
BO Markt Vorhanden	1	0,1
BO Internationale Beziehung Vorhanden	1	0,1
BO Gewaltenteilung Vorhanden	3	0,4
BO Grundrechte Vorhanden	9	1,3
BO Rechtsstaat Vorhanden	6	0,9
BO Staat Vorhanden	22	3,3
BO Demokratie Vorhanden	88	13,2

Anmerkung. N = 669.

BO = Basiskonzept Ordnung; BE = Basiskonzept Entscheidung; BG = Basiskonzept Gemeinwohl.

Folgende Fachkonzepte wurden aufgrund keiner Kodierungen tabellarisch nicht festgehalten: BO Europäische Integration, BE Konflikt, BE Europäische Akteure, BG Öffentliche Güter, BG Nachhaltigkeit, BG Menschenwürde, BG Frieden.

Fortsetzung Tabelle 15*Häufigkeit der Formulierung der einzelnen Fachkonzepte in den Analyseeinheiten*

Kategorieausprägung	Häufigkeit	
	<i>n</i>	%
BE Regierung		
Vorhanden	42	6,3
BE Parlament		
Vorhanden	24	3,6
BE Opposition		
Vorhanden	2	0,3
BE Öffentlichkeit		
Vorhanden	2	0,3
BE Legitimierung		
Vorhanden	9	1,3
BE Parteien		
Vorhanden	60	9,0
BE Macht		
Vorhanden	10	1,5
BE Wahlen		
Vorhanden	59	8,8
BE Interessengruppen		
Vorhanden	8	1,2
BE Massenmedien		
Vorhanden	11	1,6
BG Sicherheit		
Vorhanden	5	0,7
BG Gleichheit		
Vorhanden	2	0,3
BG Gerechtigkeit		
Vorhanden	3	0,4
BG Freiheit		
Vorhanden	12	1,8

Anmerkung. N = 669.

BO = Basiskonzept Ordnung; BE = Basiskonzept Entscheidung; BG = Basiskonzept Gemeinwohl.

Folgende Fachkonzepte wurden aufgrund keiner Kodierungen tabellarisch nicht festgehalten: BO Europäische Integration, BE Konflikt, BE Europäische Akteure, BG Öffentliche Güter, BG Nachhaltigkeit, BG Menschenwürde, BG Frieden.

8.5.2 Das Fachwissen und andere politische Fachbegriffe

Für eine umfängliche Betrachtung der Kompetenzdimension „Fachwissen“ wurden nicht nur Fachkonzepte kodiert, sondern auch andere Fachbegriffe mit politischem Gehalt. Die finale Kodierung basiert auf der Einschätzung der Autorin, wurde aber folgend durch eine fachliche Arbeitsgruppe diskutiert. Übrig blieben 158 politische Fachbegriffe, die

keinem Basiskonzept zugehörig sind. Aufgrund der hohen Varietät erfolgt an dieser Stelle keine tabellarische Darstellung, sondern in ANHANG B: POLITISCHE FACHBEGRIFFE. Die Anzahl der Kodierungen je politischen Fachbegriff variiert stark. Es sind 89 Begriffe nur jeweils in einer Lernaufgabe formuliert wurden, beispielsweise die Begriffe „Sitzverteilung“ oder „Bürgerrechte“. Am häufigsten kommen die folgenden sechs Begriffe vor: „Bundestag“ (35 Kodierungen), „Bundespräsident“ (30 Kodierungen), „Grundgesetz“ (22 Kodierungen), „Bundesrat“ (20 Kodierungen), „Bundesverfassungsgericht“ (20 Kodierungen) und „Partizipation“ beziehungsweise „partizipieren“ (19 Kodierungen). Sie verweisen auf den thematischen Schwerpunkt der untersuchten Kapitel. Die Anzahl der Kodierungen ermöglicht keine statistisch signifikanten Aussagen über mögliche Zusammenhänge. Daher erfolgt eine Auswertung der politischen Fachbegriffe in der Diskussion unter Berücksichtigung von D. Fuchs (2007) und Schwarz et al. (2017).

8.5.3 Die politische Urteilsfähigkeit, die politische Handlungsfähigkeit und die politische Einstellung und Motivation

Tabelle 10 ist zu entnehmen, dass die Kompetenzdimension „politische Urteilsfähigkeit“ in 187 Lernaufgaben, die Kompetenzdimension „politische Handlungsfähigkeit“ in 194 Lernaufgaben und die Kompetenzdimension „politische Einstellung und Motivation“ in 182 Lernaufgaben kodiert wurde. Die Kompetenzdimensionen wurden ähnlich häufig kodiert und in insgesamt 156 Analyseeinheiten konnte die Kodierung aller drei Kompetenzdimensionen nachgewiesen werden. Der Zusammenhang der drei scheint so systemimmanent, dass dem hier und nicht erst mit der dritten Forschungsfrage nachgegangen wird.

Eine tabellarische Darstellung der erwarteten und beobachteten Häufigkeiten der drei Kategorien bietet sich an dieser Stelle nicht an. Die Vielzahl von Merkmalen wirkt zu unübersichtlich. Festzuhalten ist, dass die genannten Häufigkeiten sehr stark voneinander abweichen und entsprechend Chi-Quadrat-Tests durchgeführt und Cramers V berechnet wurden. Es ergab statistisch signifikante Zusammenhänge zwischen den:

- Kompetenzdimensionen „politischen Urteilsfähigkeit“ und „politischen Handlungsfähigkeit“, $\chi^2(1) = 491,561$, $p < 0,001$, $N = 669$; $V = 0,857$,
- Kompetenzdimensionen „politischen Urteilsfähigkeit“ und „politischen Einstellung und Motivation“, $\chi^2(1) = 454,546$, $p < 0,001$, $N = 669$; $V = 0,824$,

- Kompetenzdimensionen „politischen Handlungsfähigkeit und „politischen Einstellung und Motivation“, $\chi^2(1) = 453,492, p < 0,001, N = 669; V = 0,823$.

Die statistisch signifikanten Zusammenhänge der drei Kompetenzdimensionen lassen sich auch für die Untersuchung von ausschließlich Lernaufgaben der SEK I ($n = 210$) und SEK II ($n = 459$) bestätigen. Auch hier sind alle Chi-Quadrat-Werte überdurchschnittlich hoch und Cramers V errechnet stets eine große Effektstärke für den dargelegten Zusammenhang mit $V > 0,800$. Es lässt sich somit für die Gesamtheit der Analyseeinheiten formulieren, dass die benannten Politikkompetenzen miteinander zusammenhängen. Beispielhaft sei folgende Lernaufgabe zu betrachten: „Beurteilen Sie die Auswirkungen von Wahlen auf die repräsentative Demokratie“ (Detjen et al., 2019, S. 15). Der Operator „beurteilen“ verlangt einen Lerngegenstand vielseitig zu analysieren und darauf basierend zu einem begründeten Urteil zu gelangen. Letzteres sowie die Gewichtung der einzelnen Gründe sind subjektiv geprägt. Es bedarf der Kodierung der Kompetenzdimensionen „politische Einstellung und Motivation“ sowie „politische Urteilsfähigkeit“. Je nachdem, welche Urteilsart verlangt wird, darf ein Urteil wertend oder muss rein sachlich sein. Die Kompetenzdimension „politische Handlungsfähigkeit“ ist zu kodieren, da ein kommunikatives Handeln gefordert wird, wie das kriterienorientierte Schlussfolgern (mündlich oder schriftliche).³⁴

Zwischen den einzelnen Kompetenzdimensionen und der Kategorie „curriculare Wissensstufe“ ließen sich statistisch signifikante Zusammenhänge festhalten, alle mit einer kleinen Effektstärke zu beschreiben. Die Berechnungen sind wie folgt festzuhalten:

- Kompetenzdimensionen „politischen Urteilsfähigkeit“ und „curriculare Wissensstufe“, $\chi^2(1) = 7,447, p = 0,006, N = 669; V = 0,106$,
- Kompetenzdimensionen „politischen Handlungsfähigkeit“ und „curriculare Wissensstufe“, $\chi^2(1) = 7,481, p = 0,006, N = 669; V = 0,106$,
- Kompetenzdimensionen „politischen Einstellung und Motivation“ und „curriculare Wissensstufe“, $\chi^2(1) = 6,042, p = 0,014, N = 669; V = 0,095$.

Des Weiteren stellt die Kompetenzdimension der politischen Urteilsfähigkeit eine Besonderheit dar, da hier nicht nur das Vorhandensein beziehungsweise Nicht-Vorhandensein kodiert wurde, sondern auch die verschiedenen Urteilstypen (Kapitel 3.2). Es lassen sich fünf Urteilstypen unterscheiden, wobei das Feststellungs- und Erweiterungsurteil auf

³⁴ Zudem ist auch das Kodieren der Kompetenzdimension „Fachwissen“ vorzunehmen, da für die intendierte Aufgabenbearbeitung das Wissen über die Fachkonzepte „Wahlen“ und „repräsentative Demokratie“ vorauszusetzen ist.

die Kompetenz des politischen Urteilens vorbereiten und das Wert-, Entscheidungs- und Gestaltungsurteil eben diese Kompetenz darstellen und die Art und Weise des Urteilens näher bestimmen. Nur mit der Kodierung einer der drei letzten Urteilstypen oder der Kategorie „Kein expliziter Urteilstyp“ wurde auch die Kompetenz der politischen Urteilsfähigkeit kodiert. „Kein expliziter Urteilstyp“ wurde kodiert, wenn mehrere Urteilstypen gleichzeitig dargeboten wurden beziehungsweise die Aufgabenstellung keine Zuordnung zu dem einen oder anderen Urteilstyp eindeutig zulässt. Ein Beispiel für ersteres ist die Lernaufgabe „Diskutieren Sie, ob Hassrede im Internet unterbunden werden sollte und wie das Problem Ihrer Meinung nach bekämpft werden könnte“ (Diekhans & Heimeroth, 2019, S. 106). Hier werden eine Entscheidung und die Gestaltung einer Problemlösung gefordert. Ein Beispiel für keine eindeutige Zuordnung bietet die folgende Lernaufgabe: „Nehmen Sie in Partnerarbeit zu einigen Aussagen des Textes Stellung, z.B. "Die Zukunft des Lands liegt in unserer Hand" (Z. 17), "Zusammen was schaffen, zusammen entscheiden, zusammen was machen" (Z. 22 f.), "Politik ist für uns nicht mehr uninteressant" (Z. 18)“ (Diekhans & Heimeroth, 2019, S. 12). Die verschiedenen Zitate erfordern unterschiedliche Urteilstypen, wobei die Anwendung des einen oder anderen Urteilens nicht eindeutig gegeben und individuell variieren kann. Die Kategorie „keine Zuordnung möglich“ beschreibt Aufgaben, die tatsächlich keinem der zuvor benannten Urteilstypen zugeordnet werden kann. Ein Aufgabenbeispiel ist: „Führen Sie in Ihrem Kurs eine Befragung durch, um zu ermitteln, wie viele der Kursteilnehmer sich im Rahmen der in M9 beschriebenen Beteiligungsmöglichkeiten oder auch darüber hinaus engagieren“ (Diekhans & Heimeroth, 2019, S. 23).

Tabelle 16 zeigt, dass am häufigsten die Feststellungs- und Erweiterungsurteile kodiert wurden, also die Urteilstypen, welche nicht der Kompetenzdimension zugeordnet sind. Das Gestaltungsurteil ist am seltensten kodiert, Wert- und Entscheidungsurteile kommen ähnlich häufig vor. Trotz des errechneten Zusammenhanges zwischen den Kategorien „politische Urteilsfähigkeit“ und „curriculare Wissensstufe“, können für die Urteilstypen kein solcher Zusammenhang festgehalten werden. Sie werden gleichermaßen in Lernaufgaben der SEK I und SEK II gefordert. Vertretend für alle, werden hier die Zusammenhangswerte mit dem Feststellungs- und Werturteil dargeboten:

- Kategorien „Feststellungsurteil“ und „curriculare Wissensstufe“, $\chi^2(1) = 3,011$, $p = 0,083$, $N = 669$;
- Kategorien „Werturteil“ und „curriculare Wissensstufe“, $\chi^2(1) = 3,149$, $p = 0,076$, $N = 669$.

Tabelle 16*Häufigkeit der verschiedenen Urteilstypen*

Kategorieausprägung	Häufigkeit	
	<i>n</i>	%
Feststellungsurteil		
Nicht vorhanden	339	50,7
Vorhanden	330	49,3
Erweiterungsurteil		
Nicht vorhanden	523	78,2
Vorhanden	146	21,8
Werturteil		
Nicht vorhanden	597	89,2
Vorhanden	72	10,8
Entscheidungsurteil		
Nicht vorhanden	598	89,4
Vorhanden	71	10,6
Gestaltungsurteil		
Nicht vorhanden	658	98,4
Vorhanden	11	1,6
Kein expliziter Urteilstyp		
Nicht vorhanden	636	95,1
Vorhanden	33	4,9
Keine Zuordnung möglich		
Nicht vorhanden	660	98,7
Vorhanden	9	1,3

Anmerkung. N = 669.

8.6 Die Repräsentationsformen des Wissens

Die Häufigkeiten der verschiedenen Repräsentationsformen finden sich in Tabelle 17. Hier zeigt sich, dass das am häufigsten gewählte Format der „journalistische Text“ (43,3 %) ist, gefolgt von „Bild, Foto und Abbildung“ (27,7 %) und dem „Schulbuchtext“ (25,3 %). Die Unterscheidung vom erst- und letztgenannten Repräsentationsformat findet sich in Kapitel 7.3.1. Auch „Arbeitsergebnisse aus vorangegangenen Aufgabenstellungen“ gelten als Repräsentation von Wissen und sind in 107 Lernaufgaben (16,0 %) erforderlich. Andere Repräsentationsformen finden sich kaum in den untersuchten Analyseeinheiten wieder, nur in einer wird eine Rede präsentiert, jeweils zwei Lernaufgaben arbeiten mit einer Audiodatei oder einem Interview. Eine statistisch signifikante Ergebnisauswertung ist entsprechend nicht mit allen Repräsentationsformen des Wissens sinnstiftend. Zudem ist festzuhalten, dass für das Fach Politik keine fachspezifischen Repräsentationsformen herausgearbeitet werden konnten. Es wurde vermutet (Kapitel 5.2.3), dass die Rede, die Karikatur und der Gesetzestext fachdidaktische Besonderheiten darstellen um politische Inhalte zu (er-)präsentieren. Aufgrund der geringen Häufigkeiten dieser Repräsentationsformen kann

dies jedoch nicht als Ergebnis dargeboten werden beziehungsweise diesem wissenschaftlich aussagekräftig nachgegangen werden.

Tabelle 17

Häufigkeit der verschiedenen Repräsentationsformen des Wissens

Kategorieausprägung	Häufigkeit	
	<i>n</i>	%
Rede		
Vorhanden	1	0,1
Informationstext an Randspalte		
Vorhanden	86	12,9
Webcode		
Vorhanden	41	6,1
Schulbuchtext		
Vorhanden	169	25,3
Schüler:innenrecherche		
Vorhanden	46	6,9
Audiodatei		
Vorhanden	2	0,3
Bild, Foto, Abbildung		
Vorhanden	185	27,7
Graph, Graphik, Diagramm		
Vorhanden	58	8,7
Tabelle		
Vorhanden	26	3,9
Karikatur		
Vorhanden	28	4,2
Zitat, Aussage		
Vorhanden	37	5,5
Interview		
Vorhanden	2	0,3
Arbeitsergebnisse vorangegangener Aufgabenstellungen		
Vorhanden	107	16,0
Gesetzestext		
Vorhanden	9	1,3
Journalistischer Text		
Vorhanden	290	43,3

Anmerkung. N = 669.

Folgend wurden die Zusammenhänge von den am häufigsten verwendeten Repräsentationsformen des Wissens mit der curricularen Wissensstufe statistisch geprüft. Zugunsten der Übersichtlichkeit werden hier nur die statistisch signifikanten Ergebnisse formuliert, die Darstellung aller Kreuztabellen erfolgt nicht. Es zeigte sich, dass Schulbuchtexte

mehrheitlich in Lernaufgaben der SEK I dargeboten sind. In 40,0 % dieser Lernaufgaben bedarf es der Arbeit mit einem Schulbuchtext, in der SEK II gilt dies nur für 18,5 %. Der Zusammenhang mit der curricularen Wissensstufe stellte sich als statistisch signifikant heraus ($\chi^2(1) = 35,215$, $p < 0,001$, $N = 669$; $V = 0,229$). Die Repräsentation von Wissen durch Arbeitsergebnisse vorangegangener Aufgabenstellungen ließ sich in 6,7 % der Lernaufgaben in SEK I nachweisen, aber in 20,3 % der SEK II. Für die journalistischen Texte zeigt sich ein ähnlicher Zusammenhang. Hier erfordern 21,0 % der Lernaufgaben in SEK I der Arbeit mit einem journalistischen Text, aber 53,6 % der Lernaufgaben in SEK II. Beide Zusammenhänge erwiesen sich als statistisch signifikant:

- Kategorie „Arbeitsergebnisse vorangegangener Aufgabenstellungen“ und Kategorie „curriculare Wissensstufe“, $\chi^2(1) = 19,819$, $p < 0,001$, $N = 669$; $V = 0,172$,
- Kategorien „journalistischer Text“ und Kategorie „curriculare Wissensstufe“, $\chi^2(1) = 62,515$, $p < 0,001$, $N = 669$; $V = 0,306$.

Ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen der Repräsentationsform „Bild/ Foto/ Abbildung“ und der Kategorie „curriculare Wissensstufe“ ließ sich nicht festhalten.

8.7 Die Zusammenfassung der Ergebnisse zur ersten Forschungsfrage

Der ersten Forschungsfrage wurde mittels zwölf fachlichen Kategorien nachgegangen. Nachstehend werden die Ergebnisse kurz und bündig wiedergegeben und auch das (Nicht-)Vorhandensein eines statistisch signifikanten Zusammenhangs mit der Kategorie „curricularen Wissensstufe“ beschrieben.

Der Operator wurde mittel drei Kategorien fachlich analysiert: 1) „Mehrfachnennung von Operatoren“, 2) „fachlicher AFB des Operators“ und 3) „andere Operatoren“. Für die erste und dritte Kategorie ließ sich kein Zusammenhang mit der Kategorie „curriculare Wissensstufe“ berechnen. Die qualitative Betrachtung der Lernaufgaben mit mehreren handlungsinitiierenden Verben verweist auf eine schrittweise Formulierung des Arbeitsauftrages. Jeder Arbeitsschritt wird mit einem neuen Operator eingeleitet. Lernaufgaben, welche keinen Operator des Faches Politik formulieren, verwenden in SEK I vor allem die handlungsinitiierenden Verben „recherchieren“ und „durchführen“. In der SEK II lässt sich eine höhere Varietät von anderen handlungsinitiierenden Verben festhalten, wobei auch hier das Verb „recherchieren“ am häufigsten in Lernaufgaben verschriftlicht ist. Die Analyse der Kategorie „fachlicher AFB des Operators“ zeigt, dass alle AFB nachzuweisen sind. Der Vergleich

der curricularen Wissensstufen verweist in Lernaufgaben der SEK I mehrheitlich auf AFB I und in Lernaufgaben der SEK II mehrheitlich auf AFB II und III. Ein statistisch signifikanter Zusammenhang mit der Kategorie „curriculare Wissensstufe“ ist nachzuweisen.

Die Analyse der Wissensarten zeigt, dass deklaratives und prozedurales Wissen eng miteinander verknüpft sind. In 573 Lernaufgaben wurden beide Wissensarten gemeinsam kodiert. Ein Zusammenhang mit der curricularen Wissensstufe ließ sich für das deklarative und prozedurale Wissen nicht nachweisen. Gleiches gilt für das metakognitive Wissen, das in nur einer Aufgabenstellung kodiert wurde.

Die Kategorie „kognitiver Prozess“ wurde mittels vier Kategorieausprägungen dargestellt. Es zeigt sich, dass mehr als zwei Drittel aller Lernaufgaben die Anwendung eines Lerngegenstandes und nicht bloß die (partielle) Faktenwiedergabe fordern. Die Kategorieausprägungen „Reproduzieren“ und „Selektieren“ wurden gemeinsam in 21,5 % der Analyseeinheiten, die Kategorieausprägung „Organisieren“ wurde in 25,7 % und „Integrieren“ in 47,8 % der Analyseeinheiten kodiert. Dabei ließ sich kein Zusammenhang mit der Kategorie „curriculare Wissensstufe“ festhalten.

Die Datenauswertung der Kompetenzdimensionen des Faches Politik erfolgte zweigeteilt. Das Fachwissen wurde einzeln betrachtet und die Ergebnisse basieren auf den Formulierungen von Fachkonzepten in den Lernaufgaben. Insgesamt ist eine hohe Varianz in der Anzahl der kodierten Fachkonzepte festhalten. Sieben Fachkonzepte wurden in keiner Lernaufgabe verschriftlich, sieben Fachkonzepte finden sich in mindestens über zwanzig Lernaufgaben wieder. Für das Fachkonzept „Repräsentation“ ließ sich ein Zusammenhang mit der Kategorie „curriculare Wissensstufe“ qualitativ herausarbeiten. Das Fachkonzept findet sich häufiger in Lernaufgaben der SEK II. Für das Fachkonzept „Parteien“ ließ sich ein Zusammenhang mit der Kategorie „curriculare Wissensstufe“ ermitteln. Die qualitative Betrachtung zeigt, dass es häufiger in Lernaufgaben der SEK II formuliert ist. Andere Zusammenhänge konnten aufgrund der jeweils kleinen Stichprobe nicht aufgezeigt werden.

Die Kompetenzdimensionen „politische Urteilsfähigkeit“, „politische Handlungsfähigkeit“ und „politische Motivation und Einstellung“ wurden nach Vorhandensein kodiert. In 156 Analyseeinheiten sind sie gemeinsam nachzuweisen, ein Zusammenhang zwischen den drei Kompetenzdimensionen konnte errechnet werden. Zwischen den einzelnen Kompetenzdimensionen und der Kategorie „curriculare Wissensstufe“ ließen sich auch statistisch signifikante Zusammenhänge festhalten.

Die Auswertung der verschiedenen Urteilstypen zeigt, dass das Feststellungs- und Erweiterungsurteil am häufigsten kodiert wurden, also die Urteilstypen, welche nicht der Kompetenzdimension zugeordnet sind, sondern auf das politische Urteilen vorbereiten. Über ein Fünftel aller Lernaufgaben fordern ein politisches Urteil, wobei das Gestaltungsurteil am wenigsten gefordert ist. Trotz des errechneten Zusammenhanges zwischen den Kategorien „politische Urteilsfähigkeit“ und „curriculare Wissensstufe“, können für die Urteilstypen keine solche Zusammenhänge festgehalten werden. Sie werden gleichermaßen in Lernaufgaben der SEK I und SEK II gefordert.

Die Auswertung der Kategorie „Repräsentationsformen des Wissens“ zeigt, dass fachspezifische Repräsentationsformen (Rede, Karikatur und Gesetzestext) kaum zu den Aufgabenstellungen dargeboten werden. Am häufigsten werden Wissensinhalte durch Schulbuchtexte, journalistische Texte und bildhafte Darstellungen präsentiert. Auch Arbeitsergebnisse aus vorangegangenen Aufgabenstellungen werden zugunsten der erwartungsmäßigen Aufgabenbearbeitung als Repräsentationsform des Wissens herangezogen. Von den genannten vier Repräsentationsformen lässt sich – außer für die bildhafte Darstellung von Wissen – jeweils ein Zusammenhang mit der Kategorie „curriculare Wissensstufe“ errechnen.

9. Die Ergebnisse zur zweiten Forschungsfrage: die sprachlichen Komplexität von Lernaufgaben im Fach Politik

Die Ergebnisse zur sprachlichen Komplexität von Politikaufgaben gliedert sich in eine Betrachtung der sprachlichen Kategorien auf Satzebene und der fachlichen Operatoren sowie der fachlichen Basis- und Fachkonzepte auf Wortebene.

9.1 Die sprachlichen Kategorien auf Satzebene

Tabelle 18 zeigt eine Übersicht über die Häufigkeiten der sprachlichen Kategorien auf Satzebene. Insgesamt zeigt sich ein breites Spektrum von sprachlichen Merkmalen. Die Kategorie „Operator mit trennbarem Präfix/ mehrteiliger Operator“ und „textstrukturelle Vor- und Rückverweise“ wurden hinsichtlich ihres Vorhandenseins beziehungsweise Nicht-Vorhandenseins kodiert. Die Kategorien „Kompositum“ und „Genitivkonstruktion“ wurden gegliedert nach der jeweils kodierten Anzahl in einer Lernaufgabe. Die benannten Kategorien werden folgend gemeinsam dargestellt. Die Kategorien „sprachlogische Komplexität

der Haupt- und Nebensatzgefüge“ und „Sprachbezug zwischen Aufgabe und Material“ werden aufgrund der Datenfülle einzeln dargeboten. Ihre Kategorieausprägungen stellen jeweils eine Rangordnung dar. Ergänzend zu den Ergebnissen der erhobenen Daten werden auch Aussagen zu Zusammenhängen mit der Kategorie „curricularen Wissensstufe“ formuliert (Kapitel 8.1).

Tabelle 18

Häufigkeit der Kategorieausprägung im sprachlichen Kategoriensystem

Kategorieausprägung	Häufigkeit	
	<i>n</i>	%
Operator mit trennbarem Präfix/ mehrteiliger Operator		
Nicht vorhanden	489	73,1
Vorhanden	180	26,9
Kompositum		
0 Komposita	173	25,9
1 Kompositum	213	31,8
2 Komposita	145	21,7
3 Komposita	68	10,2
4 Komposita	37	5,5
5 Komposita	16	2,4
6 Komposita	7	1,0
7 Komposita	4	0,6
8 Komposita	2	0,3
9 Komposita	1	0,1
10 Komposita	1	0,1
11 Komposita	2	0,3
Genitivkonstruktion		
0 Genitivkonstruktionen	328	49,0
1 Genitivkonstruktion	275	41,1
2 Genitivkonstruktionen	51	7,6
3 Genitivkonstruktionen	13	1,9
4 Genitivkonstruktionen	1	0,1
8 Genitivkonstruktionen	1	0,1
Textstrukturelle Vor- und Rückverweise		
Nicht vorhanden	497	74,3
Vorhanden	172	25,7
Sprachlogische Komplexität von Haupt- und Nebensatzgefügen		
Niedrig	151	22,6
Niedrig-mittel	216	32,3
Mittel-hoch	116	17,3
Hoch	178	26,6
keine Zuordnung möglich	8	1,2
Sprachbezug zwischen Aufgabe und Material		
Explizit benannt	370	55,3
Implizit benannt	81	12,1
Kein Material benannt, doch passend dargeboten	105	15,7
Kein Material benannt und nicht dargeboten	97	14,5
Keine Zuordnung möglich	16	2,4

Anmerkung. N = 669.

9.1.1 Der (mehrteilige) Operator mit trennbarem Präfix und die textstrukturellen Vor- und Rückverweise

Die Kategorien „Operator mit trennbarem Präfix/ mehrteiliger Operator“ und „textstrukturelle Vor- und Rückverweise“ benennen Merkmale, welche durch die Verbundenheit ihrer Worte das Verstehen einer Lernaufgaben beeinflussen (Kapitel 7.3.2). Tabelle 18 zeigt für beide Kategorien, dass ihr Vorhandensein in über einem Viertel der Lernaufgaben kodiert wurde. Insgesamt finden sich mehr Operatoren mit trennbarem Präfix beziehungsweise mehrteiligen Operator (26,9 %) in den Lernaufgaben als textstrukturelle Vor- und Rückverweise (25,7 %). Dabei ist für letztere kein statistisch signifikanter Zusammenhang mit der curricularen Wissensstufe nachzuweisen ($\chi^2(1) = 3,627, p = 0,057, N = 669, V = 0,074$). Für die erste Kategorie „Operator mit trennbarem Präfix/ mehrteiliger Operator“ lässt sich ein statistisch signifikanter Zusammenhang mit der curricularen Wissensstufe nachweisen und mittels kleiner Effektstärke beschreiben ($\chi^2(1) = 6,434, p = 0,011, N = 669, V = 0,098$). Tabelle 19 zeigt, dass eher Lernaufgaben der SEK II mit trennbarem Präfix beziehungsweise mehrteiligen Operatoren formuliert sind. Dabei ist eine separate Ergebnisauswertung der einen oder anderen sprachlichen Besonderheit des Operators an dieser Stelle nicht möglich.

Eine qualitative Betrachtung dieser Lernaufgaben ergab ein häufigeres Auftreten von Operatoren mit trennbarem Präfix wie „herausarbeiten“ und „darstellen“. Nur zwei mehrteilige Operatoren wurden insgesamt in allen Analyseeinheiten formuliert; „Stellung nehmen“ und „sich auseinandersetzen“.

Bei den textstrukturellen Vor- und Rückverweisen zeigt die qualitative Betrachtung eher das Vorhandensein von Rückverweisen. Es ist zu vermuten, dass sich diese auf den Aufbau der Aufgabenformulierungen zurückführen lässt und ein Zusammenhang mit der Kategorie „sprachlogischen Komplexität der Haupt- und Nebensatzgefüge“ besteht. Es werden zuerst für die Lernaufgabe relevante (Fach-)Begriffe formuliert und eben diese Textstelle an einem folgenden Satzteil wiederaufgenommen. Eine Überprüfung der Vermutung findet sich in Kapitel 10.2

Tabelle 19

Kreuztabelle zu den Kategorien „Operator mit trennbarem Präfix/ mehrteiliger Operator“ und „curriculare Wissensstufe“

			Curriculare Wissensstufe		
			SEK I	SEK II	Gesamt
Operator mit trennbarem Präfix/ mehrteiliger Operator	Nicht vorhanden	Anzahl	167	322	489
		Erwartete Anzahl	153,5	335,5	489,0
		% von „curriculare Wissensstufe“	79,5 %	70,2 %	73,1 %
Operator	Vorhanden	Anzahl	43	137	180
		Erwartete Anzahl	56,5	123,5	180,0
		% von „curriculare Wissensstufe“	20,5 %	29,8 %	26,9 %
Gesamt	Anzahl		210	459	669
	Erwartete Anzahl		210,0	459,0	669,0
	% von „curriculare Wissensstufe“		100,0 %	100,0 %	100,0 %

Anmerkung. N = 669.

9.1.2 Die Komposita und Genitivkonstruktionen

Tabelle 18 zeigt für die Kategorien „Kompositum“ und „Genitivkonstruktion“ die verschiedenen Quantitäten, in denen diese jeweils in einer Lernaufgabe formuliert wurden. Auch das Nicht-Vorhandensein der jeweiligen Merkmale lässt sich ablesen. In 25,9 % der Lernaufgaben wurde kein Kompositum formuliert, in 31,8 % der Lernaufgaben ein Kompositum und in 21,7 % zwei Komposita. Insgesamt ließen sich in einer Lernaufgabe bis zu elf Komposita nachweisen. Eine Genitivkonstruktion findet sich nicht in 49,0 % der Lernaufgaben, also fast der Hälfte. In 41,1 % der Lernaufgaben ist eine Genitivkonstruktion formuliert und in 7,6 % der Lernaufgaben zwei Genitivkonstruktionen. In einer Lernaufgaben ließen sich acht Genitivkonstruktionen nachweisen, die höchste Anzahl für diese Kategorie. Der Vergleich beider Kategorien verweist auf eine höhere Varianz in der Anzahl der Komposita.

Die Untersuchung von Zusammenhängen der beiden sprachlichen Merkmale mit der Kategorie „curricularen Wissensstufe“ erfolgte mittels Eta-Koeffizient. Tabelle 20 zeigt den Eta-Koeffizient zu den Kategorien „Genitivkonstruktion“ und „curriculare Wissensstufe“. Der Eta-Koeffizient ist $\eta = 0,118$. Die Signifikanz bei N = 669 beträgt $p = 0,002$. Ein Zusammenhang lässt sich festhalten. Mittels Eta-Quadrat lässt sich ein kleiner Effekt errechnen, $\eta^2 = 0,014$. Tabelle 21 zeigt den Eta-Koeffizient zu den Kategorien „Kompositum“ und „curriculare Wissensstufe“. Der Eta-Koeffizient ist $\eta = 0,015$. Die Signifikanz bei N = 669 beträgt $p = 0,702$. Ein Zusammenhang lässt sich nicht festhalten.

Tabelle 20

Eta-Koeffizient zu den Kategorien „Genitivkonstruktion“ und „curriculare Wissensstufe“

			Wert
Nominal bezüglich Intervall	Eta	Genitivkonstruktionen abhängig	0,118
		Curriculare Wissensstufe abhängig	0,170

Tabelle 21

Eta-Koeffizient zu den Kategorien „Kompositum“ und „curriculare Wissensstufe“

			Wert
Nominal bezüglich Intervall	Eta	Kompositum abhängig	0,015
		Curriculare Wissensstufe abhängig	0,152

9.1.3 Die sprachlogische Komplexität der Haupt- und Nebensatzgefüge

Die Kategorie „sprachlogische Komplexität der Haupt- und Nebensatzgefüge“ wurde in vier Ausprägungen unterteilt. Tabelle 18 zeigt, dass sich mit 32,3 % am häufigsten Lernaufgaben mit einer sprachlogischen Komplexität „niedrig-mittel“ beschreiben lassen. Das sind Aufgabenstellungen, aufgebaut aus einem Hauptsatz und gegebenenfalls formuliert mit einer Aufzählung, einer Information in Klammern oder einem Nebensatz am Satzende. Mit 26,6 % finden sich am zweithäufigsten Lernaufgaben mit einer sprachlogischen Komplexität „hoch“. Das sind Aufgabenstellungen, geformt aus zwei oder mehr Hauptsätzen beziehungsweise einer Unterteilung in verschiedene Teilaufgaben. Die Verteilung der Häufigkeiten lässt einen Zusammenhang mit der curriculare Wissensstufe vermuten: die in der Rangfolge niedrigeren Ausprägungen sind eher Lernaufgaben der SEK I, die höheren Ausprägungen eher den Lernaufgaben der SEK II zugeordnet. Tabelle 22³⁵ zeigt, dass Lernaufgaben der SEK II zu 30,5 % der Ausprägung „hoch“ zugeordnet sind, bei Lernaufgaben der SEK I sind es 19,1 %. Die Ausprägung „niedrig-mittel“ findet sich mehr in Lernaufgaben der SEK II wieder (SEK I: 25,8 %; SEK II: 35,8 %). Die Lernaufgaben der SEK I lassen sich mit 40,2 % am häufigsten der Ausprägung „niedrig“ zuordnen, in Lernaufgaben der SEK II findet sich diese Ausprägung zu 14,8 % wieder. Die Abweichung der erwarteten und beobachteten Anzahlen in Tabelle 22 deuteten auf einen statistisch signifikanten Zusammenhang hin, der sich mittels Chi-Quadrat-Test bestätigte und mit einer mittleren Effektstärke zu beschreiben

³⁵ In der Kreuztabelle wurden die Analyseeinheiten nicht einbezogen, die der Kategorieausprägung „keine Zuordnung möglich“ der Kategorie „sprachlogische Komplexität der Haupt- und Nebensätze“ zugeordnet waren ($n = 661$).

ist ($\chi^2(3) = 52,811, p < 0,001, n = 661, V = 0,283$). Anders formuliert: Aufgaben der SEK I sind eher gekennzeichnet durch eine niedrigere sprachlogische Komplexität, Aufgaben der SEK II eher durch eine höhere. Es finden sich dennoch alle sprachlogischen Komplexitäten in beiden SEK wieder, sodass sich die vorangegangene Vermutung nur teilweise bestätigt.

Tabelle 22

Kreuztabelle zu den Kategorien „sprachlogische Komplexität Haupt- und Nebensatzgefüge“ und „curriculare Wissensstufe“

		Curriculare Wissensstufe			
		SEK I	SEK II	Gesamt	
Sprachlogische Komplexität der Haupt- und Nebensatzgefüge	Niedrig	Anzahl	84	67	151
		Erwartete Anzahl	47,7	103,3	151,0
		% von „curriculare Wissensstufe“	40,2 %	14,8 %	22,8 %
	Niedrig - mittel	Anzahl	54	162	216
		Erwartete Anzahl	68,3	147,7	216,0
		% von „curriculare Wissensstufe“	25,8 %	35,8 %	32,7 %
	Mittel - hoch	Anzahl	31	85	116
		Erwartete Anzahl	36,7	79,3	116,0
		% von „curriculare Wissensstufe“	14,8 %	18,8 %	17,5 %
	Hoch	Anzahl	40	138	178
		Erwartete Anzahl	56,3	121,7	178,0
		% von „curriculare Wissensstufe“	19,1 %	30,5 %	26,9 %
Gesamt	(Erwartete) Anzahl	209	452	661	
	% von „curriculare Wissensstufe“	100,0 %	100,0 %	100,0 %	

Anmerkung. In der Darstellung wurden Lernaufgaben ausgeklammert, die keiner Kategorieausprägung zur Kategorie „sprachlogische Komplexität Haupt- und Nebensatzgefüge“ zugeordnet werden konnten, $n = 661$.

Acht Lernaufgaben ließen sich keiner Kategorieausprägung zuordnen. Dies war jeweils bedingt durch eine besondere Formulierung der Aufgabenstellung, wie mit folgender Analyseeinheit beispielhaft zu zeigen ist: „Setzen Sie sich kritisch mit dem Schaubild zur direkten Demokratie im Hinblick auf die Position der Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich auseinander“ (Becker et al., 2018, S. 280). Die Aufgabenstellung wäre den Kategoriebeschreibungen nach dem niedrigsten sprachlichen Komplexitätsniveau zuzuordnen, da die Analyseeinheit aus einem Hauptsatz besteht. Dennoch ergeben sich aus der Wortverbindung „im Hinblick auf“ aufgabenrelevante Ergänzungen, die zusätzlich formuliert wurden und als einzelne Sinneinheiten zu verstehen sind (a. Position der Bundesrepublik Deutschland; b. im internationalem Vergleich). Auch wenn diese nicht durch ein Komma getrennt sind, bedarf es dem individuellen Verstehen, um die Lernaufgabe bearbeiten und

lösen zu können. Eine eindeutige Zuordnung zu einer der Kategorieausprägung konnte somit nicht vorgenommen werden.

9.1.4 Der Sprachbezug zwischen Aufgabe und Material

Die Kategorie „Sprachbezug zwischen Aufgabe und Material“ unterteilt sich in vier Ausprägungen, welche unterscheiden, ob und wie auf vorhandenes Arbeitsmaterial in der Lernaufgabe hingewiesen wird. Tabelle 18 zeigt, dass über die Hälfte (55,3 %) der Lernaufgaben explizit das Bestehen von Arbeitsmaterial formulieren. Die weiteren Kategorieausprägungen ähneln sich in ihrer Häufigkeit. So ist in 12,1 % der Aufgaben das Arbeitsmaterial implizit benannt, in 15,7 % nicht benannt, doch auf der gleichen oder den angrenzenden Schulbuchseiten gedruckt und für 14,5 % der Lernaufgaben ist kein passendes Material nachzuweisen. Die 16 Lernaufgabe ohne eindeutige Zuordnung (2,4 %) wären aufgrund von mehreren Aufgabenmaterialien nicht einer, sondern zwei Ausprägungen zuzuordnen. Als Beispiel soll hier die folgende Aufgabe dienen: „Analysieren Sie die Karikatur (vgl. methodische Hinweise, S. 378) im Hinblick auf die Position des Karikaturisten zu den Parteien in Deutschland“ (Diekhans & Heimeroth, 2019, S. 136). Hier wird zum einen implizit auf eine Karikatur, zum anderen explizit mittels Seitenangabe auf methodische Hinweise verwiesen.

Bei den Lernaufgaben ohne passendem Material wird vermutet, dass diese Lernaufgaben im AFB III wiederzufinden sind. Die qualitative Betrachtung verweist für diese Aufgaben häufig auf ein selbstständiges Reflektieren und Problemlösen mittel angeeigneter Lerngegenstände und Methoden. Entsprechend ist kein neues Arbeitsmaterial gegeben. Auch ein Zusammenhang mit den höheren kognitiven Prozessen sei daher zu vermuten. Eine Untersuchung von Zusammenhängen dieser fachlichen und sprachlichen Kategorien findet sich in Kapitel 10.3.

Tabelle 23 visualisiert die Kombination der beschriebenen Kategorieausprägungen mit der Kategorie „curriculare Wissensstufe“. Die Analyseeinheiten ohne eindeutige Zuordnung finden sich nicht in der Tabelle. Die beobachteten Anzahlen deuten auf einen statistisch signifikanten Zusammenhang. So werden in drei Viertel der Lernaufgaben der SEK I die Materialien explizit benannt. Im Vergleich werden in weniger als der Hälfte der Lernaufgaben der SEK II explizit Materialien formuliert. Die weiteren Kategorieausprägungen finden sich kaum in den Lernaufgaben der SEK I, in ähnlicher, höherer Anzahl jedoch in Lernaufgaben der SEK II. Auch die erwarteten und beobachteten Anzahlen unterscheiden sich stark. Der

Chi-Quadrat Test bestätigt den vermuteten signifikanten Zusammenhang mit einer mittleren Effektstärke ($\chi^2(3) = 104,820, p < 0,001, n = 653, V = 0,401$).

Tabelle 23

Kreuztabelle zu den Kategorien „Sprachbezug zwischen Aufgabe und Material“ und „curriculare Wissensstufe“

			Curriculare Wissensstufe		
			SEK I	SEK II	Gesamt
Sprachbezug zwischen Aufgabe und Material	Explizit benannt	Anzahl	176	194	370
		Erwartete Anzahl	117,9	252,1	370,0
		% von „curriculare Wissensstufe“	84,6 %	43,6 %	56,7 %
	Implizit benannt	Anzahl	1	80	81
		Erwartete Anzahl	25,8	55,2	81,0
		% von „curriculare Wissensstufe“	0,5 %	18,0 %	12,4 %
	Kein Material be- nannt, doch pas- send dargeboten	Anzahl	11	94	105
		Erwartete Anzahl	33,4	71,6	105,0
		% von „curriculare Wissensstufe“	5,3 %	21,1 %	16,1 %
	Kein Material be- nannt und nicht dargeboten	Anzahl	20	77	97
		Erwartete Anzahl	30,9	66,1	97,0
		% von „curriculare Wissensstufe“	9,6 %	17,3 %	14,9 %
Gesamt	Anzahl	208	445	653	
	Erwartete Anzahl	208,0	445,0	653,0	
	% von „curriculare Wissensstufe“	100,0 %	100,0 %	100,0 %	

Anmerkung. In der Darstellung wurden Lernaufgaben ausgeklammert, die keiner Kategorieausprägung zur Kategorie „Sprachbezug zwischen Aufgabe und Material“ zugeordnet werden konnten, $n = 653$.

9.2 Die Operatoren - eine sprachliche Betrachtung auf Wortebene

Die fachlichen Operatoren wurden auf sprachlicher Ebene mithilfe des Analyserasters von Heine et al. (2018) untersucht. Eine Zuordnung unterschiedlicher Komplexitätsgrade erfolgte für die Frequenz, die lexikalische Semantik und die Morphologie (Kapitel 7.3.2.2) und ermöglicht *sprachliche* AFB darzustellen. In Anlehnung an die fachlichen AFB, erfolgte auch für diese eine Dreiteilung. In der Theorie bedeutet dies, dass „die Prinzipien [konkretisiert werden] „von einfach zu komplex“, „von prototypisch bzw. eindeutig zu ungewöhnlich“ und von „hochfrequent zu selten““ (Heine et al., 2018, S. 83). Tabelle 24 verweist diesbezüglich auf eine numerische Spanne von 1 bis 5, einzige Ausnahmen bilden die Operatoren „analysieren“, „charakterisieren“, „diskutieren“, „interpretieren“, „Stellung nehmen“ und „sich auseinandersetzen“. Bei den ersten vier gründet der Wortstamm auf der französischen oder lateinischen Sprache, sodass keine eindeutige Zuordnung in der Merkmalsausprägung „lexikalischen Semantik“ vorzunehmen war. Die letzten zwei konnten

sowohl einer kategorialen Abstufung der Frequenz als auch der Morphologie nicht zugeordnet werden und weisen entsprechend eine Gesamtsumme von ≥ 20 auf. Die Grenzen waren dabei nicht eindeutig gegeben und bedurften einer Begründung aus dem Datensatz heraus. Dieser zeigt, dass für jede Kategorie mindestens einmal der Code 0 vergeben wurde. Einzeln betrachtet, ist somit nachzuweisen, dass ein Wort einfach, sprachlich eindeutig und/oder hochfrequent konstruiert sein kann. Auch der Code 2 wurde in jeder Kategorie mindestens einmal vergeben, sodass auch hier anzunehmen ist, dass einzeln betrachtet ein Wort komplex, ungewöhnlich oder selten konstruiert sein kann. Es findet sich im Datensatz kein Operator, der in allen drei Kategorien gleichzeitig der niedrigsten oder höchsten Abstufung zugeordnet ist. So kann für den ersten sprachlichen AFB festgehalten werden, dass dies eine in einer Kategorie höhere Kodierung als 0 beinhaltet. Eine Abgrenzung zum zweiten sprachlichen AFB lässt sich durch die Kodierung von mindestens zwei Kategorien mit einem Code > 0 beschreiben. Die Gesamtsumme beträgt somit ≥ 2 und ist entsprechend dem zweiten sprachlichen AFB zuzuordnen. Die Grenze vom sprachlichen AFB II zu AFB III bedurfte erneut der Betrachtung der Kodierungen. So zeigt sich, dass die Kategorien „lexikalische Semantik“ und „Morphologie“ stets dieselbe Code-Zuweisung haben, entweder 0 oder 1. Eine Erklärung dessen bieten die teilweise verbinhären Präfixe und Partikel. Diese ändern nicht nur die Bedeutung des Wortes, sondern führen auch zu einer Erweiterung des Basismorphems. Ein Beispiel hierfür ist der Operator „beschreiben“, aufgebaut aus dem Basismorphem „schreiben“ und dem Präfix „be-“. Ersteres definiert das Aufzeichnen von „Schriftzeichen in einer bestimmten lesbaren Folge mit einem Schreibgerät auf einer Unterlage“ (Duden, o.D.d), der Präfix ändert dies hin zu „ausführlich, im Einzelnen mit Worten wiedergeben, schildern“ (Duden, o.D.a). Der Schreibakt wird präzisiert. Folglich ist anzunehmen, dass die lexikalische Eindeutigkeit eines Wortes abhängig ist von der Anzahl morphologischer Bestandteile und umgekehrt. Der zweite sprachliche AFB ist somit nach oben mit einer Gesamtsumme von ≤ 3 begrenzt, da nur so die gleiche Codierung der Kategorien „lexikalische Semantik“ und „Morphologie“ bedacht ist. Für den dritten sprachlichen AFB ist eine Gesamtsumme von ≥ 4 festzuhalten. Das bedeutet, dass entweder zwei Kategorien mit dem Code 1 und gleichzeitig eine Kategorie mit dem Code 2 kodiert sind oder zwei Kategorien mit 2 kodiert werden. Beide Fälle stellen Formen einer hohen Informationsdichte dar. Des Weiteren ermöglicht die Gesamtsumme von ≥ 4 die einzelne Betrachtung von Operatoren, die in einer oder mehreren Kategorien nicht zugeordnet werden. Die Kodierung von 9 führt zu einer hohen Gesamtsumme und verweist auf eine sprachlich sehr komplexe Wortkonstruktion.

Die Operatoren des Faches Politik aus Tabelle 24 lassen sich wie folgt den sprachlichen AFB zuordnen:

- sprachlichen AFB I (Gesamtsumme $0 \leq 1$): prüfen
- sprachliche AFB II (Gesamtsumme $2 \leq 3$): begründen, beschreiben, beurteilen, bewerten, charakterisieren, darstellen, einordnen, entwerfen, entwickeln, erklären, erläutern, erschließen, gestalten, problematisieren, überprüfen, untersuchen, vergleichen, verhandeln, zusammenfassen
- sprachliche AFB III (Gesamtsumme ≥ 4): analysieren, aufzählen, auswerten, benennen, darlegen, diskutieren, erörtern, herausarbeiten, interpretieren, sich auseinandersetzen, Stellung nehmen, widerlegen, wiedergeben, zuordnen, zusammenstellen

Eine besondere Betrachtung bedürfen die Operatoren „Stellung nehmen“ und „sich auseinandersetzen“. Auf den ersten Blick unterscheiden beide sich von den anderen Operatoren vor allem in der Anzahl der Bestandteile. Sie bestehen aus zwei Worten. Diese Anzahl ermöglicht es nicht, die Frequenz festzulegen, da diese nur von Einzelworten ermittelt werden kann. So wird das Wort „Stellung“ allein in die Häufigkeitsklasse 19 eingeordnet, das Wort „nehmen“ hingegen in die Häufigkeitsklasse 7. Das lässt darauf schließen, dass letzteres häufiger im deutschen Sprachgebrauch Verwendung findet, auch in anderen Wort- und Satzverbindungen. Eine Aussage über das gemeinsame Auftreten im deutschen Sprachgebrauch lässt sich nicht ableiten. Das gleiche gilt auch für „sich auseinandersetzen“. Diese Wortverbindung kann nicht frequent analysiert werden. Ähnliche Schwierigkeiten zeigen sich bei der morphologischen Kategorie, da die jeweiligen Wortpaare die Bestimmung der morphologischen Bestandteile nach dem angewandten Prinzip nicht ermöglichen. Auch hier wurde sich gegen die ausschließliche Betrachtung der Verben in den Wortverbindungen entschieden, da so keine ganzheitliche Aussage über den Datensatz möglich ist. In der Kategorie „lexikalische Semantik“ ist hingegen nur „sich auseinandersetzen“ eine Besonderheit. Die Wortverbindung stellt keine phraseologische Wortverbindung dar, sondern ein reflexives Verb, das stets ein zusätzliches Reflexivpronomen verlangt. Diese grammatikalische Struktur weist somit kein Maß an Idiomatizität auf, die für die Einordnung in die kategoriale Abstufung notwendig ist. Anders verhält es sich mit dem Operator „Stellung nehmen“, da hier nicht nur Polylexikalität und Festigkeit gegeben sind, sondern auch Idiomatizität.

Tabelle 24*Ergebnisse der sprachlichen Komplexität der fachlichen Operatoren*

Fachlicher Operator	Summe Frequenz	Summe lexikali- sche Semantik	Summe Morphologie	Gesamtsumme
Analysieren	1	9	0	10
Aufzählen	2	1	1	4
Auswerten	2	1	1	4
Begründen	1	1	1	3
Benennen	2	1	1	4
Beschreiben	1	1	1	3
Beurteilen	1	1	1	3
Bewerten	1	1	1	3
Bezeichnen	1	1	1	3
Charakterisieren	2	9	0	11
Darlegen	2	1	1	4
Darstellen	1	1	1	3
Diskutieren	1	9	0	10
Einordnen	1	1	1	3
Entwerfen	1	1	1	3
Entwickeln	0	1	1	2
Erklären	0	1	1	2
Erläutern	1	1	1	3
Erörtern	2	1	1	4
Erschließen	1	1	1	3
Gestalten	1	0	1	2
Herausarbeiten	2	1	2	5
Interpretieren	1	9	0	10
Problematisieren	2	0	0	2
Prüfen	1	0	0	1
Sich Auseinandersetzen	9	9	9	27
Stellung Nehmen	9	2	9	20
Überprüfen	1	1	1	3
Untersuchen	1	1	1	3
Vergleichen	1	1	1	3
Verhandeln	1	1	1	3
Widerlegen	2	1	1	4
Wiedergeben	2	1	1	4
Zuordnen	2	1	1	4
Zusammenfassen	1	1	1	3
Zusammenstellen	2	1	1	4

9.3 Die Basis- und Fachkonzepte – eine sprachliche Betrachtung auf Wortebene

Die Untersuchung der Basis- und Fachkonzepte erfolgte mithilfe des Analyserasters von Heine et al. (2018), welches Änderungen zugunsten des eigenen Forschungsinteresses erfuhr (Kapitel 7.3.2.3). Es wurden begrifflich dieselben sprachlichen Merkmale angewandt

wie bei den fachlichen Operatoren, die Beschreibungen der Kategorieausprägungen jedoch auf die Wortart abgestimmt. Tabelle 25 zeigt für die sprachlichen Merkmale eine numerische Spanne von 0 bis 5, wobei neun Fachkonzepten ein Wert ≥ 10 zuzuordnen ist. Diese Ausnahmen basieren auf fehlenden Zuordnungen in einem oder mehreren sprachlichen Merkmalen. So sind vier Fachkonzepte zusammengesetzt aus zwei Worten, sodass die Merkmale „Frequenz“ und „Morphologie“ mit dem Wert 9 anzugeben sind (keine Zuordnung möglich). Der Wortstamm von anderen fünf Fachkonzepten gründet auf der französischen oder griechischen Sprache, sodass keine eindeutige Zuordnung in der Merkmalsausprägung „lexikalischen Semantik“ vorzunehmen war. So ist das Verstehen des Nomens – beispielhaft Demokratie – nicht eindeutig aus dem Wortstamm erschließbar, das Wort aber auch nicht als Kompositum zu beschreiben.

Zugunsten weiterführender Aussagen, erfolgt auch für die Basis- und Fachkonzepte eine Einteilung in drei sprachliche Niveaus, wobei die Cut-Off-Points angelehnt sind an die sprachliche Untersuchung der Operatoren. Das erste Niveau beinhaltet die politischen Fachkonzepte, welche hochfrequent, semantisch transparent und aus einem Basismorphem gebildet sind. Beispiele sind die Fachkonzepte „Markt“ und „Staat“. Im ersten Niveau kann in einem Merkmal eine Codezuweisung = 1 erfolgen. Tabelle 25 zeigt, dass insgesamt fünf Fachkonzepte in einem Merkmal die Code-Zuweisung 1 erhalten haben. Zumeist handelt es sich hier um einen morphologisch erweiternden Suffix, wie in *Frei-heit*. Einzig das Fachkonzept „Konflikt“ hat einen Gesamtwert = 1, da es sich als mittelfrequent erwies.

Eine Abgrenzung zum zweiten sprachlichen Niveau lässt sich bei der sprachlichen Untersuchung der Operatoren durch die Codierung von mindestens zwei Merkmalen mit einem Code > 0 beschreiben (Kapitel 9.2). Bei den Basis- und Fachkonzepten finden sich jedoch auch zwei Nomen, welche nur in einem Merkmal den Code 2 erhalten haben. Somit beschreibt die zweite Version Nomen, die entweder in einem Merkmal den Code 2 zugeordnet bekommen haben und hier sprachlich besonders herausfordernd sind oder in zwei Merkmalen den Code 1 erhielten. Die Gesamtsumme beträgt somit ≥ 2 . Die Grenze der zweiten zum dritten sprachlichen Niveau begründet sich auch durch die Kodierung. So finden sich insgesamt drei Fachkonzepte, welche in allen drei Merkmalen den Code = 1 zugeordnet bekommen haben. Ein Fachkonzept wurde im Merkmal der Frequenz mit 1 und in der Morphologie mit = 2 kodiert. Der Gesamtwert = 3 beschreibt somit mehrheitlich mittelfrequente, semantisch intransparente Nomen mit einer Morphemerweiterung. Für das dritte Sprachniveau ist somit eine Gesamtsumme von ≥ 4 festzuhalten. Die Gesamtsumme von ≥ 4

ermöglicht auch die einzelne Betrachtung von Basis- und Fachkonzepten, die in einer oder mehreren Kategorien keine Zuordnung erhielten. Der damit verbundene Code 9 führt zu einer hohen Gesamtsumme und verweist auf eine sprachlich komplexe Wortkonstruktion.

Die Fachkonzepte der Kompetenzdimension „Fachwissen“ aus Tabelle 25 lassen sich wie folgt sprachlichen unterscheiden:

- Sprachliches Niveau I (Gesamtsumme $0 \leq 1$): Markt, Staat, Konflikt, Parteien, Wahlen, Freiheit, Frieden, Sicherheit
- Sprachliches Niveau II (Gesamtsumme $2 \leq 3$): Grundrechte, Rechtsstaat, Sozialstaat, Öffentlichkeit, Regierung, Gerechtigkeit, Gleichheit, Menschenwürde, Nachhaltigkeit
- Sprachliches Niveau III (Gesamtsumme ≥ 4): Demokratie, Europäische Integration, Gewaltenteilung, Internationale Beziehung, Repräsentation, Europäische Akteure, Interessengruppen, Legitimation, Massenmedien, Opposition, Parlament, Öffentliche Güter

Tabelle 25*Ergebnisse der sprachlichen Komplexität der Basis- und Fachkonzepte*

Basis- und Fachkonzepte	Frequenz	Lexikalische Semantik	Morphologie	Gesamt
Basiskonzept Ordnung				
Demokratie	0	9	1	10
Europäische Integration	9	2	9	20
Gewaltenteilung	2	1	2	5
Grundrechte	1	1	1	3
Internationale Beziehungen	9	2	9	20
Markt	0	0	0	0
Rechtsstaat	1	1	1	3
Repräsentation	2	9	2	11
Sozialstaat	1	1	1	3
Staat	0	0	0	0
Basiskonzept Entscheidungen				
Europäische Akteure	9	2	9	20
Interessengruppen	2	1	1	4
Konflikt	1	0	0	1
Legitimation	1	9	1	11
Massenmedien	2	1	2	5
Öffentlichkeit	0	0	2	2
Opposition	0	9	1	10
Parlament	0	9	1	10
Parteien	0	0	0	0
Regierung	0	0	2	2
Wahlen	0	0	0	0
Basiskonzept Gemeinwohl				
Freiheit	0	0	1	1
Frieden	0	0	0	0
Gerechtigkeit	1	0	2	3
Gleichheit	1	0	1	2
Menschenwürde	1	1	1	3
Nachhaltigkeit	1	0	1	2
Öffentliche Güter	9	2	9	20
Sicherheit	0	0	1	1

9.4 Die Zusammenfassung der Ergebnisse zur zweiten Forschungsfrage

Der zweite Forschungsfrage wurde mittels sechs sprachlichen Kategorien auf Satzebene nachgegangen. Zusätzlich wurden die Operatoren und die Fachkonzepte des Faches Politik auf Wortebene untersucht. Nachstehend werden die Ergebnisse kurz und bündig wiedergegeben.

Die Kategorie „Operator mit trennbarem Präfix/ mehrteiliger Operator“ umfasst zwei sprachliche Merkmale, die zusammen erhoben wurden. Eine separate Ergebnisauswertung von Operatoren mit trennbaren Präfixen und Operatoren, die aus mehreren Teilen bestehen, ist nicht möglich. Eine qualitative Betrachtung der entsprechenden Lernaufgaben ließ zwei mehrteilige Operatoren identifizieren: „Stellung nehmen“ und „sich auseinandersetzen“. Häufiger ließen sich Operatoren mit trennbaren Präfixen nachweisen, am häufigsten die

Operatoren „her-aus-arbeiten“ und „dar-stellen“. Ein Zusammenhang mit der Kategorie „curriculare Wissensstufe“ ließ sich berechnen, ein Auftreten eher in Lernaufgaben der SEK II herausstellen.

Für die Kategorie „textstrukturelle Vor- und Rückverweise“ ließ die qualitative Betrachtung der Analyseeinheiten das Vorhandensein von mehrheitlich Rückverweisen erfassen. Ein statistisch signifikanter Zusammenhang mit der Kategorie „curriculare Wissensstufe“ ist nicht nachzuweisen.

Auch für die Kategorie „Kompositum“ ließ sich kein Zusammenhang mit der Kategorie „curriculare Wissensstufe“ berechnen. Komposita finden sich gleichermaßen in Lernaufgaben der SEK I und II. In 25,9 % der Analyseeinheiten findet sich kein Kompositum, in allen anderen vor allem eins oder zwei Komposita. Insgesamt ließen sich bis zu elf Komposita in einer Lernaufgabe nachweisen.

Die Kategorie „Genitivkonstruktion“ ließ sich in 51 % der Lernaufgaben festhalten. Am häufigsten (41,1 %) wurde in den entsprechenden Lernaufgaben nur eine Genitivkonstruktion formuliert. In einer Lernaufgaben ließen sich bis zu acht Genitivkonstruktionen nachweisen. Ein Zusammenhang mit der Kategorie „curriculare Wissensstufe“ lässt sich festhalten.

Die Ergebnisauswertung der Kategorie „sprachlogischen Komplexität der Haupt- und Nebensatzgefüge“ verweist darauf, dass Lernaufgaben der SEK I eher gekennzeichnet sind durch eine niedrigere sprachlogische Komplexität, Lernaufgaben der SEK II eher durch eine höhere. Ein Zusammenhang mit der Kategorie „curriculare Wissensstufe“ ließ sich berechnen. Es finden sich dennoch alle sprachlogischen Komplexitäten in beiden SEK wieder.

Für die Kategorie „Sprachbezug zwischen Aufgabe und Material“ zeigt sich, dass in drei Viertel der Lernaufgaben der SEK I die Materialien explizit benannt werden. Im Vergleich werden in weniger als der Hälfte der Lernaufgaben der SEK II explizit Materialien formuliert. Die weiteren Kategorieausprägungen finden sich kaum in den Lernaufgaben der SEK I, jedoch in Lernaufgaben der SEK II wieder. Der Zusammenhang mit der curricularen Wissensstufe erwies sich als statistisch signifikant.

Auf Wortebene ist für die Operatoren im Fach Politik festzuhalten, dass die Operatoren mehrheitlich den sprachlichen AFB II oder III zugeordnet sind. Nur ein Operator (prüfen) kann als sprachlich einfach, eindeutig und hochfrequent beschrieben werden. Die Mehrheit der Operatoren besitzt einen verbinhärenten Präfix oder Partikel. Dieser führt zu einer

Erweiterung des Basismorphems und damit zu einer Präzisierung der Wortbedeutung. Die lexikalische Eindeutigkeit eines Wortes ist somit abhängig von der Anzahl morphologischer Bestandteile und umgekehrt.

Auch für die Fachkonzepte ist auf Wortebene festzuhalten, dass nur wenige als hochfrequent, semantisch transparent und einfach beschrieben werden können. Die Mehrheit ist morphologisch aus mehr als einem Basismorphem gebildet. Zudem sind vier Fachkonzepte zusammengesetzt aus zwei Worten und weitere fünf Fachkonzepte auf der französischen oder griechischen Sprache gegründet. Eine eindeutige Zuordnung zu einem oder mehr der sprachlichen Merkmalen war somit nicht möglich.

10. Die Ergebnisse der dritten Forschungsfrage: die Zusammenhänge fachlicher und sprachlicher Kategorien

Die Untersuchungen der Kategoriezusammenhänge gründen sich auf Angaben im Forschungsstand (Kapitel 1), der Ergebnisauswertung in den vorangegangenen Kapiteln sowie den Wahrnehmungen der Autorin während der Kodierung. Für die Lesbarkeit wird im Folgenden unterschieden nach Zusammenhängen zwischen nur fachlichen, nur sprachlichen sowie fachlichen und sprachlichen Kategorien.

10.1 Die Zusammenhänge von fachlichen und sprachlichen Kategorien

Mit der Kategorie „fachlicher AFB des Operators“ sind verschiedene Zusammenhänge anzunehmen. Im aktuellen Forschungsstand finden sich Aussagen dazu, dass der Operatoreinsatz und der kognitive Prozess nicht übereinstimmen (Kapitel 1). In dieser Arbeit zeigt sich jedoch, dass eine höhere Einordnung in der einen Kategorie auch eine höhere Einordnung in der anderen bedeutet. Es wurde eine Spearman-Korrelation durchgeführt, da beide Kategorien ein ordinales Messniveau besitzen. Tabelle 26 zeigt, dass die Kategorien stark miteinander korrelieren, Spearmans $\rho = 0,603$, $p < 0,001$. Dies hat sich folgend auch für die Betrachtung der Lernaufgaben der Sek I (Spearmans $\rho = 0,613$, $p < 0,001$) und Sek II (Spearmans $\rho = 0,595$, $p < 0,001$) bestätigt.

Tabelle 26

Spearman-Korrelation zu den Kategorien „fachlicher AFB des Operators“ und „kognitiver Prozess“

			Fachlicher AFB des Operators	Kognitiver Pro- zess
Spearman-Rho	Fachlicher AFB des Ope- rators	Korrelationskoeffizient	1,000	0,603**
		Sig. (2-seitig)	.	< 0,001
		N	669	669
	Kognitiver Prozess	Korrelationskoeffizient	0,603**	1,000
		Sig. (2-seitig)	< 0,001	.
		N	669	669

Anmerkung. ** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Die Ergebnisauswertung der Repräsentationsformen des Wissens (Kapitel 8.6) weist auf einen Zusammenhang einiger Repräsentationsformen mit der einen oder anderen curricularen Wissensstufe. In Lernaufgaben der SEK I werden häufiger Schulbuchtexte formuliert, in Lernaufgaben der SEK II häufiger auf journalistische Texte und Arbeitsergebnisse vorangegangener Aufgabenstellungen zurückgegriffen. Zusätzlich wird in Kapitel 8.2 auch ein Zusammenhang der Kategorien „fachlicher AFB des Operators“ und „curriculare Wissensstufe“ beschrieben. Dem folgend wurde überprüft, ob die Kategorien „fachlicher AFB des Operators“ auch mit den benannten Repräsentationsformen des Wissens korrelieren. Tabelle 27 zeigt, wie häufig Lernaufgaben mit AFB I – III auf Schulbuchtexte als Repräsentationsform des Wissens zurückgreifen. Es finden sich Schulbuchtexte vor allem in Lernaufgaben mit fachlichem AFB I (30,5 %) und AFB II (47,0 %) wieder. Mittels Chi-Quadrat-Test lässt sich ein signifikanter Zusammenhang errechnen ($\chi^2(2) = 13,485$, $p < 0,001$, $n = 591$, $V = 0,151$). Tabelle 28 zeigt wie häufig Lernaufgaben mit AFB I – III auf journalistische Texte als Repräsentationsform des Wissens zurückgreifen. Es finden sich journalistische Texte vor allem in Lernaufgaben mit fachlichem AFB II (48,3 %), gefolgt von AFB III (27,9 %). Auch hier ist ein signifikanter Zusammenhang errechnet ($\chi^2(2) = 7,908$, $p = 0,019$, $n = 591$, $V = 0,116$). Für die „Arbeitsergebnisse aus vorangegangenen Aufgabenstellungen“ zeigt sich, dass diese Repräsentationsform vor allem in Lernaufgaben mit fachlichen AFB III auftritt. Tabelle 29 zeigt, dass in nur 4,4 % der Lernaufgaben mit AFB I und 18,9 % der Lernaufgaben mit AFB II diese Wissensrepräsentation gefordert ist, jedoch in 76,7 % der Lernaufgaben mit AFB III. Mittels Chi-Quadrat-Test lässt sich ein signifikanter Zusammenhang errechnen und eine mittlere Effektstärke nachweisen ($\chi^2(2) = 87,896$, $p < 0,001$, $n = 591$; $V = 0,386$). Anzumerken ist, dass sich die genannten Zusammenhänge bei der getrennten Betrachtung von Aufgaben der SEK I oder SEK II der

Ergebnisauswertung in Kapitel 8.6 gleichen. So bestätigt sich ein Zusammenhang der Kategorie „fachlicher AFB des Operators“ und der „Schulbuchtexte“ für die Analyseeinheiten der SEK I, nicht der SEK II; ein Zusammenhang mit den „journalistischen Texten“ findet sich auch für Analyseeinheiten der SEK II, nicht der SEK I. Allein der Zusammenhang der Kategorie „fachlicher AFB des Operators“ und „Arbeitsergebnisse vorangegangener Aufgabenstellungen“ kann für beide curriculare Wissensstufen festgehalten werden. Aufgrund der Übersichtlichkeit sind an dieser Stelle die einzelnen Kreuztabellen und Testresultate nicht dargeboten.

Tabelle 27

Kreuztabelle zu den Kategorien „Schulbuchtexte“ und „fachlicher AFB des Operators“

			Fachlicher AFB des Operators			
			AFB I	AFB II	AFB III	Gesamt
Schulbuchtext	Nicht vorhanden	Anzahl	89	185	166	440
		Erwartete Anzahl	100,5	190,6	148,9	440,0
		% von „Schulbuchtext“	20,2 %	42,0 %	37,7 %	100,0 %
	Vorhanden	Anzahl	46	71	34	151
		Erwartete Anzahl	34,5	65,4	51,1	151,0
		% von „Schulbuchtext“	30,5 %	47,0 %	22,5 %	100,0 %
Gesamt	Anzahl	135	256	200	591	
	Erwartete Anzahl	135,0	256,0	200,0	591,0	
	% von „Schulbuchtext“	22,8 %	43,3 %	33,8 %	100,0 %	

Anmerkung. Es wurden Aufgaben ausgeklammert, die keinem AFB zugeordnet werden konnten, $n = 591$.

Tabelle 28

Kreuztabelle zu den Kategorien „journalistischer Text“ und „fachlicher AFB des Operators“

			Fachlicher AFB des Operators			
			AFB I	AFB II	AFB III	Gesamt
Journalistischer Text	Nicht vorhanden	Anzahl	72	128	126	326
		Erwartete Anzahl	74,5	141,2	110,3	326,0
		% von „journalistischer Text“	22,1 %	39,3 %	38,7 %	100,0 %
	Vorhanden	Anzahl	63	128	74	265
		Erwartete Anzahl	60,5	114,8	89,7	265,0
		% von „journalistischer Text“	23,8 %	48,3 %	27,9 %	100,0 %
Gesamt	Anzahl	135	256	200	591	
	Erwartete Anzahl	135,0	256,0	200,0	591,0	
	% von „journalistischer Text“	22,8 %	43,3 %	33,8 %	100,0 %	

Anmerkung. Es wurden Aufgaben ausgeklammert, die keinem AFB zugeordnet werden konnten, $n = 591$.

Tabelle 29

Kreuztabelle zu den Kategorien „Arbeitsergebnisse vorangegangener Aufgabenstellungen“ und „fachlicher AFB des Operators“

			Fachlicher AFB des Operators			
			AFB I	AFB II	AFB III	Gesamt
Arbeitsergebnisse vorangegangener Aufgabenstellungen	Nicht vorhanden	Anzahl	131	239	131	501
		Erwartete Anzahl	114,4	217,0	169,5	501,0
		% von „Arbeitsergebnisse vorangegangener Aufgabenstellungen“	26,1 %	47,7 %	26,1 %	100,0 %
	Vorhanden	Anzahl	4	17	69	90
		Erwartete Anzahl	20,6	39,0	30,5	90,0
		% von „Arbeitsergebnisse vorangegangener Aufgabenstellungen“	4,4 %	18,9 %	76,7 %	100,0 %
Gesamt	Anzahl	135	256	200	591	
	Erwartete Anzahl	135,0	256,0	200,0	591,0	
	% von „Arbeitsergebnisse vorangegangener Aufgabenstellungen“	22,8 %	43,3 %	33,8 %	100,0 %	

Anmerkung. Es wurden Aufgaben ausgeklammert, die keinem AFB zugeordnet werden konnten, $n = 591$.

In Kapitel 8.5.3 wird die Relevanz des Operators für die Zuordnung der einen oder anderen Kompetenzdimension im Fach Politik formuliert. Dem nachgehend, wurde ein Zusammenhang zwischen der Kategorie „fachlicher AFB des Operators“ und den Kompetenzdimensionen „politische Urteilsfähigkeit“, „politische Handlungsfähigkeit“ sowie „politische Einstellung und Motivation“ untersucht. Tabelle 30 zeigt für die erstgenannte Kategoriekombination, dass sich die Kompetenzdimension „politische Urteilsfähigkeit“ vor allem in Lernaufgaben mit dem fachlichen AFB III wiederfindet. Ausgenommen der Lernaufgaben, die nicht eindeutig einem AFB im Fach Politik zuzuordnen sind, wurden nur 2 Lernaufgaben mit dem fachlichen AFB II kodiert ($n = 591$). Eine ähnliche Darstellung kann für die anderen beiden Kompetenzdimensionen dargelegt werden, auch wenn diese hier nicht tabellarisch dargeboten wurden. Statistisch signifikante Zusammenhänge konnten mittels Chi-Quadrat-Tests für alle benannten Merkmalskombinationen festgehalten werden, alle Zusammenhänge sind durch eine hohe Effektstärke gekennzeichnet:

- Kategorien „fachlicher AFB des Operators“ und „politische Urteilsfähigkeit“, $\chi^2(2) = 461,654, p < 0,001, n = 591, V = 0,884,$
- Kategorien „fachlicher AFB des Operators“ und „politische Handlungsfähigkeit“, $\chi^2(2) = 434,507, p < 0,001, n = 591, V = 0,857,$
- Kategorien „fachlicher AFB des Operators“ und „politische Einstellung und Motivation“, $\chi^2(2) = 344,076, p < 0,001, n = 591, V = 0,763.$

Tabelle 30

Kreuztabelle zu den Kategorien „politische Urteilsfähigkeit“ und „fachlicher AFB des Operators“

			Fachlicher AFB des Operators			
			AFB I	AFB II	AFB III	Gesamt
Politische Urteilsfähigkeit	Nicht vorhanden	Anzahl	135	254	32	421
		Erwartete Anzahl	96,2	182,4	142,5	421,0
		% von „politische Urteilsfähigkeit“	32,1 %	60,3 %	7,6 %	100,0 %
	Vorhanden	Anzahl	0	2	168	170
		Erwartete Anzahl	38,8	73,6	57,5	170,0
		% von „politische Urteilsfähigkeit“	0,0 %	1,2 %	98,8 %	100,0 %
Gesamt	Anzahl	135	256	200	591	
	Erwartete Anzahl	135,0	256,0	200,0	591,0	
	% von „politische Urteilsfähigkeit“	22,8 %	43,3 %	33,8 %	100,0 %	

Anmerkung. Es wurden Aufgaben ausgeklammert, die keinem AFB zugeordnet werden konnten, $n = 591$.

Zu Beginn des Kapitels wurde der Zusammenhang zwischen den Kategorien „fachlicher AFB des Operators“ und „kognitiver Prozess“ statistisch nachgewiesen. Dazu wurde ein Zusammenhang zwischen den drei Kompetenzdimensionen „politische Urteilsfähigkeit“, „politische Handlungsfähigkeit“ sowie „politische Einstellung und Motivation“ und der Kategorie „kognitiver Prozess“ untersucht. Tabelle 31 zeigt beispielhaft für die Kompetenzdimension „politische Urteilsfähigkeit“, dass diese vor allem in Lernaufgaben mit dem kognitiven Prozess „Integrieren“ zu finden ist. Dies gilt auch für die anderen Kompetenzdimensionen³⁶. Statistisch signifikante Zusammenhänge konnten mit Chi-Quadrat-Tests festgehalten werden, sie sind durch eine hohe Effektstärke gekennzeichnet:

- Kategorien „kognitiver Prozess“ und „politische Urteilsfähigkeit“, $\chi^2(3) = 219,938, p < 0,001, n = 636, V = 0,588,$
- Kategorien „kognitiver Prozess“ und „politische Handlungsfähigkeit“, $\chi^2(3) = 220,199, p = < 0,001, n = 636, V = 0,588,$
- Kategorien „kognitiver Prozess“ und „politische Einstellung und Motivation“, $\chi^2(3) = 197,030, p < 0,001, n = 636, V = 0,557.$ ³⁷

³⁶ Eine tabellarische Darstellung entfällt zugunsten der Lesbarkeit und Übersichtlichkeit in dieser Arbeit.

³⁷ Wie in Kapitel 8.5.3 beschrieben, wurden in 156 Lernaufgaben die drei Kompetenzdimensionen politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit sowie politische Einstellung und Motivation kodiert. Es wurde mit eben diesen Fällen auch eine Kreuztabelle mit der Kategorie „kognitiver Prozess“ erstellt. Es zeigt sich, dass 142 Lernaufgaben gleichzeitig mit dem kognitiven Prozess „Integrieren“ und 4 Lernaufgaben mit dem

Zusammengefasst lässt sich darlegen, dass die drei genannten Kompetenzdimensionen vor allem in Lernaufgaben gefordert werden, welche Operatoren des AFB III formulieren. Zudem finden sie sich in Aufgaben, welche dazu auffordern neue Informationen in eine bestehende Wissensbasis einzubinden und Lösungen neu zu denken.

Tabelle 31

Kreuztabelle zu den Kategorien „politische Urteilsfähigkeit“ und „kognitiver Prozess“

		Kognitiver Prozess				Gesamt	
		Reproduzieren	Selektieren	Organisieren	Integrieren		
Politische Urteilsfähigkeit	Nicht vorhanden	Anzahl	55	88	166	451	
		Erwartete Anz.	39,0	63,1	122,0	451,0	
		% von „politische Urteilsfähigkeit“	12,2 %	19,5 %	36,8 %	31,5 %	100,0 %
	Vorhanden	Anzahl	0	1	6	178	175
		Erwartete Anz.	16,0	25,9	50,0	93,1	185,0
		% von „politische Urteilsfähigkeit“	0,0 %	0,5 %	3,2 %	96,2 %	100,0 %
Gesamt	Anzahl	55	89	172	320	636	
	Erwartete Anz.	55,0	89,0	172,0	320,0	636,0	
	% von „politische Urteilsfähigkeit“	8,6 %	14,0 %	27,0 %	50,3 %	100,0 %	

Anmerkung. Es wurden Aufgaben ausgeklammert, die keinem kognitivem Prozess zugeordnet werden konnten, $n = 636$.

In der Forschungsarbeit von Gloe und Miller (2017) (Kapitel 1) wird formuliert, dass in den Aufgabengruppen keine Progression der AFB festzustellen war. Da zuvor ein Zusammenhang der Kategorien „fachlicher AFB des Operators“ und „kognitiver Prozess“ errechnet wurde, wird an dieser Stelle nicht nur untersucht, ob in einer Aufgabengruppe mit steigender Aufgabennummer ein jeweils höherer AFB, sondern auch ob jeweils ein höherer kognitiver Prozess gefordert wird. Dabei war zu beachten, dass nicht jede Aufgabengruppe die gleiche Anzahl von Lernaufgaben hat. Am häufigsten umfasst eine Aufgabengruppe drei Lernaufgaben, bis zu acht Lernaufgaben waren in einer Aufgabengruppe nachzuweisen. Tabelle 32 verweist auf die Häufigkeit, mit der jede Aufgabennummer in dieser Untersuchung auftritt. Da es sich bei allen Kategorien um ordinalskalierte Daten handelt, wird die Korrelation nach Spearman berechnet. Tabelle 33 und Tabelle 34 zeigen, dass beide

kognitiven Prozess „Organisieren“ kodiert wurden. Es sind 4 Lernaufgaben keinem kognitiven Prozess zugeordnet.

Kategorien und die Aufgabennummer moderat miteinander korrelieren. In den untersuchten Aufgabengruppen ist eine Progression von AFB I – III sowie der geforderten kognitiven Prozesse nachzuweisen, entgegen den Befunden von Gloe und Miller (2017).

Tabelle 32

Häufigkeit der Aufgabennummern

Aufgabennummer	Häufigkeiten	
	<i>n</i>	%
Aufgabe 1	204	30,5
Aufgabe 2	187	28,0
Aufgabe 3	148	22,1
Aufgabe 4	72	10,8
Aufgabe 5	27	4,0
Aufgabe 6	20	3,0
Aufgabe 7	4	0,6
Aufgabe 8	2	0,3
Spezialaufgabe	5	0,7
Gesamt	669	100,0

Anmerkung. N = 669. Spezialaufgaben sind Aufgaben, welche keiner Bezifferung aufweisen.

Tabelle 33

Spearman-Korrelation zu der Kategorie „fachlicher AFB des Operators“ und der Aufgabennummer

		Aufgabennummer		Fachlicher AFB des Operators
Spearman-Rho	Aufgabennummer	Korrelationskoeffizient	1,000	0,328**
		Sig. (2-seitig)	.	< 0,001
		N	669	669
	Fachlicher AFB des Operators	Korrelationskoeffizient	0,328**	1,000
		Sig. (2-seitig)	< 0,001	.
		N	669	669

Anmerkung. ** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Tabelle 34

Spearman-Korrelation zu der Kategorie „kognitiver Prozess“ und der Aufgabennummer

		Aufgabennummer		Kognitiver Pro- zess
Spearman-Rho	Aufgabennummer	Korrelationskoeffizient	1,000	0,320**
		Sig. (2-seitig)	.	< 0,001
		N	669	669
	Kognitiver Prozess	Korrelationskoeffizient	0,320**	1,000
		Sig. (2-seitig)	< 0,001	.
		N	669	669

Anmerkung. ** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

10.2 Die Zusammenhänge von sprachlichen und sprachlichen Kategorien

Die Kategorie „sprachlogische Komplexität der Haupt- und Nebensatzgefüge“ beschreibt die sprachliche Darstellung der Aufgabenstellung. Es ist anzunehmen, dass mit einer steigenden sprachlogischen Komplexität schlicht die Wortzahl steigt und entsprechende sprachliche Besonderheiten auch eher formuliert werden. Während der Kodierung ließen sich beispielhaft textstrukturelle Vor- und Rückverweise eher in Neben- oder weiteren Hauptsätzen festhalten, jedoch nicht in Aufgabenstellungen formuliert aus nur einem Hauptsatz. Auch Komposita und Genitivkonstruktionen waren häufiger kodiert. Allein für die Verwendung eines mehrteiligen Operators beziehungsweise eines Operators mit Präfix wird kein Zusammenhang mit der Kategorie „sprachlogische Komplexität der Haupt- und Nebensatzgefüge“ vermutet.

Um zu prüfen, ob mit steigender sprachlogischer Komplexität auch die Wortzahl einer Aufgabenstellen zunimmt, bedarf es im ersten Schritt der Berechnung eines Zusammenhangsmaßes. Tabelle 35 ist zu entnehmen, dass die Wortzahl und die sprachlogischen Komplexität stark miteinander korrelieren, Spearmans $\rho = 0,743$, $p < 0,001$, $N = 669$. Aufgrund des positiven Korrelationskoeffizienten ist festzuhalten, dass mit steigender Wortzahl auch die sprachlogische Komplexität zunimmt.

Tabelle 35

Spearman-Korrelation zu der Kategorie „sprachlogische Komplexität der Haupt- und Nebensatzgefüge“ und der Wortzahl

			Wortzahl	Sprachlogische Komplexität der Haupt- und Nebensatzgefüge
Spearman-Rho	Wortzahl	Korrelationskoeffizient	1,000	0,743**
		Sig. (2-seitig)	.	< 0,001
		N	669	669
	Sprachlogische Komplexität der Haupt- und Nebensatzgefüge	Korrelationskoeffizient	0,743**	1,000
		Sig. (2-seitig)	< 0,001	.
		N	669	669

Anmerkung. ** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

In einem weiteren Schritt bedarf es der Berechnung der Korrelationsmaße zwischen den sprachlichen Merkmalen. Dabei ist zu beachten, dass die Daten der Kategorien „Operator mit trennbarem Präfix/ mehrteiliger Operator“ und „textstrukturelle Vor- und Rückverweise“ nominalskaliert, die Daten der Kategorien „Kompositum“ und „Genitivkonstruktion“ metrisch sind. Für die Berechnung eines statistisch signifikanten Zusammenhangs mit der ordinalskalierten Kategorie „sprachlogische Komplexität der Haupt- und Nebensatzgefüge“ bedarf es für erstere eines Chi-Quadrat-Tests, für letztere der Rangkorrelationsanalyse nach Spearman. Die Berechnungen zeigen, dass die vorangegangenen Annahmen über mögliche Zusammenhänge sich mehrheitlich bestätigen. Es ergeben sich statistisch signifikante Zusammenhänge für:

- Kategorien „textstrukturelle Vor- und Rückverweise“ und „sprachlogische Komplexität der Haupt- und Nebensatzgefüge“ ($\chi^2(3) = 80,758$, $p < 0,001$, $n = 661$, $V = 0,350$),
- Kategorien „Kompositum“ und „sprachlogische Komplexität der Haupt- und Nebensatzgefüge“ (Spearman's $\rho = 0,278$, $p < 0,001$, $n = 661$).

Für die folgenden Kategorien ließen sich keine signifikanten Zusammenhänge berechnen:

- Kategorien „Operator mit trennbarem Präfix/ mehrteiliger Operator“ und „sprachlogische Komplexität der Haupt- und Nebensatzgefüge“ ($\chi^2(3) = 3,809$, $p = 0,283$, $n = 661$),
- Kategorien „Genitivkonstruktion“ und „sprachlogische Komplexität der Haupt- und Nebensatzgefüge“ (Spearman's $\rho = 0,024$, $p = 0,542$, $n = 661$).

Zusammengefasst lässt sich formulieren, dass sprachlogisch komplexere Lernaufgaben auch eher textstrukturelle Vor- und Rückverweise beinhalten. Es handelt es sich um einen mittleren Effektstärke. Auch die Anzahl der Komposita steigt mit der sprachlogischen Komplexität einer Lernaufgabe. Es handelt sich um eine positive Korrelation mit einer mittleren Effektstärke. Die Verwendung eines Operators mit trennbarem Präfix beziehungsweise eines mehrteiligen Operators sowie Genitivkonstruktionen hängen nicht mit der dieser Kategorie „sprachlogische Komplexität der Haupt- und Nebensatzgefüge“ zusammen.

10.3 Die Zusammenhänge von fachlichen und sprachlichen Kategorien

In Kapitel 8.2 wurde darauf hingewiesen, dass die Mehrfachnennung von Operatoren mit einer schrittweisen Formulierung des Arbeitsauftrags einhergeht. Diese lässt auch eine höhere sprachlogische Komplexität der gesamten Lernaufgabe vermuten. Daher wurde ein Zusammenhang zwischen der fachlichen Kategorie „Mehrfachnennung Operator“ und der sprachlichen Kategorie „sprachlogische Komplexität der Haupt- und Nebensatzgefüge“ untersucht. Tabelle 36 visualisiert die Kreuztabelle zu den beiden Kategorien. Hier zeigt sich, dass Mehrfachnennungen von Operatoren vor allem in Lernaufgaben mit höherer sprachlogischer Komplexität vorkommen, in 74,4 % aller Fälle. Eine statistisch signifikanter Zusammenhang konnte berechnet werden, der durch eine mittlere Effektstärke zu beschreiben ist ($\chi^2(3) = 117,485, p < 0,001, n = 661, V = 0,422$).

Tabelle 36

Kreuztabelle zu den Kategorien „Mehrfachnennung Operatoren“ und „sprachlogische Komplexität der Haupt- und Nebensatzgefüge“

			Sprachlogische Komplexität Haupt- und Nebensatzgefüge				
			Niedrig	Mittel - mittel	Mittel - hoch	Hoch	Gesamt
Mehrfachnennung Operatoren	Nicht vorhanden	Anzahl	151	213	99	120	583
		Erwartete Anzahl	133,2	190,5	102,3	157,0	583,0
		% von „Mehrfachnennung Operator“	25,9 %	36,5 %	17,0 %	20,6 %	100,0 %
	Vorhanden	Anzahl	0	3	17	58	78
		Erwartete Anzahl	17,8	25,5	13,7	21,0	78,0
		% von „Mehrfachnennung Operator“	0,0 %	3,8 %	21,8 %	74,4 %	100,0 %
Gesamt	Anzahl	151	216	116	178	661	
	Erwartete Anzahl	151,0	216,0	116,0	178,0	661,0	
	% von „Mehrfachnennung Operator“	22,8 %	32,7 %	17,5 %	26,9 %	100,0 %	

Anmerkung. Es wurden Aufgaben ausgeklammert, die keiner Kategorieausprägung der sprachlogischen Komplexität zugeordnet werden konnten, $n = 583$.

In Kapitel 8.2 wurden für die Kategorie „fachlicher AFB des Operators“ und in Kapitel 9.1.3 für die Kategorie „sprachlogische Komplexität der Haupt- und Nebensatzgefüge“ jeweils positive lineare Zusammenhang mit der Kategorie „curriculare Wissensstufe“ berechnet. Dem folgend wurde ein Zusammenhang der beiden Kategorien untersucht. Tabelle 37 und Tabelle 38 zeigen die Beziehungen der Kategorien, individuell für die SEK I und

SEK II. Für beide curricularen Wissensstufen zeigt sich, dass die Ausprägungen „mittelhoch“ und „hoch“ der Kategorie „sprachlogische Komplexität der Haupt- und Nebensatzgefüge“ eher in Lernaufgaben mit Operatoren des AFB III zu finden sind. Die Kategorieausprägung „niedrig“ findet sich bei beiden curricularen Wissensstufen vor allem in Lernaufgaben mit Operatoren des AFB II. Der einzige Unterschied der beiden curricularen Wissensstufen findet sich in der Kategorieausprägung „niedrig-mittel“. Für Lernaufgaben der SEK II finden sich diese eher in Lernaufgaben mit Operatoren des AFB II (38,4 %), für Lernaufgaben der SEK I eher in Lernaufgaben mit Operatoren des AFB I (46,7 %). Insgesamt lässt sich festhalten, geltend für alle Aufgaben, dass, wenn diese aus mehreren Satzgefügen bestehen, auch eher Operatoren des AFB III formulieren. Lernaufgaben mit einem einfachen Hauptsatz beziehungsweise mit einem zusätzlichen Nebensatz formulieren eher Operatoren aus dem AFB I und II. Dieser Zusammenhang ließ sich als statistisch signifikant festhalten und mit einer moderaten Effektstärke beschreiben (Sek I: Spearmans $\rho = 0,266$, $p < 0,001$; Sek II: Spearmans $\rho = 0,248$, $p < 0,001$, $n = 188$).

Tabelle 37

Kreuztabelle zu den Kategorien „fachlicher AFB des Operators“ und „sprachlogische Komplexität der Haupt- und Nebensatzgefüge“ für Lernaufgaben der SEK I

			Sprachlogische Komplexität der Haupt- und Nebensatzgefüge				Gesamt
			Niedrig	Niedrig - mittel	Mittel - hoch	Hoch	
Fachlicher AFB des Operators	AFB I	Anzahl	29	21	2	4	56
		% von „fachlicher AFB des Operators“	51,8%	37,5%	3,6%	7,1%	100,0%
	AFB II	Anzahl	35	13	14	13	75
		% von „fachlicher AFB des Operators“	46,7%	17,3%	18,7%	17,3%	100,0%
	AFB III	Anzahl	11	16	15	15	57
		% von „fachlicher AFB des Operators“	19,3%	28,1%	26,3%	26,3%	100,0%
Gesamt	Anzahl	75	50	31	32	188	
	% von „fachlicher AFB des Operators“	39,9%	26,6%	16,5%	17,0%	100,0%	

Anmerkung. Es wurden Aufgaben ausgeklammert, die keiner Kategorieausprägung der einen oder anderen Kategorie zugeordnet werden konnten, $n = 188$.

Tabelle 38

Kreuztabelle zu den Kategorien „fachlicher AFB des Operators“ und „sprachlogische Komplexität der Haupt- und Nebensatzgefüge“ für Lernaufgaben der SEK II

		Sprachlogische Komplexität der Haupt- und Nebensatzgefüge					Gesamt
		Niedrig	Niedrig - mittel	Mittel - hoch	Hoch		
Fachlicher AFB des Operators	AFB I	Anzahl	18	40	6	14	78
		% von „fachlicher AFB des Operators“	23,1%	51,3%	7,7%	17,9%	100,0%
	AFB II	Anzahl	31	68	31	47	177
		% von „fachlicher AFB des Operators“	17,5%	38,4%	17,5%	26,6%	100,0%
	AFB III	Anzahl	11	42	31	56	140
		% von „fachlicher AFB des Operators“	7,9%	30,0%	22,1%	40,0%	100,0%
Gesamt	Anzahl	60	150	68	117	395	
	% von „fachlicher AFB des Operators“	15,2%	38,0%	17,2%	29,6%	100,0%	

Anmerkung. Es wurden Aufgaben ausgeklammert, die keiner Kategorieausprägung der einen oder anderen Kategorie zugeordnet werden konnten, $n = 395$.

In Kapitel 9.1.4 wird der Zusammenhang zwischen den Kategorien „Sprachbezug zwischen Aufgabe und Material“ und „fachlicher AFB des Operators“ formuliert. Aufgrund der qualitativen Datenauswertung wird vermutet, dass Lernaufgaben ohne passendes Material – somit auch ohne Sprachbezug – mit Operatoren des AFB III gestellt sind. Daher wird ein Zusammenhang mit den höheren Kategorieausprägungen der Kategorie „kognitiver Prozess“ angenommen. Tabelle 39 ist zu entnehmen, dass die Vermutung über die Häufigkeit der Merkmalskombination „AFB III“ und „kein Material benannt und nicht dargeboten“ sich auch wissenschaftlich zeigt. Die Berechnung eines möglichen Zusammenhangs erfolgt mittels dem Korrelationskoeffizienten von Spearman. Tabelle 40 verweist auf eine moderate Korrelation der Kategorien „fachlicher AFB des Operators“ und „Sprachbezug zwischen Aufgabe und Material“, Spearmans $\rho = 0,268$, $p < 0,001$, $n = 578$. Gleiches gilt für den Zusammenhang der Kategorien „Sprachbezug zwischen Aufgabe und Material“ und „kognitiver Prozess“, Spearmans $\rho = 0,252$, $p < 0,001$, $N = 669$.

Tabelle 39

Kreuztabelle zu den Kategorien „fachlicher AFB des Operators“ und „Sprachbezug zwischen Aufgabe und Material“

		Sprachbezug zwischen Aufgabe und Material					
			Explizit benannt	Implizit benannt	Kein Material benannt, doch passend dargeboten	Kein Material benannt und nicht dargeboten	Gesamt
Fachlicher AFB des Operators	AFB I	Anzahl	95	8	23	6	132
		% von „fachlicher AFB des Operators“	72,0 %	6,1 %	17,4 %	4,5 %	100,0%
	AFB II	Anzahl	160	39	38	13	250
		% von „fachlicher AFB des Operators“	64,0 %	15,6 %	15,2 %	5,2 %	100,0%
	AFB III	Anzahl	87	18	30	61	196
		% von „fachlicher AFB des Operators“	44,4 %	9,2 %	15,3 %	31,1 %	100,0%
Gesamt		Anzahl	342	65	91	80	578
		% von „fachlicher AFB des Operators“	59,2 %	11,2 %	15,7 %	13,8 %	100,0%

Anmerkung. Die Kategorien wurden ohne die Ausprägung „keine Zuordnung möglich“ dargestellt, $n = 578$.

Tabelle 40

Spearman-Korrelation zu den Kategorien „Sprachbezug zwischen Aufgabe und Material“, „fachlicher AFB des Operators“ und „kognitiver Prozess“

		Sprachbezug zwischen Aufgabe und Material			
		Korrelationskoeffizient	Fachlicher AFB des Operators	Kognitiver Prozess	
Spearman-Rho	Sprachbezug zwischen Aufgabe und Material	Korrelationskoeffizient	1,000	0,268**	0,252**
		Sig. (2-seitig)	.	< 0,001	< 0,001
		N	669	669	669
Fachlicher AFB des Operators	Fachlicher AFB des Operators	Korrelationskoeffizient	0,268**	1,000	0,603**
		Sig. (2-seitig)	< 0,001	.	< 0,001
		N	669	669	669
Kognitiver Prozess	Kognitiver Prozess	Korrelationskoeffizient	0,252**	0,603**	1,000
		Sig. (2-seitig)	< 0,001	< 0,001	.
		N	669	669	669

Anmerkung. **. Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Die Kategorie „sprachlogische Komplexität der Haupt- und Nebensatzgefüge“ ist zudem geprägt durch die darin formulierten Worte. Bei der Kodierung fiel auf, dass besonders Lernaufgaben, die mehrere Fachkonzepte formulierten, sprachlogisch komplexer erschienen. Die vorangegangenen Untersuchungsergebnisse ermöglichen hierzu keine Aussagen, da bis dato die Fachkonzepte einzeln und nicht summiert betrachtet wurden (Kapitel 8.5.1). Tabelle 41 zeigt die Anzahl von Fachkonzepten in einer Lernaufgabe.³⁸ Über die Hälfte aller Lernaufgaben (55,9 %) formulieren kein Fachkonzept, in knapp einem Drittel (30,9 %) findet sich ein Fachkonzept. In 10,5 % der Lernaufgaben finden sich zwei Fachkonzepte. Die Berechnung einer möglichen Korrelation erfolgt mit dem Korrelationskoeffizienten von Spearman, da die eine Kategorie metrisch und die andere ordinal ist. Beide Kategorien korrelieren schwach miteinander, Spearmans $\rho = 0,188$, $p < 0,001$, $n = 667$. Es lässt sich festhalten, dass ein Zusammenhang zwischen der Anzahl von Fachkonzepten und der Kategorie „sprachlogische Komplexität Haupt- und Nebensatzgefüge“ besteht.

Tabelle 41

Häufigkeit der summierten Fachkonzepte in einer Lernaufgabe

	Häufigkeit	
	<i>n</i>	%
0 Fachkonzepte	374	55,9
1 Fachkonzept	207	30,9
2 Fachkonzepte	70	10,5
3 Fachkonzepte	17	2,5
6 Fachkonzepte	1	0,1
Gesamt	669	100

Anmerkung. N = 669.

10.4 Die Zusammenfassung der Ergebnisse zur dritten Forschungsfrage

Nachstehend werden die berechneten statistisch signifikanten Zusammenhänge zusammengefasst und in der Reihenfolge ihre Darlegung in den vorangegangenen Kapiteln präsentiert.

Als erstes wurden Zusammenhänge zwischen ausschließlich fachlichen Kategorien untersucht. Besonders mit der Kategorie „fachlicher AFB des Operators“ ließen sich verschiedene statistisch signifikante Zusammenhänge errechnen. Es ergab sich eine positive

³⁸ Eine Untersuchung mit den kodierten politischen Fachbegriffen erfolgt nicht, da deren Mehrwert für das Fach erst diskutiert werden muss (Kapitel 8.5.2) und diesbezügliche Änderungen im Datensatz an dieser Stelle keine Beachtung fänden.

Korrelation mit der Kategorie „kognitiver Prozess“. Eine höhere Einordnung in der einen Kategorie bedeutet auch eine höhere Einordnung in der anderen, unabhängig von der curricularen Wissensstufe.

Dazu lassen sich Zusammenhänge zwischen der Kategorie „fachlicher AFB des Operators“ und bestimmten Repräsentationsformen des Wissens darlegen, wobei die curricularen Wissensstufen zu beachten sind. In Lernaufgaben der SEK I präsentieren vor allem Schulbuchtexte das Wissen für Lernaufgaben mit niedrigem AFB (AFB I). In Lernaufgaben der SEK II hängt die Repräsentationsform „journalistischer Text“ mit den höheren AFB (AFB II – III) zusammen. In beiden Fällen kann die Korrelation jeweils nicht für Lernaufgaben der anderen curricularen Wissensstufe berechnet werden. Für die Repräsentationsform „Arbeitsergebnisse aus vorangegangenen Aufgabenstellungen“ zeigt sich für beide curricularen Stufen, dass diese vor allem mit Aufgaben mit fachlichen AFB III korrelieren.

Des Weiteren lässt sich mit den Kompetenzdimensionen „politische Urteilsfähigkeit“, „politische Handlungsfähigkeit“ und „politische Einstellung und Motivation“ eine positive Korrelation mit der Kategorie „fachlicher AFB des Operators“ festgehalten werden. Alle drei Kompetenzdimensionen werden mehrheitlich in Aufgaben mit Operatoren des AFB III gefordert.

Ergänzend wurde in den untersuchten Aufgabengruppen eine Progression von AFB I – III sowie der geforderten kognitiven Prozesse nachgewiesen. Es besteht eine positive Korrelation zwischen der Aufgabennummer und der jeweiligen fachlichen Kategorie.

Die Korrelationsanalysen zwischen den sprachlichen Kategorien ergaben zwei positive Korrelationen. So finden sich in sprachlogisch komplexeren Lernaufgaben auch eher textstrukturelle Vor- und Rückverweise und auch die Anzahl der Komposita steigt mit der sprachlogischen Komplexität einer Lernaufgabe.

Zwischen fachlichen und sprachlichen Kategorien ließen sich auch statistisch signifikante Zusammenhänge nachweisen. Es korrelieren die Kategorien „Mehrfachnennung Operator“ und „sprachlogische Komplexität der Haupt- und Nebensatzgefüge“. Für letztere Kategorie ließ sich zusätzlich ein Zusammenhang mit der Kategorie „fachlicher AFB des Operators“ berechnen. Es zeigt sich, dass Aufgaben mit den sprachlogischen Kategorieausprägungen „mittel-hoch“ und „hoch“ vornehmlich in Lernaufgaben mit Operatoren des AFB III zu finden sind. Lernaufgaben mit der Kategorieausprägung „niedrig“ formulieren vor allem Operatoren des AFB II, auch AFB I. Es lässt sich festhalten, dass ein

Zusammenhang zwischen der Anzahl von Fachkonzepten und der Kategorie „sprachlogische Komplexität Haupt- und Nebensatzgefüge“ besteht.

11. Die Ergebnisse zur vierten Forschungsfrage: der Schulbuchvergleich

Folgend werden die fachlichen und sprachlichen Merkmalsausprägungen der Lernaufgaben in den Schulbüchern individuell und vergleichend dargestellt. Die Reihenfolge der Kategorien gleicht der Ergebnisdarstellung der ersten und zweiten Forschungsfrage (Kapitel 8 und 9). Ausgenommen sind die Kategorie „curriculare Wissensstufe“ und die verschiedenen Wissensarten. Sie stellen keinen Mehrwert für den Schulbuchvergleich dar. So sind die Schulbücher und die darin enthaltenen Analyseeinheiten explizit der SEK I oder SEK II zugeordnet. Die deklarative Wissensart konnte in 99,4 % und die prozedurale Wissensart in 86,1 % der Lernaufgaben festgehalten werden (Kapitel 8). Diese Häufigkeit ermöglicht keine weiteren Ergebnisse zugunsten des Schulbuchvergleichs. Gleiches gilt für das metakognitive Wissen, das nur für eine Lernaufgabe kodiert wurde.

11.1 Der Operator – eine fachliche Betrachtung

Die fachliche Untersuchung des Operators erfolgte mittel drei Kategorien: 1) die Mehrfachnennung von Operatoren, 2) der fachliche AFB des Operators und 3) anderen Operatoren.

Tabelle 42 zeigt die Häufigkeit der Kategorie „Mehrfachnennung Operator“ in den untersuchten Schulbüchern. Das Schulbuch MPE ist das einzige, in dem alle Lernaufgaben mit nur einem Operator formuliert sind. In den anderen Schulbüchern finden sich auch Aufgaben, die mehr als einen Operator verschriftlichen. Das Schulbuch PGW enthält mit 16,0 % die meisten, das Schulbuch MPZ mit 7,2 % die wenigsten solcher Aufgaben.

Tabelle 42*Häufigkeit der Kategorie „Mehrfachnennung Operator“ in den Schulbüchern*

Schulbuch		Häufigkeit	
		<i>n</i>	%
DKH (<i>n</i> = 164)	Nicht vorhanden	142	86,6
	Vorhanden	22	13,4
MPE (<i>n</i> = 46)	Nicht vorhanden	46	100,0
	Vorhanden	0	0,0
MPZ (<i>n</i> = 138)	Nicht vorhanden	128	92,8
	Vorhanden	10	7,2
KOM (<i>n</i> = 90)	Nicht vorhanden	81	90,0
	Vorhanden	9	10,0
PGW (<i>n</i> = 231)	Nicht vorhanden	194	84,0
	Vorhanden	37	16,0

Anmerkung. N = 669.

Tabelle 43 zeigt die Häufigkeit der verschiedenen Ausprägungen der Kategorie „fachlicher AFB des Operators“ in den Analyseobjekten. Die Viergliedrigkeit der Kategorieausprägungen begünstigt eine Darstellung und Gegenüberstellung der prozentualen Häufigkeiten in einem Diagramm. Abbildung 12 lässt auf dem ersten Blick erkennen, dass für das Schulbuch MPE nur drei Balken dargestellt sind. In diesem Schulbuch finden sich keine Lernaufgaben mit handlungsinitiierenden Verben, die nicht der Operatorenliste im Fach Politik zugeordnet werden konnten. Jede Lernaufgabe ist explizit einem AFB zugehörig. In allen anderen Schulbüchern werden auch andere handlungsinitiierende Verben formuliert. Die Häufigkeit solcher Aufgaben unterscheidet sich je nach Analyseobjekt stark. Im Schulbuch PGW finden sich mit 19,9 % die meisten solcher Aufgaben, im Schulbuch KOM mit 3,3 % die wenigsten. Zudem sind Tabelle 43 und Abbildung 12 zu entnehmen, dass in jeweils vier von fünf Schulbücher Aufgaben mit AFB II am meisten formulieren und auch vier von fünf Schulbücher mehr Aufgaben mit AFB III als Aufgaben mit AFB I beinhalten. Für erstere stellt das Schulbuch KOM die Ausnahme dar, für letztere das Schulbuch MPE.

Tabelle 43

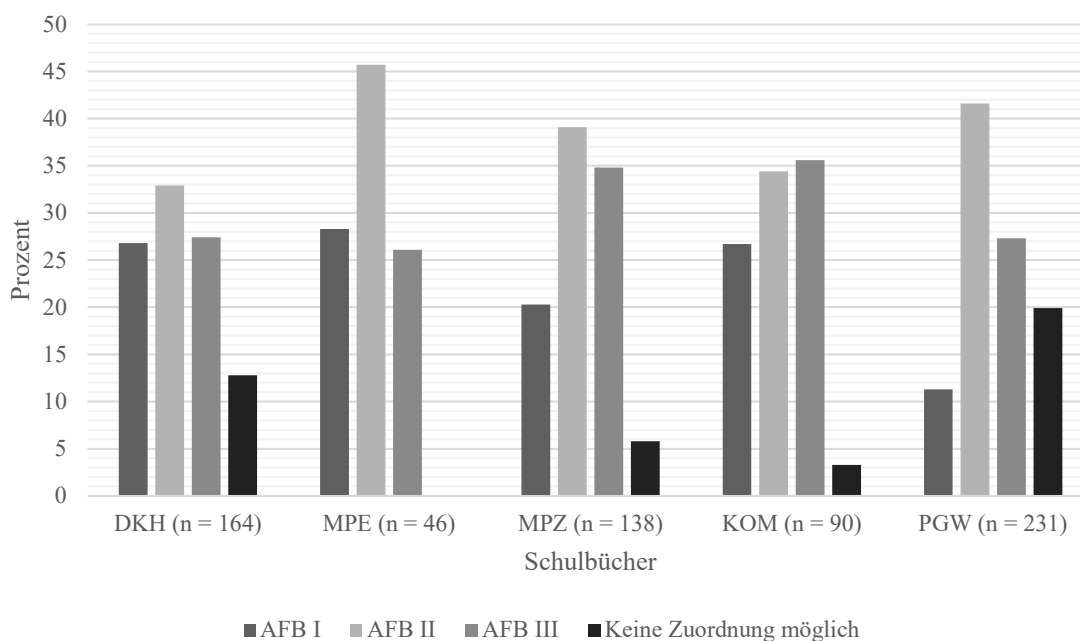
Häufigkeit der Ausprägungen der Kategorie „fachlicher AFB des Operators“, geordnet nach Analyseobjekten

Schulbuch		Häufigkeit	
		<i>n</i>	%
DKH (<i>n</i> = 164)	AFB I	44	26,8
	AFB II	54	32,9
	AFB III	45	27,4
	Keine Zuordnung möglich	21	12,8
MPE (<i>n</i> = 46)	AFB I	13	28,3
	AFB II	21	45,7
	AFB III	12	26,1
	Keine Zuordnung möglich	0	0,0
MPZ (<i>n</i> = 138)	AFB I	28	20,3
	AFB II	54	39,1
	AFB III	48	34,8
	Keine Zuordnung möglich	8	5,8
KOM (<i>n</i> = 90)	AFB I	24	26,7
	AFB II	31	34,4
	AFB III	32	35,6
	Keine Zuordnung möglich	3	3,3
PGW (<i>n</i> = 231)	AFB I	26	11,3
	AFB II	96	41,6
	AFB III	63	27,3
	Keine Zuordnung möglich	46	19,9

Anmerkung. N = 669.

Abbildung 12

Prozentuale Häufigkeit der Ausprägungen der Kategorie „fachlicher AFB des Operators“, geordnet nach Analyseobjekten



In Kapitel 8.2 wird ein signifikanter Zusammenhang der Kategorien „fachlicher AFB des Operators“ und „curriculare Wissensstufe“ beschrieben. Dieser zeigt sich im Schulbuchvergleich vor allen durch die Häufigkeiten von Aufgaben mit AFB I in den SEK I-Schulbüchern. Diese sind in DKH (26,8 %) und MPE (28,3 %) vergleichsweise hoch. Es lässt sich zwar eine ähnliche prozentuale Häufigkeit für das SEK II-Schulbuch KOM (26,7 %) ablesen, jedoch nicht für die anderen beiden Schulbücher der SEK II. Genau umgekehrt verhält es sich mit Aufgaben mit AFB III. Diese finden sich zwar auch in prozentual hoher Anzahl in den Schulbüchern der SEK I, doch zumeist in noch höherer Anzahl in den Schulbüchern der SEK II. Die einzige Ausnahme ist das SEK II-Schulbuch PGW. Hierin sind gleich viele Aufgaben mit AFB III formuliert wie im SEK I-Schulbuch DKH. Dadurch das im Schulbuch PGW jedoch viel weniger Aufgaben mit AFB I formuliert sind, bestätigt sich hier auch der beschriebene Zusammenhang zwischen AFB und curricularer Wissensstufe.

Für die Kategorie „Andere Operatoren“ erfolgt die tabellarische Darstellung der Analyseobjekte individuell. Anderenfalls wäre die Lesbarkeit und das Verstehen der Daten nicht gewährleistet. Das Schulbuch MPE finden sich in dieser Kategorieauswertung nicht wieder. Wie im vorangegangenen Abschnitt beschrieben, sind in diesem Analyseobjekt keine Lernaufgaben mit „anderen Operatoren“ formuliert. Tabelle 44 bis Tabelle 47 zeigen eine Übersicht der Kategorie „andere Operatoren“ in den weiteren Analyseobjekten. Der Vergleich der Tabellen verweist auf eine unterschiedliche Anzahl dieser Operatoren. Im Schulbuch KOM finden sich ausschließlich drei Verben, im Schulbuch MPZ vier Verben, im Schulbuch DKH 11 Verben und im Schulbuch PGW 28 Verben, die nicht einem AFB zuzuordnen sind. Bei der tabellarischen Darstellung der beiden letztgenannten Schulbücher ist zu beachten, dass in mindestens einer Lernaufgabe zwei oder mehr andere Verben formuliert wurden. Diese Verben konnten zugunsten der Häufigkeitsberechnung nicht einzeln gewertet werden, sondern wurden in der Kategorieausprägung „Aufgaben mit zwei oder mehr *anderen* Verben“³⁹ zusammengefasst. In Tabelle 44 und Tabelle 47 finden sich diese Verben aufgelistet in kursiver Schrift. Die Betrachtung der prozentualen Häufigkeit verweist auf das Schulbuch PGW als das Analyseobjekt, in dem die meisten Lernaufgaben (18,1 %⁴⁰) keinem AFB zugeordnet sind. Im Schulbuch DKH formulieren 11,6 % der Lernaufgaben kein handlungsinitiiierendes Verb der Operatorenliste im Fach Politik. Im Schulbuch MPZ (Tabelle 45) liegt

³⁹ Die Kategorieausprägung „keine Zuordnung“ beschreibt zwei Lernaufgaben im Schulbuch PGW, die keine Bearbeitung von Lerninhalten initiieren, sondern Hinweise und weiterführende Informationen formulieren.

⁴⁰ Der Prozentwert beschreibt die Differenz aus der Gesamtzahl der Analyseeinheiten in diesem Schulbuch ($n = 231 = 100\%$) und der summierten Kategorieausprägungen „Aufgaben mit Operator“ ($n = 187 = 81,0\%$) und „keine Zuordnung“ ($n = 2 = 0,9\%$).

der Prozentwert bei 5,8 % und im KOM (Tabelle 46) bei 3,3 %. Des Weiteren findet sich das Verb „recherchieren“ als einziger „anderer Operator“ in drei von vier Schulbüchern wieder (Tabelle 44, Tabelle 45, Tabelle 46 und Tabelle 47). Wie schon in Kapitel 8.2 beschrieben, ist dieses Verb am häufigsten in Arbeitsaufträgen formuliert und keinem AFB zuzuordnen. Weitere Besonderheiten für das eine oder andere Analyseobjekt lassen sich für diese Kategorie nicht herausstellen.

Tabelle 44

Häufigkeit der Kategorie „Andere Operatoren“ im Schulbuch DKH

	Häufigkeit	
	<i>n</i>	%
Anwenden	1	0,6
Definieren	1	0,6
Durchführen	3	1,8
Finden	1	0,6
Formulieren	2	1,2
Recherchieren	8	4,9
Verfassen	1	0,6
Vorbereiten	1	0,6
Aufgaben mit zwei oder mehr <i>anderen</i> Verben	1	0,6
<i>planen</i>	(1)	
<i>schreiben</i>	(1)	
Aufgaben mit Operator	145	88,4
Gesamt	164	100,0

Tabelle 45

Häufigkeit der Kategorie „Andere Operatoren“ im Schulbuch MPZ

	Häufigkeit	
	<i>n</i>	%
Bringen	1	0,7
Formulieren	3	2,2
Notieren	1	0,7
Sammeln	3	2,2
Aufgaben mit Operator	130	94,2
Gesamt	138	100,0

Tabelle 46

Häufigkeit der Kategorie „Andere Operatoren“ im Schulbuch KOM

	Häufigkeit	
	<i>n</i>	%
Erstellen	1	1,1
Recherchieren	1	1,1
Sortieren	1	1,1
Aufgaben mit Operator	87	96,7
Gesamt	90	100,0

Tabelle 47

Häufigkeit der Kategorie „Andere Operatoren“ im Schulbuch PGW

	Häufigkeit	
	<i>n</i>	%
abgrenzen	2	0,9
Anhören	1	0,4
Anstellen	1	0,4
Aufbereiten	1	0,4
Aufzeigen	1	0,4
Austauschen	1	0,4
Durchführen	2	0,9
Entkräften	1	0,4
Erarbeiten	1	0,4
Erschließen	2	0,9
Erstellen	3	1,3
Festhalten	2	0,9
Gegenüberstellen	1	0,4
Position beziehen	1	0,4
Präsentieren	3	1,3
Recherchieren	3	1,3
Schreiben	1	0,4
Simulieren	1	0,4
Typologisieren	1	0,4
Verdeutlichen	1	0,4
Verfassen	3	1,3
Visualisieren	1	0,4
Vorstellen	1	0,4
Keine Zuordnung	2	0,9
Aufgaben mit zwei oder mehr <i>anderen</i> Verben	7	3,0
<i>anlegen</i>	(1)	
<i>ausfüllen</i>	(1)	
<i>beantworten</i>	(1)	
<i>durchführen</i>	(1)	
<i>entscheiden</i>	(1)	
<i>klären</i>	(1)	
<i>recherchieren</i>	(3)	
Aufgaben mit Operator	187	81,0
Gesamt	231	100,0

11.2 *Der kognitive Prozess*

Tabelle 48 zeigt die Häufigkeit der verschiedenen Ausprägungen der Kategorie „kognitiver Prozess“ in den Analyseobjekten. Abbildung 13 visualisiert die prozentualen Häufigkeiten der Kategorieausprägungen in den einzelnen Schulbüchern. Beiden Darstellungen ist zu entnehmen, dass die Lernaufgaben aller Schulbücher am häufigsten den kognitiven Prozess „Integrieren“ durch die Lernaufgabe fordern. In Schulbüchern der SEK I findet sich dieser kognitive Prozess in durchschnittlich 45,1 % der Lernaufgaben, in den Schulbüchern der SEK II in durchschnittlich 48,8 % der Lernaufgaben (Tabelle 48). Zudem kann in allen Schulbüchern der kognitive Prozess „Organisieren“ als zweithäufigste Kategorieausprägung festgehalten werden. Auch hier ist die prozentuale Häufigkeit in Schulbüchern der SEK II höher als in Schulbüchern der SEK I. Eine Verschiedenheit der Schulbücher lässt sich erst in der Häufigkeitsverteilung der anderen beiden Kategorieausprägungen „Reproduzieren“, „Selegieren“ sowie „Keine Zuordnung möglich“ erkennen. Letzteres findet sich nicht im Schulbuch KOM, was bedeutet, dass hier alle Lernaufgaben explizit einem kognitiven Prozess zugeordnet sind. Im Schulbuch MPZ können 3,6 % der Aufgaben keinem kognitiven Prozess zugeordnet werden. Die restlichen Schulbücher formulieren ähnlich viele Lernaufgaben ohne zuordbaren kognitiven Prozess, zwischen 5,5 % und 6,9 % der Lernaufgaben. Das Schulbuch MPE ist das einzige Analyseobjekt, bei dem mehr Lernaufgaben mit dem kognitiven Prozess „Reproduzieren“ als „Organisieren“ zu finden sind. In allen anderen Schulbüchern ist hier ein Häufigkeitsanstieg mit zunehmend komplexeren kognitiven Prozess festzuhalten. Die prozentuale Differenz vom kognitivem Prozess „Reproduzieren“ zu „Selegieren“ unterscheidet sich am deutlichsten. Im Schulbuch PGW beträgt die Differenz gleich Null, im Schulbuch MPZ 1,5 % und in dem Schulbüchern DKH und KOM jeweils 13,4 %.

Tabelle 48

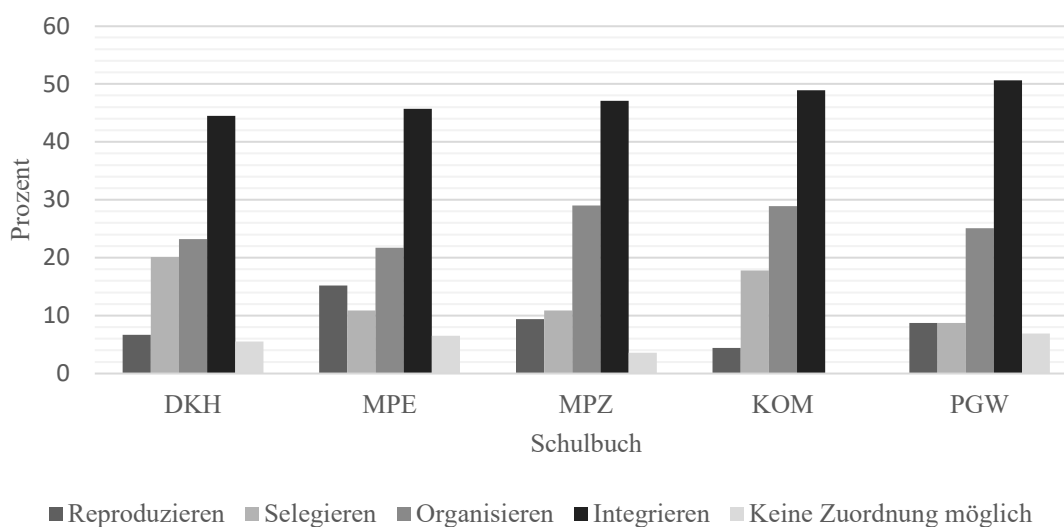
Häufigkeit der Ausprägungen der Kategorie „kognitiver Prozess“, geordnet nach Analyseobjekten

Schulbuch		Häufigkeit	
		<i>n</i>	%
DKH (<i>n</i> = 164)	Reproduzieren	11	6,7
	Selegieren	33	20,1
	Organisieren	38	23,2
	Integrieren	73	44,5
	Keine Zuordnung möglich	9	5,5
MPE (<i>n</i> = 46)	Reproduzieren	7	15,2
	Selegieren	5	10,9
	Organisieren	10	21,7
	Integrieren	21	45,7
	Keine Zuordnung möglich	3	6,5
MPZ (<i>n</i> = 138)	Reproduzieren	13	9,4
	Selegieren	15	10,9
	Organisieren	40	29,0
	Integrieren	65	47,1
	Keine Zuordnung möglich	5	3,6
KOM (<i>n</i> = 90)	Reproduzieren	4	4,4
	Selegieren	16	17,8
	Organisieren	26	28,9
	Integrieren	44	48,9
	Keine Zuordnung möglich	0	0,0
PGW (<i>n</i> = 231)	Reproduzieren	20	8,7
	Selegieren	20	8,7
	Organisieren	58	25,1
	Integrieren	117	50,6
	Keine Zuordnung möglich	16	6,9

Anmerkung. N = 669.

Abbildung 13

Prozentuale Häufigkeit der Ausprägungen der Kategorie „kognitiver Prozess“, geordnet nach Analyseobjekt



11.3 Die Kompetenzdimensionen

Der Schulbuchvergleich der vier Kompetenzdimensionen wird folgend mittels zwei Kapiteln vorgenommen. Als erstes wird das Fachwissen und somit die Verteilung von Basis- und Fachkonzepten in den Analyseobjekten dargeboten. Als zweites werden die Kompetenzdimensionen „politische Urteilsfähigkeit“, „politische Handlungsfähigkeit“ und „politische Einstellung und Motivation“ gemeinsam betrachtet, da die bisherigen Forschungsergebnisse (Kapitel 8.5.1) hier Zusammenhänge zeigen.

11.3.1 Das Fachwissen

Der Vergleich der Kategorie „Fachwissen“ erfolgt nicht durch die Betrachtung aller Fachkonzepte. Wie in Kapitel 8.5.1 beschrieben, konnten nicht alle Fachkonzepte in der Kodierung festgehalten werden oder wurden nur ein- oder zweimal kodiert. Für diese Fälle wäre ein Vergleich ohne wirkliche Aussage, da das fehlende bis zweimalige Vorhandensein eines Fachkonzeptes in einem Schulbuch eher als Zufall zu werten ist und keine bedachte Auswahl des Verlages darstellt. Tabelle 49 zeigt entsprechend nur die Fachkonzepte, die in mindestens einem der Analyseobjekte fünfmal kodiert wurden. Es fällt auf, dass vor allem die Basiskonzepte „Ordnung“ und „Entscheidung“ in den analysierten Schulbuchkapitel nachzuweisen sind. Aus dem Basiskonzept „Gemeinwohl“ wurde nur das Fachkonzept „Freiheit“ fünfmal im Schulbuch PGW kodiert, in den anderen noch weniger oder gar nicht.

Insgesamt sind die am häufigsten kodierten Fachkonzepte „Demokratie“, „Parteien“ und „Wahlen“. Je nach Analyseobjekt variiert die Häufigkeit der Fachkonzepte. Im Schulbuch MPE findet sich in fünf Lernaufgaben das Fachkonzept „Demokratie“, das Fachkonzept „Wahlen“ in einer Lernaufgabe und das Fachkonzept „Parteien“ gar nicht. Im Schulbuch KOM finden sich die drei Fachkonzepte auch in vergleichsweise geringer Anzahl. Im Schulbuch PGW sind die Fachkonzepte „Demokratie“ (32-mal) und „Parteien“ (28-mal) am häufigsten kodiert, im Schulbuch DKH das Fachkonzept „Wahlen“ (23-mal).

Besonders hervorzuheben sind die Fachkonzepte „Repräsentation“ und „Regierung“. Beide kommen vor allem in einem der Analyseobjekte vor. Das Fachkonzept „Repräsentation“ finden sich 17-mal im Schulbuch MPZ, nur sechsmal im Schulbuch PGW und gar nicht in den anderen Schulbüchern. Das Fachkonzept „Regierung“ findet sich 21-mal im Schulbuch PGW und in den anderen Schulbüchern zwischen viermal und siebenmal.

Tabelle 49*Kodieranzahl ausgewählter Fachkonzepte, geordnet nach Analyseobjekten*

	DKH (n = 164)	MPE (n = 46)	MPZ (n = 138)	KOM (n = 90)	PGW (n = 231)	Gesamt
Basiskonzept Ordnung						
Demokratie	18	5	29	5	31	88
Grundrechte	0	0	0	2	7	9
Repräsentation	0	0	17	0	6	23
Staat	5	0	5	5	7	22
Basiskonzept Entscheidung						
Legitimierung	0	0	4	3	2	9
Macht	1	1	5	2	1	10
Massenmedien	0	0	1	3	7	11
Parlament	0	5	10	3	6	24
Parteien	9	0	20	3	28	60
Regierung	5	4	7	5	21	42
Wahlen	23	1	15	5	15	59
Basiskonzept Gemeinwohl						
Freiheit	4	0	0	3	5	12
Gesamt	65	16	113	39	136	369

Die unterschiedlichen Anzahlen von Fachkonzepten in den Analyseobjekten verweisen gegebenenfalls auf unterschiedliche thematische Schwerpunkte. Diesbezüglich wurden ergänzend die Themenbereiche herausgearbeitet, welche die Kapitel über das politische System der Bundesrepublik Deutschland abdecken. Tabelle 50 visualisiert diese Themenbereiche, welche durch Überschriften und untergeordnete Betitelungen aus den einzelnen Schulbuchseiten abgeleitet wurden. Insgesamt lassen sich sechs Themenbereiche darstellen, die gleichermaßen in Schulbüchern der SEK I und SEK II nachzuweisen sind. Nicht jedes Schulbuch behandelt alle Themenbereiche beziehungsweise werden Themenbereiche auch in anderen Kapiteln behandelt. Diese Lernaufgaben sind nicht Teil der Untersuchung. Die Themenbereiche „Demokratie“ und „Verfassungsorgane“ lassen sich mit beinahe identischer Anzahl an Lernaufgaben in den Schulbüchern der SEK I festhalten. In den Schulbüchern der SEK II lässt sich diese Ähnlichkeit auch für den Themenbereich „Demokratie“ nachweisen, jedoch nur für zwei der drei Schulbücher. Das Schulbuch KOM behandelt dieses Thema sowie „Gefahren der Demokratie“ gar nicht. Es sei zu vermuten, dass das damit verbundene Fachwissen als Voraussetzung für den Unterricht der SEK II und des Kapitels über das politische System der BRD verstanden wird.

Tabelle 50 dient als Übersicht, statistisch signifikante Aussagen lassen sich aufgrund der Anzahl von Analyseobjekten nicht ableiten. Dennoch sei hier zu formulieren, dass für

die unterrichtliche Auseinandersetzung mit dem politischen System der Bundesrepublik Deutschland in verschiedenen Jahrgangsstufen gleiche Themenbereiche gelehrt und gelernt werden. Es ist anzunehmen, dass unterschiedliche Fokusse gesetzt werden oder kein Vorwissen vorausgesetzt wird.

Tabelle 50

Anzahl der Analyseeinheiten, geordnet nach Themenbereichen in den untersuchten Kapiteln

Schulbuchtitel	Demo- kratie	Gefahren der Demokratie	Politische Partizipation	Verfassungs- organe	Verfassungs- prinzipien	Gesamt
	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>
DKH	6	30	59	39	30	164
MPE	6	*	*	40	-	46
MPZ	20	7	65	46	-	138
KOM	-	-	27	50	13	90
PGW	20	20	90	65	36	231

Anmerkung. N = 669.

* Die Themenbereiche werden in einem anderen Kapitel behandelt.

- Diesem Themenbereich wurden keine Lernaufgaben zugeordnet.

11.3.2 Die politische Urteilsfähigkeit, die politische Handlungsfähigkeit und die politische Einstellung und Motivation

Tabelle 51 zeigt die Häufigkeit beziehungsweise das Vorhandensein der Kompetenzdimensionen der politischen Urteils- und Handlungsfähigkeit sowie der politischen Einstellung und Motivation in den Lernaufgaben jedes einzelnen Analyseobjekts. Wie in Kapitel 8.5.3 für die gesamtheitliche Betrachtung der Aufgaben beschrieben, lässt sich auch für jedes einzelne Analyseobjekt eine ähnliche Anzahl und somit prozentuale Häufigkeit der drei Kompetenzdimensionen nachweisen. In den SEK II-Schulbüchern MPZ und KOM sind die Kompetenzdimensionen am häufigsten kodiert. Fast jede dritte Lernaufgabe fordert alle drei Kompetenzdimensionen (Kapitel 8.5.3). Im Schulbuch PGW ist die prozentuale Häufigkeit der politischen Urteilsfähigkeit mit 25,5 % etwas niedriger als die der anderen beiden Kompetenzdimensionen. Ein Vergleich mit den SEK I-Schulbüchern verweist für diese auf eine grundlegend geringere Häufigkeit der drei Kompetenzdimensionen in den jeweiligen Lernaufgaben. In DKH finden sich die politische Urteilsfähigkeit sowie Einstellung und Motivation mit 21,3 % wieder, die politische Handlungsfähigkeit mit 22,6 %. Im Schulbuch MPE

ist die politische Urteilsfähigkeit mit 17,4 % dargeboten, die anderen beiden Kompetenzdimensionen mit jeweils 19,6 %.

Tabelle 51

Vorhandensein der Kategorien „Kompetenzdimension politische Urteilsfähigkeit“, „Kompetenzdimension politische Handlungsfähigkeit“ und „Kompetenzdimension politische Einstellung und Motivation“, geordnet nach Analyseobjekten

Schulbuch		Häufigkeit	
		<i>n</i>	%
DKH (<i>n</i> = 164)	Politische Urteilsfähigkeit	35	21,3
	Politische Handlungsfähigkeit	37	22,6
	Politische Einstellung und Motivation	35	21,3
MPE (<i>n</i> = 46)	Politische Urteilsfähigkeit	8	17,4
	Politische Handlungsfähigkeit	9	19,6
	Politische Einstellung und Motivation	9	19,6
MPZ (<i>n</i> = 138)	Politische Urteilsfähigkeit	49	35,5
	Politische Handlungsfähigkeit	46	33,3
	Politische Einstellung und Motivation	40	29,0
KOM (<i>n</i> = 90)	Politische Urteilsfähigkeit	29	32,2
	Politische Handlungsfähigkeit	32	35,6
	Politische Einstellung und Motivation	31	34,4
PGW (<i>n</i> = 231)	Politische Urteilsfähigkeit	59	25,5
	Politische Handlungsfähigkeit	70	30,3
	Politische Einstellung und Motivation	67	29,0

Anmerkung. N = 669.

Für eine umfassendere Betrachtung der Kompetenzdimension der politischen Urteilsfähigkeit wurden auch die verschiedenen Urteilstypen kodiert (Kapitel 8.5.3). Tabelle 52 zeigt wie häufig die einzelnen Urteilstypen in den Analyseobjekten vorhanden sind. Abbildung 14 visualisiert die Werte zugunsten der Vergleichbarkeit der Analyseobjekte. Insgesamt lassen sich beim Vergleich der Urteilstypen für alle Analyseobjekte mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede festhalten. Beide Darstellungsformate verweisen mehrheitlich auf eine stufenweise Aufteilung der Urteilstypen, das Feststellungsurteil ist jeweils am häufigsten, das Gestaltungsurteil jeweils am wenigsten in den Analyseobjekten vorhanden. Dazwischen finden sich geordnet von häufiger zu seltener, das Erweiterungs-, das Wert- und das Entscheidungsurteil. Die einzige Ausnahmen zu dieser Stufung findet sich im Schulbuch MPE. Hier fordern nur 2,2 % der Lernaufgaben ein Werturteil, aber 13,0 % der Lernaufgaben ein Entscheidungsurteil. In den Schulbüchern DKH und KOM findet sich kein

Gestaltungsurteil. Des Weiteren fällt auf, dass die jeweiligen Häufigkeiten der Lernaufgaben, die keinem Urteilstyp zugeordnet sind, in den SEK I- und SEK II-Schulbüchern ähnliche Werte besitzen.

Tabelle 52

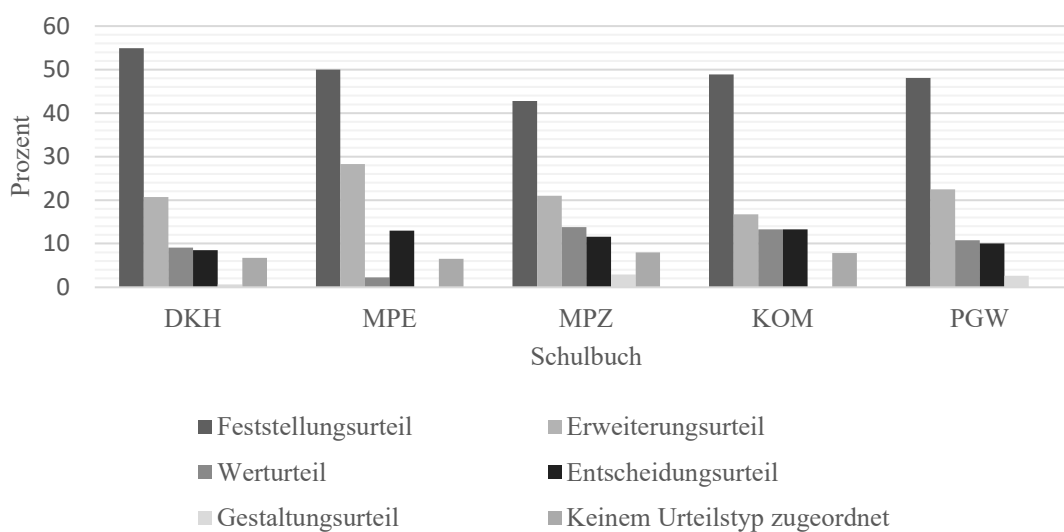
Häufigkeit der Urteilstypen (vorhanden), geordnet nach Analyseobjekten

Schulbuch		Häufigkeit	
		<i>n</i>	%
DKH (<i>n</i> = 164)	Feststellungsurteil	90	54,9
	Erweiterungsurteil	34	20,7
	Werturteil	15	9,1
	Entscheidungsurteil	14	8,5
	Gestaltungsurteil	1	0,6
	Keinem Urteilstyp zugeordnet	11	6,7
MPE (<i>n</i> = 46)	Feststellungsurteil	23	50,0
	Erweiterungsurteil	13	28,3
	Werturteil	1	2,2
	Entscheidungsurteil	6	13,0
	Gestaltungsurteil	0	0,0
	Keinem Urteilstyp zugeordnet	3	6,5
MPZ (<i>n</i> = 138)	Feststellungsurteil	59	42,8
	Erweiterungsurteil	29	21,0
	Werturteil	19	13,8
	Entscheidungsurteil	16	11,6
	Gestaltungsurteil	4	2,9
	Keinem Urteilstyp zugeordnet	11	8,0
KOM (<i>n</i> = 90)	Feststellungsurteil	44	48,9
	Erweiterungsurteil	15	16,7
	Werturteil	12	13,3
	Entscheidungsurteil	12	13,3
	Gestaltungsurteil	0	0,0
	Keinem Urteilstyp zugeordnet	7	7,8
PGW (<i>n</i> = 231)	Feststellungsurteil	107	48,1
	Erweiterungsurteil	52	22,5
	Werturteil	25	10,8
	Entscheidungsurteil	22	10,0
	Gestaltungsurteil	6	2,6
	Keinem Urteilstyp zugeordnet	17	7,4

Anmerkung. N = 669.

Abbildung 14

Prozentuale Häufigkeit der Urteilstypen (vorhanden), geordnet nach Analyseobjekten



11.4 Die Repräsentationsformen des Wissens

Der Schulbuchvergleich erfolgt nicht für alle Repräsentationsformen des Wissens, sondern für die insgesamt am häufigsten verwendeten Repräsentationsformen (Kapitel 8.6). Tabelle 53 zeigt deren absolute und prozentuale Häufigkeit individuell für jedes Analyseobjekt, Abbildung 15 visualisiert die prozentuale Häufigkeit zugunsten der Vergleichbarkeit. Dabei ist anzumerken, dass in einer Analyseeinheit auch mehrere Repräsentationsformen kodiert werden konnten. Beide Darstellungsformen verweisen für die Schulbücher MPE und MPZ auf eine ähnliche Verteilung der Repräsentationsformen. Eine verlagsspezifische Verteilung der Repräsentationsformen kann angenommen werden. In beiden Analyseobjekten ist der journalistische Text die am häufigsten nachgewiesene Repräsentationsform (MPE = 56,5 %; MPZ = 52,9 %). Über die Hälfte der Aufgabenstellungen werden also mit realen und nicht verlagsspezifischen Texten ausgestaltet. In beiden Analyseobjekten werden die Schulbuchtexte als Repräsentationsform des Wissens am wenigsten verwendet (MPE = 6,5 %; MPZ = 4,3 %). In dem SEK I-Schulbuch wird Wissen häufiger bildhaft dargeboten (MPE = 39,1 %; MPZ = 26,1 %), mit 13,0 % werden in beiden Analyseobjekten jedoch genauso häufig „Arbeitsergebnisse vorangegangener Aufgabenstellung“ gefordert.

Im Schulbuch PGW werden für die Aufgabenbearbeitung auch mehr „journalistische Text“ (61,0 %) als „Schulbuchtexte“ (19,5 %) verwendet. Die Besonderheit hier ist die ähnliche Häufigkeit der bildhaften Wissensrepräsentation (27,7 %) und der „Arbeitsergebnisse

vorangegangener Aufgabenstellungen“ (26,8 %). In den anderen Analyseobjekten ist ersteres stets häufiger zu finden als letzteres.

Das Schulbuch DKH ist das einzige, in dem das Wissen mehr durch „Schulbuchtexte“ (49,4 %) als durch „journalistische Texte“ (11,0 %) dargeboten wird. Als zweithäufigsten wird das Wissen für die Aufgaben durch bildhafte Darstellungen (29,3 %) präsentiert, „Arbeitsergebnisse vorangegangener Aufgabenstellungen“ sind nur in 4,9 % der Lernaufgaben relevant.

Den voran genannten Schulbüchern gemein ist die gegensätzliche prozentuale Häufigkeit der „Schulbuchtexte“ und „journalistischen Texte“. Das Schulbuch KOM ist das einzige, in dem die beiden Repräsentationsformen ähnlich häufig dargeboten werden (Schulbuchtext = 37,8 %; journalistischer Text = 35,6 %). Die bildhafte Darstellung (21,1 %) und die „Arbeitsergebnisse vorangegangener Aufgabenstellungen“ (14,4 %) sind weniger häufig als Repräsentationsformen des Wissens vertreten, die prozentualen Häufigkeiten verweisen jedoch nicht auf so starke Varianzen wie in den anderen Analyseobjekten.

Abbildung 15

Prozentuale Häufigkeit ausgewählter Repräsentationsformen des Wissens, geordnet nach Analyseobjekten

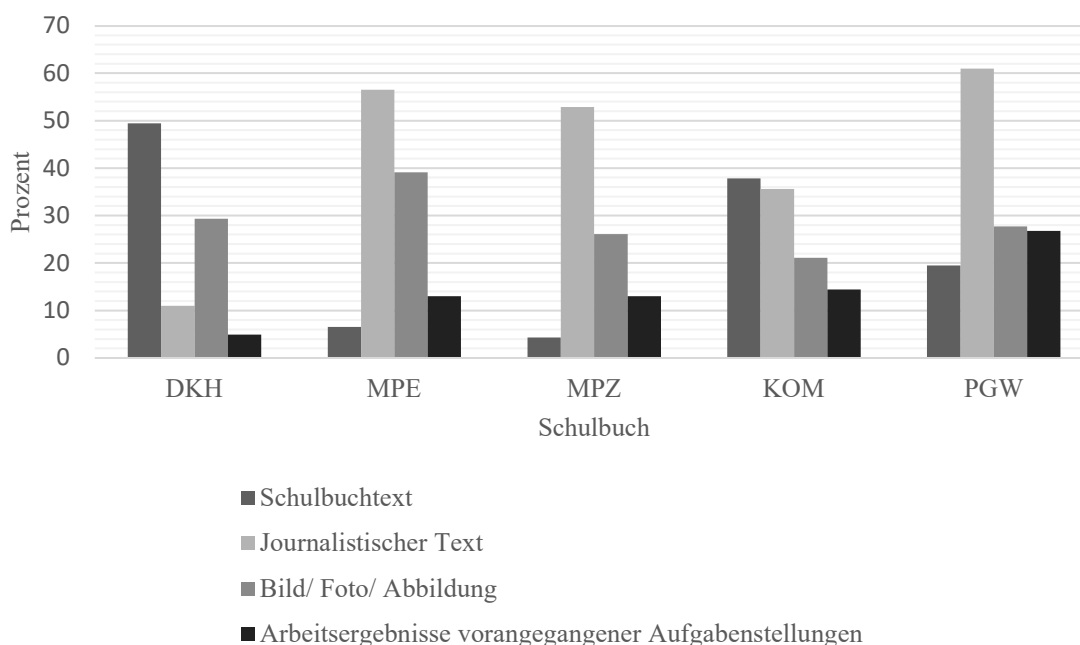


Tabelle 53*Vorhandensein ausgewählter Repräsentationsformen des Wissens, geordnet nach Analyseobjekten*

Schulbuch		Häufigkeit	
		<i>n</i>	%
DKH (<i>n</i> = 164)	Schulbuchtext	81	49,4
	Journalistischer Text	18	11,0
	Bild/ Foto/ Abbildung	48	29,3
	Arbeitsergebnisse vorangegangener Aufgabenstellungen	8	4,9
MPE (<i>n</i> = 46)	Schulbuchtext	3	6,5
	Journalistischer Text	26	56,5
	Bild/ Foto/ Abbildung	18	39,1
	Arbeitsergebnisse vorangegangener Aufgabenstellungen	6	13,0
MPZ (<i>n</i> = 138)	Schulbuchtext	6	4,3
	Journalistischer Text	73	52,9
	Bild/ Foto/ Abbildung	36	26,1
	Arbeitsergebnisse vorangegangener Aufgabenstellungen	18	13,0
KOM (<i>n</i> = 90)	Schulbuchtext	34	37,8
	Journalistischer Text	32	35,6
	Bild/ Foto/ Abbildung	19	21,1
	Arbeitsergebnisse vorangegangener Aufgabenstellungen	13	14,4
PGW (<i>n</i> = 231)	Schulbuchtext	45	19,5
	Journalistischer Text	141	61,0
	Bild/ Foto/ Abbildung	64	27,7
	Arbeitsergebnisse vorangegangener Aufgabenstellungen	62	26,8

Anmerkung. N = 669.

11.5 Der (mehrteilige) Operator mit trennbarem Präfix und textstrukturelle Vor- und Rückverweise

In Kapitel 9.1.1 wird ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen den Kategorien „Operator mit trennbarem Präfix/ mehrteilige Operatoren“ und „curriculare Wissensstufe“ nachgewiesen. Dieser lässt sich auch in Tabelle 54 ablesen. Hier wird die Häufigkeit der Ausprägungen zur Kategorie „Operator mit trennbarem Präfix/ mehrteilige Operatoren“ dargeboten, geordnet nach den Analyseobjekten. Es zeigt sich, dass die Schulbücher der SEK I über prozentual weniger Aufgaben mit mehrteiligen Operatoren beziehungsweise Operatoren mit trennbarem Präfix verfügen als die Schulbücher der SEK II. Es lassen sich in DKH 19,5 % der Lernaufgaben, in MPE 23,9 % der Lernaufgaben mit solch einem Operator nachweisen. In den Schulbüchern der SEK II liegt die prozentuale Häufigkeit bei durchschnittlich 29,6 % der Analyseeinheiten.

Tabelle 54

Häufigkeit der Ausprägungen der Kategorie „Operator mit trennbarem Präfix/ mehrteilige Operatoren“, geordnet nach Analyseobjekten

Schulbuch		Häufigkeit	
		<i>n</i>	%
DKH (<i>n</i> = 164)	Nicht vorhanden	132	80,5
	Vorhanden	32	19,5
MPE (<i>n</i> = 46)	Nicht vorhanden	35	76,1
	Vorhanden	11	23,9
MPZ (<i>n</i> = 138)	Nicht vorhanden	95	68,8
	Vorhanden	43	31,2
KOM (<i>n</i> = 90)	Nicht vorhanden	65	72,2
	Vorhanden	25	27,8
PGW (<i>n</i> = 231)	Nicht vorhanden	162	70,1
	Vorhanden	69	29,9

Anmerkung. N = 669.

Für die Kategorie „textstrukturelle Vor- und Rückverweise“ ließ sich kein Zusammenhang mit der curricularen Wissensstufe nachweisen (Kapitel 9.1.1). Tabelle 55 ist zu entnehmen, dass je Analyseobjekt, die Häufigkeit der Lernaufgaben mit diesem sprachlichen Merkmal variiert. Im Schulbuch DKH besitzen 19,5 % der Lernaufgaben einen textstrukturellen Vor- und/oder Rückverweis, das ist die kleinste prozentuale Häufigkeit. Das Schulbuch MPZ verweist auf einen ähnlichen Wert mit 19,6 %. In MPE findet sich die zweithöchste prozentuale Häufigkeit mit 26,1 % der Lernaufgaben. Das sind über ein Viertel der Aufgaben in diesem Schulbuch. Im Schulbuch PGW findet sich die höchste prozentuale Häufigkeit mit 34,2 % der Lernaufgaben. Der Vergleich dieser Kategorie lässt insgesamt nur Unterschiede festhalten.

In Kapitel 10.2 wird ein statistisch signifikanter Zusammenhang der Kategorien „textstrukturellen Vor- und Rückverweise“ und „sprachlogische Komplexität der Haupt- und Nebensatzgefüge“ dargeboten. Die Annahme ist, dass textstrukturelle Vor- und Rückverweise eher bei sprachlogisch komplexeren Lernaufgaben auftreten. Erst die Formulierung eines ergänzenden Nebensatzes beziehungsweise eines weiteren Hauptsatzes, welche die Aufgabenstellung präzisieren, bedürfen solche Verweise zu formulieren. Es lässt sich daher vermuten, dass die Verteilung der textstrukturellen Vor- und Rückverweise auf die Verteilung der sprachlogischen Komplexität in den Analyseeinheiten der einzelnen Schulbücher schließen lässt. Eine Überprüfung findet sich in Kapitel 11.7.

Tabelle 55

Häufigkeit der Ausprägungen der Kategorie „Textstrukturelle Vor- und Rückverweise“, geordnet nach Analyseobjekten

Schulbuch		Häufigkeit	
		<i>n</i>	%
DKH (<i>n</i> = 164)	Nicht vorhanden	132	80,5
	Vorhanden	32	19,5
MPE (<i>n</i> = 46)	Nicht vorhanden	34	73,9
	Vorhanden	12	26,1
MPZ (<i>n</i> = 138)	Nicht vorhanden	111	80,4
	Vorhanden	27	19,6
KOM (<i>n</i> = 90)	Nicht vorhanden	68	75,6
	Vorhanden	22	24,4
PGW (<i>n</i> = 231)	Nicht vorhanden	152	65,8
	Vorhanden	79	34,2

Anmerkung. N = 669.

11.6 Die Komposita und Genitivkonstruktionen

Tabelle 56 zeigt die Anzahlen der Komposita und Tabelle 57 die Anzahlen der Genitivkonstruktionen, jeweils geordnet nach den Analyseobjekten. Für die Kategorie „Kompositum“ ist festzuhalten, dass in den Lernaufgaben aller Schulbücher mehr Lernaufgaben mit einem Kompositum als mit keinem formuliert wurden (Tabelle 56). Die prozentualen Häufigkeiten von Lernaufgaben mit ≥ 2 Komposita sinkt wieder, außer im Schulbuch KOM. Hier steigt die prozentuale Häufigkeit im Vergleich zu den Lernaufgaben mit keiner oder einer Genitivkonstruktion. Eine Vermutung hierfür sowie die Formulierung weiterer Besonderheiten lassen sich aus den vorliegenden Daten nicht ableiten.

Tabelle 56

Häufigkeit der Kategorie „Kompositum“, geordnet nach Analyseobjekten

Anzahl	DKH (n = 164)		MPE (n = 46)		MPZ (n = 138)		KOM (n = 90)		PGW (n = 231)	
	Häufigkeit		Häufigkeit		Häufigkeit		Häufigkeit		Häufigkeit	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
0	36	22,0	10	21,7	38	27,5	21	23,3	68	29,4
1	59	36,0	15	32,6	43	31,2	25	27,8	71	30,7
2	36	22,0	8	17,4	30	21,7	27	30,0	44	19,0
3	20	12,2	9	19,6	16	11,6	6	6,7	17	7,4
4	10	6,1	3	6,5	6	4,3	3	3,3	15	6,5
5	1	0,6	1	2,2	1	0,7	3	3,3	10	4,3
6	0	0,0	0	0,0	1	0,7	4	4,4	2	0,9
7	1	0,6	0	0,0	1	0,7	1	1,1	1	0,4
8	1	0,6	0	0,0	1	0,7	0	0,0	0	0,0
9	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,4
10	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,4
11	0	0,0	0	0,0	1	0,7	0	0,0	1	0,4

Anmerkung. N = 669.

Für die Kategorie „Genitivkonstruktion“ lassen sich zwei Schulbuchtypen erkennen. Die Schulbücher DKH und PGW formulieren vorwiegend Lernaufgaben ohne Genitivkonstruktion (DKH = 67,1 %; PGW = 51,1 %). Danach folgen Lernaufgaben mit einer Genitivkonstruktion (DKH = 28,0 %; PGW = 39,8 %). In den anderen drei Schulbüchern werden vorwiegend Lernaufgaben mit einer Genitivkonstruktion formuliert und am zweithäufigsten mit keiner Genitivkonstruktion (Tabelle 57). Gemein sind allen Analyseobjekten, dass sich Aufgabenstellungen mit ≥ 3 Genitivkonstruktionen nur vereinzelt finden. Eine qualitative Betrachtung dieser Einzelfälle verweist auf eine stufenweise Formulierung der Lernaufgaben, also einer Aufspaltung in Teilaufgaben (Kapitel 8.2).

Tabelle 57

Häufigkeit der Kategorie „Genitivkonstruktion“, geordnet nach Analyseobjekten

Anzahl	DKH (n = 164)		MPE (n = 46)		MPZ (n = 138)		KOM (n = 90)		PGW (n = 231)	
	Häufigkeit		Häufigkeit		Häufigkeit		Häufigkeit		Häufigkeit	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
0	110	67,1	16	34,8	49	35,5	35	38,9	118	51,1
1	46	28,0	23	50,0	73	52,9	41	45,6	92	39,8
2	6	3,7	7	15,2	12	8,7	10	11,1	16	6,9
3	1	0,6	0	0,0	4	2,9	4	4,4	4	1,7
4	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,4
8	1	0,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0

Anmerkung. N = 669.

11.7 Die sprachlogische Komplexität der Haupt- und Nebensatzgefüge

Tabelle 58 zeigt die Häufigkeit der verschiedenen Ausprägungen der Kategorie „sprachlogische Komplexität der Haupt- und Nebensatzgefüge“ in den Analyseobjekten. Die Fünfgliedrigkeit der Kategorie begünstigt eine Visualisierung und Gegenüberstellung der prozentualen Häufigkeiten in Abbildung 16. Beide Darstellungsformate verweisen für jedes Analyseobjekte auf eine unterschiedliche Verteilung der Kategorieausprägungen.

In Kapitel 5.3.1 wird formuliert, dass mit steigender Jahrgangsstufe auch die Relevanz eines bildungssprachlichen Registers steigt. Damit einher gehen auch andere sprachliche Phänomene, welche sprachlogisch komplexeren Lernaufgaben schaffen. Dieser Annahme folgend, sind die Schulbücher MPE und PGW passende Beispiele für ihre jeweilige curriculare Wissensstufe. Für ersteres ist festzuhalten, dass über ein Drittel der Lernaufgaben eine „niedrige“ (37,0 %) und noch fast ein Drittel (34,8 %) eine „niedrige – mittlere“ sprachlogische Komplexität aufweisen (Tabelle 58). Mit jeder weiteren, komplexeren Kategorieausprägung sinkt die Aufgabenanzahl in diesem Schulbuch. Genau umgekehrt verhält es sich mit den Lernaufgaben im Schulbuch PGW. Die Aufgabenanzahl steigt hier mit jeder komplexeren Kategorieausprägung. Die prozentuale Häufigkeit der Aufgaben mit einer sprachlogischen Komplexität „mittel-hoch“ beträgt 23,4 % und „hoch“ beträgt 41,1 % (Tabelle 58). Der Vergleich nur dieser beiden Schulbücher würde die benannte Annahme bestätigen, da im SEK I-Schulbuch MPE vor allem Lernaufgaben mit niedriger sprachlogischer Komplexität formuliert werden und im SEK II-Schulbuch PGW vor allem Lernaufgaben mit höherer sprachlogischer Komplexität.

Die Betrachtung der anderen Schulbücher zeigt ein differenzierteres Bild, dass auch in Kapitel 9.1.3 formuliert wurde: es finden sich alle sprachlogischen Komplexitäten in beiden SEK wieder. Ein statistisch signifikanter Zusammenhang der Kategorien „sprachlogische Komplexität der Haupt- und Nebensatzgefüge“ und „curriculare Wissensstufe“ besteht, dieser lässt sich jedoch nur als schwacher Zusammenhang beschreiben. Gründe hierfür zeigen sich in der Verteilung der Kategorieausprägungen in den einzelnen Analyseobjekten DKH, MPZ und KOM. Im Schulbuch DKH findet sich eine Abstufung der ersten drei Kategorieausprägungen („niedrig“ = 40,9 %, „niedrig-mittel“ = 23,1 %, „mittel-hoch“ = 14,0 %), doch steigt wieder die Aufgabenanzahl und somit prozentuale Häufigkeit der sprachlogisch komplexeste Kategorieausprägung „hoch“ (22,0 %). Im Schulbuch MPZ finden sich kaum Lernaufgaben mit „niedriger“ sprachlogischer Komplexität (0,7 %), jedoch sind fast zwei Drittel der Aufgaben der sprachlogischen Komplexität „niedrig-mittel“ (65,2 %) zugeordnet.

Die zwei höheren Kategorieausprägungen sind in diesem Analyseobjekt insgesamt mit 31,9 % festzuhalten; das ist weniger als die Hälfte der zuvor benannten Kategorieausprägung. Im Schulbuch KOM finden sich auch eher die zwei niedrigeren Kategorieausprägungen wieder, mit jeweils 32,2 %, die summierte prozentuale Häufigkeit der zwei höheren Kategorieausprägungen beträgt 33,3 %. Damit finden sich in zwei von drei Schulbüchern der SEK II vor allem Lernaufgaben mit einer sprachlogischen Komplexität „niedrig“ oder „niedrig-mittel“, im SEK I-Schulbuch DKH hingegen lassen sich vergleichsweise ähnlich viele Lernaufgaben mit der sprachlogischen Komplexität „hoch“ festhalten.

Der Vergleich aller Schulbücher verweist einzig bei der Aufgabenanzahl zur Kategorieausprägung „Keine Zuordnung möglich“ auf eine Gemeinsamkeit. Diese ist stets niedrig. Im Schulbuch DKH ist die Kategorieausprägung gar nicht nachzuweisen, im Schulbuch PGW zu 0,9 % und in den anderen Schulbüchern jeweils zu 2,2 % (Tabelle 58). Die sprachlichen Besonderheiten in diesen Analyseeinheiten werden in Kapitel 9.1.3 beschrieben.

Zusammenfassend lassen sich keine Gemeinsamkeiten zwischen den Schulbüchern der SEK I oder II herausstellen. Die Analyseobjekte besitzen eine individuelle Ausprägungsverteilung der Kategorie „sprachlogische Komplexität der Haupt- und Nebensatzgefüge“.

Abbildung 16

Prozentuale Häufigkeit der Ausprägungen der Kategorie "sprachlogische Komplexität der Haupt- und Nebensatzgefüge", geordnet nach Analyseobjekten

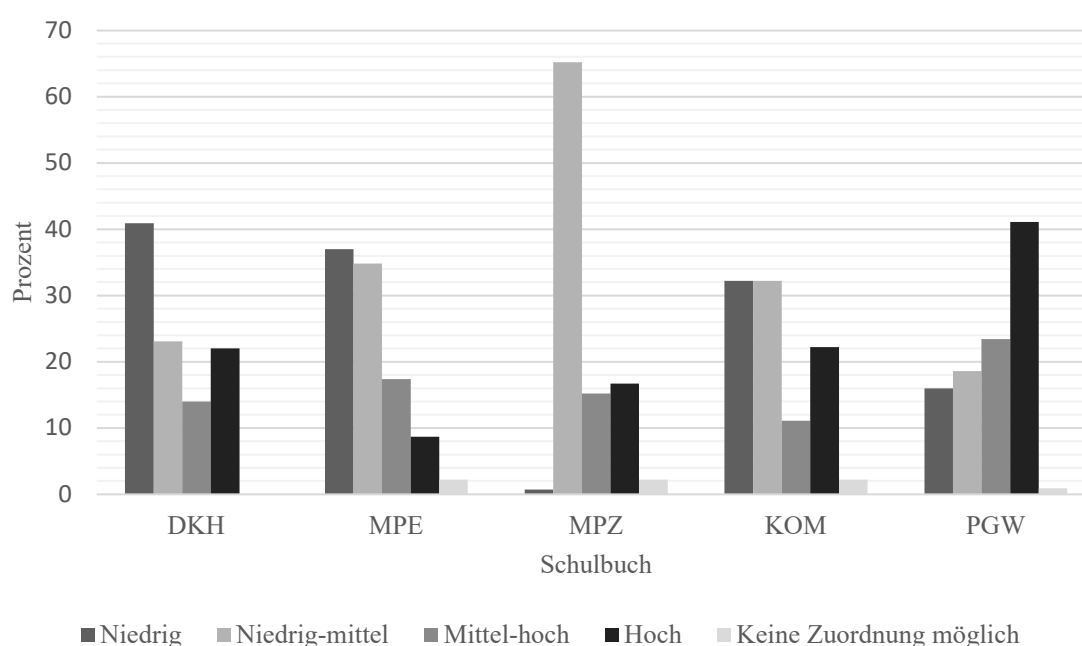


Tabelle 58

Häufigkeit der Ausprägungen der Kategorie „sprachlogische Komplexität der Haupt- und Nebensatzgefüge“, geordnet nach Analyseobjekten

Schulbuch		Häufigkeit	
		<i>n</i>	%
DKH (<i>n</i> = 164)	Niedrig	67	40,9
	Niedrig-mittel	38	23,1
	Mittel-hoch	23	14,0
	Hoch	36	22,0
	Keine Zuordnung möglich	0	0,0
MPE (<i>n</i> = 46)	Niedrig	17	37,0
	Niedrig-mittel	16	34,8
	Mittel-hoch	8	17,4
	Hoch	4	8,7
	Keine Zuordnung möglich	1	2,2
MPZ (<i>n</i> = 138)	Niedrig	1	0,7
	Niedrig-mittel	90	65,2
	Mittel-hoch	21	15,2
	Hoch	23	16,7
	Keine Zuordnung möglich	3	2,2
KOM (<i>n</i> = 90)	Niedrig	29	32,2
	Niedrig-mittel	29	32,2
	Mittel-hoch	10	11,1
	Hoch	20	22,2
	Keine Zuordnung möglich	2	2,2
PGW (<i>n</i> = 231)	Niedrig	37	16,0
	Niedrig-mittel	43	18,6
	Mittel-hoch	54	23,4
	Hoch	95	41,1
	Keine Zuordnung möglich	2	0,9

Anmerkung. N = 669.

In Kapitel 10.2 wird ein Zusammenhang der Kategorien „textstrukturelle Vor- und Rückverweise“ und „sprachlogische Komplexität der Haupt- und Nebensatzgefüge“ nachgewiesen. In Kapitel 11.4 wird entsprechend vermutet, dass die Schulbücher mit einer höheren prozentualen Häufigkeit von sprachlichen Verweisen auch sprachlogisch komplexere Lernaufgaben formulieren. Dies würde für die Schulbücher MPE, KOM und PGW gelten. Tabelle 58 und Abbildung 16 zeigen, dass dies nicht der Fall ist. Wie beschrieben, finden sich in dem SEK I-Schulbuch vor allem Lernaufgaben mit einer niedrigen bis mittleren sprachlogischen Komplexität. Für das Schulbuch KOM ist eine ähnliche Verteilung zu beschreiben. Ausschließlich für das Analyseobjekt PGW würde die Vermutung zutreffen. Um die Vermutung jedoch nicht vorschnell zu negieren – vor allem aufgrund des nachgewiesenen Zusammenhangs der beschriebenen Kategorien – wurde die Kombination der Merkmalsausprägungen in den Analyseobjekten bestimmt. Tabelle 59, Tabelle 60 und Tabelle 61

sind diese zu entnehmen, einzeln für die in diesem Absatz benannten Analyseobjekte. Es zeigt sich, dass nicht nur Lernaufgaben, formuliert aus zwei Hauptsätzen, sondern auch Lernaufgaben mit beispielsweise ergänzenden Informationen in Klammern oder als Nebensatz, textstrukturelle Vor- und Rückverweise beinhalten. Die Vermutung ist nicht zu negieren, sondern darin zu erweitern, dass ergänzende Informationen in einer Aufgabenstellung zu textstrukturellen Vor- und Rückverweisen führen. Dies gilt vor allem für Lernaufgaben die aus mehr als einem Hauptsatz formuliert sind, es finden sich jedoch auch in einfachen Nebensätzen solche sprachlichen Verweise.

Tabelle 59

Kreuztabelle zu den Kategorien „textstrukturelle Vor- und Rückverweise“ und „sprachlogische Komplexität der Haupt- und Nebensatzgefüge“ für das Analyseobjekt MPE

		Sprachlogische Komplexität der Haupt- und Nebensatzgefüge					Gesamt
		Niedrig	Niedrig - mittel	Mittel - hoch	Hoch	Keine Zu- ordnung möglich	
Textstrukturelle Vor- und Rückverweise	Nicht vorhanden	16	12	6	0	0	34
	Vorhan- den	1	4	2	4	1	12
Gesamt		17	16	8	4	1	46

Anmerkung. $n = 46$.

Tabelle 60

Kreuztabelle zu den Kategorien „textstrukturelle Vor- und Rückverweise“ und „sprachlogische Komplexität der Haupt- und Nebensatzgefüge“ für das Analyseobjekt KOM

		Sprachlogische Komplexität der Haupt- und Nebensatzgefüge					Gesamt
		Niedrig	Niedrig - mittel	Mittel - hoch	Hoch	Keine Zuord- nung mög- lich	
Textstrukturelle Vor- und Rückver- weise	Nicht vorhanden	27	22	8	9	2	68
	Vorhanden	2	7	2	11	0	22
Gesamt		29	29	10	20	2	90

Anmerkung. $n = 90$.

Tabelle 61

Kreuztabelle zu den Kategorien „textstrukturelle Vor- und Rückverweise“ und „sprachlogische Komplexität der Haupt- und Nebensatzgefüge“ für das Analyseobjekt PGW

		Sprachlogische Komplexität der Haupt- und Nebensatzgefüge					Gesamt
		Niedrig	Niedrig - mittel	Mittel - hoch	Hoch	Keine Zuord- nung mög- lich	
Textstrukturelle	Nicht	30	21	37	52	2	152
Vor- und Rückver-	vorhanden						
weise	Vorhanden	7	12	17	42	0	79
Gesamt		37	43	54	95	2	231

Anmerkung. $n = 231$.

11.8 Der Sprachbezug zwischen Aufgabe und Material

Der Vergleich zur Kategorie „Sprachbezug zwischen Aufgabe und Material“ zeigt mehr Unterschiede als Gemeinsamkeiten zwischen den Analyseobjekten. Tabelle 62 und Abbildung 17 stellen die Häufigkeiten der Kategorieausprägungen tabellarisch und grafisch dar. Sie verweisen für beide SEK-I Schulbücher vor allem auf explizit benannte Materialien in den Analyseeinheiten. Die Schüler:innen werden in den Aufgaben über das Material informiert, dass es zur Bearbeitung bedarf. In dem Schulbuch DKH formulieren 81,1 % der Lernaufgaben explizit das Material, im MPE sind es sogar 93,5 %. Das letztbenannte Analyseobjekt enthält keine andere Form der Materialformulierung, in den restlichen Aufgaben (6,5 %) ist kein Material benannt und auch nicht passend dargeboten. Im Schulbuch DKH findet sich eine Aufgabe, welche implizit das Vorhandensein von Material benennt (0,6 %) und andere Aufgaben benennen kein Material, dieses ist aber auf den umliegenden Schulbuchseiten passend gegeben (6,7 %). Dennoch lässt sich für die Schulbücher der SEK I insgesamt festhalten, dass Aufgaben explizit relevantes Material benennen.

Für die SEK II-Schulbücher lassen sich eher Unterschiede festhalten. Das Schulbuch MPZ formuliert in 78,3 % seiner Analyseeinheiten explizit das Aufgabenmaterial, in jeweils 2,2 % eben dieses implizit oder gar nicht, auch wenn es passend dargeboten ist. Von den restlichen Aufgaben sind 16,7 % ohne Material zu beschreiben. Diese Häufigkeiten der Kategorieausprägungen gleicht der vorangegangenen Beschreibung der SEK I-Schulbücher. Da MPE und MPZ einer Verlagsreihe angehören, kann ein Charakteristikum der Verlagsreihe angenommen werden.

Das Schulbuch KOM informiert in seinen Aufgabenformulierungen mehrheitlich nicht über relevantes Material, dieses lässt sich dennoch für 42,2 % der Aufgaben auf den

umliegenden Schulbuchseiten finden, für 13,3 % auch nicht. In 25,6 % der Aufgaben werden Materialien implizit benannt, in 15,6 % explizit. Es lässt sich für das Analyseobjekt festhalten, dass Schüler:innen eher dazu angehalten sind, sich mit den Schulbuchseiten inhaltlich auseinanderzusetzen und unterstützende Materialien selbstständig zu erfassen.

Für das Schulbuch PGW lässt sich für die Kategorieausprägungen eine Stufung erkennen. So finden sich in diesem Analyseobjekt am häufigsten Lernaufgaben die explizit Materialien benennen (31,2 %), am zweithäufigsten Lernaufgaben die implizit Material benennen (23,4 %), gefolgt von Lernaufgaben, die kein Material benennen, es doch passend dargeboten wird (22,9 %). Für über zwei Drittel der Aufgabenstellungen findet sich hier also Schulbuchmaterial, nur 18,2 % der Aufgaben bieten dies nicht an.

Tabelle 62

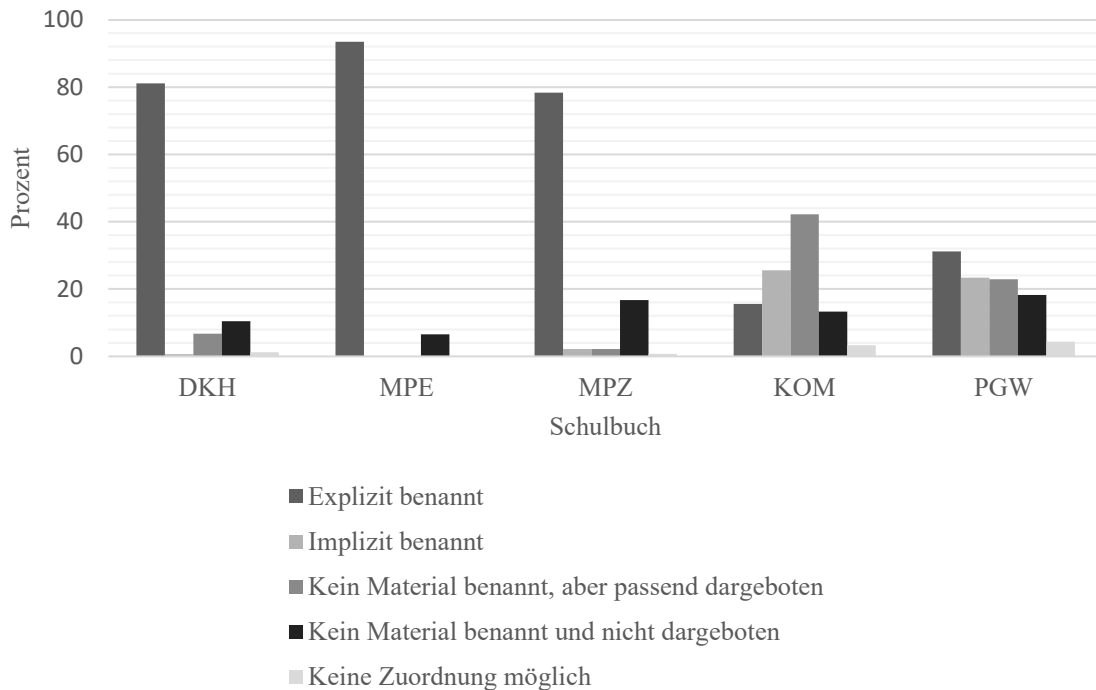
Häufigkeit der Ausprägungen der Kategorie „Sprachbezug zwischen Aufgabe und Material“, geordnet nach Analyseobjekten

Schulbuch		Häufigkeit	
		<i>n</i>	%
DKH (<i>n</i> = 164)	Explizit benannt	133	81,1
	Implizit benannt	1	0,6
	Kein Material benannt, doch passend dargeboten	11	6,7
	Kein Material benannt und nicht dargeboten	17	10,4
	Keine Zuordnung möglich	2	1,2
MPE (<i>n</i> = 46)	Explizit benannt	43	93,5
	Implizit benannt	0	0,0
	Kein Material benannt, doch passend dargeboten	0	0,0
	Kein Material benannt und nicht dargeboten	3	6,5
	Keine Zuordnung möglich	0	0,0
MPZ (<i>n</i> = 138)	Explizit benannt	108	78,3
	Implizit benannt	3	2,2
	Kein Material benannt, doch passend dargeboten	3	2,2
	Kein Material benannt und nicht dargeboten	23	16,7
	Keine Zuordnung möglich	1	0,7
KOM (<i>n</i> = 90)	Explizit benannt	14	15,6
	Implizit benannt	23	25,6
	Kein Material benannt, doch passend dargeboten	38	42,2
	Kein Material benannt und nicht dargeboten	12	13,3
	Keine Zuordnung möglich	3	3,3
PGW (<i>n</i> = 231)	Explizit benannt	72	31,2
	Implizit benannt	54	23,4
	Kein Material benannt, doch passend dargeboten	53	22,9
	Kein Material benannt und nicht dargeboten	42	18,2
	Keine Zuordnung möglich	10	4,3

Anmerkung. N = 669.

Abbildung 17

Prozentuale Häufigkeit der Ausprägungen der Kategorie "Sprachbezug zwischen Aufgabe und Material", geordnet nach Analyseobjekten



11.9 Die Zusammenfassung der Ergebnisse zur vierten Forschungsfrage

Insgesamt wurde fünf Schulbücher anhand der untersuchten Kategorien verglichen. Die Schulbücher DKH und MPE sind in der SEK I, die Schulbücher MPZ, KOM und PGW sind in der SEK II einzusetzen. Tabelle 63 fasst die wichtigsten Vergleichswerte zusammen, geordnet nach den fachlichen und sprachlichen Kategorien. Grundlegend lassen sich keine Schulbuch-Spezifika herausarbeiten.

Tabelle 63

Zusammenfassung des kategorialen Schulbuchvergleiches

Kategorien	DKH (n = 164)	MPE (n = 46)	MPZ (n = 138)	KOM (n = 90)	PGW (n = 231)
Mehrfachnennung von Operatoren	13,4 % der Aufgaben	0,0 % der Aufgaben	7,2 % der Aufgaben	10,0 % der Aufgaben	16,0 % der Aufgaben
Fachlicher AFB des Operators	Am häufigsten AFB II (32,9 %) Ähnliche Häufigkeit von AFB I (26,8 %) und AFB III (27,4%)	Am häufigsten AFB II (45,7 %) Ähnliche Häufigkeit von AFB I (28,3 %) und AFB III (26,1%)	Am häufigsten AFB II (39,1 %) Unterschiedliche Häufigkeit von AFB I (20,3 %) und AFB III (34,8 %)	Am häufigsten AFB III (35,6 %) Unterschiedliche Häufigkeit von AFB I (26,7 %) und AFB II (34,4%)	Am häufigsten AFB II (41,6 %) Unterschiedliche Häufigkeit von AFB I (11,3 %) und AFB III (27,3%)
Andere Operatoren	11,6 % ohne AFB-Zuordnung 11 andere Operatoren 1 Aufgabe mit Mehrfachnennung anderer Operatoren	0,0 % ohne AFB-Zuordnung 0 andere Operatoren	5,8 % ohne AFB-Zuordnung 4 andere Operatoren	3,3 % ohne AFB-Zuordnung 3 andere Operatoren	18,1 % ohne AFB-Zuordnung 28 andere Operatoren 7 Aufgaben mit Mehrfachnennung anderer Operatoren
Kognitiver Prozess	Häufigkeit der Kategorieausprägungen steigt mit komplexer werdendem kognitivem Prozess	Kein Häufigkeitsanstieg mit komplexer werdenden kognitivem Prozess („Reproduzieren“ häufiger als „Selegieren“)	Häufigkeitsanstieg mit zunehmenden komplexeren kognitivem Prozess	Häufigkeitsanstieg mit zunehmenden komplexeren kognitivem Prozess Alle Aufgaben einem kognitiven Prozess zugeordnet	Kein Häufigkeitsanstieg mit zunehmenden komplexeren kognitivem Prozess („Reproduzieren“ und „Selegieren“ gleich)
Kompetenzdimension „Fachwissen“	Gesamtanzahl Fachkonzepte : 65	Gesamtanzahl Fachkonzepte: 16	Gesamtanzahl Fachkonzepte: 113	Gesamtanzahl Fachkonzepte: 39	Gesamtanzahl Fachkonzepte: 136
Weitere Kompetenzdimensionen	<i>In jedem Schulbuch weisen die Kompetenzdimensionen „politische Urteilsfähigkeit“, „politische Handlungsfähigkeit“ und „politische Einstellung und Motivation“ eine ähnliche prozentuale Häufigkeit auf</i>				
Urteilstypen	Am häufigsten Feststellungsurteil (54,9 %) Am seltensten Gestaltungsurteil (0,6 %)	Am häufigsten Feststellungsurteil (50,0 %) Am seltensten Gestaltungsurteil (0,0 %)	Am häufigsten Feststellungsurteil (42,8 %) Am seltensten Gestaltungsurteil (2,9 %)	Am häufigsten Feststellungsurteil (48,9 %) Am seltensten Gestaltungsurteil (0,0 %)	Am häufigsten Feststellungsurteil (48,1 %) Am seltensten Gestaltungsurteil (2,6 %)

Fortsetzung Tabelle 63

Zusammenfassung des kategorialen Schulbuchvergleiches

Kategorien	DKH (n = 164)	MPE (n = 46)	MPZ (n = 138)	KOM (n = 90)	PGW (n = 231)
Repräsentationsform des Wissens	Schulbuchtexte häufigste Repräsentationsform	Journalistischer Text häufigste Repräsentationsform	Journalistischer Text häufigste Repräsentationsform	Ähnlich häufige Verwendung von journalistischen Texten und Schulbuchtexten	Journalistischer Text häufigste Repräsentationsform
	Journalistische Texte seltenste Repräsentationsform	Schulbuchtexte seltenste Repräsentationsform	Schulbuchtexte seltenste Repräsentationsform		Schulbuchtexte seltenste Repräsentationsform
Operator mit trennbarem Präfix/ mehrteiliger Operator	19,5 % der Aufgaben	23,9 % der Aufgaben	31,2 % der Aufgaben	27,8 % der Aufgaben	29,9 % der Aufgaben
Textstrukturelle Vor- und Rückverweise	19,5 % der Aufgaben	26,1 % der Aufgaben	19,6 % der Aufgaben	24,4 % der Aufgaben	34,2 % der Aufgaben
Kompositum	Gesamtanzahl: 244	Gesamtanzahl: 75	Gesamtanzahl: 212	Gesamtanzahl: 155	Gesamtanzahl: 369
Genitivkonstruktion	Gesamtanzahl: 69	Gesamtanzahl: 37	Gesamtanzahl: 109	Gesamtanzahl: 73	Gesamtanzahl: 140
Sprachlogische Komplexität der Haupt- und Nebensatzgefüge	Am häufigsten Kategorieausprägung „niedrig“ (40,9 %)	Am häufigsten Kategorieausprägung „niedrig“ (37,0 %)	Am häufigsten Kategorieausprägung „niedrig-mittel“ (65,2 %)	Am häufigsten Kategorieausprägungen „niedrig“ und „niedrig-mittel“ (32,2 %)	Am häufigsten Kategorieausprägung „hoch“ (41,1 %)
	Am seltensten Kategorieausprägung "mittel-hoch" (14,0 %)	Am seltensten Kategorieausprägung "hoch" (8,7 %)	Am seltensten Kategorieausprägung "niedrig" (0,7 %)	Am seltensten Kategorieausprägung "mittel-hoch" (11,1 %)	Am seltensten Kategorieausprägung "niedrig" (16,0 %)
Sprachbezug zwischen Aufgabe und Material	Am häufigsten „explizit benannt“ (81,1 %)	Am häufigsten „explizit benannt“ (93,5 %)	Am häufigsten „explizit benannt“ (78,3 %)	Am häufigsten „kein Material benannt, doch passend dargeboten“ (42,2 %)	Am häufigsten „explizit benannt“ (31,2 %)
	Am seltensten "implizit benannt" (6,7 %)	Alle anderen Aufgaben konnten keiner Kategorieausprägung zugeordnet werden	Am seltensten "implizit benannt" und „kein Material benannt, doch passend dargeboten“ (2,2 %)	Am seltensten „kein Material benannt und nicht dargeboten“ (13,3 %)	Am seltensten „kein Material benannt und nicht dargeboten“ (18,2 %)

VI DISKUSSION UND AUSBLICK

Diese Forschungsarbeit leistet einen Beitrag zur Erforschung von Lernaufgaben im Politikunterricht. Zunächst wurde ein Kategoriensystem entwickelt, das explizit fachliche Besonderheiten und deren sprachliche (Re-)Präsentation berücksichtigt. Das Kategoriensystem wurde theoretisch und empirisch abgesichert und folgend auf insgesamt 669 Lernaufgaben angewandt, 210 Lernaufgaben aus der SEK I und 459 Lernaufgaben aus der SEK II. Die Ergebnisse wurden einzeln, zusammenhängend und mittels Schulbuchvergleich ausgewertet. Aus den empirischen Erkenntnissen lassen sich Implikationen für die Unterrichtspraxis im Fach Politik ableiten. Die nachstehenden Kapitel bieten weiterführende Diskussionen zu diesen Forschungsbeiträgen. Die empirischen Erkenntnisse sind dabei nach fachlichen und sprachlichen Merkmalen geordnet. Es wurde sich gegen eine Ordnung nach den vier Forschungsfragen entschieden, da die jeweiligen Ergebnisse einander beeinflussen und Dopplungen in der Diskussion vermieden werden sollen. Die Fragen werden dennoch passend verschriftlicht. Die Arbeit schließt mit einem Forschungsausblick und einigen offenen Forschungsfragen.

12. Der wissenschaftstheoretische Beitrag

In allen pädagogisch-didaktischen Fachbereichen besteht Einigkeit darüber, dass Aufgaben zentrales Gestaltungselement des Unterrichts sind. Sie sind „Rückgrat [fach-]didaktischer Lernarrangements“ (Reusser, 2013, S. 4) und seit der Einführung nationaler Bildungsstandards und damit der Orientierung an Kompetenzen wieder in zahlreichen Forschungsvorhaben thematisiert. Unter anderem untersuchen die verschiedenen Fachdidaktiken, aus welchen Aufgabenmerkmalen *ihre* Aufgabenstellungen aufgebaut sind und folglich welche Anforderungen daraus für *fachliche* Lehr-Lern-Situationen resultieren. Für das Fach Politik fehlte bis dato ein entsprechendes merkmalszentriertes Analysemodell, das theoretisch und empirisch abgesichert ist. Die vorliegende Forschungsarbeit adressiert diese Forschungslücke und entwickelte ein fachliches und sprachliches Analysemodell. Dafür dienten überfachliche Modelle sowie Modelle aus anderen Fächern der Klärung von allgemeingültigen Aufgabenmerkmalen. Eine fachliche Ausrichtung erfuhr das Analysemodell durch die Auseinandersetzung mit den Besonderheiten politischen Lernens, namentlich den Kompetenzdimensionen im Fach Politik. Die Analyse der Politikaufgaben erfolgt somit nicht nur formal-analytisch, sondern mittels diskursrelevanter Merkmale (Oleschko, 2014).

Zudem unterstützen die entwickelten Kategoriensysteme die Formulierung eines einheitlichen Kompetenzbegriffes zwischen der Politikdidaktik und der Unterrichtspraxis. Weißenberg und Breit (2008) formulierten dessen Abwesenheit, was bezogen auf die Aufgabenstellung zu unterschiedlichsten Formaten in Schulbüchern, Zentralabitur und Lernstandserhebungen führte. Die politikfachlichen Kategorien in dem vorliegenden Kategoriensystem gründen sich auf dem politikdidaktischen Begriff und dessen inhaltlicher Ausgestaltung. Durch die Operationalisierung der vier Kompetenzdimensionen und der Analyse von 669 Schulbuchaufgaben sind erste Aussagen über die politikfachliche Kompetenzdarbietung formuliert. Diese finden sich im nachstehendem Kapitel 13.

Zusätzlich wird sich mit dem entwickelten Analysemodell dem fachlichen und sprachlichen Lernen als Forschungsverband angenommen (Oleschko, 2015). Wie Becker-Mrotzek et al. (2013) treffend formulieren, sind „[d]ie schulischen Fächer mit gesellschaftswissenschaftlicher Orientierung [...] in besonderer Weise auf Sprache sowohl als Werkzeug der Erkenntnisgewinnung als auch als kommunikatives Medium zum Aushandeln von Bedeutungen und Methoden angewiesen“ (S. 12). Dem folgend wurde bei der Erstellung des Analysemodells zum einen die Fachsprache Politik durch die Operationalisierung der Kompetenzdimension „Fachwissen“ berücksichtigt. Darüber hinaus wurden auch weitere politische Schlüsselwörter kodiert

und ihre Relevanz für ein hinreichendes Begriffsverständnis und Political Literacy im nachstehenden Kapitel 13 diskutiert. Zum anderen wurden linguistische Merkmale auf Satzebene theoretisch und empirisch überprüft, um Anforderungen an die Lehr-Lern-Situation umfassend und nicht nur aus fachlicher Perspektive zu formulieren. Ergänzend dazu erfolgte auf Wortebene eine sprachliche Auseinandersetzung mit allen Operatoren des Faches Politik und der Fachkonzepte. Anhand lexikalischer, semantischer und morphologischer Merkmale wurden jeweils drei sprachliche Niveaustufen definiert, die auf Wortebene ein Kategorisieren sprachlichen Verstehens beziehungsweise der Hürden sprachlichen Verstehens ermöglichen. Die Operatoren und Fachkonzepte sind so nicht nur fachlich, sondern auch sprachlich aufgeschlüsselt.

Die theoriebasierte Modellierung der Analysekatoren wurde mittels mehrfacher Materialdurchläufe empirisch abgesichert. Sie sind wissenschaftlich fundiert und die entwickelten Analysemodelle somit in anderen Forschungsvorhaben zur Politikaufgabe anzuwenden. Die daraus resultierende Aufgabenbeschreibung kann als Ausgangspunkt für die Beschreibung einer Aufgabenkultur für das Fach Politik dienen. Die Aufgabenkultur umfasst nicht durch die unterrichtlich eingesetzten Aufgaben, sondern auch „deren Einsatz im Hinblick auf Lernziele und makromethodische Überlegungen“ (Kleinknecht, 2019, S. 4). Sie beschreibt, wie Lehrer:innen und Schüler:innen mit Aufgaben im Unterricht umgehen. Das Zitat aus der Einleitung von T. Pohl (2016) aufgreifend, sind die Analysemodelle somit der notwendige erste Schritt vor dem zweiten. Erst wenn der Gegenstand (die Lernaufgabe) als solcher untersucht ist, kann der schulische Umgang mit diesem betrachtet werden und auch mögliche Fördermaßnahmen zugunsten fachlicher und sprachlicher Lerninhalte und -hürden formuliert werden. Eine diesbezügliche Ausführung findet sich in der Formulierung des Forschungsausblicks in Kapitel 15.

13. Die empirischen Erkenntnisse zur fachlichen Komplexität von Lernaufgaben im Fach Politik

Die empirischen Erkenntnisse zur fachlichen Komplexität von Lernaufgaben im Fach Politik beantworten (teilweise) die erste, dritte und vierte Fragestellung dieser Forschungsarbeit. Die Fragestellungen lauteten:

1. *Welche fachlichen Merkmale kennzeichnen Lernaufgaben in (ausgewählten) Politik-Schulbüchern?*
3. *Welche fachlichen und sprachlichen Zusammenhänge kennzeichnen Lernaufgaben in (ausgewählten) Politik-Schulbüchern? (fachlich – fachlich, fachlich – sprachlich)*
4. *Welche Schulbuch-Spezifika lassen sich auf Lernaufgabenebene identifizieren?*

Anhand der genannten Befunde in der theoretischen Rahmung zur ersten Forschungsfrage wurden Lernaufgaben aus Schulbüchern mit dem Erscheinungsjahr 2009 bis 2016 eine schwache Ausprägung der Kompetenzdimensionen „Fachwissen“ und „politische Urteilsfähigkeit“ attestiert. Die anderen beiden Kompetenzdimensionen „politische Handlungsfähigkeit“ und „politische Motivation und Einstellung“ wurden bis zu dieser Forschungsarbeit nicht untersucht. Für die erstgenannten Kompetenzdimensionen war eine Steigerung in der Kompetenzorientierung zu erwarten, da die untersuchten Analyseobjekte jeweils die aktuelle Buchauflage darstellen, das Jahr 2018 als am weitesten zurückliegendes Erscheinungsjahr. Für die zwei letztgenannten Kompetenzdimensionen war schlicht zu erwarten, dass ihr Vorhandensein in den Politikaufgaben nachzuweisen ist. Kurz formuliert: Die zweite Erwartung wurde erfüllt. So fordern untersuchte Lernaufgaben zu einer politischen Handlung und dem Einbezug der eigenen politischen Motivation und Einstellung auf. Die beiden Kompetenzdimensionen ließen sich vor allem kombiniert mit einem politischen Urteil festhalten und ergänzend dazu, in Aufgaben, welche einen Operator mit AFB III verschriftlichen und den kognitiven Prozess „Integrieren“ fordern. Aus Lehrer:innenperspektive spiegelt sich hier der Aufbau von Aufgabensets wieder. So wird Fachrelevantes reproduziert, reorganisiert, transferiert und erst dann reflektiert. Letzteres verlangt explizit die eigene politische Motivation und Einstellung sowie das politische Handeln, wie es nach Detjen et al. (2012) im Politikunterricht gefördert werden kann. Hierzu gehören das Artikulieren, Argumentieren, Verhandeln und Entscheiden (Kapitel 3.3). Das Artikulieren findet sich stets in mündlicher und schriftlicher Aufgabebearbeitung, es lässt sich nicht einfach als Aufgabenmerkmal operationalisieren. Die anderen drei Handlungsweisen bedürfen nach dem Verständnis von Detjen et al. (2012) dem Referenzpunkt der eigenen Person, sodass hier ein andere Kombination von Merkmalsausprägungen – beispielsweise dem kognitivem Prozess „Organisieren“ oder einem Operator mit AFB II – nicht der Beschreibung der Kategorien entspräche.

Ein gesteigerter Nachweis der Kompetenzdimension „Fachwissen“ durch das Formulieren von Fachkonzepten in den Lernaufgaben ließ sich für die *neuen* Aufgabenformate nicht festhalten. Nur sieben von dreißig Fachkonzepten wurden über 20-mal in den 669 Analyseeinheiten formuliert. Am häufigsten finden sich die Fachkonzepte „Demokratie“ (88 Kodierungen), „Parteien“ (60 Kodierungen), „Wahlen“ (59 Kodierungen) und „Regierung“ (42 Kodierungen). Damit sind nur die Basiskonzepte „Ordnung“ und „Entscheidung“ abgebildet, wohl bedingt durch den analytischen Fokus auf Schulbuchkapitel zum Thema „das politische System der Bundesrepublik Deutschland“. So ist das Basiskonzept „Gemeinwohl“ als solches Resultat aus dem Kennenlernen und Verstehen demokratischer Ordnungs- und Entscheidungsmacht.

Gloe und Miller (2017) berichten jedoch von ähnlichen Forschungsergebnissen. Sie fokussierten Lernaufgaben zum Thema „Medien“. Daran anknüpfen ist auch diskussionswürdig, ob Schulbuchverlage (und Lehrpläne) das Konzept „Gemeinwohl“ den anderen als vorgeordnet ansehen. Demnach sind Inhaber:innen staatlicher Herrschaftsbefugnisse verpflichtet Gemeinwohl zu wahren. Es beschreibt den Sinn und den Zweck von Politik (Weißeno et al., 2010, S. 152) und eine explizite Ausführung in Schulbüchern und mittels Lernaufgaben entsprechend sekundär. Eine tatsächliche Antwort darauf kann hier jedoch nicht gegeben werden.

Der Schulbuchvergleich zeigt des Weiteren, dass keine einheitliche Verwendung von Fachkonzepten vorliegt. Für jedes Schulbuch ist die Formulierung von Fachkonzepten eher als passender Zufall als eine Neugestaltung von Aufgaben mittel Orientierung der Bildungsstandards an Basis- und Fachkonzepten zu beschreiben. Daran anknüpfend, ist auch die Forderung von Weißeno zu wiederholen, das Fachwissen in Stufen einer wissenschaftlichen Grundbildung nach Bybee (1997) darzubieten. Jedes Schulbuch strukturiert das Fachwissen anders, Lerngegenstände werden so unterschiedlich aufgebaut und vergleichbare Wissensstrukturen bei Schüler:innen (und Lehrer:innen) entgegengewirkt. Erschwerend kommt hier hinzu, dass gleiche und somit sich wiederholende Themenschwerpunkte in den Schulbüchern der SEK I und II festgehalten wurden.

Auch die Kompetenzdimension „politische Urteilsfähigkeit“ konnte nicht häufiger als in den vorangegangenen Studien nachgewiesen werden. So lässt sich vor allem das Feststellungsurteil nachweisen, welches jedoch eine Vorstufe des politischen Urteilens darstellt. Ein politische Urteil – in Form von Wert-, Entscheidungs- oder Gestaltungsurteil – wird in weniger als ein Drittel der Lernaufgaben gefordert. Zu erklären ist dies mit der inhaltlichen Vorbereitung von politischen Urteilen. Die Untersuchung der Aufgabensets zeigt, dass eine Progression in den fachlichen AFB und kognitiven Prozessen besteht. Politische Urteile werden also erst dann gefordert, wenn der Lerngegenstand umfassend bearbeitet wurde, was Aufgaben mit Operatoren des AFB I oder II sowie kognitive Prozesse des Reproduzierens, Selegierens und Organisierens meint.

Zu bedauern ist, dass die politischen Urteilstypen nicht gleichsam gefordert werden. Das Gestaltungsurteil wird ausschließlich in elf Aufgabenstellungen erwartet, die anderen beiden in 71 (Werturteil) beziehungsweise 72 (Entscheidungsurteil) Fällen. Aus Sicht einer Lehrer:innen, aber auch der Politikdidaktiker:innen ist dies auf den „höchsten Schwierigkeitsgrad“ zurückzuführen (Detjen et al., 2012, S. 50). So handelt es sich hierbei nicht um die begründete Bewertung von Politik oder der begründeten Wahl vorhandener Politikoptionen, sondern der

konkreten Schaffung von alternativen Politikinhalt, welche problemlösend wirken. Das Gestaltungsurteil bedarf somit verstärkt Unterrichtszeit und der Aneignung von Fachwissen über das Schulbuch hinaus. Letzteres ist wohl auch der Grund, dass Gestaltungsurteile selten in Schulbüchern zu finden sind. Der unterrichtliche Mehrwert eines Schulbuches wäre fraglich auf beiden Seiten der Unterrichtsakteure, wenn stets neue Materialien in Eigenleistung ergänzt werden müssten.

Neben den Basis- und Fachkonzepten wurden auch zusätzlich 158 andere politische Fachbegriffe festgehalten. Ein Abgleich mit den politischen Grundbegriffen von Schwarz et al. (2017) und D. Fuchs (2007) zeigt keine Übereinstimmung, selbst mit den am häufigsten vorkommenden Begriffen: Bundestag (35 Kodierungen), Bundespräsident (30 Kodierungen), Grundgesetz (22 Kodierungen), Bundesrat (20 Kodierungen), Bundesverfassungsgericht (20 Kodierungen) und Partizipation beziehungsweise partizipieren (19 Kodierungen). Einzig das „Grundgesetz“ kann als Beispiel für den in Schwarz et al. (2017) definierten „Gesellschaftsvertrag“ und in D. Fuchs (2007) beschriebene „Gesetzgebung“ gelten. Es lässt sich ableiten, dass die kodierten politischen Fachbegriffe nicht zum grundlegenden Verstehen von Politik gehören, wohl aber zum Verstehen des Themenbereiches „das politische System der Bundesrepublik Deutschland“. Schwarz et al. (2017) schreiben: „Grundbegriffe für die Politik [sind] so wichtig, vermitteln diese doch so etwas wie den Basiskode des Verstehens, worum es in der Politik überhaupt geht oder gehen soll“ (S.9). Dies gilt auch für die erhobenen politischen Fachbegriffe, sie bezeichnen die zentralen Sachverhalte und Zusammenhänge des Themenbereiches. Dabei sind die Begriffe mit hoher Kodierzahl wohl eher als disziplinärer Konsens zu verstehen als die mit nur einer oder zwei Kodierungen. Beispielhaft wurde das „Mandat“ in zwei Lernaufgaben, die „Reform“ in einer Lernaufgabe formuliert (ANHANG B: POLITISCHE FACHBEGRIFFE). Dies lässt sich zum einen damit erklären, dass Politik verschiedenen Perspektiven und Betrachtungsweisen unterliegt. Der Schulbuchverlag und die Aufgabenstellung bestimmen die begriffliche Schwerpunktsetzung und somit den Blick der Schüler:innen auf die Politik. Zum anderen muss in dieser Diskussion bedacht werden, dass ausschließlich politische Fachbegriffe in den Lernaufgaben kodiert wurden. Die Betrachtung dazugehöriger Materialien kann in einer anderen Ergebnisanalyse resultieren. Die erhobenen politischen Fachbegriffe dienen jedoch einer ersten Darlegung relevanter politischer Fachbegriffe für das Verstehen des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland.

Weiterhin bestätigt sich die Dominanz des AFB II und III, welche in vorangegangenen Forschungsarbeiten formuliert wurde (Kapitel 1). So ist das Reproduzieren von Wissen

(AFB I) die Grundlage für das Unterrichten eines neuen Lerngegenstandes, angestrebt werden jedoch der selbstständige Umgang der Schüler:innen mit dem Lerngegenstand (AFB II) sowie der reflexive Umgang mit neuen Problemstellungen (AFB III). Schon im Lehramtsreferendariat wird bei der Formulierung von Lernzielen darauf verwiesen, dass diese in der Regel über dem AFB I hinaus gehen sollten. Teilziele bilden eine Lernprogression, die in der Gesamtheit zu einem Stundenziel hinführen, das AFB II oder III entspricht. Die Untersuchungsergebnisse spiegeln somit die Unterrichtsrealität wider. Hervorzuheben ist hier, dass in der SEK I vergleichsweise häufiger Lernaufgaben mit Operatoren des AFB I und in der SEK II vergleichsweise häufiger Lernaufgaben mit Operatoren des AFB III formuliert sind. Dieses Bild bestätigt auch der Schulbuchvergleich, wobei hier relativierend ergänzt werden muss, dass in den zwei SEK I-Schulbüchern und zwei von drei SEK II-Schulbüchern Aufgaben am häufigsten mit Operatoren des AFB II gestellt wurden. Von der neunten bis dreizehnten Jahrgangsstufe sind somit das Reorganisieren und Transferieren die am häufigsten geforderten Bearbeitungsweisen vom Lerninhalten.

Gloe und Miller (2017) formulieren, dass der Operator und der geforderte kognitive Prozess nicht übereinstimmen. Die vorliegenden Forschungsergebnisse zeigen eine positive Korrelation. Dies gilt gleichermaßen für Lernaufgaben der SEK I und SEK II. Die gegensätzliche Darstellung begründet sich in der variierenden Berücksichtigung der tatsächlichen Denkprozesse von Schüler:innen. Wie in Kapitel 16 noch näher erläutert, fokussiert diese Arbeit die „task-as-workplan“ (Legutke, 2006, S. 141). Die Lernaufgaben wurden isoliert von jeglichen Unterrichtsakteur:innen betrachtet. Wie Schüler:innen einer Aufgabe begegnen, hat keinen Einfluss auf die merkmalspezifische Aufgabenanalyse.

Für die weiteren fachlichen Merkmale ließen sich keine Aussagen oder Annahmen in vorangegangenen politikdidaktischen Forschungsbeiträgen finden. Sie wurden mit dieser Arbeit erstmalig für das Fach Politik untersucht. Folgend werden die empirischen Erkenntnisse zu den Kategorien „Mehrfachnennung von Operatoren“ und „Andere Operatoren“ sowie den Wissensarten und den Repräsentationsformen des Wissens dargeboten.

Es lässt sich festhalten, dass das Bestehen mehrerer Operatoren in einer schrittweisen Bearbeitung einer Lernaufgabe resultiert. Diese Lernaufgaben mit mehreren Operatoren sind sprachlogisch komplexer formuliert. Eine positive Korrelation mit der sprachlichen Kategorie „sprachlogische Komplexität der Haupt- und Nebensatzgefüge“ lässt sich festhalten. Die Formulierung von Teilaufgaben beziehungsweise -schritten ermöglicht eine Differenzierung der Aufgabenschwierigkeit und entsprechend unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen und

Lernfähigkeiten von Lernenden gerecht zu werden. Mit der zunehmenden Einführung integrierter Schulsysteme sind Lehrer:innen dazu angehalten „einerseits leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler [zu] fordern, andererseits aber auch leistungsschwache Lernende [zu] fördern. Mehr Differenzierung ist somit gefragt, weil die Schulklassen heterogener werden“ (Müller, 2018, S. 11). Schulbuchverlage müssen ihre Produkte auf diese pädagogischen Rahmenbedingungen anpassen und das tägliche und zumeist gleichzeitige Unterrichten einer heterogenen Schülerschaft ermöglichen. Auch wenn bei solchen Aufgaben wohl die Bearbeitung aller Teilschritte intendiert ist (Kapitel 8.2), ist dies ein Produktangebot und nicht gleichzusetzen mit der Verwendung in der Unterrichtspraxis. Des Weiteren gestatten die unterschiedlichen Schwierigkeitsgrade eine bessere Einschätzung der individuellen Leistungsfähigkeit, auf Lehrer:innen- und Schüler:innenseite.

Neben den Operatoren des Faches Politik werden in den Aufgaben auch andere handlungsinitiierende Verben formuliert. In beiden curricularen Wissensstufen wird das Verb „recherchieren“ am häufigsten verwendet. Während der Datenauswertung wurde geprüft, ob und wie dieses und andere handlungsinitiierende Verben der Operatorenliste im Fach Politik zugeordnet werden könnten. Dies erwies sich in dieser Arbeit jedoch als nicht realisierbar. Die „anderen Operatoren“ initiieren das methodische Verfahren, aber nicht, ob dazugehörige Lerninhalte reproduziert, reorganisiert oder reflektiert werden. Dies ist abhängig von der weiteren Aufgabenformulierung, wie beispielhaft zwei Analyseeinheiten mit dem Verb „recherchieren“ aus dem Schulbuch DKH belegen. Die Lernaufgabe „Recherchiere Namen, Abkürzungen und "typische Farbe" der Parteien im aktuellen Bundestag“ (Galander & Gottschild, 2021, S.37) fordert das Suchen und die Wiedergabe von fachspezifischen Fakten. Eine Zuordnung zum AFB I scheint hierfür sinnig. Die Lernaufgabe „Recherchiere verschiedene Beispiele für a) große und kleine Anfragen, b) Ursachen für die Bildung von Untersuchungsausschüssen.“ (Galander & Gottschild, 2021, S.49) erwartet das selbstständige Bearbeiten und Ordnen fachspezifischer Inhalte. Dies wäre dem AFB II zuzuordnen. Für beide Lernaufgaben wird dabei vorausgesetzt, dass die Arbeitstechnik der Recherche (für verfügbare Medien) bekannt und geübt ist. Zu bedenken ist auch, dass der AFB des Operators über die curricularen Wissensstufen hinweg gilt. Eine Beispielaufgabe aus dem Schulbuch KOM der SEK II zeigt, dass „recherchieren“ auch den individuellen Umgang mit einer Problemstellungen bis hin zum Urteilen verlangen kann:

Recherchieren Sie arbeitsteilig Argumente, die für und gegen die von Ihnen in Aufgabe 1 formulierte Fragestellung sprechen. Die Gruppen setzen sich mit diesen Kategorien

auseinander: Umweltschutz, Wirtschaftlichkeit, Freiheit, Rechtsstaatlichkeit (insbesondere Grundgesetzartikel) die dafür und dagegen sprechen). Wichtig: Für jede der Kategorien sollen Pro- und Kontra-Argumente recherchiert werden. Achten Sie bei der Formulierung der Argumente auf die Struktur, die These, die Begründung, die Belege und Beispiele. (Becker et al., 2018, S. 277)

Für die Wissensarten lassen sich zwei Aussagen treffen: das deklarative und prozedurale Wissen sind eng miteinander verknüpft und das metakognitive Wissen wird in Lernaufgaben des Faches Politik nicht abgebildet. Das zumeist gemeinsame Kodieren der deklarativen und prozeduralen Wissensart lässt den Mehrwert dieser Abgrenzung grundlegend und für Aussagen zur fachlichen Komplexität von Politikaufgaben hinterfragen. So wurde schon in Kapitel 7.3.1 beschrieben, dass eine kategoriale Abgrenzung von Wissensarten sich als schwierig gestaltet, da sich in der Literatur eine Vielzahl von Unterteilungen und Konzeptionen findet. Damit einher geht die Frage, ob in Aufgabenstellungen mit Operator das „Wissen wie“ nicht stets kodiert werden muss, da die Kenntnis über den korrekten Umgang mit einem Operator beziehungsweise dessen Vorgabe für die bevorstehenden Arbeitsschritte Voraussetzung ist. Aufgrund der Ergebnisauswertung wird sich in dieser Arbeit dafür ausgesprochen (Kapitel 8.3). Aus dem eigenen Unterrichtsalltag lassen sich zusätzlich noch weitere Beispiele ableiten, die zeigen, dass auf die ein oder andere Weise eine Aufgabenbearbeitung stets „Wissen wie“ bedarf. So erfordern tabellarische Darstellungen ein Verständnis der Schüler:innen für die Spalten- und Zeilenverteilung und damit einhergehend, ob das Schreibblatt hochkant oder querformatig beschrieben wird. Die Aufforderung zu einer begründeten Meinungsäußerung resultiert nur selten in dem tatsächlichen Angeben des Grundes für die eigene Sichtweise. Dazu ist erneut anzumerken, dass in diesem Forschungsvorhaben nur kodiert wurde, welche Wissensarten aus der Aufgabenstellung heraus dargeboten sind. Eine Betrachtung von Lernenden und deren Umgang mit eben diesen Lernaufgaben würde Auskunft darüber geben, welche Wissensarten tatsächlich angewandt werden.

Das metakognitive Wissen konnte nur in einer Lernaufgabe festgehalten werden. Das ist vor allem im Rahmen eines erwünschten kompetenzorientierten Unterrichts bedauerlich, da dieser ein Bewusstsein für den eigenen Lernstand und die eigene Art und Weise des Lernens erfordert. Schüler:innen können so den eigenen Lernprozess überwachen, indem Ziele festgelegt, der aktuelle Lern- und Kompetenzstand und folglich der dazugehörige Lern- und Kompetenzzuwachs erfasst werden. Die eine Lernaufgabe in dieser Forschungsarbeit lautet:

Sie dürften bereits in der Sekundarstufe I das Wahlsystem der Bundesrepublik Deutschland kennengelernt haben. Rufen Sie sich zunächst Ihre Kenntnisse dazu noch einmal in Erinnerung und stellen Sie dar, was Sie über das Wahlsystem wissen. Erklären Sie insbesondere die Bedeutung der beiden Stimmen, mit denen ein Wähler abstimmen kann. Sie können dabei auf den in M1 abgebildeten Stimmzettel Bezug nehmen. (Diekhans & Heimeroth, 2019, S. 84)

In der Aufgabe werden die Schüler:innen explizit aufgefordert, sich ihren aktuellen Wissensstand bewusst zu machen. In der Fachliteratur findet sich jedoch mehr die Sichtweise, „dass Metakognition im Kontext bereichsspezifischer Fertigkeiten bzw. Leistungsbereichen gelehrt werden sollte“ (Rost et al., 2018, S. 524). So kann beispielhaft beim Textlesen beobachtet werden, wie mit Nichtverstehen von Einzelworten oder Textpassagen umgegangen wird. Das Überwinden solcher Verständnisprobleme sind metakognitive Momente. Demzufolge kann metakognitives Wissen nicht einer Aufgabenstellung entnommen werden, sondern ist erst mit deren Bearbeitung durch Schüler:innen zu erkennen.

Im Fach Politik werden als Repräsentationsformen des Wissens vor allem Schulbuchtexte, journalistische Texte, bildliche Repräsentationsformen sowie Arbeitsergebnisse vorangegangener Aufgabenlösungen genutzt. Letzteres stellt eine Besonderheit dar, da diese Repräsentationsform von der Schulbuchaufgabe zwar gefordert, in dem Schulbuch selbst jedoch nicht präsentiert ist. Gedachte politikfachliche Formate wie Gesetzestexte und Karikaturen finden sich kaum in den untersuchten Schulbüchern. Eine Erklärung hierfür findet sich nur bedingt in Forschungsbeiträgen zur Schulbuchgestaltung. Hier werden drei Gestaltungsgrundsätze für Lehrmedien formuliert: Funktionalität, Einfachheit und Konsistenz (Ballstaedt, 1997, S. 15–16). Die Konsistenz beschreibt die einheitliche und eindeutige Verwendung von Repräsentationsformen. Demnach lässt sich vorbringen, dass die verwendeten Repräsentationsformen des Wissens in Politik-Schulbüchern sich auch überwiegend in Schulbüchern anderer Fächer finden und daher einer Lehr-Lern-*Gewohnheit* nachkommen. Schüler:innen setzen sich somit stets mit ihnen bekannten Formaten auseinander. Im Vergleich mit Gesetzestexten und Karikaturen sind die anderen genannten Repräsentationsformen aus Lehrer:innensicht eher didaktisch zu reduzieren, um für Schüler:innen altersgemäß aufzubereiten. Gesetzestexte können ausschließlich gekürzt, jedoch nicht in ihrer (komplexeren) sprachlichen Darstellung geändert werden, Karikaturen gar nicht angepasst werden. Die Funktionalität der einen oder anderen Repräsentationsform für das Erreichen von Lernzielen kann an dieser Stelle nicht erwogen werden. Es sei

zu untersuchen, ob fachlich besondere Repräsentationsformen auch eher förderlich für das Erreichen fachlicher Lernziele sind.

Der Vergleich der Schulbücher verweist für die Repräsentationsformen „Schulbuchtext“ und „journalistischer Text“ auf die Darbietung entweder der einen oder der anderen textuellen Repräsentationsform. Für die SEK I-Schulbücher ist festzuhalten, dass Schulbuchtexte das Wissen für Lernaufgaben mit Operatoren des AFB I und II präsentieren. Für die SEK II-Schulbücher ist festzuhalten, dass journalistische Texte das Wissen für Lernaufgaben mit Operatoren des AFB II und III präsentieren. Es ist anzunehmen, dass die Schulbuchtexte explizit für eine Jahrgangsstufe Lerninhalte aufbereiten. Journalistische Texte formulieren häufig weiterführende und/oder tiefergehende Informationen, zumeist sprachlich anspruchsvoll. Deren Bearbeitung bedarf ein gewisses Vorwissen. Unabhängig der curricularen Wissensstufe findet sich die Repräsentationsform „Arbeitsergebnisse vorangegangener Aufgabenstellungen“ in Lernaufgaben mit Operatoren des AFB III. Ein Zusammenhang der curricularen Wissensstufe und exklusiv einer Repräsentationsform wird durch den Schulbuchvergleich relativiert. Im Schulbuch PGW werden ausschließlich journalistische Texte dargeboten, im Schulbuch DKH vor allem Schulbuchtexte. Beide Schulbücher besitzen die höchste Anzahl von Analyseeinheiten für die jeweilige SEK, sodass diesbezügliche eine Verzerrung der Korrelationswerte anzunehmen ist.

14. Die empirischen Erkenntnisse zur sprachlichen Komplexität von Lernaufgaben im Fach Politik

Die empirischen Erkenntnisse zur sprachlichen Komplexität von Lernaufgaben im Fach Politik beantworten (teilweise) die zweite, dritte und vierte Fragestellung dieser Forschungsarbeit. Die Fragestellungen lauteten:

2. *Welche sprachlichen Merkmale kennzeichnen Lernaufgaben in (ausgewählten) Politik-Schulbüchern?*
3. *Welche fachlichen und sprachlichen Zusammenhänge kennzeichnen Lernaufgaben in (ausgewählten) Politik-Schulbüchern? (sprachlich – sprachlich, fachlich – sprachlich)*
4. *Welche Schulbuch-Spezifika lassen sich auf Lernaufgabenebene identifizieren?*

Die theoretische Rahmung zur zweiten Frage lässt vermuten, dass sich Lernaufgaben in Schulbüchern der Sek I und SEK II in ihrer sprachlogischen Komplexität sowie im

bildungssprachlichen Register unterscheiden. Ersteres bestätigt sich in dieser Forschungsarbeit, letzteres bedingt. Lernaufgaben der SEK I sind *eher* durch eine niedrigere sprachlogische Komplexität gekennzeichnet. Hier finden sich vor allem Aufgabenstellungen, aufgebaut aus einem Hauptsatz und gegebenenfalls formuliert mit einer Aufzählung, einer Information in Klammern oder einem Nebensatz am Satzende. Lernaufgaben der SEK II sind *eher* durch eine höhere sprachlogische Komplexität gekennzeichnet, das sind Aufgabenstellungen, geformt aus zwei oder mehr Hauptsätzen beziehungsweise einer Unterteilung in verschiedene Teilaufgaben. Die Bezeichnung „*eher*“ scheint für dieses Kapitel deplatziert, doch sind so die Ergebnisse des Schulbuchvergleiches einbezogen. Jedes Analyseobjekt besitzt eine individuelle Verteilung der Ausprägungen zur Kategorie „sprachlogische Komplexität der Haupt- und Nebensatzgefüge“. Die Schulbücher MPE und PGW sind jeweils der sprachlogische Musterfall für ihre curriculare Wissensstufe. Die anderen Schulbücher zeigen ein differenzierteres Bild. Zum einen zeigt sich im Schulbuch MPZ, dass in einem SEK II-Schulbuch die sprachlogische Komplexität der Lernaufgaben auch am häufigsten mit „niedrig-mittel“ zu beschreiben ist. Hier finden sich Aufgabenstellungen aus einem Hauptsatz formuliert, zumeist mit zwei zusätzlichen Hinweisen zur Aufgabenbearbeitung. Zum anderen zeigt DKH, dass in einem SEK I-Schulbuch der Anteil von Lernaufgaben mit einer hohen sprachlogischen Komplexität denen in SEK II-Schulbüchern gleichen kann. Dies resultiert hier aus der Formulierung von Teilaufgaben, die eine Gesamtaufgabe konstruieren. Wie in Kapitel 13 beschrieben, gestatten diese eine schrittweise Aufgabenbearbeitung und diese nach Lern- und Leistungsstand zu differenzieren.

Als Merkmal eines bildungssprachlichen Registers sind für das Fach Politik die Genitivkonstruktion und der mehrteilige Operator beziehungsweise der Operator mit trennbarem Präfix zu benennen. Beide finden sich häufiger in SEK II-Lernaufgaben wieder. Beide sind unabhängig von der sprachlogischen Komplexität, was die vorangegangenen Aussagen zur sprachlogischen Komplexität in den untersuchten Schulbüchern der SEK I und SEK II unterstützt. Sie finden sich in Aufgabenstellungen mit allen sprachlogischen Komplexitäten.

Aufgaben mit mindestens einem Kompositum sowie Aufgaben mit textstrukturellen Vor- und Rückverweisen besitzen keinen Zusammenhang mit der curricularen Wissensstufe, sie sind für das Fach Politik nicht als Merkmale eines bildungssprachlichen Registers festzuhalten. Beide sprachlichen Phänomene hängen jedoch mit der sprachlogischen Komplexität einer Aufgabenstellung zusammen, genauso wie die summierte Anzahl von Fachkonzepten eine positive Korrelation aufweist. Da Aufgabenstellung mit höherer sprachlogischer Komplexität mit einer höheren Wortzahl einhergehen, ist das Auftreten von vor allem textstrukturellen

Rückverweisen damit zu erklären, dass in einer Aufgabe Wort- und Informationsdopplungen vermieden werden. Ebenso ermöglicht das Zusammensetzen von Worten eben diese zu präzisieren und so komplexere Satzstrukturen zu erleichtern. Die Fachkonzepte und vor allem die anderen politischen Fachbegriffe setzen sich häufig aus mehreren Worten zusammen. Das ist wohl auch der Grund dafür, dass Komposita für das Fach Politik nicht als Merkmal von Bildungssprache festzuhalten sind. Sie sind für das Verstehen von Politik unabdingbar und somit schon im Lehr-Lern-Prozess der unteren Jahrgangsstufen erforderlich. Zusätzlich sind diese fachlichen Begriffe gekennzeichnet durch ihre Benennung von etwas Nichtgegenständlichem (u.a. Gemeinwohl, Rechtsextremismus, Politikverdrossenheit). Die Einschätzung von Oleschko und Moraitis (2012), dass das Fach Politik durch eine hohe Anzahl von Abstrakta gekennzeichnet ist, lässt sich durch diese Arbeit bestärken. Ein Vergleich mit anderen Schulfächern, so wie bei den Autor:innen benannt, kann aufgrund des Untersuchungsdesigns nicht erfolgen.

Des Weiteren ergab sich in dieser Arbeit für die Basis- und Fachkonzepte, dass diese als mittelfrequente, semantisch intrasparente Nomen mit mindestens einer Morphemerweiterung zu beschreiben sind. Ähnliches lässt sich auch für die Operatoren des Faches Politik nachweisen. Ausschließlich der Operator „prüfen“ ist als semantisch eindeutig und morphologisch einfach zu beschreiben. Alle anderen Operatoren im Fach Politik sind semantisch intransparent(er) sowie morphologisch komplex(er). Diese sprachliche Aufschlüsselung unterrichtlich relevanter Nomen und Verben ermöglicht die Hürden für das Verstehen einer Aufgabenstellung zu präzisieren. Es wurde auch der Forderung von Oleschko und Moraitis (2012) begegnet, die fachlichen AFB der Operatoren durch sprachliche AFB zu erweitern. Die damit verbundenen unterrichtspraktischen Implikationen finden sich im nachstehenden Kapitel 15.

Für die Kategorie „Sprachbezug zwischen Aufgabe und Material“ zeigt sich eine Unterscheidung zwischen Lernaufgaben der SEK I und SEK II. In drei Viertel der Lernaufgaben der SEK I werden die Materialien explizit benannt. Im Vergleich werden in weniger als der Hälfte der Lernaufgaben der SEK II explizit Materialien formuliert. Der Schulbuchvergleich bestärkt die Aussage für die SEK I-Schulbücher, relativiert jedoch die für SEK II-Schulbücher. So findet sich in den Schulbüchern MPZ und PGW am häufigsten die Kategorieausprägung „explizit formuliert“, in dem Schulbuch KOM am häufigsten die Kategorieausprägung „kein Material benannt, doch passend dargeboten“. Auch findet sich in den SEK II-Schulbüchern eher die Kategorieausprägung „implizit benannt“. Somit lässt sich für sie kein einheitliches Bild darstellen, sondern eher eine verlagsspezifische Benennung von Materialien in der Aufgabenstellung vermuten. Diese Aussage bestärkt sich vor allem in der ähnlichen Kategorieauswertung

für die Schulbücher einer Verlagsreihe MPE und MPZ, die prozentualen Häufigkeiten der einzelnen Kategorieausprägungen sind sehr ähnlich. Zudem konnte festgehalten werden, dass Lernaufgaben ohne Materialnennung in der Aufgabenstellung und -darbietung auf dazugehörigen Schulbuchseiten, vor allem Operatoren mit fachlichen AFB III formulieren und aufgrund des damit selbstständigen Reflektierens eines Lerngegenstandes auch einen höheren kognitiven Prozess fordern. Diese Zusammenhänge von sprachlichen und fachlichen Merkmalen in einer Aufgabenstellung sind als Ausgangspunkt für das Unterrichten als ideal zu beschreiben.

15. Die unterrichtspraktischen Implikationen

Aus den vorangegangenen Kapiteln lässt sich festhalten, dass Politikaufgaben ein breites Spektrum an fachlichen und sprachlichen Merkmalen abdecken. Das bloße Wissen darüber lässt im Unterrichtsalltag diesbezügliche Hürden für Schüler:innen eher aufdecken und ermöglicht Lehrer:innen zeitnahe Reagieren.

In Kapitel 13 werden als ersten die empirischen Erkenntnisse zu den vier Kompetenzdimensionen des Faches Politik formuliert. Diese werden in den Aufgaben der Politik-Schulbücher nur bedingt gefordert. Die Gestaltung eines kompetenzorientierten Unterrichts bedarf daher einer Prüfung und gegebenenfalls Anpassung der Aufgabenstellungen durch Politiklehrer:innen vor dem Unterrichtseinsatz. Detjen et al. (2012) fordern, dass jeder Aufgabe mindestens eine der vier Kompetenzdimensionen inhärent ist. Eine Umsetzung dessen erscheint besonders wichtig, halten Manzel und Sowinski (2014) doch fest, dass im Politikunterricht viele fachunspezifische Unterrichtsfragen und organisatorisch-methodische Fragen gestellt werden, die keine Aneignung von Fachwissen anregen. Es bedarf daher besonderen Fokus auf die Kompetenzentwicklung bei der Auswahl und Formulierung von Lernaufgaben zum aktuellen Lerngegenstand.

Um die Kompetenzdimension „Fachwissen“ zu fördern, müssen Aufgaben Fachvokabular verschriftlichen. Dies muss von Politiklehrer:innen vor der Unterrichtsarbeit festgelegt werden. Das Fachkonzepte-Modell von Detjen et al. (2012) sollte hierfür als Ausgangspunkt des Lehrens und Lernens dienen (Kapitel 3.1). Schulbuchaufgaben könnten so bei unterrichtlicher Verwendung begrifflich passend ergänzt oder neu formuliert werden. Neben den Fachkonzepten verweisen die vorliegenden Forschungsergebnisse für das Thema „das politische System der Bundesrepublik Deutschland“ auf zusätzliche Fachbegriffe, welche das Verstehen dieses Lerngegenstandes weiter präzisieren. Die Basis- und Fachkonzepte von Detjen et al. (2012) sind somit begrifflich zu erweitern, je nach politischen Themenbereich. Dazu sollten

Politiklehrer:innen darauf achten, dass das Fachwissen sich auch in den Erwartungshorizonten zu den jeweiligen Aufgaben wiederfindet und Schüler:innen dieses tatsächlich auch in der Aufgabenlösung verwenden. Fachwissen muss umfassend präsent im Fachunterricht integriert werden, sodass eine komplexe Vernetzung erfolgen kann und Politik nicht nur verstanden wird, sondern auch auf den realen Alltag angewandt werden kann. Für Politiklehrer:innen bedeutet dies, die eigene Verwendung von Begrifflichkeiten zu überdenken und Generalisierungen oder Abstrahierungen zu vermeiden. Letztere führen bei Schüler:innen gegebenenfalls zu einer initial besseren Verknüpfung von Alltagswissen und Fachwissen, darüber hinaus muss jedoch eine Teilhabe am tatsächlichen Fachdiskurs gesichert werden. Nur so gelingt es kompetente mündige Bürger:innen großzuziehen.

Die Kompetenzdimensionen „politische Urteilsfähigkeit“, „politische Handlungsfähigkeit“ und „politische Einstellung und Motivation“ werden nach den vorliegenden Forschungsergebnissen gleichzeitig gefordert und gefördert. Für den Unterrichtsalltag ist eine ausschließlich einzelne Förderung durch Aufgabenstellungen kaum vorstellbar. So können persönliche Sichtweisen zu einem Unterrichtsthema beispielsweise in der Einführungsstunde erfragt werden, doch geschieht dies selten ohne eine Darlegung von Argumenten⁴¹. Umgekehrt können politische Urteile auch nicht ohne die persönliche Sichtweise formuliert werden, sie wären so ein Feststellungs- oder Erweiterungsurteil. Einzig für das politische Handeln ist auch eine andere unterrichtliche Förderung als durch das politische Urteilen denkbar. So sind Simulationen von Wahlgängen, das Partizipieren durch das Auszählen von Wahlstimmen oder der Besuch einer Stadtteilversammlung unterrichtliche Möglichkeiten, das reale politische Handeln einzuüben und darauf vorzubereiten. Ein Festhalten dieser Art von Kompetenzförderung durch eine Aufgabenstellung ist jedoch nur teilweise realisierbar. So kann in einer Aufgabenstellung zur Simulation eines Wahlgangs aufgefordert und auch fiktive Wahlstimmen ausgezählt werden, der Besuch eines tatsächlichen politischen Ortes findet sich jedoch eher als Hinweis in der Randspalte oder im Lehrer:innenmaterial des Schulbuches.

Zusätzlich lässt sich aus den Forschungsergebnissen für die Kompetenzdimension „politische Urteilsfähigkeit“ ableiten, dass vor allem Wert- und Entscheidungsurteile im Unterricht gefordert und gefördert werden. Das Gestaltungsurteil finden sich nur vereinzelt wieder, da es im besonderen Maße einem höheren Komplexitäts- und Anforderungsgrad unterstellt ist (Kapitel 13). Nichtsdestotrotz sollte der Politikunterricht solch ein Problemlöseprozess einüben,

⁴¹ Zu diskutieren wäre der politische Gehalt solcher Beurteilungen in einer Einführungsstunde und damit einhergehend, ob es sich um *politische* Urteile handelt oder nicht.

um politisches Geschehen nicht nur persönlich zu bewerten (Werturteil) und für sich selbst abzuwägen (Entscheidungsurteil) zu können, sondern auch Gestaltungsmöglichkeiten und damit beispielsweise Spielräume der politischen Teilhabe aufzuzeigen.

Im Kapitel 13 wird folgend formuliert, dass von der neunten zur dreizehnten Jahrgangsstufe verstärkt Lernaufgaben mit höheren AFB formuliert werden. Zusätzlich ließ sich eine positive Korrelation zwischen dem fachlichen AFB des Operators und der geforderten kognitiven Prozesse festhalten. Die Lernaufgaben lassen sich somit als „zielführend“ (Gloe & Miller, 2017, S. 12) beschreiben. Dies ist optimal für die Unterrichtsgestaltung mittels Schulbuchaufgaben, da Politiklehrer:innen diesbezüglich keine Aufgabenformulierung überprüfen müssen. Dies gilt nur für Lernaufgaben, die einen Operator des Faches Politik formulieren. Andere handlungsinitiiierenden Verbes bedürfen einer Klärung der Erwartungshaltung zugunsten Aufgabenbearbeitung mit den Schüler:innen. Politiklehrer:innen sollten zudem darauf achten, dass sich diese AFB-Progression in den Schulbüchern der SEK I und SEK II auch in der Unterrichtspraxis wiederfindet. Auch wenn in den beiden curricularen Wissensstufen Kapiteltitle und -inhalte sich gleichen (beispielsweise zum politischen System der Bundesrepublik Deutschland) sollte mit jeder Jahrgangsstufe auf Vorwissen aufgebaut und dieses nicht erneut erarbeitet werden müssen. In höheren Jahrgängen sollten auch tatsächlich verstärkt Lernaufgaben mit höheren AFB verwendet werden.

Des Weiteren zeigt sich in den Aufgabensets eine Progression der fachlichen AFB und der kognitiven Prozesse. Mittels eines Aufgabensets wird das Wissen zu einem Lerngegenstand erst reproduziert, dann reorganisiert und schließlich reflektiert. Schulbuchverlage stimmen Aufgabensets und Aufgabenmaterial so aufeinander ab, dass fachliche Lern- und Denkprozesse vielseitig und umfassend angestoßen werden. Das bedeutet für Politiklehrer:innen, dass bei der unterrichtlichen Verwendung nur einer Aufgabe aus einem Aufgabenset, das Vorwissen der Schüler:innen dem inhaltlichen Erwartungshorizont der vorangegangenen Aufgaben entsprechen sollte beziehungsweise die Verwendung nur der ersten Aufgabe eines Aufgabensets nicht der fachrelevanten Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand entspricht.

Für die Repräsentationsformen des Wissens lässt sich festhalten, dass Lernaufgaben in Schulbüchern besonders Schulbuchtexte oder journalistische Texte darbieten. Erstere präsentieren eher das Wissen für SEK I-Lernaufgaben mit Operatoren des AFB I und II und letztere für SEK II-Lernaufgaben mit Operatoren des AFB II und III. Daraus ergibt sich für Politiklehrer:innen, dass leistungsstarke Schüler:innen (der SEK I) mit journalistischen Texten und leistungsschwächere Schüler:innen (der SEK II) mit Schulbuchtexten in ihrer fachlichen Wissens-

und Kompetenzentwicklung unterstützt werden könnten. Schulbuchtexte scheinen explizit für bestimmte Lerninhalte konzipiert und schülerorientiert formuliert zu sein, journalistische Texte präzisieren und vertiefen diese Lerninhalte mittels des Vokabulars des Fachdiskurses. Politiklehrer:innen sollten sich entsprechend bewusst sein, dass die Wahl des Materials die fachliche und sprachliche Anforderung einer Aufgabenstellung (und -bearbeitung) mitbestimmt.

Politiklehrer:innen sollten sich bewusst sein, dass in Politik-Schulbüchern wenige fachspezifische Repräsentationsformen des Wissens präsentiert sind. Für die schulische Ausbildung mündiger Bürger:innen bedarf es jedoch der Auseinandersetzung mit fachlich besonderen Repräsentationsformen, wie beispielsweise Gesetzestexten oder Karikaturen. Für den untersuchten Themenbereich „das politische System der Bundesrepublik Deutschland“ sind grundlegende Strukturen und Prozesse im Grundgesetz verankert. Die Karikatur pointiert Menschen und gesellschaftliche Zustände in bildhafter Darstellung. Politische, soziale und/oder wirtschaftliche Missstände können so dargeboten werden und im Alltag sowie im Unterricht zum eigenen Denken und Interpretieren des Gesehenen anregen. Damit ist die Karikatur Anlass für eine selbstbestimmte Meinungs- und Urteilsbildung und sollte in den Politikunterricht als Repräsentationsform von Wissen eingebunden sein. Ein Kennenlernen und Umgehen mit diesen fachlichen Repräsentationsformen des Wissens sollte im Unterricht geschehen und entsprechend Schulbuchmaterial ergänzt werden. Politiklehrer:innen können so auf die korrekte Handhabung durch Schüler:innen achten.

Weitere unterrichtspraktische Implikationen ergeben sich auf sprachlicher Ebene einer Aufgabenstellung. Es muss Politiklehrer:innen stets bewusst sein, dass in sprachlogisch komplexeren Lernaufgaben auch gehäuft sprachliche Phänomene zu finden sind, die das Verstehen behindern können. Aus dieser Forschungsarbeit heraus sind Komposita sowie textstrukturelle Vor- und Rückverweise zu nennen. Beide finden sich nicht erst in der unterrichtlichen Ausbildung eines bildungssprachlichen Registers, sondern ab der neunten Jahrgangsstufe⁴². Besonders hervorzuheben sind an dieser Stelle die Komposita, welche im Fach Politik auch häufig Abstrakta darstellen. Es ist für das Fach Politik nicht ausreichend, wenn Politiklehrer:innen die zusammengesetzten Worte einzeln beschreiben. Ein Beispiel ist der politische Fachbegriff „*Bundesrat*“, also ein Organ auf oberster Hierarchieebene im Staatsmodell Deutschlands. Damit ist jedoch nicht geklärt (oder verstanden), dass die *Länder* Teil dieses Organs und so in die Gesetzgebung und Verwaltung des *Bundes* integriert sind. Politiklehrer:innen haben die

⁴² Es ist zu vermuten, dass in früheren Jahrgangsstufen auch entsprechende Fachworte im Politikunterricht verwendet werden. Diese Arbeit ermöglicht diesbezüglich jedoch keine Aussagen.

Aufgabe, dies für Schüler:innen diskursrelevant aufzuarbeiten und – wie zuvor schon beschrieben – dann regelmäßig in den Unterricht zu integrieren und den sprachlichen Umgang mit diesen einzufordern. Dabei sollten sich Politiklehrer:innen bewusst sein, dass das sprachliche Verstehen auf verschiedenen Ebenen behindert werden kann. Eine diesbezügliche Sensibilisierung von sprachlichen Hürden ermöglichen die entwickelten Kategoriensysteme für die Fachkonzepte (auch anzuwenden auf andere Fachbegriffe) und die Operatoren. Das Erkennen textstruktureller Vor- und Rückverweise und entsprechend dem Bezugswort sind davon positiv beeinflusst.

Als Merkmale des bildungssprachlichen Registers im Fach Politik lassen sich Genitivkonstruktionen und mehrteilige Operatoren beziehungsweise Operatoren mit trennbaren Präfixen festhalten. Sie finden sich häufiger in SEK II-Aufgaben wieder, unabhängig der sprachlogischen Komplexität dieser Aufgabe. In den höheren Jahrgangsstufen sollten Politiklehrer:innen entsprechend zusammenhängende Worte und Wortgruppen mit den Schüler:innen klären. Besonders durch Genitivkonstruktionen können Wortbedeutungen modifiziert werden und somit ein Bedeutungswechsel, meist eine Bedeutungspräzisierung, erfolgen. Ein Beispiel ist die Aufgabe „Fassen Sie die Kernaussagen der Grafiken aus dem Verfassungsschutzbericht 2017 (M11) zusammen“ (Diekhans & Heimeroth, 2019, S. 170). Die Schüler:innen sollen nicht aus dem gesamten Material die Kernaussagen verschriftlichen, sondern ausschließlich die Kernaussagen der Grafiken. Ein Bewusstsein auf Lehrer:innen- und Schüler:innenseite für dieses und andere bildungssprachlichen Hürden kann die fachliche Wissens- und Kompetenzentwicklung in höheren Jahrgangsstufen positiv beeinflussen.

Abschließend ergibt sich für die Operatoren des Faches Politik, dass deren fachlichen und sprachlichen Anforderungen nicht einem Niveau entsprechen müssen. Der Operator „prüfen“ ist beispielhaft dem fachlichen AFB III, aber dem sprachlichen AFB I zugeordnet. Umgekehrt ist der Operator „darstellen“ dem fachlichen AFB I, aber dem sprachlichen AFB III zugeordnet. Politiklehrer:innen müssen diesen Hürden individuell begegnen, um ein Aufgabenverstehen bei Schüler:innen umfassend zu ermöglichen.

16. Der Forschungsausblick

Diese Forschungsarbeit fokussiert die merkmalszentrierte Analyse von Lernaufgaben im Fach Politik. Damit einher geht eine Sensibilisierung für das Aufgabenstellen. Eine *gut* gestellte Aufgabe verbindet den Lerngegenstand mit den Lernwegen der Schüler:innen. Ein Wechsel der Schülerschaft kann eine neu zu stellende Aufgabe bedingen. Diesbezüglich

formuliert Legutke (2006) eine begriffliche Unterscheidung von „task-as-workplan“ und „task-in-process“ (S. 141). Ersteres sind vorgefertigte Aufgabenstellungen, wie in Schulbüchern zu finden. Letzteres betrachtet die inhaltlichen und interaktionsbezogenen Entscheidungen der Politiklehrer:innen sowie deren tatsächliche Wirkung auf die Aufgabenbearbeitung bei Schüler:innen. Mit dieser Terminologie gesprochen, umfasst diese Forschungsarbeit ausschließlich die „task-as-workplan“, die „task-in-process“ bedarf es in weiterführenden Forschungsvorhaben zu untersuchen. Eine unmittelbare Anknüpfung an die vorliegende Forschungsarbeit wäre ein querschnittliches Untersuchungsdesign, das die Handhabung einiger der 669 Analyseeinheiten durch mindestens eine der Akteursgruppen erfasst. Bisherige Studien verweisen diesbezüglich auf ein kognitiv-aktivierendes und adaptiv-strukturierendes Vorgehen von Lehrer:innen vor allem bei leistungsschwächeren Schüler:innen (Kleinknecht, 2019). Dabei profitieren von kognitiv-aktivierenden Aufgaben und Unterricht Schüler:innen, „die eine höhere Schulform besuchen oder ein starkes Interesse am Fach bekunden“ (Kleinknecht, 2019, S. 7). Ergänzend dazu, sollten die Verstehensergebnisse bei Schüler:innen untersucht werden. Das Aufgabenstellen kann so optimiert werden, da an den Erwerb von (fachlichen) Kompetenzen geknüpft.

Die vorliegende Aufgabenanalyse bezieht sich vor allem auf Einzelaufgaben. Zwar werden in dieser Arbeit auch Aussagen zur Lernaufgabensequenz formuliert, eine systematische Auseinandersetzung damit erfolgt jedoch nicht. Dies ist insofern bedauerlich, als dass eine Unterrichtsstunde selten durch eine einzige Aufgabenstellung geprägt ist, sondern durch eine Gruppe von aufeinander abgestimmten Aufgabenformaten. Diese Sequenzierung von Aufgaben kann mit dieser Forschungsarbeit nicht erfasst werden und damit auch nicht die Lenkung sowie die fachliche und sprachliche Komplexität von Aufgabengruppen. Für das Fach Politik ist dies auch als Forschungsdesiderat zu bezeichnen.

Zusätzlich kann das Ergebnis dieser Arbeit – die Kategoriensysteme – der Forschung zur Schulbuchverwendung dienen. Oleschko und Moraitis (2012) beschreiben einen Kriterienkatalog, der es Politiklehrer:innen „ermöglicht, die Qualität des einzusetzenden Schulbuches für ihre Lerngruppe ... zu erkennen und nicht erst nach der Anschaffung die Nichteignung festzustellen“ (S. 38). Er bezieht sich hier vor allem auf die sprachliche Heterogenität von Schüler:innen. Das vorliegende Kategoriensystem kann als Grundlage für sprachliche und auch fachliche Qualitätskriterien herangezogen werden. Diese beziehen sich ausschließlich auf die Aufgaben und bedürfen daher durch weitere Arbeiten und Forschungen einer Ergänzung durch andere Gestaltungskomponenten von Schulbüchern, beispielsweise dem Verhältnis von Text-

und Bildelementen auf einer Schulbuchseite. Politiklehrer:innen könnten so umfassend darin unterstützt werden, das Potenzial einer Lernaufgabe sowie eines Schulbuches einzuschätzen.

Zudem kann das Kategoriensystem die zukünftige Schulbuchentwicklung unterstützen. Schulbuchverlage müssen ihre Produkte auf diese pädagogischen Rahmenbedingungen anpassen. Mit der zunehmenden Einführung integrierter Schulsysteme bedarf es des gleichzeitigen Unterrichtens einer heterogeneren Schülerschaft. Je nach Lerngruppe kann das Kategoriensystem herangezogen werden, um festzuhalten, ob fachliche und/oder sprachliche Merkmale entsprechend bei der Aufgabenerstellung bedacht wurden. Eine Differenzierung der Aufgabenschwierigkeit und entsprechend unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen und Lernfähigkeiten von Lernenden kann so begegnet werden.

Zusammenfassend ergeben sich aus der vorliegenden Forschungsarbeit folgende Fragestellungen, die in neuen, anknüpfenden Studien zu beantworten sind:

- Für die weitere Untersuchung von Politik-Lernaufgaben:
 - *Wie lässt sich die fachliche Kategorie „Lebensweltbezug“ in das fachliche Kategoriensystem integrieren?*
 - *Wie lassen sich die politische Kompetenzdimension Fachwissen und eine stufenweise wissenschaftliche Grundbildung nach Bybee (1997) verknüpfen?*
 - *Welche (weiteren) Informationen sind zugunsten der Bearbeitung in einer Aufgabenformulierung enthalten?*
 - *Welche Aufgabentypen lassen sich für das Fach Politik bestimmen?*
 - *Welche merkmalspezifischen Besonderheiten besitzen Aufgabensets in Politik-Schulbüchern?*
- Für die Untersuchung von Politik-Lernaufgaben und die inhaltlichen und interaktionsbezogenen Entscheidungen von Politiklehrer:innen:
 - *Welche der untersuchten Lernaufgaben würden von Lehrer:innen im realen Politikunterricht wie eingesetzt werden?*
 - *Wie teilen Politiklehrer:innen den Lerninhalt einer Unterrichtsstunde in eine sinnvolle Abfolge ein (Aufgabensets)?*
- Für die Untersuchung von Politik-Lernaufgaben und die Wirkung auf die Aufgabenbearbeitung bei Schüler:innen:

- *Wie sind (ausgewählte) fachliche und sprachliche Merkmalsausprägungen der untersuchten Politikaufgaben während beziehungsweise nach der Bearbeitung von Schüler:innen zu bewerten?*
- *Wie beeinflussen fachlich besondere Repräsentationsformen (beispielsweise Gesetzestexte und Karikaturen) den Kompetenzerwerb bei Schüler:innen im Fach Politik?*

VERWENDETE SCHULBÜCHER

- Bailer, A., Dalljo, U., Grosch, F., Meichelböck, B.-H., Sonnenwald, T. & Störzer, C. (2019). *Mensch & Politik - Sekundarstufe I* (Sekundarstufe I, [Ausgabe 2018 für Baden-Württemberg, Sachsen-Anhalt und Thüringen], Druck A). Westermann.
- Becker, H., Benzmann, S., Große Hüttmann, M., Riedel, H., Ringe, K., Tessmar, K., Tschirner, M. & Weinmann, G. (2018). *Buchners Kompendium Politik: Politik und Wirtschaft für die Oberstufe* (1. Auflage, 1. Druck). C.C. Buchner.
- Detjen, J., Glorius, M., Glorius, U., Toepel-Braune, A. & Schneider, S. (2019). *Mensch & Politik - Sekundarstufe II: Politik - Wirtschaft* (Sekundarstufe II, Niedersachsen, Druck A). Westermann.
- Diekhans, L. & Heimeroth, W. (2019). *Politik, Gesellschaft, Wirtschaft: Sowi SII* (D. Frintrop-Bechthold, Hg.) (S II, [Nordrhein-Westfalen, Gymnasium, Oberstufe], Prüfaufgabe für Lehrerinnen und Lehrer, Druck A). Westermann.
- Galander, K. & Gottschild, D. (2021). *Demokratie heute: Gemeinschaftskunde, Rechtserziehung* (Oberschule, Sachsen, Druck A). Westermann.

LITERATURVERZEICHNIS

- Ackermann, P. (1996). Das Schulfach ‚Politische Bildung‘ als institutionalisierte politische Sozialisation. In B. Claußen & R. Geißler (Hrsg.), *Die Politisierung des Menschen* (S. 91–100). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97272-9_4
- Ballstaedt, S.-P. (1997). *Wissensvermittlung: Die Gestaltung von Lernmaterial*. Beltz PsychologieVerlagsUnion.
- Becker-Mrotzek, M., Schramm, K., Thürmann, E. & Vollmer, H. J. (Hrsg.). (2013). *Fachdidaktische Forschungen: Band 3. Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Waxmann. http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783830976592
- Beese, M. & Roll, H. (2015). Textsorten im Fach - zur Förderung von Literalität im Sachfach in Schule und Lehrerbildung. In C. Benholz, M. Frank & E. Gürsoy (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern: Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht* (1. Aufl., S. 51–72). Fillibach bei Klett.
- Behrmann, G., Grammes, T. & Reinhardt, S [Sybille]. (2004). Politik: Kerncurriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe. In H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Beltz Pädagogik. Kerncurriculum Oberstufe: Expertisen* (S. 322–406). Beltz.
- Bloom, B. S. [., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1973). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich* (3. Aufl.). *Beltz-Studienbuch: Bd. 35*. Beltz.
- Brosius, H.-B., Haas, A. & Koschel, F. (2012). *Methoden der empirischen Kommunikationsforschung: Eine Einführung* (6. Aufl.). *Studienbücher zur Kommunikations- und Medienwissenschaft*. Springer VS. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-94214-8>
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-94214-8>
- Bruner, J. S., Olver, R. R. & Greenfield, P. M. (1988). *Studien zur kognitiven Entwicklung: Eine kooperative Untersuchung am "Center for Cognitive Studies" der Harvard-Universität* (2. Aufl.). Klett-Cotta.
- Burger, H., Häcki Buhofer, A., Sialm, A. & Eriksson, B. (1982). *Handbuch der Phraseologie*. Walter de Gruyter. <http://site.ebrary.com/lib/alltitles/docDetail.action?docID=10599532> <https://doi.org/10.1515/9783110849394>

- Bybee, R. W. (1997). Towards an understanding of scientific literacy. In W. Gräber (Hrsg.), *IPN: Bd. 154. Scientific literacy: An international symposium* (S. 37–68). IPN.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. ed.). Erlbaum.
<http://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy0731/88012110-d.html>
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy*. Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781853596773>
- Deiseroth, D. & Wolf, H.-U. (2018). *Demokratie heute: Politik und Wirtschaft* (Hessen, Druck A). Westermann.
- Detjen, J. (2007). Schulbuch. In S. Reinhardt (Hrsg.), *Politik-Methodik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (1. Aufl., S. 165–168). Cornelsen-Scriptor.
- Detjen, J. (2015). *Politische Bildung in der Schule: Bildungsaufgabe und Schulfach*.
<https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/politische-bildung/193595/bildungsaufgabe-und-schulfach?p=all>
- Detjen, J., Franke, J., Toepel-Braune, A. & Schneider, S. (2015). *Mensch & Politik - Sekundarstufe I: Politik-Wirtschaft* (Ausgabe N, Niedersachsen, [Gymnasium - G9], Sekundarstufe I, Druck A). Schroedel.
- Detjen, J., Kuhn, H.-W., Massing, P., Richter, D. & Sander, W. (2004). *Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der politischen Bildung an Schulen: Ein Entwurf*. Wochenschau-Verl. <http://gpje.de/wp-content/uploads/2017/01/Bildungsstandards-1.pdf>
- Detjen, J., Massing, P., Richter, D. & Weißeno, G. (2012). *Politikkompetenz - ein Modell*. Springer VS.
- Diekmann, A. (2010). *Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen* (2007. Aufl.). *rororo Rowohlt's Enzyklopädie: Bd. 55678*. Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Drüke-Noe, C. (2014). *Aufgabenkultur in Klassenarbeiten im Fach Mathematik: Empirische Untersuchungen in neunten und zehnten Klassen. Perspektiven der Mathematikdidaktik*. Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-05351-2>
- Duden. (o.D.a). *beschreiben*. <https://www.duden.de/rechtschreibung/beschreiben>
- Duden. (o.D.b). *herausarbeiten*. <https://www.duden.de/rechtschreibung/herausarbeiten>
- Duden. (o.D.c). *Komplexität, die*. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Komplexitaet>

- Duden. (o.D.d). *schreiben*. <https://www.duden.de/rechtschreibung/schreiben>
- Duden. (o.D.e). *Sprachlichkeit, die*. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Sprachlichkeit>
- Eckhardt, A. G. (2008). *Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg* [Dissertation]. GBV Gemeinsamer Bibliotheksverbund.
- Eisenberg, P. (2006). *Grundriss der deutschen Grammatik: Band 1 : das Wort* (3., durchgesehene Auflage). Verlag J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05050-2>
- Esch, F.-R. (o.D.). *Bild*. <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/bild-30655>
- Früh, W. (2004). *Inhaltsanalyse: Theorie und Praxis* (8. Aufl.). *UTB: Bd. 2501*. UVK Verlagsgesellschaft mbH; UVK / Lucius.
- Fuchs, D. (Hrsg.). (2007). *Lexikon Politik: Hundert Grundbegriffe*. Reclam.
<http://swbplus.bsz-bw.de/bsz260362832rez.htm>
- Fuchs, E., Niehaus, I. & Stoletzki, A. (2014). *Das Schulbuch in der Forschung: Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis. Eckert. Expertise / Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung: Band 4*. V&R unipress.
- Germ, M. & Harms, U. (2010). Aufgabentypen und Anforderungsbereiche in Tests zur schriftlichen Leistungsmessung im Biologieunterricht. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.4119/zdb-1646> (1-17 Seiten / Zeitschrift für Didaktik der Biologie (ZDB) - Biologie Lehren und Lernen, Bd. 17 (2009).
- Gloe, M. & Miller, J. (2017). Aufgaben im Politikunterricht : Analyse von Lernaufgaben in baden-württembergischen Schulbüchern für das Gymnasium. *Lehren & Lernen, 1975* 43(7), 10–15.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (Bd. 10, S. 107–127). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9_6
- Gogolin, I. & Neumann, U. (2009). *Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy*. VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.
- Goll, T., Richter, D., Weißeno, G. & Eck, V. (2010). Politisches Wissen zur Demokratie von Schüler/-innen mit und ohne Migrationshintergrund (POWIS-Studie). In G. Weißeno (Hrsg.), *Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung: Bd. 1050. Bürgerrolle heute: Migrationshintergrund und politisches Lernen* (S. 21–48). Bundeszentrale für

- Politische Bildung. https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14828/pdf/Weiseno_2010_Politisches_Wissen.pdf
- Häder, M. (2015). *Empirische Sozialforschung: Eine Einführung* (3. Aufl.). Springer VS. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-19675-6> <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19675-6>
- Häussler, P. (1998). *Perspektiven für die Unterrichtspraxis: Naturwissenschaftsdidaktische Forschung*. Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.
- Heine, L., Domenech, M., Otto, L., Neumann, A., Krelle, M., Leiss, D., Höttecke, D., Ehmke, T. & Schwippert, K. (2018). Modellierung sprachlicher Anforderungen in Testaufgaben verschiedener Unterrichtsfächer: Theoretische und empirische Grundlagen. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 2018(69), 69–96. <https://doi.org/10.1515/zfal-2018-0017>
- Heither, D., Klöckner, E. & Wunderer, H. (2011). *Mensch & Politik: Politik und Wirtschaft* [Gymnasium], Sekundarstufe II, [Gesamtbd., Hamburg, Hessen, Schleswig-Holstein], [Neubearb.], Dr. A 3). Schroedel.
- Hessisches Kultusministerium. *Lehrplan Politik & Wirtschaft: Gymnasialer Bildungsgang* [Jahrgangsstufe 7 bis 13]. <https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/g9-politik-und-wirtschaft.pdf>
- Jordan, A., Ross, N., Krauss, S., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M., Löwen, K., Brunner, M. & Kunter, M. (2006). *Klassifikationsschema für Mathematikaufgaben: Dokumentation der Aufgabenkategorisierung im COACTIV-Projekt. Materialien aus der Bildungsforschung: Nr. 81*. Max-Planck-Inst. für Bildungsforschung. <http://hdl.handle.net/hdl:11858/00-001M-0000-0025-666A-6>
- Kauertz, A. (2010). *Standardbezogene Kompetenzmodellierung in den Naturwissenschaften der Sekundarstufe I*. *Zeitschrift für Didaktik und Naturwissenschaft*. http://archiv.ipn.uni-kiel.de/zfdn/pdf/16_Kauertz.pdf
- Kiper, H., Meints-Stender, W., Peters, S., Schlump, S. & Schmit, S. (Hrsg.). (2010). *Schulpädagogik. Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht*. Kohlhammer. [http://fox.leuphana.de/portal/de/publications/lernaufgaben-und-lernmaterialien-im-kompetenzorientierten-unterricht\(25af18d7-87b1-4db4-97bd-cbd72a700104\).html](http://fox.leuphana.de/portal/de/publications/lernaufgaben-und-lernmaterialien-im-kompetenzorientierten-unterricht(25af18d7-87b1-4db4-97bd-cbd72a700104).html)

- Kleinknecht, M. (2019). Aufgaben und Aufgabenkultur. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 12(1), 1–14. <https://doi.org/10.1007/s42278-018-00035-2>
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: Eine Expertise*. http://sinus-transfer.uni-bayreuth.de/fileadmin/MaterialienBT/Expertise_Bildungsstandards.pdf
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (2007). Schriftlichkeit und kommunikative Distanz. *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 35(3). <https://doi.org/10.1515/ZGL.2007.024>
- Krippendorff, K. (2019). *Content analysis: An introduction to its methodology* (Fourth edition). Sage.
- Kromrey, H. (2006). *Empirische Sozialforschung: Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung* (11. Aufl.). *UTB für Wissenschaft Uni-Taschenbücher Soziologie: Bd. 1040*. Lucius & Lucius. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-93463-5> <https://doi.org/10.1007/978-3-322-93463-5>
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Aufl.). *Grundlagentexte Methoden*. Beltz Juventa. http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783779943860
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (o.D.). *Demokratiebildung*. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte-und-themen/demokratiebildung.html>
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (2005). *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Sozialkunde/Politik: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 [i.d.F. vom 17.11.2005]*. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. https://www.kmk.org/fileadmin/Daten/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Sozialkunde-Politik.pdf
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung: Mit Online-Materialien* (6., überarbeitete Auflage). Beltz. http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783621283625

- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. *Teil C Politische Bildung: Jahrgangsstufen 7 - 10*. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Politische_Bildung_2015_11_16_web.pdf
- Lange, D., Meints, W. & Slopinski, A. (2010). Lernaufgaben in der Politischen Bildung - eine Analyse von in Niedersachsen zugelassenen Schulbüchern. In H. Kiper, W. Meints-Stender, S. Peters, S. Schlump & S. Schmit (Hrsg.), *Schulpädagogik. Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (S. 179–187). Kohlhammer.
- Lange, V. (2018). *Politische Bildung in der Schule - ein Statusbericht: Ergebnisse einer bundesweiten Befragung der Kultusministerien. Netzwerk - Bildung*. Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Studienförderung. https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/14009/polbild_unterrichtsfach.pdf
- Legutke, M. (2006). Aufgabe – Projekt – Szenario. Über die großen Perspektiven und die kleinen Schritte. In K.-R. Bausch (Hrsg.), *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Aufgabenorientierung als Aufgabe: Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 140–148). Narr.
- Leipzig Corpora Collection (Hrsg.). (2018). *German news corpus based on material crawled in 2018. Leipzig Corpora Collection. Dataset*. https://www.corpora.uni-leipzig.de/de?corpusId=deu_newscrawl-public_2018
- Leisen, J. (2010). Lernprozesse mithilfe von Lernaufgaben strukturieren. Informationen und Beispiele zu Lernaufgaben im kompetenzorientierten Unterricht. *Naturwissenschaften im Unterricht. Physik*, 21(117/118), 9–13. <http://www.josefleisen.de/downloads/lehrenlernen/02%20Lernprozesse%20mithilfe%20von%20Lernaufgaben%20strukturieren%20-%20NiU%202010.pdf>
- Leisen, J. (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach: Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis : Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach*. Ernst Klett Sprachen.
- Leisen, J. (2018). *Was Lehrkräfte brauchen - Ein praktikables Lehr-Lern-Modell*. <http://www.josefleisen.de/downloads/lehrenlernen/00%20Was%20Lehrkr%C3%A4fte%20brauchen%20-%20Ein%20praktikables%20Lehr-Lern-Modell%202018.pdf>

- Lengyel, D., Heintze, A., Reich, H. H., Roth, H.-J. & Scheinhardt-Stettner, H. (2009). Prozessbegleitende Diagnose zur Schreibentwicklung: Beobachtung schriftlicher Sprachhandlungen in der Sekundarstufe 1. In D. Lengyel, H. H. Reich, H.-J. Roth & M. Döll (Hrsg.), *FörMIG Edition: Band 5. Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung* (S. 129–138). Waxmann. https://content-select.com/media/moz_viewer/519cc7e9-b130-4687-9e8b-290f5dbbeaba/language:de
- Lengyel, D., Reich, H. H., Roth, H.-J. & Döll, M. (Hrsg.). (2009). *FörMIG Edition: Band 5. Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*. Waxmann. http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783830971702
- Lienert, G. A. & Raatz, U. (1998). *Testaufbau und Testanalyse* (6. Auflage). Beltz Psychologie Verlags Union.
- Maier, U., Kleinknecht, M., Metz, K. & Bohl, T. (2010). Ein allgemeindidaktisches Kategoriensystem zur Analyse des kognitiven Potenzials von Aufgaben. *Beiträge zu Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 28(1), 84–96.
- Manzel, S. (2015). Sprache im Politikunterricht - Eine Sensibilisierung angehender Politik- und SoWi-Lehrkräfte für den Einfluss von Bildungs- und Fachsprache auf gesellschaftliche Partizipation. In C. Benholz, M. Frank & E. Gürsoy (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern: Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht* (1. Aufl., S. 267–281). Fillibach bei Klett.
- Manzel, S. & Nagel, F. (2017). „Links unten steht der Bundespräsident“ – erste Ergebnisse zu sprachlichen und fachlichen Herausforderungen im Umgang mit politischen Schaubildern. In S. Manzel & C. Schelle (Hrsg.), *Empirische Forschung zur schulischen Politischen Bildung* (S. 19–29). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16293-1_2
- Manzel, S. & Sowinski, M. (2014). Lernaufgaben in der politikdidaktischen Forschung : Erste Ergebnisse aus einem Video-Pilot zu Unterrichtsfragen und Aufgabenstellungen bei Lehrkräften und Praktikant/inn/en im Politik- /SoWi-Unterricht. In B. Ralle, S. Prediger, M. Hammann & M. Rothgangel (Hrsg.), *Fachdidaktische Forschungen: Band 6. Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen: Ergebnisse und Perspektiven der fachdidaktischen Forschung* (S. 71–84). Waxmann.
- Manzel, S., Sowinski, M. & Nagel, F. (2018). Fachlichkeit im Politikunterricht. Untersuchung einer Lernaufgabe zum Thema Flucht und Asyl mittels Frequenzanalyse und

- Dokumentarischer Methode. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit: Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung*. Klinkhardt, Julius.
- Martens, M., Rabenstein, K., Bräu, K., Fetzer, M., Gresch, H., Hardy, I. & Schelle, C. (Hrsg.). (2018). *Konstruktionen von Fachlichkeit: Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung*. Klinkhardt, Julius.
- Massing, P. (2019). Politische Bildung. In U. Andersen, W. Woyke, J. Bogumil & S. Marschall (Hrsg.), *Springer eBook Collection. Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland* (8. Aufl.). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23670-0_110-1
- Mayntz, R., Holm, K. & Hübner, P. (1978). *Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie* (5. Aufl.). Westdt. Verl.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (10. Aufl.). Beltz Pädagogik. Beltz. http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=3109755&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage). Beltz.
- Merten, K. (1995). *Inhaltsanalyse: Einführung in Theorie, Methode und Praxis* (2., verbesserte Auflage). Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Müller, F. (2018). *Praxisbuch Differenzierung und Heterogenität: Methoden und Materialien für den gemeinsamen Unterricht*. Beltz. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1133184>
- Oberle, M. (2017). Politikwissenschaft als Bezugsdisziplin der Politischen Bildung. In M. Oberle & G. Weißeno (Hrsg.), *Politikwissenschaft und Politikdidaktik* (S. 17–29). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07246-9_2
- Oleschko, S. (2014). Lernaufgaben und Sprachfähigkeit bei heterarchischer Wissensstrukturierung Zur Bedeutung der sprachlichen Merkmale von Lernaufgaben im gesellschaftswissenschaftlichen Lernprozess. In B. Ralle, S. Prediger, M. Hammann & M. Rothgangel (Hrsg.), *Fachdidaktische Forschungen: Band 6. Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen: Ergebnisse und Perspektiven der fachdidaktischen Forschung* (S. 85–94). Waxmann.

- Oleschko, S. (2015). Lernaufgaben und fachdidaktische Aufgabenanalyse in Politik.: Zur Bedeutung der Sprache bei Aufgabenanalysen. In G. Weißeno & C. Schelle (Hrsg.), *Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken: Ergebnisse und Perspektiven* (S. 83–95). Springer VS.
- Oleschko, S. & Manzel, S. (2015). Epistemologische und kommunikative Aspekte von Lernaufgaben im Politikunterricht. In U. Riegel, G. Siebert-Ott, K. Macha & S. Schubert (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung in den Fachdidaktiken* (S. 197–213). Waxmann Verlag.
- Oleschko, S. & Moraitis, A. (2012). Die Sprache im Schulbuch. Erste Überlegungen zur Entwicklung von Geschichts- und Politikschulbüchern unter Berücksichtigung sprachlicher Besonderheiten. *Bildungsforschung*, 9(1), 11–46.
- Pohl, K. (2020). *Kompetenzorientierung und konzeptuelles Deutungswissen: (K)ein neuer Königsweg für politische Bildung?* <https://www.bpb.de/lernen/politische-bildung/305945/kompetenzorientierung-und-konzeptuelles-deutungswissen-k-ein-neuer-koenigsweg-fuer-politische-bildung/>
- Pohl, T. (2016). Die Epistemisierung des Unterrichtsdiskurses – ein Forschungsrahmen. In E. Tschirner, O. Bärenfänger & J. Möhring (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache / Schriften des Herder-Instituts: Band 7. Deutsch als fremde Bildungssprache: Das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik* (S. 55–79). Stauffenburg Verlag.
- Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video. Lehrbuch*. Springer VS. <http://www.springer.com/>
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-22095-2>
- Rescher, N. (2019). *Complexity: A philosophical overview. Science and technology studies*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Reusser, K. (2013). *Aufgaben – das Substrat der Lerngelegenheiten im Unterricht*. https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/87667/1/Reusser_profil.pdf
<https://doi.org/10.5167/uzh-87667>
- Rost, D. H., Sparfeldt, J. R. & Buch, S. (Hrsg.). (2018). *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (5., überarbeitete und erweiterte Auflage). Beltz.
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-621-28297-0>

- Sander, W. (2014). Kompetenzorientierung als Forschungsfeld und Konfliktfeld der Didaktik der politischen Bildung. In W. Sander (Hrsg.), *Reihe Politik und Bildung: Band 69. Handbuch politische Bildung* (4. Aufl., S. 113–124). Wochenschau Verlag.
https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/1420%20Handbuch%20politische%20Bildung%20Inhalt%20u%20Textauszug.pdf
- Schwarz, M., Breier, K.-H. & Nitschke, P. (2017). *Grundbegriffe der Politik: 33 zentrale Politikbegriffe zum Einstieg* (2. Aufl.). *Studienkurs Politikwissenschaft*. Nomos.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. (2004). *Sozialkunde*.
<http://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26394>
- Tatje, C. (2017). *Die Rolle des Schulbuchs bei der Vermittlung der Europäischen Union* [Dissertation]. GBV Gemeinsamer Bibliotheksverbund.
- Tenorth, H.-E. (2004). Bildungsstandards und Kerncurriculum: Systematischer Kontext, bildungstheoretische Probleme. *Zeitschrift für Pädagogik*(50), Artikel 5, 650–661.
- Vorländer, H. (2017). *Demokratie: Geschichte eines Begriffs*. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/izpb/248541/demokratie-geschichte-eines-begriffs/>
- Walkington, C., Clinton, V. & Shivraj, P. (2018). How Readability Factors Are Differentially Associated With Performance for Students of Different Backgrounds When Solving Mathematics Word Problems. *American Educational Research Journal*, 55(2), 362–414. <https://doi.org/10.3102/0002831217737028>
- Weißeno, G. (2008). Politikkompetenz. Neue Aufgaben für Theorie und Praxis. In G. Weißeno (Hrsg.), *Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung: Bd. 645. Politikkompetenz: Was Unterricht zu leisten hat* (S. 10–19). Bundeszentrale für Politische Bildung. <https://doi.org/10.25656/01:14824>
- Weißeno, G. (2013). Fachsprache in Schulbüchern für Politik/ Sozialkunde – eine empirische Studie. In P. Massing & G. Weißeno (Hrsg.), *Wochenschau Wissenschaft. Demokratischer Verfassungsstaat und politische Bildung: Festschrift für Joachim Detjen zum 65. Geburtstag* (S. 151–170). Wochenschau-Verl.
- Weißeno, G. & Breit, G. (2008). Von der traditionellen Aufgabenkultur im Politikunterricht zu kompetenzorientierten Lernaufgaben. In G. Weißeno (Hrsg.), *Schriftenreihe /*

- Bundeszentrale für Politische Bildung: Bd. 645. Politikkompetenz: Was Unterricht zu leisten hat* (S. 402–419). Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Weißeno, G., Detjen, J., Juchler, I., Massing, P. & Richter, D. (2010). *Konzepte der Politik: Ein Kompetenzmodell. Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung: Bd. 1016*. Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Weißeno, G., Richter, D., Massing, P. & Detjen, J. (2013). Politikkompetenz kurzgefasst - zur Arbeit mit dem Kompetenzmodell. In S. Frech (Hrsg.), *Didaktische Reihe. Politische Kompetenzen fördern* (S. 246–276). Wochenschau-Verlag.
- Weißeno, G. & Schelle, C. (Hrsg.). (2015). *Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken: Ergebnisse und Perspektiven*. Springer VS.
<http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-06191-3> <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06191-3>
- Zischke, F. E. & Forkarth, C. (2019). *Lernaufgaben im Politikunterricht kompetenzorientiert gestalten: Kriterien und exemplarische Aufgabenanalyse zum Thema Wahlen in Schulbüchern der Sekundarstufe I*. CIVES-Praxistest. https://cives-school.de/wp-content/uploads/2020/04/Praxistest9_online.pdf

ANHANG A: KATEGORIENSYSTEME

1. Das fachliche Kategoriensystem

1.1 F_01_Curriculare Wissensstufe

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Sek I (5/6)	<i>Die curriculare Wissensstufe wird anhand der Angabe des zu untersuchenden Schulbuches bestimmt.</i>
1	Sek I (7/8)	
2	Sek I (9/10)	
3	Sek II (gymnasiale Oberstufe)	
9	Keine Zuordnung möglich	

1.2 F_02_Mehrfachnennung Operatoren

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Nicht vorhanden	Es wird nur ein einziger (vgl. F_03_Operator: Beschreibung/ Erklärung) oder gar kein Operator bzw. die Aufgabe bestimmendes Verb formuliert.
1	Vorhanden	Es werden mehrere Operatoren bzw. die Aufgabe bestimmende Verben formuliert.

Beispiele

Code 0: „Nicht vorhanden“

Item (1): Zählen Sie die Grundrechte auf, auf die Sie nicht verzichten möchten. (*Anmerkung: Der Operator ist aufgrund der Satzstellung und des trennbaren Präfixes zweiteilig, es handelt sich entsprechend um einen Operator.*)

Item (2): Nennen Sie die unterschiedlichen Staatsstrukturprinzipien in Deutschland.

Code 1: „vorhanden“

Item (1): Erläutern Sie die grundsätzlichen Bedenken, die in M4 bis M6 geäußert werden, und nehmen Sie begründet Stellung dazu.

Item (2): Arbeiten Sie die Eigenschaften der Staatsstrukturprinzipien heraus und präsen-
tieren Sie Ihre Ergebnisse auf Informationsplakaten.

1.3 F_03_Fachlicher AFB des Operators

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	AFB I (Reproduktion)	Folgende Operatoren werden dem AFB I zugeschrieben: <i>Benennen, bezeichnen, beschreiben, darlegen, darstellen, einordnen, zuordnen, zusammenfassen, aufzählen, wiedergeben, zusammenstellen, gliedern</i>
1	AFB II (Reorganisation und Transfer)	Folgende Operatoren werden dem AFB II zugeschrieben: <i>Analisieren, auswerten, erklären, erläutern, herausarbeiten, erschließen, vergleichen, widerlegen, charakterisieren, interpretieren, ermitteln, einordnen</i>
2	AFB III (Reflexion und Problemlösen)	Folgende Operatoren werden dem AFB III zugeschrieben: <i>Begründen, beurteilen, bewerten, Stellung nehmen, entwerfen, entwickeln, erörtern, gestalten, problematisieren, prüfen, überprüfen, verhandeln, sich auseinandersetzen, diskutieren, untersuchen, ermitteln</i>
9	Keine Zuordnung möglich	

Anmerkung.

- Die Repräsentationsform Operator bedarf der bloßen Betrachtung des in der Aufgabenstellung verschriftlichten Operators und dessen Zuordnung zu einem Code bzw. Code-Namen.
- Wenn mehr als ein Operator in einer Aufgabenstellung verwendet wird (vgl. F_02_Mehrfachnennung Operatoren), erfolgt die Kodierung einmalig, zugunsten des höheren AFB.

1.4 F_04_Andere Operatoren

Diese Kategorie fasst alle handlungsinitierenden Verben in einer Lernaufgabe zusammen, die in F_03 nicht zugeordnet werden konnten.

1.5 F_05_Wissensarten

Die Kodierung mehrerer Wissensarten in einer Aufgabenstellung ist möglich.

1.5.1 F_05a_Deklaratives Wissen

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Nicht vorhanden	
1	Vorhanden	<i>Deklarative Wissen beschreibt das „Wissen, dass“ und umfasst Fakten bis hin zu komplexes Zusammenhängen, die eine Person im Gedächtnis gespeichert und /oder sich bewusst machen kann. Dieses Wissen ist zu verbalisieren.</i>

Beispiele

Code 0: „Nicht vorhanden“

Item (1): Wendet die Methode "Lernen an Stationen" auf die Seiten 48-57 an.

Code 1: „Vorhanden“

Item (1): Nennen Sie die unterschiedlichen Staatsstrukturprinzipien in Deutschland.

Item (2): Zählen Sie die Grundrechte auf, auf die Sie nicht verzichten möchten.

Item (3): Geben Sie den Unterschied zwischen einem Volksbegehren, einem Volkstentscheid und einem Referendum in eigenen Worten wieder.

1.5.2 F_05b_Prozedurales Wissen

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Nicht vorhanden	
1	Vorhanden	<i>Prozedurale Wissen beschreibt das „Wissen, wie“, also nicht verbalisierbares Handlungswissen. Es bezieht sich auf Wissen über themenspezifische Fertigkeiten und Techniken sowie um die Nutzung von Routinen, Prozeduren und Verfahren. (Maier et al., 2010, S. 86)</i>

Beispiele

Code 0: „Nicht vorhanden“

- Item (1): Nennen Sie die unterschiedlichen Staatsstrukturprinzipien in Deutschland.
- Item (2): Beschreiben Sie die innere Organisation von Parteien (M6).

Code 1: „Vorhanden“

- Item (1): Vergleichen Sie die Positionen von Ralf-Uwe Beck (M1) und Andreas Nitsche (M2) zum Thema Demokratie.
- Item (2): Arbeiten Sie das von Klaus Hurrelmann angesprochene problematische Verhältnis zwischen Jugendlichen und Parteien heraus und beziehen Sie auch die Vorschläge ein, die er zur Verbesserung dieses Verhältnisses macht.

1.5.3 F_05c_Metakognitives Wissen

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Nicht vorhanden	
1	Vorhanden	<i>Metakognitives Wissen beschreibt die Kenntnis über vorhandenes Wissen und Fähigkeiten und das gezielte Anwenden dieses Wissens. (Maier et al., 2010, S. 86)</i>

Beispiele

Code 0 „Nicht vorhanden“

Anmerkung: Alle Aufgabenformulierungen aus den Kapiteln 1.7.1 und 1.7.2 dienen als Beispiel für die Zuordnung dieses Codes.

Code 1: „Vorhanden“

Item (1): Sie dürften bereits in der Sekundarstufe I das Wahlsystem der Bundesrepublik Deutschland kennengelernt haben. Rufen Sie sich zunächst Ihre Kenntnisse dazu noch einmal in Erinnerung und stellen Sie dar, was Sie über das Wahlsystem wissen. Erklären Sie insbesondere die Bedeutung der beiden Stimmen, mit denen ein Wähler abstimmen kann. Sie können dabei auf den in M1 abgebildeten Stimmzettel Bezug nehmen.

1.6 F_06_Kognitiver Prozess

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Reproduzieren	Die Reproduktion beschreibt die Identifikation von Informationen ⁴³ . Hierbei bedarf es gegebenenfalls einer Betrachtung des Materials, um festzustellen, dass das Verhältnis zwischen der Menge der vorgegebenen Informationen und der zu erwarteten Informationen <u>identisch</u> ist. Entsprechend ist die Ähnlichkeit der Situation in Aufgabenstellung und Lösung <u>hoch</u> . Es besteht <u>keine</u> Notwendigkeit, Zusammenhänge herzustellen.
1	Selegieren	Das Selegieren beschreibt das Auswählen von Informationen. Hierbei bedarf es gegebenenfalls einer Betrachtung des Materials, um festzustellen, dass nur eine <u>Teilmenge</u> der vorgegebenen Informationen als Lösung erwartet wird. Entsprechend ist die Ähnlichkeit der Situation in Aufgabenstellung und Lösung <u>hoch</u> . Es besteht nur bedingt <u>eine</u> Notwendigkeit, Zusammenhänge herzustellen.
2	Organisieren	Das Organisieren beschreibt das (Neu-)Strukturieren von Informationen. Hierbei bedarf es gegebenenfalls einer Betrachtung des Materials, um festzustellen, dass eine <u>Erweiterung</u> der Menge der vorgegebenen Information zur Aufgabenbearbeitung notwendig ist. Dies basiert vor allem auf der <u>Notwendigkeit</u> , Zusammenhänge selbst herzustellen. Dabei ist die Ähnlichkeit der Situation in Aufgabenstellung und Lösung noch immer als <u>hoch</u> zu definieren.
3	Integrieren	Das Integrieren beschreibt das Einbinden von (neuen) Informationen in die Wissensbasis. Hierbei bedarf es gegebenenfalls einer Betrachtung des Materials, um festzustellen, dass eine <u>Erweiterung</u> der Menge der vorgegebenen Information zur Aufgabenbearbeitung notwendig ist. Dies basiert vor allem auf der <u>Notwendigkeit</u> , Zusammenhänge selbst herzustellen. Dabei ist die Ähnlichkeit der Situation in Aufgabenstellung und Lösung als <u>niedrig</u> zu definieren.
9	Keine Zuordnung möglich	

Anmerkung.

- Wenn zwei kognitive Prozesse vorhanden sind, wird der höhere kodiert
- Folgende Tabelle nach Kauertz (2010, S. 144) unterstützt die Zuordnung zu einer Kategorieausprägung:

⁴³ Die Bezeichnung „Informationen“ ist bewusst gewählt, da Faktenwissen und andere Wissensarten (siehe Untersuchungspunkt Wissensarten) mit Blick auf den damit verbundenen Umfang nicht trennscharf zu beschreiben, gar zu unterscheiden sind. Das Wort Informationen beschreibt somit beides.

Kriterien Kognitive Prozesse	Verhältnis zwischen der Menge der vorgegebenen Informationen und der erwarteten Informationen	Notwendigkeit, Zusammenhänge herzustellen	Ähnlichkeiten der Situation in Aufgabenstellung und Lösung
Reproduzieren	Identisch	Nein	Hoch
Selektieren	Teilmenge	Nein	Hoch
Organisieren	Erweiterung	Ja	Hoch
Integrieren	Erweiterung	Ja	Niedrig

Beispiele

Code 1: „Reproduzieren“

- Item (1): Beschreiben Sie die Möglichkeiten, in Deutschland am politischen Prozess zu partizipieren.
- Item (2): Nennen Sie die unterschiedlichen Staatsstrukturprinzipien in Deutschland.

Code 2: „Selektieren“

- Item (1): Stellen Sie die Argumente zusammen, mit denen Wolfgang Schäuble das BKA-Gesetz begründet (M2).
- Item (2): Schreiben Sie die Namen der Kandidaten nach Parteien geordnet auf, die einen Sitz erhalten, geben Sie Wahlkreissitz (WKS) oder Listensitz (LS) in Klammern an.

Code 3: „Organisieren“

- Item (1): Vergleichen Sie die Bewertungen der Menschenrechtsverletzungen im Iran durch amnesty international (M3) mit der Bundesregierung (M4).
- Item (2): Prüfen Sie dann anhand von M1 und M3, ob demokratische Wahlgrundsätze z.B. nach Artikel 38 unserer Verfassung eingehalten wurden.

Code 4: „Integrieren“

- Item (1): Erläutern Sie die grundsätzlichen Bedenken, die in M4 bis M6 geäußert werden, und nehmen Sie begründet Stellung dazu.
- Item (2): Diskutieren Sie unter dem Aspekt der demokratischen Legitimität die Ausführungen in M2/ M5.

1.7 F_07_Kompetenzdimension Fachwissen

Das Fachwissen wird durch die Kodierung der (Basis-) und Fachkonzepte gestaltet. Die Kodierung mehrere Basis- und Fachkonzepte in einer Aufgabenstellung ist möglich. Eine mehrfache Verwendung eines Basis- oder Fachkonzeptes wird nur einmal kodiert. Dabei sind folgende Besonderheiten zu beachten:

- 1) Die variierende Formbildung eines Fachkonzeptes aufgrund von Regeln der gegenwärtigen deutschen Deklination von Substantiven beeinflusst eine entsprechende Kodierung mit den relevanten Fachkonzept nicht. (Beispiel: F_05_BO_Grundrechte: Untersuchen Sie, mit welchen Grundrechten die Befugnisse des BKA in einem Spannungsverhältnis stehen.)
- 2) Die Verwendung eines Wortstammes, der einem Fachkonzept zugehörig ist, wird entsprechend dessen kodiert. (Beispiel: F_05_BO_Demokratie: Diskutieren Sie unter dem Aspekt der demokratischen Legitimität die Ausführungen in M2/ M5.)
- 3) Die Verwendung eines Fachkonzeptes in einem Kompositum wird entsprechend dem enthaltenen Fachkonzept kodiert. (Beispiel F_05_BE_Wahlen: Welche Besonderheiten sind bei diesem Wahlergebnis festzuhalten?)

1.7.1 F_07_Basiskonzept Ordnung (BO)

1.7.1.1 F_07_BO_Demokratie

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Nicht vorhanden	
1	Vorhanden	

1.7.1.2 F_07_BO_Europäische Integration

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Nicht vorhanden	
1	Vorhanden	

1.7.1.3 F_07_BO_Gewaltenteilung

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Nicht vorhanden	
1	Vorhanden	

1.7.1.4 F_07_BO_Grundrechte

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Nicht vorhanden	
1	Vorhanden	

1.7.1.5 F_07_BO_Internationale Beziehungen

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Nicht vorhanden	
1	Vorhanden	

1.7.1.6 F_07_BO_Markt

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Nicht vorhanden	
1	Vorhanden	

1.7.1.7 F_07_BO_Rechtsstaat

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Nicht vorhanden	
1	Vorhanden	

1.7.1.8 F_07_BO_Repräsentation

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Nicht vorhanden	
1	Vorhanden	

1.7.1.9 F_07_BO_Sozialstaat

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Nicht vorhanden	
1	Vorhanden	

1.7.1.10 F_07_BO_Staat

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Nicht vorhanden	
1	Vorhanden	

1.7.2 F_07_Basiskonzept Entscheidungen (BE)**1.7.2.1 F_07_BE_Europäische Akteure**

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Nicht vorhanden	
1	Vorhanden	

1.7.2.2 F_07_BE_Interessengruppen

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Nicht vorhanden	
1	Vorhanden	

1.7.2.3 F_07_BE_Konflikt

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Nicht vorhanden	
1	Vorhanden	

1.7.2.4 F_07_BE_Legitimität

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Nicht vorhanden	
1	Vorhanden	

1.7.2.5 F_07_BE_Macht

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Nicht vorhanden	
1	Vorhanden	

1.7.2.6 F_07_BE_(Massen-)Medien

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Nicht vorhanden	
1	Vorhanden	

1.7.2.7 F_07_BE_Öffentlichkeit

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Nicht vorhanden	
1	Vorhanden	

1.7.2.8 F_07_BE_Opposition

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Nicht vorhanden	
1	Vorhanden	

1.7.2.9 F_07_BE_Parlament

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Nicht vorhanden	
1	Vorhanden	

1.7.2.10 F_07_BE_Parteien

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Nicht vorhanden	
1	Vorhanden	

1.7.2.11 F_07_BE_Regierung

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Nicht vorhanden	
1	Vorhanden	

1.7.2.12 F_07_BE_Wahlen

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Nicht vorhanden	
1	Vorhanden	

1.7.3 F_07_Basiskonzept Gemeinwohl (BG)**1.7.3.1 F_07_BG_Freiheit**

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Nicht vorhanden	
1	Vorhanden	

1.7.3.2 F_07_BG_Frieden

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Nicht vorhanden	
1	Vorhanden	

1.7.3.3 F_07_BG_Gerechtigkeit

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Nicht vorhanden	
1	Vorhanden	

1.7.3.4 F_07_BG_Gleichheit

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Nicht vorhanden	
1	Vorhanden	

1.7.3.5 F_07_BG_Menschenwürde

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Nicht vorhanden	
1	Vorhanden	

1.7.3.6 F_07_BG_Nachhaltigkeit

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Nicht vorhanden	
1	Vorhanden	

1.7.3.7 F_07_BG_Öffentliche Güter

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Nicht vorhanden	
1	Vorhanden	

1.7.3.8 F_07_BG_Sicherheit

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Nicht vorhanden	
1	Vorhanden	

1.8 F_08_Politische Fachbegriffe

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Nicht vorhanden	
1	Vorhanden	

Anmerkung.

- Wenn in einer Aufgabenstellung ein politischer Fachbegriff mehrfach formuliert ist, wird dieses nur einmal kodiert.

Beispiele

Code 0: „Nicht vorhanden“

Item (1): Stellen Sie die Argumente von Ralf-Uwe Beck in M1 dar. (*„Argumente“ stellt in diesem Zusammenhang kein Fachbegriff mit politischem Inhalt dar.*)

Item (2): Welche Veränderungen könnten sich in Deutschland bei einer Einführung der Mehrheitswahl ergeben? (*„Veränderung“ und „Einführung“ sind keine Schlüsselworte mit politischem Inhalt; weitere Anmerkung: „Mehrheitswahl“ ist aufgrund des Wortteils „Wahlen“ eben diesem Fachkonzept zugeordnet, zugehörig dem Basiskonzept Entscheidungen*)

Code 1: „Vorhanden“

Item (1): Welche Sitzverteilung ergibt sich im Parlament? (*„Sitzverteilung“ ist ein Schlüsselwort mit politischem Inhalt; weitere Anmerkung: „Parlament“ ist ein Fachkonzept, zugehörig dem Basiskonzept Entscheidungen*)

Item (2): Eine Aufgabe des Bundespräsidenten wird mit "Repräsentation nach innen und außen" beschrieben. Erläutern Sie anhand von Beispielen (möglichst aktuellen), was damit gemeint ist. (*„Bundespräsidenten“ ist ein Fachbegriff mit politischem Inhalt; weitere Anmerkung: „Repräsentation“ ist ein Fachkonzept, zugehörig dem Basiskonzept Ordnung*)

1.9 F_09_ Kompetenzdimension Politische Urteilsfähigkeit

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Nicht vorhanden	
1	Vorhanden	<i>Die Kompetenzdimension „Politische Urteilsfähigkeit“ umfasst grundlegend eine persönliche Auseinandersetzung mit einem Urteilsobjekt und mündet in einer Entscheidung zugunsten/ entgegen, einer eigenen Stellungnahme und/oder Bewertung eben dieses. Ein Urteilsobjekt können (politische) Gegenstände, Situationen, Personen, Aussagen und/oder Ideen sein. Dabei ist nicht die Auseinandersetzung mit einem politischen Sachverhalt maßgebend (auch bei Feststellungs- und Erweiterungsurteil gegeben), sondern die Beurteilung eben dieses nach normativen Aspekten. Politische Urteile sind objektivierbar. (Weißeno et al., 2013, S. 260–261)</i>

Beispiele

Code 0: „Nicht Vorhanden“

- Item (1): Analysieren Sie die Karikatur (S. 12).
- Item (2): Führt eine Umfrage zur Zufriedenheit mit der Demokratie durch, zum Beispiel in der Klasse, in eurem Jahrgang der Schule, in der Fußgängerzone, im Freundeskreis usw.

Code 1: „Vorhanden“

- Item (1): Überprüfen Sie anhand der dargestellten Beispiele die Aussagen zu den "Grenzen der Kanzlermacht".
- Item (2): Marktplatz: Nehmt Stellung zu folgender Aussage: "Der deutsche Staat hat kaum Geld für seine Bürger übrig!"

1.9.1 F_09a_Feststellungsurteil

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Nicht vorhanden	
1	Vorhanden	<i>Das Feststellungsurteil beschreibt einen Sachverhalt in einer neutralen Art und Weise. Dies erfolgt mithilfe elementarer kognitiver Operationen wie beschreiben, kategorisieren oder klassifizieren. (Weißeno et al., 2013, S. 254)</i>

Anmerkung.

- Ein Feststellungsurteil ist kein politisches Urteil, die entsprechende Politikkompetenz ist somit nicht zu kodieren.

Beispiele

Code 0: „Nicht vorhanden“

Anmerkung: Die beispielhaften Aufgabenstellungen für das Vorhandensein der anderen Urteilstypen sind alle Beispiele für das Nicht-Vorhandensein dieses Urteilstyps.

Code 1: „Vorhanden“

- Item (1): Erkläre das System der sozialen Sicherung in Deutschland (Einstiegstext, M1).
- Item (2): Beschreiben Sie, was die Studie des "Oxford Internet Institutes" untersucht hat, und klären Sie dabei die Begriffe "Propaganda", "Bot", "Blogsphäre", "Troll" und "Hacking-Angriffe".
- Item (3): Geben Sie die von Thomas de Maizieres identifizierten Defizite der föderalen Ordnung Deutschlands und seine Vorschläge zu deren Abbau wieder (M1).

1.9.2 F_09b_Erweiterungsurteil

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Nicht vorhanden	
1	Vorhanden	<i>Erweiterungsurteile „sind das Resultat vornehmlich des Vergleichens, des Prüfens und des Schließens. Vergleichen meint das In-Beziehung-Setzen zweier oder mehrerer Sachverhalte zwecks Herausstellens von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den Sachverhalten. Die Sachverhalte dürfen in ihren Merkmalen weder identisch noch völlig verschieden sein. Das Vergleichen verlangt das Identifizieren von Übereinstimmungen und Abweichungen zwischen Gegebenheiten.“ (Weißeno et al., 2013, S. 255)</i>

Anmerkung.

- Ein Erweiterungsurteil ist kein politisches Urteil, die entsprechende Politikkompetenz ist somit nicht zu kodieren.

Beispiele

Code 0: „Nicht vorhanden“

Anmerkung: Die beispielhaften Aufgabenstellungen für das Vorhandensein der anderen Urteilstypen sind alle Beispiele für das Nicht-Vorhandensein dieses Urteilstyps.

Code 1: „Vorhanden“

Item (1): Analyriere die Karikaturen (M4).

Item (2): Vergleichen Sie die Ergebnisse aus der Shell Jugendstudie 2015 mit ihren eigenen Ergebnissen aus der Befragung (M4).

Item (3): Stellen Sie die beiden Positionen und die Begründung dafür gegenüber.

1.9.3 F_09c_Werturteil

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Nicht vorhanden	
1	Vorhanden	<i>Werturteile sind Ergebnis einer Evaluation, die sowohl positiv als auch negativ für den Urteilsobjekt ausfallen können. Es wird Stellung zu einem politischen Sachverhalt genommen. Dabei werden objektive und/oder subjektive Wertmaßstäbe angesetzt, die das Urteil inhaltlich strukturieren sowie legitimieren sollen. (Weißeno et al., 2013, S. 260)</i>

Beispiele

Code 0: „Nicht vorhanden“

Anmerkung: Die beispielhaften Aufgabenstellungen für das Vorhandensein der anderen Urteilstypen sind alle Beispiele für das Nicht-Vorhandensein dieses Urteilstyps.

Code 1: „Vorhanden“

- Item (1): Bewerte die Gefahren für die Demokratie, die die Deutschen sehen (M2, M3).
- Item (2): Erörtern Sie die Forderungen einer Jugendquote (M8/ Z.122) oder eine andere Forderung aus M8 hinsichtlich deren Effizienz sowie mit Blick auf Werte wie Gerechtigkeit und Gleichheit.

1.9.4 F_09d_Entscheidungsurteil

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Nicht vorhanden	
1	Vorhanden	<i>Entscheidungsurteile sind Ergebnis einer Wahl zwischen Alternativen mithilfe einer persönlichen Auseinandersetzung mit eben diesen. Es sind somit keine spontanen, sondern durchdachte Urteile. Explizite Aufforderungen zu einem Entscheidungsurteil findet sich in der Aufgabenformulierung einer Fallanalyse, einer Fallstudie, der Involvierung in ein Planspiel sowie einer Pro-Contra-Debatte. (Weißeno et al., 2013, S. 261)</i>

Beispiele

Code 0: „Nicht vorhanden“

Anmerkung: Die beispielhaften Aufgabenstellungen für das Vorhandensein der anderen Urteilstypen sind alle Beispiele für das Nicht-Vorhandensein dieses Urteilstyps.

Code 1: „Vorhanden“

- Item (1): Nimm Stellung zu der Aussage: "Bundeskanzler - das kann doch jeder!"
- Item (2): Erörtern Sie auf der Basis des Textes, ob die Mitsprachemöglichkeiten des Bundesrates bei der Gesetzgebung des Bundes eingeschränkt werden sollen.

1.9.5 F_09e_Gestaltungsurteil

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Nicht vorhanden	
1	Vorhanden	<i>Gestaltungsurteile sind Ergebnis eines Prozesses des Problemlösens, wobei eben dieser nicht durch die Darstellung von Möglichkeiten und Alternativen geprägt ist, sondern einen Prozess der persönlichen Ziel- und entsprechenden Auseinandersetzung sowie dem möglichen Abwägen von konfligierenden Politikebenen wiedergibt. (Weißeno et al., 2013, S. 261)</i>

Beispiele

Code 0: „Nicht vorhanden“

Anmerkung: Die beispielhaften Aufgabenstellungen für das Vorhandensein der anderen Urteilstypen sind alle Beispiele für das Nicht-Vorhandensein dieses Urteilstyps.

Code 1: „Vorhanden“

- Item (1): Entwickeln Sie Vorschläge, wie der Bundestag auf das Schlagwort der Entparlamentarisierung reagieren könnte (M6).
- Item (2): Entwerfen Sie anschließend im gesamten Kurs denkbare Strategien, im Alltag mit Populismus umzugehen.

1.9.6 F_09f_Keinem Urteilstyp zuzuordnen

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Nicht vorhanden	
1	Vorhanden	<i>Eine Aufgabenstellung kann mehr als einen Urteilstyp einfordern oder anhand der Aufgabenstellung ist nicht nachzuvollziehen, was für ein Urteil gefordert ist, sodass entsprechend keinem Urteilstyp zuzuordnen. Auch Aufgabenstellungen die grundlegend nur informieren (Item (1)) sind entsprechend so zu kodieren.</i>

Beispiele

Code 0: „Nicht vorhanden“

Anmerkung: Die beispielhaften Aufgabenstellungen für das Vorhandensein der anderen Urteilstypen sind alle Beispiele für das Nicht-Vorhandensein dieses Urteilstyps.

Code 1: „Vorhanden“

- Item (1): Wenn Sie sich gemeinsam im Kurs engagieren wollen, finden Sie nachfolgend methodische Hinweise zur Planung eines Projekts zum politischen Engagement.
- Item (2): Stellen Sie dar, warum der erste Versuch einer Regierungsbildung scheiterte, und begründen Sie, warum die politische Situation sich dadurch weiter komplizierte (M 5).

1.10 F_10_Kompetenzdimension Politische Handlungsfähigkeit

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Nicht vorhanden	
1	Vorhanden	<i>Die Kompetenzdimension „Politische Handlungsfähigkeit“ bedeutet zielgerichtet tätig sein. Neben dem kommunikativen politischen Handeln (Gespräche, Diskussionen sowie der Nutzung politischer Berichterstattung durch Medien), wird hiermit auch das partizipative politische Handeln beschrieben (freiwillige Handeln, um auf unterschiedlichen Ebenen das politische System zu beeinflussen). (Weißeno et al., 2013, S. 265–270)</i>

Beispiele

Code 0: „Nicht vorhanden“

- Item (1): Definiere die fünf Herrschaftsformen (Einstiegstext, M1).
- Item (2): Erläutern Sie die Funktion des Vermittlungsausschlusses im Gesetzgebungsprozess.

Code 1: „Vorhanden“

- Item (1): Positionieren Sie sich in ihrer Lerngruppe in Form einer Meinungslinie zu der eigens formulierten Fragestellung.
- Item (2): Setzen Sie sich kritisch mit dem Ewigkeitsgebot der Staatsstrukturprinzipien auseinander. Führen Sie eine Pro-Kontra-Debatte (Methodenglossar) durch.

1.11 F_11_ Kompetenzdimension Politische Einstellung und Motivation

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Nicht vorhanden	
1	Vorhanden	<i>Die Kompetenzdimension „Politische Einstellung und Motivation“ umfasst die Persönlichkeit eines Lerners bezüglich des politischen Lerngegenstandes. Die Einstellung zu einem Politikobjekt geht dem Wahrnehmen und Denken über eben diesem voraus bzw. beeinflusst dieses. Die Motivation beschreibt in diesem Zusammenhang die Interaktion zwischen der Schülerperson und dem Politikobjekt. In Aufgabenstellungen ist die politische Einstellung und Motivation gefordert, wenn neben objektivierbaren Inhalten auch subjektive Formulierungen gefordert sind. (Weißeno et al., 2013, S. 270–274)</i>

Beispiele

Code 0: „Nicht vorhanden“

- Item (1): Definiere die fünf Herrschaftsformen (Einstiegstext, M1).
- Item (2): Erläutern Sie die Funktion des Vermittlungsausschlusses im Gesetzgebungsprozess.

Code 1: „Vorhanden“

- Item (1): Setzen Sie sich kritisch mit dem Ewigkeitsgebot der Staatsstrukturprinzipien auseinander. Führen Sie eine Pro-Kontra-Debatte (Methodenglossar) durch.
- Item (2): Informieren Sie sich über die Anzahl der Gesetzesinitiativen in der letzten abgeschlossenen Legislaturperiode und bewerten Sie mithilfe von M1 und M3 die Verteilung der Initiativen auf die drei Bundesorgane.
- Item (3): Weniger Freiheit zugunsten von mehr Sicherheit? Nehmen Sie Stellung zu dieser Frage, indem Sie auf die im Text genannten objektiven und subjektiven Komponenten eingehen.

1.12 F_12_Repräsentationsform des Wissens

Die Kategorie erhebt diejenigen Repräsentationsformen, die inhaltliche Informationen für die Aufgabenbearbeitung aufweisen. Eine Betrachtung des Aufgabenmaterials ist gegebenenfalls erforderlich. Die Kodierung mehrerer Repräsentationsformate zugunsten einer Aufgabenstellung ist möglich. Für eine Aufgabenstellung kann eine Repräsentationsform einmal kodiert werden.

1.12.1 F_12a_Rede

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Nicht vorhanden	
1	Vorhanden	

1.12.2 F_12b_Inormationstext an Randspalte

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Nicht vorhanden	
1	Vorhanden	

1.12.3 F_12c_Webcode

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Nicht vorhanden	
1	Vorhanden	

1.12.4 F_12d_Schulbuchtext

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Nicht vorhanden	
1	Vorhanden	

Anmerkung:

- Die Repräsentationsform Schulbuchtext beschreibt die von den Schulbuchautoren vorgegebenen Einleitungs- und Informationstexte, die ohne die Angabe von Literaturquellen verschriftlicht sind.

1.12.5 F_12e_Schüler:innenrecherche

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Nicht vorhanden	
1	Vorhanden	

1.12.6 F_12f_Audiodatei

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Nicht vorhanden	
1	Vorhanden	

1.12.7 F_12g_Bild/ Foto/ Abbildung

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Nicht vorhanden	
1	Vorhanden	

Anmerkung.

- Die Repräsentationsform Bild/Foto/Abbildung enthält auch Texte (z.B. in Form von Beschriftungen). Diese sollten nicht zusätzlich erhoben werden, solange diese als integrative Bestandteile enthalten sind.

1.12.8 F_12h_Graph/ Graphik/ Diagramm

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Nicht vorhanden	
1	Vorhanden	

Anmerkung.

- Die Repräsentationsform Graph/ Graphik/ Diagramm enthält auch Texte (z.B. in Form von Beschriftungen). Diese sollten nicht zusätzlich erhoben werden, solange diese als integrative Bestandteile enthalten sind.

1.12.9 F_12i_Tabelle

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Nicht vorhanden	
1	Vorhanden	

Anmerkung.

- Die Repräsentationsform Tabelle enthält auch Texte (z.B. in Form von Beschriftungen). Diese sollten nicht zusätzlich erhoben werden, solange diese als integrative Bestandteile enthalten sind.

1.12.10 F_12k_Karikatur

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Nicht vorhanden	
1	Vorhanden	

Anmerkung.

- Die Repräsentationsform Karikatur enthält auch Texte (z.B. in Form von Beschriftungen). Diese sollten nicht zusätzlich erhoben werden, solange diese als integrative Bestandteile enthalten sind.

1.12.11 F_12l_Zitat/ Aussage

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Nicht vorhanden	
1	Vorhanden	

1.12.12 F_12m_Interview

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Nicht vorhanden	
1	Vorhanden	

Anmerkung.

- Die Repräsentationsform Interview unterscheidet sich vom Journalistischen Text hinsichtlich der dialogischen Schreibform. Entsprechend muss die Betrachtung der Repräsentationsform auf die Teilnahme zweier oder mehrerer Kommunikationsakteure schließen lassen.

1.12.13 F_12n_Arbeitsergebnisse vorangegangener Aufgabenstellungen

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Nicht vorhanden	
1	Vorhanden	

1.12.14 F_12o_Gesetzestext

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Nicht vorhanden	
1	Vorhanden	

1.12.15 F_12p_Journalistischer Text/ Material (mit Zahl)

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Nicht vorhanden	
1	Vorhanden	

Anmerkung.

- Die Repräsentationsform Journalistischer Text/ Material mit Zahl erfordert die Angabe einer Literaturquelle.

2. Das sprachliche Kategoriensystem

2.1 S_01_Operator mit trennbarem Präfix/ mehrteiliger Operator

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Nicht vorhanden	
1	Vorhanden	

Beispiele

Code 0: „Nicht vorhanden“

- Item (1): Charakterisieren Sie das dargestellte Spannungsverhältnis von Freiheit und Sicherheit.
- Item (2): Analysieren Sie die beiden Grafiken M5 und M6. Machen Sie dabei deutlich, worin sich das politische Interesse von Jugendlichen und von Erwachsenen unterscheidet. (*Anmerkung: Das Verb „analysieren“ ist das handlungsweisende Verb, „deutlich machen“ konkretisiert diese Handlungs- bzw. Bearbeitungsweise und stellt folgend auch keinen mehrteiligen Operator dar.*)

Code 1: „Vorhanden“

- Item (1): Zählen Sie die Grundrechte auf, auf die Sie nicht verzichten möchten.
- Item (2): Fassen Sie den Text M1 zusammen.

2.2 S_02_Kompositum Anzahl

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Nicht vorhanden	
1	Vorhanden	<i>Ein Kompositum ist ein aus verschiedenen Worten neu zusammengesetztes Wort. Es besteht aus mindestens zwei Worten, also aus zwei sprachlichen Einheiten mit eigenständigen Bedeutungsgehalt. Es wird jedes Kompositum kodiert, auch wenn das gleiche Kompositum mehrfach formuliert wird.</i>

Beispiele

Code 0: „Nicht vorhanden“

Item (1): Bedeutung

Code 1: „Vorhanden“

Item (1): Parteivorsitz, Altpapier

2.3 S_03_Genitivkonstruktion Anzahl

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Nicht vorhanden	
1	Vorhanden	<i>Das Genitivattribut ist eine Verbindung von zwei Nomen, dadurch, dass ein Nomen im Genitiv steht.</i>

Beispiele

Code 0: „Nicht vorhanden“

Item (1): Arbeite aus M2 heraus, welche Vorteile die Demokratie aufweist.

Code 1: „Vorhanden“

Item (1): Fasse die Aufgaben der Bundesregierung zusammen (Einstiegstext).

Item (2): Stellen Sie die Zuständigkeiten des Bundesverfassungsgerichts dar (M1).

2.4 S_04_Textstrukturelle Vor- und Rückverweise

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Nicht vorhanden	
1	Vorhanden	

Beispiele

Code 0: „Nicht vorhanden“

Item (1): Arbeite aus M2 heraus, welche Vorteile die Demokratie aufweist.

Code 1: „Vorhanden“

Item (1): Beschreiben Sie die Fotos und überprüfen Sie, inwiefern es sich dabei Ihrer Ansicht nach um wichtige politische Partizipationsmöglichkeiten handelt.

Item (2): Erklären Sie, warum das Verhältnis des einzelnen Abgeordneten zu seiner Fraktion angespannt sein kann. Beschreiben Sie seinen Rollenkonflikt (M 25).

2.5 S_05_Sprachlogische Komplexität Haupt- und Nebensatzgefüge

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Niedrig	Die Aufgabenstellung wird durch einen Hauptsatz formuliert, ohne Aufzählungen von aufgabenrelevanten Begriffen und/oder Arbeitsschritten.
1	Niedrig - mittel	<p>Die Aufgabenstellung wird durch einen Hauptsatz formuliert, der eine Aufzählung von aufgabenrelevanten Begriffen und/oder Arbeitsschritten formuliert, auch in Klammern gesetzt. <i>oder</i></p> <p>Die Aufgabenstellung wird durch einen Hauptsatz formuliert, der Informationen über aufgabenrelevanten Begriffen und/oder Arbeitsschritten in Klammern innerhalb der Aufgabenstellung formuliert. <i>oder</i></p> <p>Die Aufgabenstellung wird durch einen Hauptsatz mit einem am Satzende stehenden Nebensatz formuliert. Der Nebensatz enthält aufgabenrelevante Informationen ohne Aufzählung.</p>
2	Mittel - hoch	<p><i>Beide Merkmale aus der Beschreibung von Code 1 (Code-Name: Niedrig-mittel) sind vorhanden:</i> Die Aufgabenstellung wird durch einen Hauptsatz und einem am Satzende stehenden Nebensatz formuliert. In dem einen oder anderen findet sich eine Aufzählung von aufgabenrelevanten Begriffen und/oder Arbeitsschritten wieder. <i>oder</i></p> <p>Die Aufgabenstellung wird durch einen Hauptsatz mit einem am Satzanfang oder in der Satzmitte stehenden Nebensatz formuliert. Der Nebensatz enthält aufgabenrelevante Informationen. Die Zusatzinformation von vorhandenen Quellen, Materialien o.ä. ist in Klammern möglich. <i>oder</i></p> <p>Die Aufgabenstellung wird durch einen Hauptsatz mit einem Satzbestandteil, der durch einen Doppelpunkt eingeleitet, durch Trennstriche hervorgehoben oder durch eine Teilung der Denk- bzw. Arbeitsschritte unterschieden wird, formuliert. <i>oder</i></p> <p>Die Aufgabenstellung wird durch zwei Hauptsätze formuliert, wobei die Hauptsätze erkennbar durch eine nebenordnende Konjugation (bspw. <i>und</i>) verbunden sind.</p>
3	Hoch	<p>In einer Aufgabenstellung werden mindestens zwei Merkmale aus der Beschreibung von Code 2 (Code-Name: Mittel-hoch) formuliert. Bei dieser Verknüpfung von Merkmalen, kann ein möglicher Nebensatz auch am Ende des einen oder anderen Hauptsatzes vorkommen. <i>oder</i></p> <p>Die Aufgabenstellung wird durch mehr als zwei Hauptsätze oder durch einem Hauptsatz mit zwei oder mehr Nebensätzen formuliert, die gegebenenfalls nicht erkennbar durch neben- und untergeordnete Konjugation (bspw. <i>und</i>, <i>weil</i>, <i>sodass</i>) verbunden sind. Hauptsätze können auch durch das Satzzeichen „Punkt“ voneinander getrennt sein. <i>oder</i></p> <p>Die Aufgabenstellung ist in Teilaufgaben (beispielsweise: a), b), c)) gegliedert und entsprechend durch mehrere Hauptsätze formuliert. Eine sprachliche Verknüpfung der Teilaufgaben ist nicht erforderlich (bspw. <i>folgend</i>, <i>danach</i>, <i>nun</i>).</p>
9	Keine Zuordnung	

Beispiele

Code 0: „Niedrig“

- Item (1): Definiere die fünf Herrschaftsformen (Einstiegstext, M1).
- Item (2): Arbeite die in M5 dargestellte Kritik am Bundesrat heraus.

Code 1: „Niedrig – mittel“

- Item (1): Erkläre die Bedeutung von Macht und Herrschaft.
- Item (2): Bereiten Sie die Informationen für einen Kurzvortrag (vgl. methodische Hinweise, S. 173) in Ihrem Kurs auf.
- Item (3): Erläutere, unter welchen Umständen eine Partei verboten werden kann.

Code 2: „Mittel - hoch“

- Item (1): Erschließen Sie, welche Rechte und Interessen in den Beispielen möglicherweise in einem Konflikt miteinander stehen.
- Item (2): Partnernvortrag: Vergleiche direkte und indirekte Demokratie (Einstiegstext, M1).
- Item (3): Nimm Stellung zu der Aussage: "Bundeskanzler - das kann doch jeder!"
- Item (4): Entscheiden Sie sich kriteriengestützt für eine der beiden Positionen und recherchieren Sie weitere Argumente zur Untermauerung der von Ihnen gewählten Position.

Code 3: „Hoch“

- Item (1): Galeriegang: M2 zeigt Plakate, die für die Demokratie werben. Gestaltet selbst ein "Werbeplakat" für die Demokratie und für die aktive Teilnahme an der Politik.
- Item (2): Beschreiben Sie M1. Informieren Sie sich zusätzlich über die Entwicklung der Mitgliederzahlen in Parteien.

Item (3): Stellen Sie dar, wie es dazu kommen konnte, dass das Bundesverfassungsgericht sich mit dem Numerus Clausus in Medizin befasst hat.

Item (4): Think-Pair-Share:

a) Erkläre Artikel 20 Absatz 4 des Grundgesetzes (M1).

b) Begründe aus historischer Sicht die Existenz des Widerstandsrecht im Grundgesetz.

2.6 S_06_Sprachbezug zwischen Aufgabe und Material

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	explizit benannt	Die Aufgabenstellung formuliert explizit das Bestehen von aufgabenrelevanten Bezugsmaterial im Schulbuch bzw. das Material wurde vornehmlich für diese Aufgabenstellung bereitgestellt. Es wird auf die Seitenzahl und/oder die Materialbeschriftung verwiesen.
1	Implizit benannt	Die Aufgabenstellung formuliert implizit das Bestehen von aufgabenrelevanten Bezugsmaterial im Schulbuch. Es wird keine Seitenzahl und/oder Materialbeschriftung formuliert.
2	Kein Material benannt, doch passend dargeboten	Die Aufgabenstellung formuliert nicht das Bestehen aufgabenrelevanten Informationsquellen inner- und außerhalb des Schulbuches, deren Verwendung sinnvoll zur Aufgabenlösung herangezogen werden kann. Die Betrachtung der aufgabenrelevanten Schulbuchseiten führt jedoch zur Kenntnisnahme eben solchen Materials in einer oder mehreren Repräsentationsformen.
3	Kein Material benannt und <i>nicht</i> passend dargeboten	Die Aufgabenstellung formuliert nicht das Bestehen aufgabenrelevanten Informationsquellen inner- und außerhalb des Schulbuches, deren Verwendung sinnvoll zur Aufgabenlösung herangezogen werden kann. Die Betrachtung der aufgabenrelevanten Schulbuchseiten führt nicht zur Kenntnisnahme eben solchen Materials in einer oder mehreren Repräsentationsformen.
9	Keine Zuordnung möglich	

Anmerkung.

- Die Unterschreidung von Code 3: „kein Material benannt, doch passend dargeboten“ und Code 4 „Kein Material benannt und nicht passend dargeboten“ bedarf der Betrachtung der (umliegenden) Schulbuchseite(n) und entsprechender Kenntnisnahme von Materialien passend zur Aufgabenstellung. Beispiele für den einen oder anderen Code können nicht formuliert werden.

Beispiele

Code 1: „explizit benannt“

- Item (1): Zeigen Sie an M2, was "personalisierte Verhältniswahl" bedeutet.
- Item (2): Erkläre den Begriff Demokratie (Einstiegstext).

Code 2: „implizit benannt“

- Item (1): Führen Sie die vorgeschlagene Befragung zum Thema "Jugend und Politik" durch.

Item (2): Weniger Freiheit zugunsten von mehr Sicherheit? Nehmen Sie Stellung zu dieser Frage, indem Sie auf die im Text genannten objektiven und subjektiven Komponenten eingehen.

2.7 S_07_Sprachlogische Komplexität der Basis- und Fachkonzepte (Wortebene)

2.7.1 S_07a_Frequenz

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	hochfrequent	bis einschließlich Häufigkeitsstufe 9
1	mittelfrequent	zwischen Häufigkeitsstufe 10 und 13
2	wenig frequent	ab Häufigkeitsstufe 14 <i>oder</i> Es werden keine Suchergebnisse angezeigt.
9	Keine Zuordnung möglich	

Anmerkung.

- Die Frequenz wird mithilfe der folgenden wissenschaftlichen Website festgestellt: https://corpora.uni-leipzig.de/de?corpusId=deu_newscrawl-public_2018.

2.7.2 S_07b_lexikalische Semantik

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	semantisch transparente Ausdrücke	Die Bedeutung des Nomens lässt sich aus dem Wortstamm eindeutig erschließen. Das Nomen ist kein Kompositum.
1	mehrdeutige bzw. semantisch intransparente Ausdrücke bzw. zweiteilige Komposita	Die Bedeutung des Nomens lässt sich nicht eindeutig aus dem Wortstamm erschließen; Verständlichkeit ist abhängig von anderen Wortteilen. <i>oder</i> Ein Nomen ist zusammengesetzt aus zwei Nomen oder zwei unterschiedlichen Wortarten. (Komposita)
2	Wortverbindungen bzw. mehrteiligen Komposita	Bestandteil einer festen Wortgruppe, deren Bedeutung nicht oder nur teilweise aus den Einzelbedeutungen der Bestandteile erschlossen werden kann; i.d.R. nicht wörtlich zu verstehen. <i>oder</i> Ein Nomen ist zusammengesetzt aus mehr als zwei Nomen oder unterschiedlichen Wortarten. (Komposita)
9	Keine Zuordnung möglich	

Beispiele

Code 0: „semantisch transparente Ausdrücke“

Item (1): Markt

Item (2): Staat

Code 1: „mehrdeutige bzw. semantisch intransparente Ausdrücke bzw. zweiteilige Komposita“

Item (1): Demokratie

Item (2): Massenmedien

Code 2: „Wortverbindungen bzw. mehrteiligen Komposita“

Item (1): Europäische Akteure

2.7.3 S_07c_Morphologie

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Stammmorphem bzw. freies Morphem	Ein Nomen, das ausschließlich aus einem Basismorphem und gegebenenfalls dem Pluralmorphem -en gebildet wird. Das Nomen ist <u>nicht</u> durch einen weiteren Affix gestaltet.
1	Stammmorphem bzw. freies Morphem mit einer weiteren Morphemerweiterung	Ein Nomen, das aus einem Basismorphem und einem Suffix wie -ung, -heit, -keit oder beispielsweise -(t)ion gestaltet wurde. Fugenelemente und Pluralmorpheme werden nicht mitgezählt. <i>oder</i> Ein Nomen, das aus zwei Basismorphemen zusammengesetzt wurde. Fugenelemente und Pluralmorpheme werden nicht mitgezählt.
2	Stammmorphem bzw. freies Morphem mit mindestens zwei weiteren Morphemerweiterungen	Ein Nomen, das aus einem Basismorphem und zwei oder mehr Affixen gebildet wird. Fugenelemente und Pluralmorpheme werden nicht mitgezählt. <i>oder</i> Ein Nomen, das aus zwei oder mehr Basismorphemen zusammengesetzt wurde. Fugenelemente und Pluralmorpheme werden nicht mitgezählt.
9	Keine Zuordnung möglich	

Beispiele

Code 0: „Stammmorphem bzw. freies Morphem“

Item (1): Markt

Item (2): Fried-en

Code 1: „Stammmorphem bzw. freies Morphem mit einer weiteren Morphemerweiterung“

Item (1): Ordn-ung

Item (2): Grund-recht

Code 2 „Stammmorphem bzw. freies Morphem mit mindestens zwei weiteren Morphemerweiterungen“

Item (1): Re-präsen-ta-tion

Item (2): Ge-walt-en-teil-ung

2.8 S_08_Sprachliche Komplexität des Operators (Wortebene)

2.8.1 S_08a_Frequenz

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	hochfrequent	bis einschließlich Häufigkeitsstufe 9
1	mittelfrequent	zwischen Häufigkeitsstufe 10 und einschließlich 13
2	wenig frequent	ab einschließlich Häufigkeitsstufe 14 <i>oder</i> Es werden keine Suchergebnisse angezeigt.
9	Keine Zuordnung möglich	

Anmerkung.

- Die Frequenz wird mithilfe der folgenden wissenschaftlichen Website festgestellt:
https://corpora.uni-leipzig.de/de?corpusId=deu_newsrawl-public_2018.

2.8.2 S_08b_Lexikalische Semantik

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	semantisch transparente Ausdrücke	Die Bedeutung des Verbs lässt sich aus dem Wortstamm eindeutig erschließen.
1	mehrdeutige bzw. semantisch intransparente Ausdrücke	Die Bedeutung des Verbs lässt sich nicht eindeutig aus dem Wortstamm erschließen; Verständlichkeit ist abhängig von anderen Wortteilen.
2	Phraseologische Wortverbindungen	Bestandteil einer festen Wortgruppe, deren Bedeutung nicht oder nur teilweise aus den Einzelbedeutungen der Bestandteile erschlossen werden kann; i.d.R. nicht wörtlich zu verstehen.
9	Keine Zuordnung möglich	

Beispiele

Code 0: „semantisch transparente Ausdrücke“

Item (1): analysier-en

Item (2): prüf-en

Code 1: „mehrdeutige bzw. semantisch intransparente Ausdrücke“

Item (1): dar-leg-en

Item (2): zusammen-fass-en

Code 2 „Phraseologische Wortverbindungen“

Item (1): Stellung nehmen

Item (2): sich auseinandersetzen

2.8.3 S_08c_Morphologie

Code	Code-Name	Beschreibung/ Erklärung
0	Simplex	Ein Verb, das aus einem Basismorphem und dem Suffix -en gebildet wird. Das Verb ist <u>nicht</u> durch einen weiteren Affix erweitert. Der Suffix -en kann beispielsweise durch -eln, -ern, -igen, -sen -ieren erweitert bzw. ersetzt sein.
1	Simplex mit <u>einem</u> Präfix oder Partikel	Ein Verb, das aus einem Basismorphem, dem Suffix -en und <u>einem</u> Präfix oder Partikel gebildet wird. Der Suffix -en kann beispielsweise durch -eln, -ern, -igen, -sen -ieren erweitert bzw. ersetzt sein.
2	Simplex mit <u>mindestens zwei</u> Erweiterungen	Ein Verb, das aus einem Basismorphem, dem Suffix -en und <u>mindestens zwei</u> weiteren Erweiterungen gebildet wird. Der Suffix -en kann beispielsweise durch -eln, -ern, -igen, -sen -ieren erweitert bzw. ersetzt sein.
9	Keine Zuordnung möglich	

Beispiele

Code 0: „Simplex“

Item (1): prüf-en

Code 1: „Simplex mit einem Präfix oder Partikel“

Item (1): be-schreib-en

Item (2): dar-stell-en

Code 2: „Simplex mit mindestens zwei Erweiterungen“

Item (1): (sich) aus-einander-setz-en

Item (2): her-aus-bild-en

ANHANG B: POLITISCHE FACHBEGRIFFE

Politischer Fachbegriff	Anzahl der Kodierungen
Bundestag	35
Bundespräsident/en	30
Grundgesetz; GG	22
Bundesrat	20
Bundesverfassungsgericht; BVerfG	20
Partizipation; partizipieren	19
Bundeskanzler:in; Kanzler:in	14
Populismus	12
Bürgerinitiative/n	11
Gesetz	11
Gesetzgebungsprozess	11
Abgeordnete	10
Bundesrepublik	7
Politikverdrossenheit	7
Föderalen; Föderalismus	6
Gesetzentwurf	6
Partizipationsmöglichkeit/en	6
Politikzyklus	6
Rechtsextremismus	6
Rousseau	6
Fraktion	5
Bundestagsabgeordnete	4
Gesetzgebungsverfahren	4
Opposition	4
Bundesjustizministerium; Bundesministerien	3
Exekutive	3
Gesetzgebung	3
Hassrede; Hate Speech	3
Herrschaftsformen	3
Identitätstheorie	3
Linksextremismus	3
Recht/e	3
Staatsstrukturprinzipien; Strukturprinzipien	3
Terrorismus	3
Verbände	3
Verfassungsorgane	3
Verfassungsprinzipien	3
Volksentscheid	3
Zustimmungs- und Einspruchsgesetzen	3
Artikel	2
Befragung	2
Bundestagspräsident	2

Politischer Fachbegriff	Anzahl der Kodierungen
Bürger	2
Demonstrationen	2
Diktatorischen; Diktatur	2
Ewigkeitsgebot	2
Gemeinwohl	2
Gewerkschaften	2
Justizminister	2
Karikatur	2
Koalitionsbildung	2
Koalitionsverhandlungen	2
Madison	2
Mandat	2
Minderheiten	2
Misstrauensvotum	2
Montesquieus	2
NGOs	2
Partizipationsbereitschaft	2
pluralistische	2
Politikbegriff	2
Referendum	2
Reichspräsident	2
Urteile	2
Verfassung	2
Verfassungsrichter	2
Volkes	2
Volksbegehren	2
Volksherrschaft	2
(Alltags-)Rassismus	1
Alleinherrschaften	1
Amts- und Mandatszeit	1
Antifaschismus	1
Art. 38 GG	1
Art.39 GG	1
Bund und Ländern	1
Bundesländer	1
Bundestagssitze	1
Bürgerbegehren	1
Bürgerentscheid	1
Bürgerrechten	1
Computational Propaganda	1
consensus omnium	1
ein Kanzler/ eine Kanzlerin	1
Engagement; engagieren	1
Europäische Union	1
Europäische/n Institution/en	1
Extremismus	1

Politischer Fachbegriff	Anzahl der Kodierungen
Fallbeispiel	1
Föderalismusreformen	1
Fraenkels	1
Frauenquote	1
Gemeinwille	1
Gesellschaftsjahr	1
Gesetzgeber	1
Gesetzgebungsbeschluss	1
Gesetzgebungskompetenz	1
Gesetzgebungsnotstand	1
Gesetzgebungsweg	1
Großen Koalition	1
Grundgesetzartikel	1
Handynutzungsverbots	1
Herrschaft	1
Jamaika-Koalitionsverhandlungen	1
Jugendorganisationen	1
Konkurrenztheorie	1
Ländervertretung	1
Landtag	1
Liberalisierung	1
Links- und Rechtsextremismus	1
Lobbying	1
Lobbyisten	1
Menschenrechten	1
Ministerien	1
Monarchien	1
Netzwerkdurchsetzungsgesetz	1
Obamas	1
Partizipationsinstrumente	1
Perikles	1
Petitionen	1
Petitionsrecht	1
Pluralismustheorie	1
Politik	1
Politiker	1
Politische Urteilsbildung	1
Präsident	1
Protestierenden	1
Rechtsdurchsetzung	1
Rechtsordnung	1
Rechtsradikalismus	1
Reformen	1
Reformvorschläge	1
Shell Jugendstudie	1
Sitzverteilung	1

Politischer Fachbegriff	Anzahl der Kodierungen
Sozialpolitik	1
Spannungsverhältnis	1
Sperrklausel	1
Stimmbezirken	1
Stimmzettel	1
Überhangmandat	1
Umweltschutz	1
Unionsfraktion	1
Verfassungsgerichts	1
Verfassungsgrundsätze	1
Verfassungsnorm	1
Verfassungsrealität	1
verfassungsrechtliche	1
Verfassungsschutzbericht	1
Vermittlungsausschlusses	1
Vertrauensfrage	1
Volksabstimmungen	1
Volksinitiative	1
Volkssouveränität	1
Volkswillens	1
Weimarer Reichsverfassung.	1
Weimarer Republik	1
Widerstandrecht	1
Zweitstimme	1