

4. Schülervorstellungen

Verorten lässt sich die vorliegende Studie im Kontext der fachdidaktischen Vorstellungsforschung. Dieses Kapitel bündelt die verschiedenen theoretischen Ansätze zu Schülervorstellungen: Erstens wird präzisiert, was Vorstellungen sind, welche Eigenschaften, Besonderheiten und Funktionen sie haben. Zweitens wird aufgezeigt, in welchem Verhältnis sie zu Erfahrungen, Begriffen, subjektiven Theorien, Deutungsmustern, sozialen Repräsentationen und Einstellungen stehen. Schließlich wird drittens ihre Bedeutung für sozialwissenschaftliches Lernen abgeleitet. Die Frage, welche Rolle Emotionen und Betroffenheit in Bezug auf Vorstellungen spielen können, wird ebenfalls in diesem Kapitel erörtert. Skizziert werden in dem Kapitel außerdem Konzeptwechselansätze, um aufzuzeigen, inwiefern affektive Aspekte für Konzeptwechselprozesse bedeutsam sind.

4.1 ANNÄHERUNG AN DAS KONSTRUKT „SCHÜLERVORSTELLUNG“

Kaiser (1997, 190) zufolge hat sich für das Konstrukt „Vorstellungen“ im fachdidaktischen Diskurs noch keine einheitliche Terminologie herausgebildet. In der Literatur finden sich deshalb zahlreiche Bezeichnungen für die Vorstellungen bzw. die Perspektive von Schülern auf (sozialwissenschaftliche) Phänomene. Diese Bezeichnungen sind zwar nicht besonders trennscharf, unterscheiden sich aber in ihrer Komplexität und sind unterschiedlich akzentuiert, was die folgende Auflistung zeigt: *Begriffe, vorschulische Erfahrungen, Vorerfahrungen, Vorwissen, Vorverständnis, Vorkenntnisse, Erklärungsansätze, Vorurteile, emotionales Meinen, Fehlverstehen, Haltungen, Überzeugungen, vorhandene Einstellungen, (Prä-)Konzepte, Deutungen, individuelle/subjektive Deutungsmuster, Sicht- oder Deutungsweise, Erfahrungswissen und Alltagswissen, Vortheorie, Alltagstheorie und subjektive oder naive Theorie, mentales Modell, Weltverständnis, Welt- und Gesellschaftsbild, (soziale/*

mentale) Repräsentationen, Gesamt- und Alltagsvorstellungen, Lernvoraussetzungen und Lernausgangslage sowie Schüler-Ist-Zustand.

Kaiser selbst wählt die Bezeichnung Lernvoraussetzungen, worunter sie „das Gesamt an Einstellungen, Kenntnissen, Wahrnehmungen, Wertungen, Wertorientierungen, Fähigkeiten und Interessen, das die Lernenden inhaltspezifisch potenziell in den Unterricht einbringen“ (Kaiser 2002, 166) versteht. Danach handelt es sich bei Lernvoraussetzungen um ein Konstrukt aus Einstellungen, Vorwissenselementen und schon erfolgten Handlungserfahrungen, das kognitive, affektive, ethische und praktisch-handelnde Dimensionen umfasst (vgl. ebd., 167f.). Eine vergleichbare Auffassung von Lernvoraussetzungen findet sich auch bei Martschinke und Kopp: All das, was Kinder mit in den Unterricht bringen – erworbene Kenntnisse, Fähigkeiten, Verstehensleistungen, Interesse und Haltungen und damit „die gesamte Perspektivität von Kindern auf sachunterrichtliche [bzw. sozialwissenschaftliche; Anm. CK] Themen“ (Martschinke/Kopp 2007, 367) – fassen sie unter der Bezeichnung Lernvoraussetzungen zusammen. Beeinflusst sehen Martschinke und Kopp diese Lernvoraussetzungen durch familiäre, soziale, kulturelle und lokale Erfahrungen, weswegen von einer soziokulturellen Prägung die Rede ist und die Lernvoraussetzungen als interindividuell verschieden aufgefasst werden. Darüber hinaus unterscheiden sich die Lernvoraussetzungen Martschinke und Kopp zufolge auch intraindividuell, „in Abhängigkeit von Domäne oder spezifischem Thema“ (ebd.). Auch weisen die Autorinnen auf synonyme Begriffe wie Vorkenntnisse, Vorwissen, Einstellungen, Vorerfahrungen, Präkonzepte oder Alltagstheorien hin (vgl. ebd.). So spricht Hempel (2004a, 43) von Vorerfahrungen, die sie als individuell, gegenstandsspezifisch, inhalts- und kontextbezogen beschreibt. Sie weist außerdem darauf hin, dass Vorerfahrungen oft verstellt bzw. von aktuelleren Dingen überlagert oder nur bruchstückhaft sein können (vgl. Hempel 2004a, 42f.). Giesecke (1992, 332f.) charakterisiert die von ihm als politisch-gesellschaftliche Gesamtvorstellungen bzw. Gesellschaftsbilder bezeichneten Vorstellungen, mit denen Schüler in den Unterricht eintreten, als einfach strukturiert und auf vor-wissenschaftlichen Vorstellungen und Meinungen¹ beruhend, die zum Teil unbewusst-magische Anteile enthalten können.

Die Forschergruppe um Baalman verstehen sich als moderat konstruktivistisch orientierte Naturwissenschaftler, weswegen sie unter Schülervorstellungen „subjektive gedankliche Prozesse, die weder aufgenommen noch weitergegeben werden können, sondern immer von den Personen selbst konstruiert oder erzeugt werden“ (Baalman et al. 2004, 8) verstehen. Bei Vorstellungen handle es sich somit um „Kognitionen, also Vorverständnisse und Gedanken (zu einem bestimmten Sachge-

1 Im Zusammenhang mit Einstellungen definiert Steck Meinungen als „Gedanken oder verbale Äußerungen über ein Einstellungsobjekt“ (Steck 1980, 41).

biet“ (ebd.). Kattmann, der abwechselnd von Perspektive oder Vorstellung spricht, betrachtet Vorstellungen als „persönliche Konstrukte (mit emotionalen und sozialen Komponenten), die Ausgangspunkt und Hilfsmittel des Lernens sind“ (Kattmann 2007, 96). Dies entspricht der neurobiologischen Auffassung Hüthers (2009, 12), dass Erfahrungen immer gleichzeitig kognitiv und emotional verankert werden. Vor diesem Hintergrund gelten Vorstellungen als emotional grundiert (vgl. Sander 2010, 50).

Darüber hinaus verwenden Kattmann et al. und Baalman et al. Vorstellungen als Oberbegriff und fassen darunter „kognitive Konstrukte verschiedener Komplexitätsebenen, also Begriffe, Konzepte, Denkfiguren und Theorien“ (Kattmann et al. 1997, 11) zusammen. *Begriff* ist dabei auf der untersten Komplexitätsebene angesiedelt, während *Konzepte*² und *Denkfiguren*³ auf der mittleren und *Theorie* auf der höchsten Komplexitätsebene liegen (vgl. Baalman et al. 2004, 8). Gropengießer kommentiert diese Differenzierung wie folgt:

„Begrift man die Vorstellungen zu bestimmten Sachverhalten nicht nur als isolierte, beliebig kombinierbare Konzepte und Begriffe, sondern vielmehr als Teil einer gestalthaften Vorstellung, dann fügen sich die Konzepte und Begriffe zu Denkfiguren und diese noch weiter zu Theorien“ (Gropengießer 2008, 174).

Die Terminologie „Vorstellung“ leitet Gropengießer dabei aus Schülerperspektive ab: Schülerperspektiven, d. h. „alle für das Thema relevanten Lernbedingungen der Schüler – seien es soziale, situative, motivationale, emotionale oder kognitive Aspekte“ (ebd., 173) – ordnet Gropengießer dem lebensweltlichem Wissen zu. Dabei stellen diese „mental Strukturen, über die die Lernenden bereits verfügen können und die ihr Lernen ganz entscheidend beeinflussen“ (ebd., 172) eine von insgesamt drei im Modell der Didaktischen Rekonstruktion unterschiedenen Wissensformen dar. Neben dem lebensweltlichen Wissen sind darin das fachliche Wissen der Wissenschaftler⁴ und das zu vermittelnde unterrichtliche Wissen zu berücksichtigen (vgl. ebd.). Aus diesen drei Wissensformen resultieren im Modell der Didaktischen

2 „Konzepte beziehen sich auf Sachverhalte und werden als Behauptungen, Sätze oder Aussagen formuliert“ (Baalman et al. 2004, 8).

3 „Denkfiguren sind komplexe Vorstellungen, die mehrere Konzepte umfassen und erklärenden Charakter haben. Sie werden als Grundsätze formuliert“ (Baalman et al. 2004, 8).

4 Dem Modell der Didaktischen Rekonstruktion entsprechend wurde in diesem Forschungsprojekt bereits das fachliche Wissen der Wissenschaftler mit dem vorangegangenen Kapitel zu Arbeit und Arbeitslosigkeit grundgelegt.

Rekonstruktion drei Untersuchungsaufgaben, „die erst in ihren wechselseitigen Bezügen und Anhängigkeiten ihre Funktion erfüllen“ (ebd.).

Im Gegensatz zu der Forschergruppe um Kattmann, Baalman und Gropengießer – alle Vertreter des Modells der Didaktischen Rekonstruktion – differenzieren Siegler et al. (2005, 356) nicht zwischen Begriff und Konzept, sondern verwenden diese Bezeichnungen synonym. Dabei greift bei ihnen die Definition, die Murphy für Konzepte liefert:

„Concepts are a kind of mental glue, then, in that they tie our past experiences to our present interactions with the world, and because the concepts themselves are connected to our larger knowledge structures“ (Murphy 2002, 1).

Um Klarheit in das „Begriffswirrwarr“ zu bringen, verweist Reinfried (2010) in ihrem Überblick über die Vorstellungsforschung auf die Schwierigkeit den Begriff *concept* ins Deutsche zu übersetzen. So werde der englische Begriff *concept* in der *Conceptual Change*-Forschung weniger im Sinne von „Begriff“ als im Sinne von *conception*, d. h. Vorstellung, Idee oder Konzept gebraucht (vgl. Reinfried 2010, 4).

Mit Kattmann (2007) und Reinfried (2010) bestehen (Schüler-)Vorstellungen somit aus Begriffen bzw. Konzepten⁵ (unterste Komplexitätsebene) und Theorien (oberste Komplexitätsebene), bzw. es fügen sich Gropengießer (2008) zufolge Begriffe und Konzepte zu Denkfiguren bis hin zu Theorien.

Im Folgenden wird mit dem Begriffs- bzw. Konzepterwerb zunächst die unterste Komplexitätsebene betrachtet. Hierzu wird als erstes auf den Erwerb grundlegender Konzepte eingegangen. Mit der Erläuterung der Hypothese repräsentationaler Entwicklung werden schließlich drei Repräsentationsarten genannt, mit denen sich Menschen Begriffe wie z. B. Arbeit oder Arbeitslosigkeit vorstellen. Indem dann insbesondere auf die Rolle von Erfahrungen für die Entwicklung von Vorstellungen und Wiedemanns Erfahrungsgestalten⁶ eingegangen wird, wird schrittweise diese unterste Komplexitätsebene verlassen und auf die höchste Ebene gewechselt. Denkfiguren als mittlere Komplexitätsebene von Vorstellungen, werden dabei nicht explizit thematisiert.

5 Synonymer Gebrauch.

6 Unter Erfahrungsgestalten versteht Wiedemann kognitive Organisationseinheiten, die eine bestimmte Binnenstruktur aufweisen, „in der Wissens- bzw. Erfahrungsbestände repräsentiert sind“ (Wiedemann 1987, 3).

4.1.1 Begriffs- bzw. Konzepterwerb

Die Besonderheit des menschlichen Denkens ist darin zu sehen, dass Menschen ausgehend von spezifischen Einzelerfahrungen verallgemeinern und Begriffe bilden können. Begriffe werden demnach als „kleinste Einheit des Denkens“ (Ferrari/Elik 2003, 277; zit. nach Mietzel 2007, 277), als „kognitive Werkzeuge“ (Mietzel 2007, 284), „Bausteine des Denkens“ (ebd., 286) sowie als „geistige Vorstellung[en]“ (Siegler et al. 2005, 356) bezeichnet. Mit ihrer Hilfe können „Gegenstände, Ereignisse, Eigenschaften oder abstrakte Sachverhalte, die sich auf irgendeine Art ähnlich sind oder etwas gemeinsam haben“ (ebd.) kategorisiert, klassifiziert oder gruppiert werden. Demzufolge repräsentieren Begriffe „konkrete Vorstellungen (z. B. was ein Stuhl ist) ebenso [...] wie abstrakte Konstruktionen unseres Denkens (z. B. was Wahrheit ist)“ (Seel 2003, 162). Indem sie Gegenstände, Objekte, Ereignisse und Vorstellungen nach bestimmten konkreten oder abstrakten Gemeinsamkeiten ordnen, dienen sie außerdem der Vereinfachung, also der Reduzierung von Komplexität (vgl. Seel 2003, 162; Mietzel 2007, 277, 284ff.). Auch erlauben sie es „Schlüsse in Situationen zu ziehen, in denen uns die unmittelbare Erfahrung fehlt“ (Siegler 2001, 277f.), indem bereits vorhandenes Wissen auf neue Situationen übertragen wird. Den Übergang zwischen Begriffserwerb und Wissenserwerb bezeichnet Seel (2003, 161) daher als fließend.

4.1.1.1 Entwicklung eines Grundverständnisses von zwei Grundkonzept-Typen

„Um das, was sie erleben, zu verstehen, müssen Kinder lernen, dass die Welt verschiedenartige Typen von Objekten bereithält: Menschen, andere Lebewesen und unbelebte Gegenstände. Auch benötigen Kinder ein Grundverständnis von Raum, Zeit, Kausalität und Zahl, so dass sie in der Lage sind, ihre Erfahrungen danach zu kodieren, wo, wann, warum und wie oft Ereignisse auftreten“ (Siegler et al. 2005, 406).

In den ersten fünf Lebensjahren entwickeln Kinder deshalb zunächst ein grundlegendes Verständnis derjenigen Konzepte, „die die stärkste Basis für alles andere bilden, die über Gesellschaften hinweg universell sind, mit deren Hilfe Kinder ihre eigenen Erfahrungen und die anderer Menschen verstehen können und die eine Grundlage für die nachfolgende Begriffsentwicklung bilden“ (ebd., 358). Diese grundlegenden Begriffe bzw. Konzepte gliedern sich in zwei Gruppen:

Gruppe 1 wird verwendet, um Dinge, Menschen, Pflanzen, Tiere – kurz alles, was in der Welt vorkommt – zu klassifizieren, mit dem Bestreben, diese Lebewesen und unbelebten Objekte zu verstehen (vgl. ebd.). Dies geschieht durch Kategorienbildung, Einteilung von Objekten in Klassen (Klassenhierarchien) und kausales

Verstehen (vgl. ebd., 358-367). Dies sind drei Möglichkeiten der Repräsentation von Erfahrungen, auf welche im Zusammenhang mit der Hypothese repräsentationaler Entwicklung genauer eingegangen wird. Wesentlich für das Verständnis von sich selbst und anderen Menschen ist die Entwicklung einer „naiven Psychologie“, die es erlaubt menschliches Verhalten anhand ihrer Wünsche, Überzeugungen und Handlungen zu verstehen (vgl. ebd., 368). Diese naive Psychologie erweitern zwei- bis fünfjährige Kinder zu einer „Theorie des Geistes“ (*theory of mind*), welche „das geistige Funktionieren des Menschen anhand psychologischer Konstrukte wie Wünsche, Überzeugungen, Wahrnehmungen und Gefühle“ (ebd., 373) erklärt. Hiermit verbunden ist auch die Entwicklung der sozialen Perspektivenübernahme, die als elementare Grundvoraussetzung politischer Urteilsbildung und inter-subjektiven Handelns gilt (vgl. Welniak 2007, 38; Grammes/Welniak 2008, 331). Überhaupt sind naive Psychologie, Theorie des Geistes und soziale Perspektivenübernahme wichtige Vorbedingungen dafür, sich mit gesellschaftlichen Problemen wie Arbeitslosigkeit auseinandersetzen zu können. Nur wer sich in die Lage eines Arbeitslosen versetzen, über dessen Wünsche und Wahrnehmungen reflektieren kann, vermag es die individuellen Folgen von Arbeitslosigkeit nachzuvollziehen.

Da eine genaue Repräsentation dessen, wer oder was beispielsweise an dem Ereignis Arbeitslosigkeit beteiligt war, laut Siegler et al. (2005, 385) aber nicht ausreicht, um in Dingen und Abläufen des Lebens einen Sinn zu erkennen, müssen die Umstände des Ereignisses, also wo, wann, warum und wie oft das Ereignis geschah, ebenfalls repräsentiert werden. Demnach vertritt **Gruppe 2** der grundlegenden Begriffe gemeinsam mit der ersten Gruppe die gesammelten Erfahrungen (vgl. Siegler et al. 2005, 358). Zur Gruppe 2 gehören dabei die relativ inhaltsneutralen bzw. inhaltsunspezifischen und „auf eine nahezu unbegrenzte Vielfalt von Sachverhalten anwendbar[en]“ (Claar 1990, 25) Konzepte *Raum* (Wo trat die Erfahrung auf?), *Zeit* (Wann trat die Erfahrung im Vergleich zu anderen Ereignissen auf? Wie lange dauerte sie?), *Zahl* (Wie viele Dinge waren daran beteiligt? Wie oft passierte es?) und *Kausalität* (Warum passierte es?) (vgl. Siegler et al. 2005, 358). Von besonderer Relevanz zur Auseinandersetzung mit dem Schlüsselproblem Arbeitslosigkeit ist das Konzept der Kausalität, da man sonst nicht in der Lage wäre zu erkennen, wodurch das Problem verursacht wird, geschweige denn, dass Arbeitslosigkeit überhaupt Ursachen hat. Ein Grundverständnis für Kausalität entwickelt sich relativ früh und zeigt sich schon bei sechs bis zwölf Monate alten Babys. Zwischen dem vierten und fünften Lebensjahr erkennen Kinder dann, dass Ereignisse wie Arbeitslosigkeit Ursachen haben und sind damit in der Lage Ursachenforschung zu betreiben (vgl. ebd., 405ff.).

4.1.1.2 Die Hypothese repräsentationaler Entwicklung

Der Hypothese repräsentationaler Entwicklung zufolge, stellen sich Menschen Begriffe außerdem auf eine ganz bestimmte Weise vor. Unterschieden werden drei Repräsentationsarten:

1. Merkmalsdefinierte Repräsentationen: Kategorienbildung;
2. Probabilistische Repräsentationen: Einteilung von Objekten in Klassen (Klassenhierarchien);
3. Theoriegestützte Repräsentationen: Kausales Verstehen (vgl. Siegler 2001, 278).

Repräsentation ist dabei ein Begriff aus der kognitiven Psychologie und meint „die Abbildung von Erfahrungen im Gedächtnis, die als Vorstellungen im Bewusstsein gegenwärtig sind“ (Schrader 2004, 296). Sie unterstützen Denkprozesse und die Verarbeitung aktueller Wahrnehmungen (vgl. ebd.), indem Informationen auf unterschiedliche Weise dargestellt und Vorstellungen verbal, ikonisch oder mental mitgeteilt werden (vgl. Reinfried 2010, 4). Repräsentationen sind insofern verschiedene Wege der Informationsdarstellung und Konzeptmitteilung (vgl. ebd.) und beschäftigen sich mit der Frage, „wie oder in welchen ‚Kodierungen‘ Erfahrungen, kommunizierte Informationen, Ereignisse von Denken gespeichert werden, um in allen unterschiedlichen intentionalen und nichtintentionalen Verwendungen verfügbar zu sein“ (Oerter/Montada 2008, 971).

In den drei Möglichkeiten der begrifflich-symbolischen Repräsentation von Erfahrungen, die im Folgenden erläutert werden, deuten sich zudem die unterschiedlichen Komplexitätsebenen an, wie sie von Baalman et al. (2004) und Kattmann et al. (1997) unterschieden werden. Auch erinnert dies an die verschiedenen Erfahrungsgestalten von Wiedemann (1985/87), auf die weiter unten Bezug genommen wird.

Siegler charakterisiert **Merkmalsdefinierte Repräsentationen** als Definitionen im Wörterbuch, die „nur die notwendigen und hinreichenden Merkmale, die bestimmen, ob ein Wort ein Beispiel für einen Begriff ist oder nicht“ (Siegler 2001, 280) umfassen. D. h., die Gegebenheiten der natürlichen Umwelt wird nach charakteristischen Merkmalen kategorisiert (vgl. Mietzel 2007, 279). Dass ein Begriff durch eine Reihe von Merkmalen und Beziehungen zwischen diesen Merkmalen repräsentiert wird, bezeichnet Claar als „Intension des Begriffs“ (Claar 1996, 247).

Den Definitionen im Wörterbuch entsprechend finden sich im Duden u. a. folgende notwendige und hinreichende Merkmale für den Begriff Arbeit:

- a) „Tätigkeit mit einzelnen Verrichtungen, Ausführung eines Auftrags o. Ä.
- b) das Arbeiten, Schaffen, Tätigsein; das Beschäftigtsein mit etwas, mit jemandem
- c) Mühe, Anstrengung; Beschwerlichkeit, Plage
- d) Berufsausübung, Erwerbstätigkeit; Arbeitsplatz“ (Duden online 2012).

Indem Kinder Dinge in ein paar wenige, breit gefasste Kategorien bzw. Klassen einteilen, ist es ihnen möglich Zusammenhänge zwischen den einzelnen Objekten herzustellen (vgl. Siegler et al. 2005, 359). Das bereichsspezifische Wissen unterstützt außerdem das begriffliche Verständnis (vgl. Siegler 2001, 284), wobei die Unterscheidung zwischen Konzepten (= *mental representations of classes of things*) und Kategorien (= *classes*) gar nicht so eindeutig ist, da diese laut Murphy zusammengehören:

„The parallelism between concepts and categories means that when you learn something about dogs, your concept of dogs has also changed, and so constantly making this distinction leads to false implications“ (Murphy 2002, 6).

Auch ist eine eindeutige Kategorisierung von Objekten, Ereignissen, natürlichen Gegebenheiten nicht immer möglich, sodass eine weitere Art der Repräsentation nötig wird.

Statt nach charakteristischen Merkmalen zu kategorisieren, erfolgt daher bei der **Probabilistischen Repräsentation** die Kategorisierung von Begriffen über Schlüsselmerkmale mit hohem Gültigkeitsgrad und deren Korrelation sowie über Prototypen oder beste Beispiele und Grundlagenkategorien. Siegler vergleicht diese probabilistischen Repräsentationen mit Stichworten im Lexikon, d. h. sie umfassen „Begriffe unter einer Vielzahl von Eigenschaften [...], die in gewisser Weise, aber nicht vollkommen mit dem Begriff korrelieren“ (Siegler 2001, 280).

Unter Schlüsselmerkmalen mit hohem Gültigkeitsgrad ist dabei zu verstehen, „daß Objekte, die als bessere Beispiele wahrgenommen werden, solche sind, deren Merkmale höhere Gültigkeit für einen Begriff haben“ (ebd., 286). Demnach entsteht ein Prototyp, „wenn man auf der kognitiven Ebene eine Art Mittelwert von sämtlichen Beispielen bildet, die man im Laufe der Zeit als typisch beobachtet hat“ (Mietzel 2007, 280). Das repräsentativste Beispiel bzw. das Muster-Beispiel, welches den Arbeitsbegriff am besten darstellt, dürfte eine Form der Erwerbsarbeit sein. Weil Prototypen dem Zeitgeist bzw. der historischen Entwicklung unterliegen, dürfte Erwerbsarbeit heute am ehesten durch eine Dienstleistung oder Büroarbeit repräsentiert sein. Kinder, die in den frühen Stadien des Begriffserwerbs Begriffe von Beispielen ableiten (vgl. ebd., 281), orientieren sich vermutlich an der Erwerbsarbeit ihrer Eltern und machen diese zu dem Prototypen des Begriffs Erwerbsarbeit. Vor dem Hintergrund „herkunftskategorialer Grenzziehungen im Bildungssystem“ (Solga 2005, 299) und „bildungskategorialer Grenzziehungen auf

dem Arbeitsmarkt“ (ebd.), müssten die Prototypen der Kinder somit herkunftsspezifisch sein. Sammeln sie dann weitere Erfahrungen mit Arbeit, werden diese mit den bekannten Prototypen verglichen. Mithilfe des Ähnlichkeitsprinzips entscheiden Kinder, ob eine Zuordnung zu den gespeicherten Kategorien möglich ist (vgl. Mietzel 2007, 281). Claar (1996, 247) spricht deshalb von einer Extension des Begriffs, da sich dieser aus einer Reihe von Beispielen zusammensetzt, für die die Merkmale und Beziehungen gelten, die bei der Intension des Begriffs eine Rolle spielen.

Mit Grundlagenkategorien ist wiederum gemeint, dass meistens drei Ebenen innerhalb einer Kategorie unterschieden werden können (vgl. Siegler 2001, 286ff.). D. h., um Zusammenhänge zwischen verschiedenen Dingen und Ereignissen in der Welt herauszufinden, unterteilen Kinder Objekte nach Klassenhierarchien, „das sind Klassen oder Mengen von Objekten, die durch Ober-Unterbegriffs-Relationen verknüpft sind; dabei bilden Unterbegriffe Teilmengen ihrer Oberbegriffe“ (Siegler et al. 2005, 359). Es werden drei Hauptebenen⁷ unterschieden:

Die übergeordnete Ebene (Oberbegriffsebene; *superordinate level*) ist „die allgemeinste Ebene einer Klassenhierarchie; zum Beispiel ‚Tier‘ in der Hierarchie Tier/Hund/Pudel“ (ebd., 365), während die untergeordnete Ebene (Unterbegriffsebene; *subordinate level*) „die spezifischste Ebene einer Klassenhierarchie [ist]; zum Beispiel ‚Pudel‘ in der Hierarchie Tier/Hund/Pudel“ (ebd.). Die Basisebene (*basic level*) bildet schließlich „die mittlere und oft als erste erlernte Ebene einer Klassenhierarchie; zum Beispiel ‚Hund‘ in der Hierarchie Tier/Hund/Pudel“ (ebd.). So stellt beispielsweise ein Stuhl eine grundlegende Kategorie dar, „weil er hochgradig gültige Schlüsselmerkmale hat“ (Siegler 2001, 287). Möbel hingegen wären eine übergeordnete und ein Designerstuhl eine untergeordnete Kategorie von Stuhl. Auf den Arbeitsbegriff übertragen, läge „Arbeit“ auf der übergeordneten Ebene, eine spezifische Erwerbstätigkeit wie z. B. eine „Dienstleistungstätigkeit“ wäre die untergeordnete Kategorie und „Erwerbsarbeit“ an sich entspräche der grundlegenden Kategorie.

Für das Erlernen der über- und untergeordneten Kategorien spielt die soziale Welt eine große Rolle: Eltern und andere Bezugspersonen erklären die spezifischen (Dienstleistungstätigkeit) und allgemeineren Kategorien (Arbeit) auf der Grundlage derjenigen Kategorien (Erwerbsarbeit), die Kinder schon kennen und unterstützen Kinder dabei, ihr basales Wissen über Begriffe zur Bildung von Über- Unterbegriffskategorien zu nutzen (vgl. Siegler et al. 2005, 366). Das erklärt, warum Kinder Arbeit relativ früh als Erwerbsarbeit klassifizieren und ihr damit eine öko-

7 Mit der Unterscheidung in das „Besondere“ (Pudel), das „Elementare“ (Hund) und das „Allgemeine“ (Tier) (siehe Klafki) macht sich auch die Didaktik in gewisser Weise den Begriffserwerb zu Nutze.

nomische Konnotation verleihen (vgl. Claar 1996, 216). Demnach assoziieren Kinder mit dem Begriff Arbeit das, was sie originär, medial oder durch Personen vermittelt erfahren.

Begriffe sind Mietzel zufolge nicht isoliert voneinander im Gedächtnis gespeichert, sondern „auf der Grundlage vorliegender Erfahrungen [werden] Beziehungen zwischen ihnen hergestellt, die als Propositionen gespeichert und verwendet werden“ (Mietzel 2007, 287). Diese Propositionen erzeugen über sehr komplizierte Beziehungsnetze verallgemeinerte Wissensstrukturen, sogenannte (kognitive) Schemata. Unter Schemata werden insofern prototypische Abstraktionen von komplexen Ereignissen, Umständen oder Objekten verstanden, die einen Erfahrungsbereich gliedern: „Sie geben an, was als zusammengehörig gilt; sie spezifizieren prototypische Merkmale und enthalten daneben auch typische Beispiele die das Schema illustrieren“ (Wiedemann 1985, 219). Vorstellungen von Arbeitslosigkeit oder anderen sozialen Ereignissen entsprechen demnach komplexen Schemata (vgl. ebd.). In ihnen sind typische Zusammenhänge repräsentiert (vgl. Oerter/Montada 2008, 971). Sie enthalten Wissen, Überzeugungen, Erwartungen in geordneter Form: „Von der Verfügbarkeit dieser Schemata hängt ab, ob und wie sich ihnen bei Auftreten alltäglicher Probleme lösungsrelevante Informationen entnehmen lassen“ (Mietzel 2007, 287).

Die Schema-Konzeption ist ein Modell der kognitiven Psychologie zur Wissens- und Erfahrungsorganisation, das davon ausgeht, „daß Wissen bzw. Erfahrung in komplexen Zusammenhängen, wohl aber bereichsspezifisch geordnet und organisiert ist“ (Wiedemann 1985, 219). Den Begriff Schemata verwendet auch Piaget in seiner Entwicklungstheorie. Piaget versteht kognitive Prozesse als Repräsentationen von Ereignissen und Erfahrungen. Diese Repräsentationen bzw. Schemata dienen der Anpassung an die Umwelt, indem sie Umwelterfahrungen organisieren und systematisieren (vgl. Feldmann 2002, 6). Schemata bilden somit die Grundlage für Piagets Assimilation und Akkomodation.⁸

8 Piaget unterscheidet drei kontinuierliche Prozesse (Assimilation, Akkomodation und Äquilibrium), die von Geburt an zusammenwirken und die Entwicklung vorantreiben (vgl. Siegler et al. 2005, 182). Kontinuierliche bzw. graduelle Entwicklung bedeutet in diesem Zusammenhang, „dass altersbedingte Veränderungen allmählich und in kleinen Schritten eintreten“ (ebd., 21). Assimilation ist „der Prozess, durch den Menschen eintreffende Information in eine Form überführen, die sie verstehen können“ (ebd., 182). Bei Akkomodation wiederum handelt es sich um den Prozess, „durch den Menschen vorhandene Wissensstrukturen als Reaktion auf neue Erfahrungen anpassen“ (ebd.). Durch den Prozess des Äquilibriums balancieren Kinder Assimilation und Akkomodation aus, „um stabiles Verstehen zu schaffen“ (ebd.).

Schemata leiten außerdem über zur dritten und komplexesten Möglichkeit der begrifflichen Vorstellung, den **Theoriegestützten Repräsentationen**, auch informelle Theorien genannt, die es erlauben „Kausalzusammenhänge zwischen den Elementen eines Systems herzustellen“ (Siegler 2001, 281). Insofern stellen diese theoriegestützten Repräsentationen von Begriffen Erklärungen zu diesen Begriffen bereit. Siegler et al. (2005, 367) zufolge beeinflusst kausales Verstehen bzw. das Verstehen von Ursache-Wirkungs-Beziehungen die Kategorienbildung, indem es das Lernen und Behalten vieler neuer Begriffsklassen unterstützt. Entsprechend konstatiert Siegler:

„Begriffe verkörpern auch theoretische Überzeugungen über die Welt und die Relationen von Entitäten. Diese theoretischen Überzeugungen beeinflussen unsere Reaktionen auf neue Informationen“ (Siegler 2001, 291).

Mithilfe dieses theoretischen Verständnisses sei das Kind dazu in der Lage „über definierende Merkmale und probabilistisch verknüpfte Merkmale hinaus zu gehen, um zu erklären, warum die Welt so ist, wie sie ist“ (ebd., 292). Bezogen auf Arbeit bedeutet dies, dass Kinder beispielsweise den Zusammenhang zwischen Arbeit und Einkommenserwerb erkennen.

Zusammengefasst verfügen Menschen somit über drei verschiedene Techniken, um Konkretes und Abstraktes mithilfe von Begriffen zu repräsentieren. Anregungen hierzu erhalten Kinder und Jugendliche auch durch ihre soziale Umwelt. So nimmt z. B. Seiler (1988, 110), auf den im Forschungsstand genauer eingegangen wird, einen Einfluss von außen durch soziokulturelle Verhältnisse und kommunikative Interaktionen sowie pädagogische Belehrungen an. Während Piaget in seinem strukturalistischen Ansatz davon ausgeht, dass Kinder insbesondere durch die physischen Interaktionen mit Objekten und ohne großartige Instruktion etwas über die Eigenschaften der Objekte lernen, sind es in Wygotzkys soziokultureller Theorie vor allem die Interaktion mit der sozialen Welt und die umgebende Kultur, die die Konzeptentwicklung vorantreiben (vgl. Siegler et al. 2005, 181, 225ff., 356f.). In der Tradition soziokultureller Theorien nach Wygotzki kann also angenommen werden, dass die soziale Welt – Eltern, Verwandte, *Peers*, Lehrer usw. – u. a. durch Erklärungen und Informationen Einfluss auf den Begriffserwerb der Kinder nimmt und sie bei der Interpretation ihrer Erfahrungen unterstützt (vgl. ebd., 357). Claar (1996, 6) hält solche Erläuterungen insbesondere bei wirtschaftlichen Vorgängen für notwendig, da diese selten durch direkte Erfahrungen und Beobachtungen kennen gelernt würden. Auch reiche die Beobachtung konkreter Auswirkungen volkswirtschaftlicher Prozesse (z. B. Arbeitslosigkeit) nicht aus, um Ursachen und Hintergründe angemessen zu verstehen (vgl. ebd.). Zwar sei die Entwicklung von Wirtschaftsbegriffen und die Entwicklung des Verständnisses ökonomischer Vorgänge

vor allem eine konstruktive Eigenleistung des Kindes, doch sei die „soziale Vermittlung in Form von Hinweisen, Erklärungen und Beispielen [...] für die Ausbildung eines entwickelten Systems ökonomischer Begriffe unverzichtbar“ (ebd.). So wirkten zufällige Einflüsse und gezielte Instruktionen wie Erklärungen der Eltern, Unterricht, mediale Informationen etc., indem sie den Konstruktionsprozess anregen und förderten (vgl. ebd., 258). Durch das Bereitstellen von Erklärungen und Informationen übt die soziale Welt somit entscheidenden Einfluss auf die kindliche Begriffsentwicklung aus (vgl. Siegler et al. 2005, 358). In dieser Hinsicht können Vorstellungen als sozial konstruiert und generiert gelten. Dieser Gedanke wird im Zusammenhang mit den sozialen Repräsentationen und Deutungsmustern später noch einmal aufgegriffen. Im Folgenden steht zunächst die Erfahrungsbasiertheit von Vorstellungen im Vordergrund.

4.1.2 Von einer Erfahrung zur Vorstellung

Dass die Entwicklung des Begriffsvermögens bzw. die Konzeptentwicklung vor allem durch Erfahrungen angestoßen wird und Erfahrungen damit die Basis für Vorstellungen bilden, gleichzeitig Vorstellungen als Repräsentationen von Erfahrungen zu verstehen sind, teilen die meisten Vorstellungsforscher. So vertreten Baalman et al. die Auffassung, dass Lernervorstellungen „körperlich-psychischen, sozialen und umweltlichen Erfahrungen, die bereits in früher Kindheit gemacht werden“ (Baalman et al. 2004, 9) entspringen. Gropengießer (2007, 111) zufolge entwickeln sich Vorstellungen bzw. Konzepte aus Interaktion und Erfahrung mit der physikalischen und sozialen Umwelt. Auch Johannsen und Krüger (2005, 24) glauben, dass Schülervorstellungen auf Erfahrungen beruhen, welche die Schüler in Kindheit und Jugend gemacht haben. Bei Oyen und Koch heißt es hierzu, dass ein – hier sozialwissenschaftliches – Phänomen von den Schülern ausgehend von „ihrer eigenen Lebenserfahrung, ihrem eigenen Wissen heraus“ (Oyen/Koch 2007, 63) erklärt wird. Schülervorstellungen würden i. d. R. vor und neben der Schule erworben bzw. entstünden in der Lebenswelt der Schüler. Ebenso weist Duit (2008, 3) daraufhin, dass viele Vorstellungen, die Schüler in den Unterricht mitbringen, aus Alltagserfahrungen oder der Alltagssprache stammen. Claar, die sich der Entwicklung ökonomischer Begriffe im Jugendalter widmet, bemerkt, dass Kinder „Begriffe im Bereich der Ökonomie durch die begriffliche Rekonstruktion ihrer eigenen Handlungen und Erlebnisse“ (Claar 1990, 1) bilden. Moll (2001) untersuchte in ihrer qualitativen Studie außerdem das Gesellschaftsverständnis von Kindern. Dabei fällt ihr ebenfalls auf, dass Kinder überwiegend von ihren Beobachtungen und Erfahrungen her denken, die sie in ihren Lebensbereichen machen (vgl. Moll 2001, 246). Schließlich spricht auch Reinfried (2008, 8) davon, dass Vorstellungen zu (sozial-

wissenschaftlichen) Themen, Begriffen, Prinzipien, Prozessen usw. häufig auf vielfältigen Alltagserfahrungen beruhen.

Für Wiedemann (1985/87) löst das Erlebnis eines bedeutsamen Lebensereignisses die Entstehung sogenannter „Erfahrungsgestalten“ aus. Wie im Folgenden gezeigt wird, lassen sich diese in ihrer Gesamtheit als Vorstellung, differenziert nach unterschiedlichen Komplexitätsebenen mit unterschiedlichen Eigenschaften und Funktionen, interpretieren.

4.1.2.1 Die fünf Wiedemann'schen Erfahrungsgestalten

Wiedemann zufolge sind Erfahrungen bereichsspezifisch gegliedert und typisiert:

„Mit Hilfe solcher Typisierungen, d. h. schematisierter Erfahrungen, werden Deutungen geleistet, wobei in Abhängigkeit von dem, was zur Deutung ansteht, unterschiedliche Erfahrungsbestände relevant werden [...]“ (Wiedemann 1985, 214).

Er unterscheidet deshalb zwischen drei Relevanztypen im Deutungsprozess:

- *Thematische Relevanzen*, bei denen die „Thematisierung eines Umstandes in der Realität als Ereignis (Was wird zum Thema und was gerät in den Hintergrund?)“ (ebd.) im Vordergrund steht;
- *Interpretationsrelevanzen*, als „diejenigen Wissens- und Erfahrungsbestände, die zur Deutung des Ereignisses herangezogen werden“ (ebd.);
- *Motivationsrelevanzen*, welche „auf die Gegebenheiten [verweisen], die bestimmen, daß das Ereignis zum Ereignis wird (und nicht übersehen bzw. vernachlässigt), und weshalb gerade die herangezogen Deutungsmuster relevant werden“ (ebd.).

Wiedemann nimmt außerdem an, dass sich Erfahrungen, je nachdem wie sie organisiert und aufgebaut sind, in unterschiedlich komplexe sogenannte „Erfahrungsgestalten“ differenzieren lassen, die alle eine bestimmte Binnenstruktur aufweisen, „in der Wissens- bzw. Erfahrungsbestände repräsentiert sind“ (ebd. 1987, 3). Die fünf zentralen Erfahrungsgestalten, die Wiedemann (ebd., 5) identifiziert, sind im Einzelnen: dramatische Episoden, Verlaufsstrukturen, Konzeptstrukturen, generalisierte Geschehenstypen und mentale Modelle bzw. subjektive Theorien.

Basal sind dabei die *dramatischen Episoden*, die ursprünglichen Erfahrungsgestalten, von denen sich die vier anderen ableiten bzw. „transponieren“ lassen. Ihnen liegt das Erlebnis eines bedeutsamen Lebensereignisses (z. B. Arbeitslosigkeit) zugrunde (vgl. ebd., 6), das „mit Veränderungen von Positionen, Ansichten, Einstellungen und Werten verknüpft“ (ebd., 13) ist. Wiedemann listet weitere charakteristische Merkmale dieser Erfahrungsgestalt auf:

„Sie betrifft ein in der Zeit strukturiertes und räumlich verortetes Erlebnisganzes, mit einem dramatischen Höhepunkt, der durch eine Krise, einen Bruch o. ä. gekennzeichnet ist und durch Veränderungen des Verhaltens und Erlebens, die durch das Bewältigungshandeln der Person in Relation zu der Krise zustandekommen“ (ebd.).

Außerdem enthalten Dramen Wiedemann zufolge zwei Perspektiven auf das dramatische Ereignis:

„Zum einen beschreiben sie das Ereignis aus der damaligen Perspektive der Ereignisbeteiligung. [...] Zum anderen wird das Ereignis aus der Perspektive der Ereignisverarbeitung dargestellt, d. h. es wird ausgedeutet und interpretiert und in bezug auf seine Konsequenzen bewertet“ (ebd.).

Damit erinnert Wiedemanns basale Erfahrungsgestalt an Deutungsmuster, auf welche später im Zusammenhang mit subjektiven Theorien kurz eingegangen wird.

Aus den dramatischen Episoden lassen sich die wesentlich komplexeren *Verlaufsstrukturen* ableiten, die als generalisierte Episoden „routinisierte Verläufe, Vorgehen, Verfahren oder Entwicklungen kennzeichnen“ (ebd., 6). Konzeptualisiert werden Verlaufsstrukturen in der Regel als Skripts, welche „typisiertes Wissen über eine Sequenz von Ereignissen in einem bestimmten Kontext“ (ebd., 10) darstellen. Als eine Unterklasse von Schemata konzeptionalisieren Skripts Handlungsabläufe und liefern eine Art „Erwartungsfahrplan“ für komplexe Handlungen. Insofern leitet die Skript-Struktur als Interpretationsfolie Wahrnehmungen und Handlungen (vgl. ebd. 1985, 219). Demnach findet die Erfahrungsgestalt Verlaufsstruktur ihre Anwendung in wiederkehrenden Alltagsabläufen, die über Verlaufs- und Vorgehensbeschreibungen erfasst werden. Relevanz besitzt sie somit auch für Arbeitsabläufe und -prozesse.

Konzeptstrukturen schließlich umfassen „Orientierungswissen in Form von Klassifikationen bzw. Taxonomien“ (ebd., 6). Sie bilden „nach Ähnlichkeiten zusammengefaßte Äquivalenzklassen“ (ebd., 8). Damit erinnern sie stark an merkmalsdefinierte und probabilistische Repräsentationen, mithilfe derer sich Menschen Begriffe vorstellen (siehe Hypothese repräsentationaler Entwicklung). Durch Konzeptstrukturen werden Objekte zwar nach ihrer Kategorienzugehörigkeit beurteilt, unbeachtet bleiben aber „der Umgang bzw. die realen Erfahrungszusammenhänge, in denen diese Objekte stehen“ (ebd.) bzw. die „zwischenbegriffliche Relation [...], nach denen Erfahrungszusammenhänge strukturiert sind“ (ebd.).

Letzteres leisten hingegen *Geschehenstypen*, die als Erfahrungsgestalten einen verallgemeinerten Ereignis- und Situationsaufbau ermöglichen. Diese komplexen Erfahrungsgestalten werden nach Situationszusammenhängen definiert und finden

ebenfalls Anwendung in Form von Orientierungswissen (vgl. ebd.). Als Beispiele nennt Wiedemann den Aufbau von Freundschaften und das Helfen. Beispiele in Bezug auf Arbeit wären Berufswahlentscheidungen, der Umgang mit Arbeitsanforderungen sowie die Bewältigung von Arbeitslosigkeit.

Konzeptstrukturen und Geschehenstypen scheinen in Sanders (2008, 157) „Präkonzepten“ aufzugehen, die Bedeutungen und Verständnisstrukturen umfassen, die wiederum mit Begriffen verknüpft und für sozialwissenschaftliches Wissen strukturbildend sind. Seel zufolge sind diese Präkonzeptionen keine isolierten Wissensseinheiten, „sondern Teile umfassender konzeptueller Strukturen, die ein sensibles und kohärentes Verständnis der physikalischen (und sozialen) Welt bereitstellen“ (Seel 2003, 253). Jeder Mensch ziehe, so Sander (2008, 157), solch konzeptuelles Wissen zur Erklärung der Realität oder zum Verstehen, Deuten und Erklären von (sozialwissenschaftlichen) Phänomenen heran. Relevanz hätten diese Konzepte daher insbesondere für die sozialwissenschaftliche Bildung, „[...] denn politische Urteile gründen sich nicht auf die bloße Kenntnis von Begriffen (wiewohl auch diese wichtig ist), sondern auf die Bedeutungen, die Menschen diesen Begriffen geben, und die Verständnisstrukturen, in die sie sie einbetten“ (Sander 2008, 157). Hierin deutet sich ein fließender Übergang zwischen Konzepten und mentalen Modellen bzw. subjektiven Theorien – der letzten Wiedemann'schen Erfahrungsgestalt – an. So sind Präkonzeptionen für die Bildung eines mentalen Modells nach Seel unverzichtbar:

„Welches mentale Modell eine Person in einer bestimmten Situation konstruiert, wie es inhaltlich und strukturell beschaffen ist, mittels welcher Zeichensysteme repräsentiert und somit gedanklich manipulierbar wird, hängt in erster Linie von den Vorerfahrungen und dem entsprechenden Vorwissen der Person ab. Dieses manifestiert sich in Präkonzeptionen und ‚naiven Theorien‘, mit denen die Person in die Konstruktion des mentalen Modells eintritt, das wiederum die Grundlage für eine kausale Erklärung bzw. ein geeignetes Erklärungsmodell schaffen soll“ (Seel 2003, 258).

Mentale Modelle bzw. subjektive Theorien bezeichnet Wiedemann (1987, 6) als die umfassendsten Erfahrungsgestalten, welche naive Theorien zu einem Gegenstandsbereich darstellen. Im Gegensatz zu Seel differenziert Wiedemann somit nicht zwischen mentalen Modellen und sogenannten naiven Theorien. Naive Theorien und Präkonzeptionen werden hingegen von Seel als Vorwissen und Ausgangslage zur Konstruktion eines mentalen Modells interpretiert. Wiedemann zufolge setzt sich ein mentales Modell bzw. eine subjektive Theorie zusammen aus einer Inferenzstruktur und darauf bezogenen Szenarios: „Die Inferenzstruktur repräsentiert die angenommenen Abhängigkeiten zwischen den Modell-elementen [sic] und die Szenarios geben die Begründungen für diese Annahmen an“ (Wiedemann 1987, 15). Weiterhin charakterisiert er sie als häufig unvollständig und als „in den seltns-

ten Fällen explizit verfügbare Strukturen, die nur abgerufen zu werden brauchen“ (ebd., 18).

Reinfried erwähnt mentale Modelle außerdem im Zusammenhang mit der Veränderung von konzeptionellen Strukturen als „innere Repräsentationen von Informationen und Erfahrungen aus der Außenwelt, welche anhand von externen Repräsentationen konstruiert worden sind“ (Reinfried 2010, 4). Es handle sich somit um ein „inneres konzeptionelles System, welches das physische System, über das reflektiert wird, repräsentiert“ (ebd.), ohne jedoch ein Abbild dieser Systeme zu sein. Vielmehr seien mentale Modelle „idealisierte, schematisierte und vereinfachte Abstraktionen, die Ersatzobjekte und -eigenschaften, Ersatzbeziehungen, Ersatzverhaltensweisen oder -funktionen der Situationen, für die sie stehen, beinhalten“ (ebd.).

Seel spezifiziert mentale Modelle wie folgt:

„Mentale Modelle sind kognitive Konstruktionen, mittels derer eine Person ihre Erfahrung oder ihr Denken derart organisiert, daß sie eine systematische Repräsentation ihres Wissens erreicht, um subjektive Plausibilität zu erzeugen“ (Seel 2003, 24).

Ähnlich wie Seel sieht Sander (2008, 154) mentale Modelle mithilfe des Wissensnetzes konstruiert, weswegen sie für ihn komplexer sind als Schemata und Skripts. Ihre Aufgabe sei es Sachverhalte und Strukturen in einer strukturellen Identität abzubilden. D. h., mentale Modelle erzeugen Sander zufolge ein inneres Bild von Sachverhalten, das zwar subjektiv, dem realen Sachverhalt aber dennoch sehr ähnlich sei. In Bezug auf den Lernbereich Politik könnten mentale Modelle etwa „eine verallgemeinernde Vorstellung von Politik oder ein Bild von einer pädagogischen Berufsidentität beschreiben“ (Sander 2008, 154). So werden mentale Modelle Weißen (2006, 128) zufolge, vor allem dann benötigt, wenn besonders komplexe Fachinhalte zu den Kernkonzepten politischer und ökonomischer Bildung verarbeitet werden sollen. Der Erwerb neuen Wissens erfolge über die Assimilation, also über die Ausweitung und Verfeinerung bereits bestehender Wissensstrukturen bzw. Präkonzeptionen/Präkonzepte. Eine Konfrontation mit sehr komplexen sozialwissenschaftlichen Entscheidungs- bzw. Problemsituationen, mache aber die Bildung eines mentalen Modells zur Problemlösung erforderlich. Mithilfe dieser kognitiven Wissenskonstruktionen werde das vorhandene Wissen „anforderungsspezifisch abgerufen“ (Weißen 2006, 129) und systematisch repräsentiert, indem spezifische Vorgänge der Objekt- und Ereigniswelt in der Schülervorstellung simuliert würden. Deshalb konstatiert Weißen: „Zur Konstruktion [mentaler Modelle] führt also nie Wissensanhäufung, sondern die Restrukturierung einer Wissensbasis zu einem Thema mit der Kompetenz neuer Konzepte und Erfahrungen“ (ebd.). Seel (2003, 58) spricht in Bezug auf die Konstruktion mentaler Modelle von einer elaborierten Variante der Akkomodation. Lernende konstruieren mentale Modelle auf dem Hintergrund ihres (naiven) Weltwissens, um neue Aufgaben zu bearbeiten und Probleme

me zu lösen, für die keine geeigneten Schemata aktivierbar seien (vgl. Seel 2003, 58).

4.1.2.2 Subjektive Theorie – die komplexeste Erfahrungsgestalt

Wiedemanns (1987) komplexeste Erfahrungsgestalt bzw. Baalmanns et al. (2004) kognitives Konstrukt auf höchster Komplexitätsebene wird unter dem Namen „subjektive Theorie(n)“ ein ganzes Forschungsprogramm gewidmet. Das Forschungsprogramm von Groeben et al. versteht unter subjektiven Theorien „Kognitionen der Selbst- und Weltsicht [...], also Denkinhalte und -strukturen, die sich auf die eigene Person und andere Personen sowie auf alle übrigen belebten und unbelebten Objekte unserer Welt beziehen“ (Scheele/Groeben 1998, 15). Dabei werden die Strukturen, die der „Alltagsmensch“ parallel zum Wissenschaftler schafft, „in Absetzung von den auf Intersubjektivität abzielenden wissenschaftlichen Theorien“ (Groeben/Schlee 1988, 17) als subjektive Theorien bezeichnet.

Subjektive Theorien – häufig ist auch die Rede von naiven Theorien, impliziten Theorien, Alltagstheorien – gelten als handlungsleitende Aussage- und Überzeugungssysteme (vgl. Helmke 2009, 117). Dann definiert subjektive Theorien als „komplexeste Form der Wissensorganisation“ (Dann 1989, 248) und als „relativ stabile kognitive Strukturen (mentale Repräsentationen) [...], die gleichwohl durch Erfahrung veränderbar sind“ (ebd.). Auch Nerdinger bezeichnet subjektive Theorien als den „Wissensbestand einer Person [...], der einen bestimmten Realitätsausschnitt oder Inhaltsbereich kognitiv repräsentiert“ (Nerdinger 1992, 5f.) und erklärt, dass jeder Mensch wie ein Wissenschaftler Theorien entwickle, um sich ein Bild von der Realität zu machen. Daraus generiere der Mensch Hypothesen und überprüfe diese an der Realität (vgl. ebd., 6). Als weiteres Definitionsmerkmal führt Dann an, dass subjektive Theorien „teilweise implizit (z. B. nichtbewußtseinsfähige Selbstverständlichkeiten oder unreflektierte Überzeugungen), teilweise aber dem Bewußtsein des Handelnden zugänglich [sind], so daß [man] darüber berichten kann“ (Dann 1989, 248). Dementsprechend lassen sich subjektive Theorien im Rahmen von Forschungsarbeiten rekonstruieren.

Nach Flick enthalten Alltagstheorien „Gründe und Umstände von Ereignissen, [...] [sowie] deren Konsequenzen, Folgen und Zielvorstellungen für ihre Bewältigung“ (Flick 1995, 61) und weisen damit eine Nähe zu **Deutungsmustern** auf. So beinhalten Gläser zufolge subjektive Theorien „subjektive Deutungsmuster von gesellschaftlicher Wirklichkeit“ (Gläser 2002, 256). Für Wiedemann (1987) ist es außerdem das Erlebnis eines bedeutsamen Lebensereignisses, das mit der Entstehung sogenannter dramatischer Episoden, die in ihrer Beschreibung stark an Deutungsmuster erinnern, die Basis für die Entwicklung von subjektiven Theorien bildet. D. h. auch bei Wiedemann sind Deutungsmuster ein Bestandteil der komplexesten Erfahrungsgestalt.

Deutungsmuster, die Rede ist auch hier von Alltagstheorien, stammen aus „wiederkehrenden Situationen, in denen das Subjekt mit der Notwendigkeit konfrontiert ist, für einen im sozialen Leben erfahrenen prekären Sachverhalt ein stimmiges Prädikat auszubilden, das sowohl mit den bisher gemachten Erfahrungen und deren Auslegung, als auch mit den in seinem Milieu vorgefundenen Deutungen dafür kompatibel ist“ (Franzmann 2007, 193). Deutungsmuster sind insofern Verhaltensdispositionen bzw. „tiefsitzende, unbewusst operierende Routinen, die aus Erfahrungen in der Bewältigung einer Krise hervorgegangen sind“ (ebd., 197). Ihre Funktion besteht daher darin, krisenhafte und bedrängende Problemlagen wie Arbeitslosigkeit auszudeuten und sie auf diese Weise zu entschärfen (vgl. ebd., 193).

Darüber hinaus sind Alltagstheorien Gläser zufolge auch „gesellschaftlich, d. h. von außen konstruiert“ (Gläser 2002, 258). Die subjektiven Theorien der Kinder würden quasi mit „Erzählungen von Eltern oder Nachbarn, Bilder[n] aus Medien oder Gespräche[n] mit Gleichaltrigen“ (ebd.) angereichert. Giesecke bezeichnet die Gesellschaftsbilder daher als ein Sozialisationsprodukt (vgl. Giesecke 1992, 323). Eine solche Sozialisationsannahme findet sich auch im Klassen- und Schichtkonzept:

„Menschen in ähnlichen Klassen- und Soziallagen leben unter ähnlichen Bedingungen und machen daher ähnliche Erfahrungen. Die Klassen- bzw. Soziallage beeinflusst deshalb ihr Denken, ihre Vorstellungswelt, ihre Mentalitäten, Werte, Interessen, Ideologien und Verhaltensweisen“ (Geißler 2002, 111).

Hinsichtlich der sozialen Ebene der Vorstellungen besteht insofern eine Nähe zu den **sozialen Repräsentationen**, welche „in Kontexten alltäglicher Kommunikation gebildet“ (Schützeichel 2007, 452) werden.

Nach Moscovicis Theorie der sozialen Repräsentationen, einer sozialpsychologischen Theorie des sozialen Wissens, entspricht eine soziale Repräsentation „einem bestimmten wiederkehrenden und umfassenden Modell von Bildern, Glaubensinhalten und symbolischen Verhaltensweisen“ (Moscovici 1995, 310). Soziale Repräsentationen gleichen den Theorien, „die eine bestimmte Menge von Aussagen zu einem Thema [...] ordnen und die Dinge und Personen, deren Eigenschaften, Verhaltensweisen und dergleichen mehr zu beschreiben und zu erklären erlauben“ (ebd.).

In Anlehnung an Moscovicis Theorie spricht Schützeichel von einem Wissen aus zweiter Hand, das aus Informationen bestehe, die man in der Kommunikation mit anderen Menschen erfahre (vgl. Schützeichel 2007, 451). Während Lehmann-Grube die eigenständige Wissensform subjektive Theorien stärker an die Ebene des Individuums gebunden sieht, ihr Fokus somit auf „das Subjekt, seine Sichtweisen, lebensgeschichtlichen (Leidens-)Erfahrungen, Weltbilder und Handlungsmöglichkeiten“ (Steinke 1998, 122) gerichtet sei, betrachtet sie die eigenständige Wissens-

form soziale Repräsentationen „per Definition an die Ebene sozialer Gruppen gebunden“ (Lehmann-Grube 1998, 94). Somit handelt es sich Schützeichel zufolge bei sozialen Repräsentationen um „sozial generierte und konstruierte Vorstellungen“ (Schützeichel 2007, 450), d. h. um „Bilder, Ideen, Gedanken, Vorstellungen oder Wissenselemente, welche Mitglieder in einer Gruppe, Gemeinschaft oder Gesellschaft kollektiv teilen“ (ebd., 451). Sie „strukturieren die individuelle, kognitive Praxis der Individuen“ (ebd.) und erfüllen sowohl sachliche (Verankerungs- und Objektivationsfunktion) als auch soziale Funktionen (Entproblematisierungs-, Integrations- und Differenzierungsfunktion) (vgl. ebd., 452ff.). D. h. sie verankern neue Informationen im alltäglichen Wissen bzw. klassifizieren, bezeichnen, benennen Sachverhalte auf der Basis eines Wissensvorrats, überführen abstrakte Konzepte in konkrete Gegenstände, Prozesse, Metaphern und „stellen vertraute, gemeinsame Wissensbestände bereit, mit Hilfe derer sich kommunikative Prozesse möglichst problemlos vollziehen können“ (ebd., 453). Außerdem bewirken sie einerseits „eine möglichst kohärente Koordination zwischen den Mitgliedern einer Gruppe oder einer Gemeinschaft“ (ebd.) (= Integration) und markieren andererseits soziale Grenzen, indem sie Identitätsfiguren und Stereotypen liefern (= Differenzierung) (vgl. ebd., 454). Damit weisen soziale Repräsentationen wiederum eine Nähe zu **sozialen Einstellungen** auf, auf die bereits im Zusammenhang mit der Arbeitsorientierung (Kapitel 3.1) eingegangen wurde.

Den sozialen Repräsentationen, aber auch den Deutungsmustern, subjektiven Theorien und somit den Vorstellungen vergleichbar, dienen Einstellungen der Orientierung (vgl. Steck 1980, 42). Schmidt, Brunner und Mummendey (1975, 23), die sich auf McGuire (1969) beziehen, nennen vier Funktionen von Einstellungen: die utilitaristische (adaptive) Funktion (Nützlichkeitsfunktion), die ökonomische (Wissens-)Funktion, die expressive (Selbstverwirklichungs-)Funktion sowie die Ich-Verteidigungs-Funktion.

Einstellungen erweisen sich im Sinne der utilitaristischen Funktion als nützlich, indem man durch sie dazu gebracht wird, im Hinblick auf ein bestimmtes Ziel relevante Gegenstände zu erreichen und Wege zu finden (vgl. Schmidt/Brunner/Mummendey 1975, 23). Eine ökonomische (Wissens-)Funktion erfüllen Einstellungen dadurch, dass sie „eine simplifizierte, stereotype und praktische Handlungsanweisung gegenüber bestimmten Objekten geben“ (ebd.). Durch diese „Übersimplifizierung der komplexen Wirklichkeit“ (ebd., 24) und dem „Ausblenden aller übrigen noch zu beachtenden Momente“ (Schmidt/Brunner/Mummendey 1975, 23f.), unterstützen Einstellungen das Individuum dabei sich zurechtzufinden. Darüber hinaus sind Einstellungen auch zur Selbstbestätigung des Individuums notwendig, tragen somit zu dessen Selbstverwirklichung bei (vgl. ebd., 24). Sie „verteidigen“ außerdem das Ich:

„Unter *Ich-Verteidigungs-Funktion* von sozialen Einstellungen wird verstanden, daß das Haben von Einstellungen stärker zur Lösung persönlicher Probleme und Konflikte dient, als daß es etwas Zutreffendes über das Einstellungsobjekt aussagt“ (ebd., 24f.).

Eine weitere Funktion ist darin zu sehen, dass sie, ebenfalls ähnlich wie die Vorstellungen, Unsicherheit und Angst vermeiden oder zumindest minimieren (vgl. Steck 1980, 42f.). Insofern handelt es sich bei Einstellungen auch um Bewältigungsstrategien. Steck zufolge entsprechen sie damit außerdem einem „vitalen Bedürfnis“ (ebd., 43) des Menschen. Das Sicherheitsbedürfnis wird wiederum für die Einstellungsentstehung verantwortlich gemacht (vgl. ebd., 44).

Hinsichtlich des Einstellungserwerbs bezieht sich Steck auf McGuire (1969, 173), dem nach Einstellungen durch das Zusammenspiel der kognitiven, affektiven und verhaltensmäßigen Komponenten in fünf Phasen entstehen: So erzeuge zunächst eine Information Aufmerksamkeit (1) und werde dann inhaltlich erfasst (2) (= kognitive Komponente), wirke überzeugend (3) und setze sich im Gedächtnis fest (4) (= affektive Komponente) und werde schließlich zum Handlungsmotiv (5) (= verhaltensmäßige bzw. behaviorale Komponente) (vgl. Steck 1980, 43). Steck verweist außerdem auf das Konzept von Katz und Stotland (1959, 434), dem nach die „affektive Komponente der wichtigste und genetisch primäre Bestandteil der Einstellung“ (Steck 1980, 44) ist. So begründeten die emotionalen Anteile „sowohl das Nachdenken, aus dem sich die kognitive Komponente entwickelt, als auch die Verhaltensbereitschaft“ (ebd.).

Schmidt, Brunner und Mummendey (1975, 27) zufolge sind sich alle Einstellungstheoretiker außerdem in zwei Punkten einig:

1. Einstellungen werden durch Erfahrung gelernt.
2. Soziale Einstellungen sind relativ änderungsresistent.

Vergleichbar konstatiert Steck:

„Eine Einstellung wird durch Lernprozesse erworben und verändert, wobei der Faktor der Bedürfnisreduktion die Verbindung zwischen kognitiven Elementen und Verhaltenstendenzen sowie Emotionen knüpft“ (Steck 1980, 45).

Das bereits im Zusammenhang mit der Einstellungsentstehung relevante Sicherheitsbedürfnis bestimmt Steck (ebd., 44) zufolge auch den Einstellungswandel. Dabei erinnern Einstellungswandel bzw. Einstellungsveränderung und die mit ihnen zusammenhängenden Theorien stark an Konzeptwechselansätze, auf welche weiter unten genauer eingegangen wird. So wird angenommen, dass eine Einstellung aufgegeben oder verändert wird, wenn sie keine Orientierung mehr bietet (vgl. ebd.). Als bedeutsam hinsichtlich der Bereitschaft seine Einstellung zu ändern, gelten au-

Berdem situationale Verhältnisse und individuelle Dispositionen, welche das Bedürfnis nach Sicherheit und Freiheit von Angst bestimmen (vgl. ebd., 45). Bedeutsam sei außerdem der Rang bzw. die Platzierung der Einstellung im Wertesystem des Menschen. So vermutet Steck (ebd., 45f.), dass Einstellungen in peripheren Positionen der Werthierarchie flexibler und leichter zu modifizieren seien, weil durch ihren Wandel das Wertsystem nicht erschüttert werde.

Einstellungen ähneln somit nicht nur den sozialen Repräsentation, sondern sind ebenso wie Begriffe und subjektive Theorien ein Bestandteil von Schülervorstellungen. Die Kapitel 4.2 und 4.3 werden außerdem zeigen, dass Einstellungen insbesondere im Zusammenhang mit Emotionen und *Conceptual Change* von Bedeutung sind. So entscheiden sie beispielsweise als Arbeitsorientierung in Bezug auf Arbeit und Beruf nicht nur darüber, ob Leistungen und Funktionen von Arbeit für den Einzelnen bedeutsam sind und zu Arbeitsmotiven werden, sondern beeinflussen auch die Ursachen und Wirkungen des Arbeitsplatzverlustes (vgl. Heinemann 1978, 42).

Im Folgenden wird am Beispiel der Emotion *Betroffenheit* und des hochgradig emotional besetzten Schlüsselproblems Arbeitslosigkeit die Bedeutung der emotionalen Grundierung von Schülervorstellungen erörtert. Weil dies im Zusammenhang mit der Frage steht, inwiefern Schüler im Hinblick auf Emotionen überhaupt für diskrepante Informationen zum Thema Arbeitslosigkeit offen sind, d. h. bereit sind, ihre Vorstellungen zu erweitern, wird damit auch die Frage nach der Rolle affektiver Aspekte in Konzeptwechselprozessen aufgegriffen. Hierzu wird in Kapitel 4.3 ein kurzer allgemeiner Einblick in *Conceptual Change* und Konzeptwechselansätze gegeben.

4.2 DIE EMOTIONALE GRUNDIERUNG DER SCHÜLERVORSTELLUNGEN

Vorstellungen, die Schüler über sozialwissenschaftliche Phänomene wie Arbeit und Arbeitslosigkeit entwickeln, sind emotional grundiert, da die ihnen zugrunde liegenden Erfahrungen kognitiv und emotional verankert wurden. In den vorangehenden Kapiteln wurde deshalb bereits auf Erfahrungen verwiesen, die Hauptschüler aufgrund ihrer sozialen Herkunft und ihres Schulbesuches vorwiegend mit Arbeit und Arbeitslosigkeit machen. Im Folgenden wird erläutert, was Emotionen überhaupt sind, wie sie entstehen, welche Funktionen sie haben und in welches Verhältnis sie zu Erfahrungen und Vorstellungen einnehmen. Die Bedeutung der Erfahrung im Zusammenhang mit Emotionen und Vorstellungen wird dabei am Beispiel des in der Regel emotional hoch aufgeladenen gesellschaftlichen Problems Arbeitslosigkeit und der negativen Emotion *Betroffenheit* dargestellt.

4.2.1 Emotion – mehr als ein Gefühl⁹

4.2.1.1 Gefühle im engen Sinne

Häufig werden die Begriffe *Emotion*, *Gefühl* und *Affekt* synonym verwendet. Nach Roth (2007) sind Emotionen jedoch Gefühle im engen Sinne und insofern von Gefühlen im weiten Sinne zu unterscheiden. Unter Gefühlen allgemein versteht Roth „Kurzberichte aus dem emotionalen Gedächtnis, und zwar entweder als spontane Affekte oder aufgrund der Erfahrungen der positiven oder negativen Folgen unseres Handelns, also der emotionalen Konditionierung“ (Roth 2007, 147). Zu Gefühlen im weiten Sinne zählt er zum einen körperliche Bedürfnisse, z. B. Müdigkeit, Hunger, Durst, Geschlechtstrieb und den Drang nach dem Zusammensein mit anderen Menschen, die für ihn eine schwer kontrollierbare, angeborene Grundausstattung des Menschen ausmachen. Zum anderen gehören Affekte wie Wut, Zorn, Hass, Panik und Aggressivität, die uns mitreißen, ebenfalls schwer kontrollierbar und angeboren sind, zu diesen weiten Gefühlen (vgl. ebd., 141). Hingegen zählt Roth zu Emotionen, also Gefühle im engen Sinne, Furcht, Angst, Freude, Glück, Verachtung, Ekel, Neugierde, Hoffnung, Enttäuschung, Erwartung, Hochgefühl, Nieder geschlagenheit etc. Dies seien die „Grundgefühle, die sich unendlich mischen können und unsere Gefühlswelt ausmachen“ (ebd.).

Bis heute gibt es jedoch keine einheitliche, eindeutige Definition von Emotionen (vgl. Schürer-Necker 1994, 7). Meyer, Reisenzein und Schützwohl weisen aber darauf hin, dass „eine ungefähre Charakterisierung von Emotionen“ (Meyer/Reisenzein/Schützwohl 2001, 23) zur Auseinandersetzung völlig ausreicht. Im Folgenden liefern sie daher eine Arbeitsdefinition, in der sie Beispiele für psychische Zustände nennen, die sie zu den Emotionen rechnen sowie Merkmale dieser Zustände erläutern:

„Emotionen sind zeitlich datierte, konkrete einzelne Vorkommnisse von zum Beispiel Freude, Traurigkeit, Ärger, Angst, Eifersucht, Stolz, Überraschung, Mitleid, Scham, Schuld, Neid, Enttäuschung, Erleichterung sowie von weiterer Arten von psychischen Zuständen, die den genannten genügend ähnlich sind.

Diese Phänomene haben folgende Merkmale gemeinsam:

- Sie sind aktuelle Zustände von Personen.
- Sie haben eine bestimmte Qualität, Intensität und Dauer.
- Sie sind in der Regel objektgerichtet.

9 Bezogen wird sich im Folgenden (bis S. 182) auf Vorarbeiten, die in einem Artikel der Verfasserin erschienen sind: Kölzer, Carolin (2011): Arbeitslosigkeit als Lebens- und Lernsituation. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 1 (2), S. 50-69.

- Personen, die sich in einem dieser Zustände befinden, haben normalerweise ein charakteristisches Erleben (Erlebensaspekt von Emotionen), und häufig treten auch bestimmte physiologische Veränderungen (physiologischer Aspekt von Emotionen) und Verhaltensweisen (Verhaltensaspekt von Emotionen) auf“ (ebd., 24).

Hinsichtlich der sozialwissenschaftlichen Ausrichtung der vorliegenden Forschungsarbeit ist außerdem zu beachten, dass die Soziologie Emotionen in zweierlei Hinsicht betrachtet: Einerseits beschäftigt sie sich mit der sozialen Wirkung von Emotionen auf soziale Situationen und analysiert, inwiefern Emotionen soziale Sinnzusammenhänge strukturieren (vgl. Scherke 2009, 58). Auf der anderen Seite widmet sie sich der sozialen Entstehung der Gefühle. So gelten Emotionen als Ergebnis sozialer Konstellationen und gesellschaftlicher Strukturen (vgl. Gerhards 1988, 12; Scherke 2009, 58). Demnach wird angenommen, dass sie durch das soziale und/oder kulturelle Umfeld entscheidend geprägt und verändert werden (vgl. Scherke 2009, 58). Mit Gerhards kann deshalb die oben genannte Definition um eine soziologische Variante ergänzt werden:

„Emotionen sind eine positive oder negative Erlebnisart des Subjektes, eine subjektive Gefühlslage, die als angenehm oder unangenehm empfunden wird. Emotionen entstehen als Antwort auf eine Bewertung von Stimuli und Situationen; sie können mit einer physiologischen Erregung einhergehen und können in Form von Emotionsexpressionen zum Ausdruck gebracht werden. Sie wirken selbst wieder strukturierend auf den sozialen Zusammenhang zurück“ (Gerhards 1988, 16).

4.2.2.2 Betroffenheit – eine besondere Emotion

Neben den genannten Gefühlen im engeren Sinne soll auch unter *Betroffenheit* eine negative soziale Emotion verstanden werden, die auf den Grundgefühlen bzw. Emotionen Furcht/Angst und Trauer/Kummer basiert. Außerdem spielt Stress eine große Rolle, wie die folgenden Ausführungen zeigen werden. Auch Scham, Neid, Ärger/Wut/Zorn und weitere Gefühle können im Zusammenhang mit Betroffenheit auftreten.

Die Grundgefühle *Furcht/Angst* als Basisemotionen der *Betroffenheit*

Ulrich und Mayring (2003, 163) zufolge gibt es bis heute noch keine einheitliche Angsttheorie. Unterschieden werden allerdings psychoanalytische, evolutionsbiologische, lerntheoretische und kognitive Ansätze. Dabei haben die lerntheoretischen Ansätze gezeigt, „dass ursprünglich schmerzauslösende Stimuli als furcht-/angstauslösend konditioniert werden können, um Vermeidungsverhalten zu motivieren“ (Ulrich/Mayring, 163). Zu diesen Ansätzen kann auch Roths emotionale Konditionierung gezählt werden, auf welche weiter unten genauer eingegangen wird.

Gerhards (1988, 15) zufolge weisen kognitionspsychologische und situationsbezogene Theorien die meisten Berührungspunkte zu soziologischen Fragestellungen auf. Kognitive Ansätze beziehen sich stärker auf die Zukunft und ihre entsprechenden Antizipationen. Ihnen zufolge wird bei Angst eine zukünftige Situation als Bedrohung eingeschätzt:

„Sind die Lebensbedingungen der sozial randständigen und/oder als arm zu klassifizierenden Jugendlichen nicht nur objektiv ungünstiger, sondern werden diese auch als Benachteiligung wahrgenommen, interpretiert und bewertet, wächst [...] die Wahrscheinlichkeit, daß die kognitive Einschätzung der Situation (primäre Bewertung) auf der emotionalen Ebene von Gefühlen wie Unzufriedenheit, Neid etc. begleitet wird“ (Mansel 1998, 142).

Entsprechend bezeichnet Barbalet die Angst vor Arbeitslosigkeit nicht nur deshalb als eine „pervasive social fear“ (Barbalet 1998, 158), weil das Objekt sozialen Ursprungs ist, sondern vor allem weil diese Angst von einem sozialen Kollektiv erfahren und mit dieser sozialen Gruppe geteilt wird.

Neben der Einschätzung der Situationen wird außerdem die „Ungewissheit der Bewältigung der Bedrohung“ (Ulrich/Mayring 2003, 163) eingeschätzt. Das bedeutet, es findet auch eine „Einschätzung der Ungewissheit über das weitere Geschehen, über die eigenen Bewältigungsmöglichkeiten“ (ebd., 164) statt. Aus der „Antizipation ihrer Bewältigungsressourcen (sekundäre Bewertung) [...] [und] der Überzeugung, daß sie nicht über die Kompetenzen verfügen, um die Unzufriedenheit erzeugende Situation ihren Ansprüchen gemäß zu verändern“ (Mansel 1998, 142), resultieren Mansel zufolge „weitere negative Emotionen wie Hilflosigkeit, Hoffnungslosigkeit und [weitere] Angst“ (ebd.). Dementsprechend sind Angstsituationen durch einen Kontrollverlust gekennzeichnet (vgl. Ulrich/Mayring 2003 164) und insofern im Zusammenhang mit Kontrollüberzeugungen zu sehen (siehe Kapitel 3.2). Mit Verweis auf die psychologische Emotionsforschung differenziert Mansel (2001) die Emotion Angst außerdem in eine kognitive und eine emotionale Komponente. Mit der kognitiven Komponente der Angst (*worry*, Besorgtheit) wird dabei die „subjektive Einschätzung, der Wahrscheinlichkeit, dass ein negativ bewertetes Ereignis eintritt“ (Mansel 2001, 76) umschrieben, während sich die emotionale Komponente (*emotionality*, Aufgeregtheit) auf die physiologischen Vorgänge bezieht, „die die Vorstellung bzw. das tatsächliche Eintreten des negativ bewerteten Ereignisses auslöst“ (ebd.). Relevant im Zusammenhang mit der vorliegenden Forschungsarbeit ist die kognitive Komponente der Angst. Durch das Zusammenkommen von Einschätzung der Situation einerseits und Einschätzung der Bewältigungsmöglichkeiten andererseits, besteht außerdem eine gewisse Nähe zum *Coping*-Ansatz (siehe Kapitel 3.2) und zur Emotion Stress.

Als Gemeinsamkeit der verschiedenen Ansätze zu Angst fassen Ulrich und Mayring zusammen, „dass es sich bei Angst um starke Bedrohungen, um das Be-

wusstsein von Gefahren handelt, die den einzelnen in eine belastende Ungewissheit stürzen“ (Ulrich/Mayring 2003, 163). Insofern wird eine starke Beunruhigung erlebt, die entweder auf eine offensichtliche Bedrohung bezogen (= Furcht) oder unspezifisch (= Angst) ist. Richten sich die Angstgefühle demnach auf die Situation Arbeitslosigkeit handelt es sich um Furcht bzw. um „State“-Angst.

Die Grundgefühle Trauer/Kummer als Basisemotionen der Betroffenheit

Aus schlechten privaten oder öffentlichen Neuigkeiten resultieren Ulrich und Mayring (2003, 180) zufolge außerdem Gefühle der Trauer bzw. des Kammers. Als typische Trauer-/Kummer-Situationen gelten demnach Situationen von Trennung oder Verlust von etwas zuvor emotional stark Besetztem, wie z. B. Rollenverluste bei oder durch Arbeitslosigkeit (vgl. ebd.). Infolgedessen kommt es zu einem Erleben von Niedergeschlagenheit, Bedrücktheit, Entmutigung, Depressivität usw. (vgl. ebd., 179). Ursache hierfür sind „[e]ine negative Situationseinschätzung und das verzweifelte Überlegen von Ursachen und Abhilfemöglichkeiten, eine negative Einstellung zu sich selbst, der Umwelt und der Zukunft“ (ebd., 180). Dabei gilt:

„Je stärker der Einzelne den Kontrollverlust internal („Ich bin selbst schuld“), stabil („Es ist nicht zu ändern“) und global („Mein ganzes Leben ist betroffen“) attribuiert, desto stärker ist die Verstimmung“ (ebd.).

Angesprochen ist damit ein Zusammenhang zwischen den in Kapitel 3.2 bereits thematisierten Kausalattributionen, also „Überzeugungen über die Ursachen von Ereignissen oder Sachverhalten“ (Reisenzein 1994, 123) und Emotionen. Der Analyse Reisenzeins zufolge werden in der Literatur drei Arten von Beziehungen zwischen Emotionen und Kausalattributionen postuliert, von denen hier mit Blick auf das zentrale Phänomen der Untersuchung – die Unsicherheitsbetroffenheit – die dritte Hypothese relevant ist:

„Kausalattributionen sind von zentraler Bedeutung für das Zustandekommen von Emotionen; oder zumindest für das Zustandekommen von Emotionszuschreibungen, d. h. von Überzeugungen über das Bestehen von Emotionen (bei einem selbst oder bei anderen Personen)“ (ebd., 124f.).

Weiterhin ist insbesondere folgende Teilhypothese bedeutsam:

„Kausalüberzeugungen sind wichtige Komponenten der Einschätzung oder Interpretation von Sachverhalten (cognitive appraisal; Lazarus, 1991), welche nach Auffassung kognitiver Emotionstheoretiker die (unmittelbaren) Ursachen von Emotionen, oder zumindest von Emotionskomponenten (z. B. Handlungstendenzen oder physiologischen Erregungsempfindungen) darstellen“ (ebd., 125).

Reisenzein zufolge betont insbesondere Weiner in seiner Attributionstheorie diese Hypothese.

Nach Weiners (1986, 161) attributionstheoretischem Ansatz bewerten Personen „outcomes“, also Handlungsergebnisse als positiv (*goal attainment*) oder negativ (*nonattainment*). Diese Bewertung löst „ergebnisabhängige (und attributions-unabhängige) Emotionen“ (Stiensmeier-Pelster/Heckhausen 2006, 356) aus. So entstehen bei einer negativen Bewertung Gefühle wie Traurigkeit oder Frustration (vgl. Weiner 1986, 161).

Weiner (ebd., 164f.) nimmt außerdem an, dass die Bewertung eines Ereignisses als negativ, eine kausale Suche auslöst, bei der versucht wird, die Ursachen des Ereignisses herauszufinden. Eine Ursachenzuschreibung bzw. Kausalattribution beendet dabei die kausale Suche (vgl. Stiensmeier-Pelster/Heckhausen 2006, 356). Außerdem werden Kausalfaktoren herangezogen, um Phänomene zu erklären (vgl. ebd., 358). Seiner Untersuchung von Erfolg und Misserfolg entsprechend, nennt Weiner die Ursachenfaktoren Fähigkeit, Anstrengung, Aufgabenschwierigkeit und Zufall (vgl. ebd.). Diese sollen dann wiederum hinsichtlich folgender Eigenschaften bzw. Kausaldimensionen eingeschätzt werden:

- *Lokation*: internal = Kausalfaktor ist in der Person des Handelnden begründet versus external = Kausalfaktor ist in äußeren Umständen oder anderen Personen begründet;
- *Stabilität*: stabil = Kausalfaktor ist über die Zeit hinweg stabil versus variabel = Kausalfaktor ist über die Zeit hinweg verändert;
- *Steuerbarkeit*: kontrollierbar = Kausalfaktor konnte durch den Handelnden kontrolliert werden versus unkontrollierbar Kausalfaktor entzog sich der Kontrolle des Handelnden UND intentional = Ursachenfaktor absichtlich herbeigeführt versus Ursachenfaktor unabsichtlich herbeigeführt;
- *Globalität*: globaler Ursachenfaktor = ein Ursachenfaktor generalisiert über viele Situationsbereiche versus spezifischer Ursachenfaktor = die Wirkung eines Ursachenfaktors ist auf eine ganz bestimmte Situation beschränkt (vgl. ebd.).

Mit Bezug auf Weiners Überlegungen hinsichtlich Erfolg und Misserfolg konstatiert Edelmann:

„Erfolg oder Misserfolg können nach dieser Auffassung durch die handelnde Person (ihre überdauernde Fähigkeit oder einmalige Anstrengung) oder durch situative Faktoren (Schwierigkeit einer Aufgabe verändert sich normalerweise nicht oder zufälliges Glück oder Pech) begründet sein“ (Edelmann 2000, 255).

Arbeitslosigkeit wäre demnach ein persönlicher „Misserfolg“, den die Person auf ihre mangelnden Fähigkeiten, geringe Anstrengung oder auf Pech zurückführen kann. Diese kausalen Zuschreibungen, vor allem aber ihre Charakterisierung durch die Kausaldimensionen, haben nach Stiensmeier-Pelster und Heckhausen kognitive Konsequenzen in der Hinsicht, dass sie Erwartungen zukünftigen Erfolgs oder Misserfolgs generieren, „die sich wiederum in Gefühlen der Zuversicht (Hoffnung) oder der Hoffnungslosigkeit niederschlagen“ (Stiensmeier-Pelster/Heckhausen 2006, 358). Darüber hinaus seien affektive Konsequenzen möglich, weil kausale Zuschreibungen und ihre Eigenschaften auch Emotionen beeinflussten (vgl. ebd., 359).

Zusammengefasst ergibt sich aus den attributions- und emotionstheoretischen Überlegungen, dass es insbesondere die Emotionen Furcht/(State-)Angst (sowie Stress) und Trauer/Kummer sind, die der Sachverhalt Arbeitslosigkeit hervorrufen kann. Entstehen diese Emotionen in Auseinandersetzung mit dem Sachverhalt Arbeitslosigkeit „von selbst und ohne pädagogische Hilfe“ (Hilligen 1985, 34), spricht die Politikdidaktik von subjektiver Betroffenheit (siehe auch Kapitel 3.3). Ihre Funktion entfaltet die Betroffenheit in der Fachdidaktik vor allem als didaktische Selbstfrage, um die Auswahlproblematik zu bewältigen (vgl. Sutor 1992, 347) sowie als Prinzip, um bei den Lernenden Aufmerksamkeit zu erzeugen und Interesse für die Unterrichtsthemen zu wecken. Im Unterschied zu der als objektive Betroffenheit bezeichneten Situation, mit der „existenzielle Gefahren und Chancen zusammenhängen“ (Hilligen 1985, 34), meint subjektive Betroffenheit „emotionales Angerührtsein“ (Sutor 1992, 347) und „seelische Befindlichkeit“ (Gagel 1983, 86). Es handelt sich hierbei um eine „gefühlsmäßige Reaktion auf eine persönlich erlebte Mängelsituation“ (Schneider 1991, 11) sowie ein „passives Widerfahren, das Erlebnis einer problematischen Situation, in welcher konkretes Subjekt und die Gegebenheiten zusammengebunden sind und die als unerträglich empfunden wird“ (Gagel 1986, 34).

4.2.2 Bewertung von Sachverhalten

Dass eine Situation, ein Ereignis oder ein Sachverhalt wie Arbeitslosigkeit bzw. der Gedanke daran den „Emotionsmix“ Betroffenheit auslösen, hängt also mit der Kategorisierung des Ereignisses (Ereignistyp) und mit seiner subjektiven Einschätzung (Erlebensaspekts von Emotionen) zusammen. Deutlich wurde dies bereits in Bezug auf die Basisemotionen der Betroffenheit, das Angstgefühl und die Emotion Trauer bzw. Kummer.

Mit der Kategorisierung des Ereignisses sind allgemeine Übereinstimmungen gemeint, wie und als was ein Ereignis zu deuten ist (vgl. Ulrich/Mayring 2003, 46).

Wann gilt Arbeit beispielsweise als prekär oder unwürdig? Erinnert sei an dieser Stelle an die Arbeitsorientierung und Einstellungen sowie die sozio-kulturelle Bedeutungsveränderung körperlicher Arbeit, auf welche in Kapitel 3.1 exemplarisch eingegangen wurde.

Meist werden Ereignisse von Menschen allgemein und geteilt aufgefasst, weil sie in der Regel bereits eine kultur- oder gruppenspezifische Typisierung erfahren haben (vgl. ebd.), auf die im Bewertungs- und Einschätzungsprozess zurückgegriffen wird. Gleichzeitig ist die Kategorisierung eines Ereignisses auch im Zusammenhang mit der subjektiven Einschätzung durch den Einzelnen zu sehen. Diese rekurriert an sein persönliches Wertesystem, die jeweiligen biographischen Determinanten, Bedürfnisse, Interessen sowie die subjektiven Wünsche, welche auch gesellschaftlich bzw. sozial geprägt sind und auf Erfahrungswissen zurückgreifen, das im Vorfeld bereits bewertet wurde und als emotional und kognitiv verankerte Vorstellung (zum Sachverhalt) verfügbar ist. Somit erfolgt die Bewertung ausgehend von der jeweiligen Subjektivität der Person, die sich einerseits auf individuelle Eigenschaften, Ressourcen und Dispositionen bezieht, andererseits durch die soziale Eingebundenheit und die sozialen Verhältnisse, d. h. die je historisch spezifischen intersubjektiven Erfahrungen, geprägt ist (vgl. Kleemann/Voß 2010, 415f.).

Erfahrungen mit dem jeweiligen Ereignis spielen bei seiner Bewertung, Einschätzung und Sinnzuschreibung eine ganz entscheidende Rolle, wobei es darauf ankommt, welcher Art die Erfahrung ist. Erfahrung kann etwas Direktes, Persönliches sein – man erlebt(e) z. B. Arbeitslosigkeit am eigenen Leib, man ist oder war selbst arbeitslos oder ein Elternteil ist oder war arbeitslos und das Kind spürt(e) die Folgen am eigenen Leib (Typ 1). In beiden Fällen liegt bzw. lag Arbeitslosigkeit als persönliche Tatsache vor. Neurobiologen zufolge entstehen aus solchen kritischen Lebensereignissen oder aus wiederholt gemachten bedeutsamen Erfahrungen, im Prozess der emotionalen Konditionierung, Haltungen oder innere Überzeugungen (vgl. Roth 2007; Hüther 2009). Demnach verdichten sich wiederholt gemachte Erfahrungen „auf eine Metaebene zu einer Art Integral über alle bisher gemachten, ähnlichen Erfahrungen“ (Hüther 2009, 12). Aus diesem sogenannten „Erfahrungsin-tegral“ entwickeln sich dann Einstellungen, die schwer veränderbar sind (vgl. ebd.). Daneben kann es auch durch schockartiges Lernen zu einer festen Assoziation von Reiz und Emotion kommen (Roth 2007, 96). In beiden Fällen vollzieht sich eine emotionale Konditionierung der Erfahrungen, bei der „die neuronale Repräsentation des Erlebnisses oder Objekts und eines bestimmten emotionalen Zustands (Furcht, Freude bzw. Lust) über spezielle synaptische Kontakte so eng miteinander verbunden werden, dass sie regelmäßig zusammen auftreten“ (ebd., 145f.). D. h., erleben Kinder beispielsweise die Folgen von Arbeitslosigkeit am eigenen Leib, wird dies vom Gehirn bewusst oder unbewusst registriert und fest mit den Ereignissen im emotionalen Erfahrungsgedächtnis abgespeichert. Diese Verankerung vollzieht sich umso schneller, „je stärker die emotionalen Begleitzustände oder Folgen von Ereig-

nissen waren“ (ebd., 143). Dies führt zu der These, dass eine solch emotional konditionierte Erfahrung die Vorstellung von Arbeitslosigkeit sehr nachhaltig beeinflusst und Auswirkungen auf die Bewältigung von Arbeitslosigkeit hat (siehe auch Kapitel 3.2).

Darüber hinaus wird Arbeitslosigkeit auch z. B. vermittelt über Medien oder die alltägliche Kommunikation als indirekte Erfahrung in Form von Schülervorstellungen wirksam. In diesem Fall liegt Arbeitslosigkeit nicht als persönliche Tatsache vor (Typ 2).

Das Gehirn versteht die unterschiedlichen Erfahrungen mit emotionalen „Etiketten“ oder „Markern“, um sie schnell abrufen zu können (vgl. ebd., 142), indem es sie in Form neuronaler und synaptischer Verschaltungsmuster verankert: „Diese einmal entstandenen Muster bestimmen die Wahrnehmung, Bewertung und Einordnung aller weiteren, nachfolgenden Erfahrungen (frühe Bahnungs- und Kanalisierungsprozesse)“ (Hüther 2006, 12). Verantwortlich für die Bewertung und Einschätzung von Sachverhalten bzw. für die Bedeutungszuschreibungen sind insofern die limbischen Zentren im menschlichen Gehirn, die ein zentrales Bewertungssystem darstellen und alles danach bewerten, „ob es gut/vorteilhaft/lustvoll war und entsprechend wiederholt werden sollte, oder schlecht/nachteilig/schmerzhaft und entsprechend zu meiden ist“ (Roth 2006, 52).

Mainong (1894) betrachtet Emotionen in seiner Werturteilstheorie, einer sogenannten kognitiv-motivationalen Emotionstheorie, daher als Grundlage von Werturteilen¹⁰, weil sie die erlebende Person über den Wert oder Unwert von Objekten und Ereignissen informieren, die diese für sie haben (vgl. Meyer/Schützwohl/Reisenzein 2003, 13, 17, 20). Ähnlich sehen es Schwarz und Clore (1996) in ihrer Gefühl-als-Information-Theorie (vgl. Meyer/Schützwohl/Reisenzein 2003, 35). Die Funktion des Einschätzens bzw. Bewertens von Sachverhalten findet sich auch in den kognitiv-evaluativen Emotionstheorien (Appraisaltheorien) von Arnold (1960) und Lazarus (1966) (vgl. Meyer/Schützwohl/Reisenzein 2003, 89). Allerdings weisen Schwarz und Clore darauf hin, dass erstens auch bewertungsirrelevante Gefühle, die nicht vom Urteilsobjekt stammen, Werturteile beeinflussen können, weil Gefühle für sich genommen objektlos seien und der Objektbezug erst dadurch entstehe, dass die erlebende Person einen kausalen Bezug zwischen Gefühlen und verursachenden Kognitionen bzw. Gegenständen oder Ereignissen herstellt (vgl. ebd., 36). Insofern bestehe die Gefahr, dass Gefühle auf die falschen Objekte bezogen werden (= Fehl-attributionen).

10 Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass die Fachdidaktik für Sozialwissenschaften etwas anderes unter Werturteilen versteht: „Mit Werturteilen werden Ereignisse, Fragen, Probleme oder Konflikte nach ethisch-moralischen Gesichtspunkten beurteilt“ (GPJE 2004, 15).

Zu bedenken ist außerdem, dass Gefühle zwar Werturteile von Objekten beeinflussen können, dass Werturteile aber nicht notwendigerweise auf Gefühlen fußen müssen. So können auch Überlegungen in Bezug auf die positiven und negativen Konsequenzen eines Ereignisses mehr oder weniger „emotionsfrei“ angestellt werden und zu einem Werturteil führen (vgl. ebd., 34). Auch kommt es vor, dass Menschen Werturteile unreflektiert übernehmen oder sie „aus bereits früher gebildeten, im Gedächtnis gespeicherten Werturteilen ‚ableite[n]‘“ (ebd.). Die Bewertung eines Sachverhaltes an sich, löst außerdem noch keine Emotionen aus, obwohl die Bewertung bzw. Einschätzung in der Regel von Emotionen beeinflusst ist. Ein Schüler kann Arbeitslosigkeit zwar als schlecht bewerten, sich jedoch der Tatsache bewusst sein, dass in seiner Familie niemand arbeitslos ist. Dadurch ist im Grunde der Wunsch, dass ihn Arbeitslosigkeit nicht betreffen soll, erfüllt und wird deshalb „ausgelöscht“. Eine Emotion würde demnach nicht entstehen (es sei denn, er hält es für möglich, dass ihn Arbeitslosigkeit in der Zukunft betrifft) (vgl. Meyer/Schützwohl/Reisenzein 2003, 86).

4.2.3 Emotionsentstehung

Fasst man die empirisch belegten Auffassungen zur Entstehung von Emotionen aus den Theorien von Mainong, Arnold und Lazarus zusammen, so bedarf es nämlich einer kognitiven und einer motivationalen Voraussetzung zum Entstehen sogenannter Urteilsgefühle¹¹:

Konfrontiert mit dem Sachverhalt Arbeitslosigkeit, treten Emotionen auf, wenn man mit diesem Ereignis zum einen den Wunsch verbindet, es möge nicht bestehen. Gleichzeitig muss der erlebenden Person ganz sicher klar sein, dass Arbeitslosigkeit sie persönlich betrifft (= Tatsachenüberzeugung), also zur Lebenssituation dazu gehört oder sie zumindest möglicherweise (z. B. in Zukunft) betreffen könnte (= unsichere Tatsachenüberzeugung). Infolge dieser (unsicheren) Tatsachenüberzeugung wird der Sachverhalt kognitiv „ernsthaft“ repräsentiert bzw. intellektuell erfasst (vgl. Meyer/Schützwohl/Reisenzein 2003, 21–23). Daraus ergibt sich eine auf den Sachverhalt bezogene Tatsachenemotion oder Unsicherheitsemotion.

Phantasie-Urteilsgefühle, wie Mainong sie nennt, beziehen sich zwar auch auf Sachverhalte, verbunden mit dem Wunsch, sie mögen (nicht) existieren, doch nimmt man sie in diesem Fall bloß als bestehend an (= Annahme) und repräsentiert sie kognitiv auf spielerische, anstatt auf ernsthafte Weise (vgl. ebd., 22f.).

11 Nach Mainong haben Urteilsgefühle Sachverhalte (= Zustände, Ereignisse, Handlungen) als Objekte und „beruhen auf ‚ernsthaften‘ kognitiven Repräsentationen ihrer Objekte“ (Meyer/Schützwohl/Reisenzein 2003, 23).

Ob kognitiv spielerische oder ernsthafte Repräsentation des Sachverhalts, eine Voraussetzung für Tatsachenüberprüfung oder Annahme und das Entstehen von Wünschen ist eine erfahrungsbasierte und/oder sozial generierte Vorstellung von Arbeitslosigkeit.

Schließlich kann die Konfrontation mit Arbeitslosigkeit z. B. über ein Fallbeispiel auch Empathie-Emotionen auslösen. Genau das wird von Didaktikern in der Regel auch beabsichtigt. Die Intension dabei ist, Schüler zur Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand zu motivieren, für das dem Fall zugrunde liegende Problem zu interessieren und von verschiedenen Seiten, auch der Seite der im Fallbeispiel Betroffenen, zu betrachten. Damit wird die Grundlage für ein reflektiertes rationales Urteil geschaffen, das Sach- und Wertaspekte berücksichtigt und verschiedene Perspektiven auf das Problem mit einbezieht (vgl. Breit 1990).

Mainong unterscheidet in Bezug auf Empathie-Emotionen zwischen den Sympathiegefühlen Mitfreude und Mitleid und den Antipathiegefühlen Schadenfreude und Neid bzw. Missgunst. Mitleid entsteht, wenn man glaubt, dass eine andere Person ein negatives Gefühl erlebt, weil Arbeitslosigkeit ihr Wohlergehen betrifft und man sich selbst für diese Person wünscht, dass sie dieses Gefühl nicht erlebt (vgl. Meyer/Schützwohl/Reisenzein 2003, 28f.). Wünscht man sich hingegen, dass diese Person ein negatives Gefühl erlebt, so ist die Rede von Schadenfreude (vgl. ebd., 29).

Damit erscheint die angesprochene klassische Unterscheidung in subjektive und objektive Betroffenheit als viel zu ungenau. Vor dem Hintergrund der verschiedenen hier aufgezeigten Formen von Betroffenheit, die sich aufgrund heterogener Erfahrungen mit dem und Vorstellungen über den Sachverhalt ergeben können, soll in Bezug auf subjektive Betroffenheit deshalb unterschieden werden in Tatsachenbetroffenheit, Unsicherheitsbetroffenheit, Empathie- und Phantasiebetroffenheit. Diese ließen sich noch weiter differenzieren. Beispielsweise kann Unsicherheitsbetroffenheit gleichzeitig mit Tatsachenbetroffenheit auftreten oder eben ohne diese. Objektive Betroffenheit könnte bestenfalls als Oberbegriff im Sinne einer grundsätzlichen Betroffenheit von Schlüsselproblemen „durch [...] bloßes ‚In-der-Welt-sein‘“ (Gagel 1994, 114) fungieren, weil damit existenzielle Gefahren und Chancen verbunden sind, die theoretisch jeden betreffen (vgl. Hilligen 1985, 34). Aus dieser objektiven Betroffenheit ergeben sich dann die höchst unterschiedlichen Formen von subjektiver Betroffenheit im Sinne einer Emotion, sofern man sich über die Existenz des jeweiligen Schlüsselproblems im Klaren ist, also eine Vorstellung von Arbeitslosigkeit hat, unabhängig davon, ob Arbeitslosigkeit einen direkt oder nur indirekt betrifft.

Angenommen wird, dass ein Sachverhalt nur dann Emotionen auslösen kann, wenn eine Vorstellung, in diesem Fall von Arbeitslosigkeit vorliegt. Denn nur unter dieser Voraussetzung kann es zu einer Tatsachenüberprüfung oder Annahme kommen und können Wünsche entstehen. Dabei muss die Vorstellung von Arbeitslosig-

keit keineswegs vollständig und in wissenschaftlicher Hinsicht korrekt sein. Weiß man von der Existenz des Problems, so sind mit diesem Wissen auch Bewertungen und Wünsche verbunden, wobei es darauf ankommt, wie man von dem Problem erfahren hat, also woher das Wissen hierzu vor allem kommt bzw. auf welchen Erfahrungen die Vorstellungen von Arbeitslosigkeit basieren. Stammt das Wissen aus zweiter Hand, handelt es sich also um Informationen, die man in der Kommunikation mit anderen Menschen oder über Medien erfahren hat (vgl. Schützeichel 2007, 451) (Typ 2), dann bewertet man es anders als jemand, der neben medialen Informationen und entsprechenden Vorbewertungen auch auf persönliche, direkte Erfahrungen, also auf Wissen aus erster Hand (vgl. ebd.) zurückgreifen kann (Typ 1). Insofern können verschiedene, in sich äußerst heterogene Formen von subjektiver Betroffenheit auftreten, sofern es zu einer (unsicheren) Tatsachenüberzeugung oder einer Annahme kommt und Wünsche vorliegen. Diese so entstehenden negativen Emotionen könnten dann wiederum die Auseinandersetzung mit und das Urteil über Arbeit und Arbeitslosigkeit etwa in der Hinsicht beeinflussen, dass die Bereitschaft der Schüler sinkt, neue und diskrepante Informationen zur Thematik aufzunehmen und auf diese Weise ihre Vorstellungen zu erweitern. Nach einem kurzen allgemeinen Überblick über *Conceptual Change* und Konzeptwechselansätze, wird deshalb die Rolle affektiver Aspekte in Konzeptwechselprozessen am Beispiel der Emotion Betroffenheit und des Schlüsselproblems Arbeitslosigkeit untersucht.

4.3 EMOTIONEN UND IHRE BEDEUTUNG FÜR DEN CONCEPTUAL CHANGE

Im sozialwissenschaftlichen Unterricht sind Schüler dazu aufgefordert sich auch mit Phänomenen wie Arbeit und Arbeitslosigkeit auseinanderzusetzen. Dass sie hierzu bereits über entsprechende Vorstellungen verfügen, die durch Betroffenheit mitbestimmt sein können, birgt Chancen und Risiken gleichermaßen. Weil Erfahrungen mit Sachverhalten wie Arbeit und Arbeitslosigkeit kognitiv *und* emotional verankert, je nachdem sogar emotional konditioniert wurden und infolgedessen die Vorstellungen zu diesen Phänomenen emotional grundiert sind, können Emotionen bei erneuter Konfrontation mit diesen Sachverhalten auftreten. Emotionen begleiten daher in der Regel die Auseinandersetzung mit diesen Lerngegenständen.

Bevor die Rolle affektiver Aspekte in Konzeptwechselprozessen in Kapitel 4.3.3 an der hypothetischen Frage *Was könnte passieren, wenn die Lebenssituation (Arbeitslosigkeit) zur Lernsituation wird?* erörtert wird, wird zunächst auf *Conceptual Change* allgemein eingegangen.

Da die Vorstellungsforschung sich von Anfang an auch mit der Frage beschäftigte, „ob Conceptual-Change-Ansätze wirkungsvolle Rahmenbedingungen zur

Verbesserung der Unterrichtspraxis, durch die das Wissen und die Kompetenzen der Lernenden verbessert und gesteigert werden, liefern können“ (Reinfried 2010, 1), skizziert der folgende Teil ein paar dieser Ansätze in ihren Annahmen, theoretischen Bezügen und Vorgehensweisen.

4.3.1 Conceptual Change und seine Ansätze

Conceptual Change kann mit Reinfried als „Veränderungen des begrifflichen Verständnisses“ (ebd., 5) verstanden werden. In ihrem Überblick über Vorstellungsforschung liefert sie u. a. eine Übersicht über *Conceptual Change*-Ansätze und geht insbesondere auf den Sonderfall Humangeographie ein (siehe auch Forschungsstand, Kapitel 5). Ausgangspunkt für alle *Conceptual Change*-Ansätze ist zum einen die Frage, „wie ein (naives) Alltagsverständnis Lernender von einem bestimmten Sachverhalt oder einer bestimmten Methode der Erkenntnisgewinnung durch wissenschaftlich angemessenere Begriffe, Erklärungen und Methoden verändert werden kann“ (Reinfried 2010, 2). Zum anderen bilden konstruktivistisch-epistemologische Betrachtungsweisen ihren Ausgangspunkt (vgl. ebd., 5). Unterschieden werden können mit Reinfried dann zwei Strömungen: Die etwas älteren Ansätze beziehen sich auf Piagets Theorie, auf Kuhns Paradigmenwechsel sowie auf Ausubels Lehrmeinung, der nach das Vorwissen als der wichtigste Einflussfaktor des Lernens gilt, woran sich die Unterrichtsgestaltung zu orientieren habe (vgl. ebd., 6). Hieraus entstand der klassische Konzeptwechselansatz von Posner, Strike, Hewson und Gertzog (1982). Als neuere kognitivistische *Conceptual Change*-Ansätze nennt Reinfried den Rahmentheorieansatz von Vosniadou und Brewer (1992), den Kategorienansatz von Chi (1992) sowie den Ansatz der verbundenen Fragmente von diSessa (2008). Kennzeichnend für diese Ansätze ist, dass sie „Wissenskonstruktion und Lernen aus der Perspektive des individuellen Lernenden, der sein Verständnis der Welt durch kognitive Prozesse aufgrund von Erfahrungen mit seiner Umwelt und der Wirklichkeit konstruiert“ (Reinfried 2010, 6), betrachten. Die zweite Strömung entstand in den 1990er Jahren mit Bezug auf Wygotskys soziokulturelle Theorie. Indem die kognitivistische Perspektive um die soziale Dimension des Lernens erweitert wurde, entstanden Ansätze wie der sozial-konstruktivistische, der soziokulturelle und der partizipative *Conceptual Change*-Ansatz. Zentral sind hier soziale und kulturelle Aspekte des Lernens und Wissens (vgl. ebd.). Als ein Beispiel für einen solchen situativen Konzeptwechselansatz nennt Reinfried das Kontextmodell von Caravita und Halldén (1994). Für sie ist das in soziokulturellen Kontexten erworbene und angewendete Wissen ein Werkzeug (vgl. Reinfried 2010, 12). In ihrem hierarchischen Kontextmodell verdeutlichen sie „das Problem der unterschiedlichen Kontextualisierung eines Sachverhalts“ (ebd.), wonach es beispielsweise für Arbeitslosigkeit den Interpretationskontext des Alltags-

lebens und den Kontext der Wissenschaft gäbe. Beide Kontexte sind in die drei Abstraktionsebenen (1) Praxis, (2) Erklärung, Analyse, Interpretation und (3) Metaebene unterteilt: „Auf der untersten Abstraktionsebene, der Ebene der Praxis, stehen sich auf der Seite des Alltagskontext die Alltagserfahrung, auf der Seite des wissenschaftlichen Kontextes die Empirie gegenüber“ (ebd.). Während die Auseinandersetzung mit Arbeitslosigkeit auf der zweiten Ebene des Alltagskontextes vom „gesunden Menschenverstand“, Handlungsnormen und Konventionen geleitet würde, wären es im wissenschaftlichen Kontext theoretische Konzepte (vgl. ebd.). Auf der Metaebene stehen sich Weltanschauung/Ideologie (Alltagskontext) und Kontext der Theorie (Wissenschaftskontext) gegenüber (vgl. ebd., 13), wonach Arbeitslosigkeit beispielsweise einerseits als Schicksal, andererseits mithilfe von Arbeitsmarkttheorien gedeutet würde. Lernschwierigkeiten entstehen demnach aus der Differenz der Kontexte. So werden Verständnisprobleme und Fehlkonzpte insbesondere dann beobachtet, „wenn Schülerinnen und Schüler eine Problemstellung oder eine Aufgabe im wissenschaftlichen Kontext erklären sollen, stattdessen jedoch auf ihre Alltagskontexte zurückgreifen“ (ebd., 14). Dieser Rückgriff auf den Alltagskontext geschehe insbesondere bei neuen Begriffen oder Sachverhalten, also dann, wenn Schüler mit dem wissenschaftlichen Kontext wenig vertraut sind (vgl. ebd.).

Der sogenannte klassische *Conceptual Change*-Ansatz von Posner et al. (1982) beschäftigt sich u. a. mit der Frage, unter welchen Bedingungen Alltagsvorstellungen zugunsten wissenschaftlich begründeter Vorstellungen aufgegeben werden (vgl. Krüger 2007, 81). Lernen wird dabei als Konzeptwechsel verstanden, bei dem die Schüler von ihren Vorstellungen zu wissenschaftlichen Konzepten wechseln (vgl. Duit 2008, 4). Daher geht es im Unterricht „um die Revision der meist ‚naiven‘ Ausgangsvorstellungen“ (Reinfried 2008, 10). Die Vorstellungen der Schüler werden in diesem Ansatz als Fehlvorstellungen (*misconceptions*) und in diesem Sinne als Lernhindernisse angesehen, die durch einen radikalen Vorstellungswandel überwunden werden sollen. Anstatt Vorstellungen, die dem wissenschaftlichen Wissen nicht adäquat sind, als *misconceptions* oder Fehlvorstellungen zu werten, schlägt Reinfried (2010, 4) die Verwendung des wertfreien Begriffs *alternative conceptions* bzw. alternative Konzepte vor.

Im Ansatz von Posner et al. wird weiter davon ausgegangen, dass sich die „falschen“ Vorstellungen der Schüler durch „richtige“ Vorstellungen ersetzen lassen, indem man die Schüler mit der „korrekten“ Lehre konfrontiert: Zunächst werden den Schüler ihre Vorstellungen zu einem Thema bewusst gemacht. Anschließend wird die wissenschaftliche Sicht auf den Unterrichtsgegenstand erläutert. Auf diese Weise soll bei den Lernenden „Unzufriedenheit mit den eigenen Vorstellungen und in der Folge eine dramatische Konzeptveränderung“ (ebd., 7) ausgelöst werden. Diese dramatische Konzeptveränderung vergleichen Posner et al. mit der „Akkomodation eines kognitiven Schemas an eine neue Erfahrung“ (ebd.). Strike

und Posner nennen vier Bedingungen, die erfüllt sein müssen, damit es zu einer solchen Akkomodation im Piaget'schen Sinne kommen kann:

1. Unzufriedenheit

Lernprozesse werden u. a. dadurch in Gang gesetzt, dass Ereignisse beobachtet bzw. erfahren werden, die sich mit dem vorhandenen Wissen (zunächst) nicht erklären lassen (vgl. Mietzel 2007, 49). Damit entsteht eine gewisse Offenheit für neues Wissen und neue Informationen, mit deren Hilfe solche Ereignisse erklärbar werden. Wird dem Lernenden dann eine entsprechende „Ersatzvorstellung“ bzw. Information zur Erklärung angeboten, deren Diskrepanz zu seinem Vorwissen er bewusst wahrnimmt, so kann das registrierte Wissensdefizit eine Unzufriedenheit mit der eigenen Vorstellung auslösen. Wahrgenommene Unterschiede zwischen der zu lernenden wissenschaftlichen Vorstellung und der eigenen Vorstellung zu einem Thema können den Schüler derart irritieren, dass ein kognitiver Konflikt¹² ausgelöst wird (vgl. Reinfried 2010, 7).

Nach Reinfried spielen neben den kognitiven Faktoren, wie dem Erkennen des kognitiven Konfliktes, auch die hier mit Unzufriedenheit implizit angesprochenen affektiven Dimensionen sowie metakognitive und motivationale Prozesse eine „bedeutende Rolle bei der Unterstützung von Konzeptänderungen auf der Ebene des Fachwissens“ (ebd., 15). Auch muss sich die Ersatzvorstellung als verständlich (*intelligible*), überzeugend (*plausible*) und fruchtbar (*fruitful*) erweisen, damit eine Akkomodation an die neue Vorstellung, also ein Ersetzen der alten Vorstellung durch eine neue, möglich wird (vgl. ebd., 6).

2. Verständlichkeit

Verständlichkeit heißt in diesem Zusammenhang, dass die neue Vorstellung rational begründbar ist, keine Widersprüche enthält und der Lernende sie als sinnvoll und bedeutsam erachtet (vgl. Krüger 2007, 84; Reinfried 2010, 7). Um die neuen Möglichkeiten, die die neue Vorstellung bietet erfassen und nachvollziehen zu können, ist außerdem ein Grundstock an Wissen erforderlich (vgl. Krüger 2007, 84).

12 Wenn das Vorführen oder Beschreiben eines Ereignisses, dessen wahrscheinlich eintretenden Effekte usw. die Schüler vorhergesagt bzw. erklärt haben, zu Effekten usw. führt, die sich von den Erwartungen und Vorstellungen der Schüler unterscheiden, bzw. sich mit dem vorhandenem Wissen der Schüler nicht erklären lassen, dann entsteht durch diese gedankliche Konfrontation mit der Diskrepanz zwischen dem eigenen Vorwissen und der neuen Information ein kognitiver Konflikt (vgl. Mietzel 2007, 49, 295f.).

3. Plausibilität

Das Verständnis der neuen Vorstellung ist auch Voraussetzung dafür, dass sie dem Lernenden plausibel erscheint und er bereit ist, sie zu akzeptieren (vgl. ebd.). Dabei hängt die Plausibilität vom erwarteten Übereinstimmungsgrad zwischen alter und neuer Vorstellung (vgl. ebd.) und davon ab, ob der Lernende die neue Vorstellung als glaubhaft und bedeutsam einschätzt (vgl. Reinfried 2010, 7). Am wichtigsten ist hierbei, dass sich die neue Vorstellung in einer Problemlösesituation bewährt.

4. Fruchtbarkeit

Fruchtbarkeit bedeutet schließlich, dass die neue Vorstellung ausbaufähig und auf andere Bereiche anwendbar ist und der Schüler mit ihrer Hilfe auch andere Probleme lösen kann (vgl. Krüger 2007, 84; Reinfried 2010, 7). Sie sollte der alten Vorstellungen insofern überlegen sein, als man mit ihr zuverlässig Beobachtungen erklären und zukünftige Ereignisse vorhersagen kann (vgl. Mietzel 2007, 298).

Krüger konstatiert:

„Hat das Individuum festgestellt, dass die neue Vorstellung eine verständliche und plausible Alternative zu seiner bisherigen Vorstellung ist, wird es versuchen, seine Erfahrungen mit der neuen, selbst konstruierten Vorstellung zu erklären. Führt dieses sogar zu neuen Ansichten und Entdeckungen, wird es dem Individuum fruchtbar erscheinen, und es wird die neue Vorstellung nutzen“ (Krüger 2007, 84).

Diese vier Bedingungen – Unzufriedenheit, Verständlichkeit, Plausibilität und Fruchtbarkeit – greift Girg (2005) implizit in seinem „Inneren Dialog“ auf. Für ihn ist Verstehen nie voraussetzungslos, sondern bedingt vorauslaufendes Verstehen oder Vorverständnis. Dabei definiert Girg das Vorverständnis als „vorauslaufende Weltsicht, die Jugendliche bereits immer wieder aktuell und ausschnitthaft in den Prozess des Unterrichts einbringen“ (Girg 2005, 66). Weiter beschreibt er dieses Vorverständnis als einen Zustand, der dem neuen Lernen vorausgeht und sich erst im „Prozess des konkreten, lernenden, handelnden Tuns“ (ebd.) entfaltet und eröffnet. Der Prozess des Verstehens konstituiert sich als „Innerer Dialog“ aus dem vorhandenen Vorverständnis heraus:

„Bereits bestehendes Vorverständnis bildet dazu mit anderem, bereits bestehendem Vorverständnis in evolutionärem Sinn Synthesen, die zu neuen Bausteinen führen. Wir konstruieren aus uns selbst an den Phänomenen der Welt entlang immer wieder neu unsere Sicht von der Welt“ (ebd., 67).

Girg charakterisiert somit den Vorstellungswandel als einen Prozess des „Inneren Dialogs“, der sich über sieben bzw. acht Stufen hinweg vollzieht. Wie die „Begegnung mit dem Neuen“ eine Veränderung der ursprünglichen Vorstellung bewirken

kann, aber auch was einen *Conceptual Change* trotz diskrepanter Information verhindert, wird im Folgenden durch Girgs „Inneren Dialogs“, ergänzt um Claar (1996), Feldmann (2002), Siegler et al. (2005), Mietzel (2007), Reinfried (2008) und Hüther (2008) dargestellt:

(1) „Zustand fragloser Selbstverständlichkeit“: Dem Lernenden ist sein Vorverständnis nicht bewusst. Dies lässt sich mithilfe der ersten von drei Phasen des Äquilibrationsprozesses nach Piaget erklären, dem *Äquilibrium*. Neben der Äquilibration, die wiederum in die Phase des Äquilibrium, die Phase des Disäquilibrium und die Phase des stabiles Äquilibrium unterteilt ist, unterscheidet Piaget außerdem die bereits erwähnte Assimilation und Akkomodation (vgl. Siegler et al. 2005, 182). Das Äquilibration ist „der Prozess, durch den Kinder Assimilation und Akkomodation ausbalancieren, um stabiles Verstehen zu schaffen“ (ebd.). In der ersten Phase, dem Äquilibrium, bedeutet dies: Kinder sind mit ihrem Verständnis des Phänomens zufrieden, weil sie „keine Diskrepanzen zwischen ihren Erfahrungen und ihren Verstehensstrukturen sehen“ (ebd., 183).

(2) „Begegnung mit dem Neuen“: Der Lernende erkennt bewusst die Verbindung mit bzw. zum Vorverständnis.

(3) „Identifikation von Bekanntem und Unbekanntem“: Der Lernende sucht das Neue nach Bekanntem und Unbekanntem ab. Dabei ist das über die Sinnesorgane Wahrgenommene und über die äußere Welt Erfahrene, „in Form bestimmter Aktivierungs- und Verhaltensmuster von Nervenzellen [...] [im] Gehirn als inneres Bild, als innere Repräsentanz verankert worden“ (Hüther 2008, 76). Alle neuen Eindrücke, Wahrnehmungen, Reize lassen Aktivierungsmuster bzw. „Wahrnehmungsbilder“ entstehen, die mit bereits vorhandenen Nervenzell-Verhaltensmustern bzw. „Erinnerungsbildern“ verglichen werden (vgl. ebd.). Stimmt das neue Wahrnehmungsbild (tatsächlich oder vermeintlich) mit bereits gemachten Erfahrungen, bestehenden Vorstellungen und Erwartungen überein, „so wird der neue Eindruck als bekannt abgetan und entsprechend (routinemäßig) beantwortet“ (ebd.). Nach Ken Appleton wird in einem solchen Fall kein kognitiver Konflikt ausgelöst und der Lernende hat nichts dazu gelernt (vgl. Mietzel 2007, 294). Es handelt sich somit um den Vorgang der *Assimilation* nach Piaget, bei dem das Individuum das Neue, die neuen Erfahrungen seinen ausgebildeten Schemata anpasst (vgl. Feldmann 2002, 6). Wenn neues und altes Bild in keiner Weise übereinstimmen, muss dies trotzdem nicht unbedingt zu einer Veränderung vorhandener Vorstellungen führen. Indem Menschen die Realität verändern, entgehen sie kognitiven Konflikten: „Das neue Wahrnehmungsbild wird gewissermaßen als ein nicht zu den bisherigen Erfahrungen passendes Trugbild verworfen“ (Hüther 2008, 77). In diesem Fall kommt es weder zu einer konzeptionellen Veränderung noch zur oberflächlichen Abspeicherung der neuen Informationen (vgl. Mietzel 2007, 295). Eine weitere mögliche Reaktion auf die wahrgenommene Diskrepanz zwischen Vorwissen und neuer Information ist, die Uminterpretation der Information. Auf diese Weise wird kein kogni-

tiver Konflikt ausgelöst (vgl. ebd., 293). Typischerweise werden die neuen Informationen in einer solchen Situation nur oberflächlich abgespeichert, der Bezug zum bereits vorhandenem Wissen wird nicht hergestellt, sodass das Abrufen der Informationen auf den Kontext ihres Erwerbs beschränkt bleibt (vgl. ebd., 293; 294f.). Darüber hinaus reicht die Diskrepanz zwischen Vorwissen und neuer Information oft nicht aus, um einen Konzeptwechsel herbeizuführen, weil „Informationen, die den eigenen Vorstellungen widersprechen, [...] besonders kritisch durchleuchtet, uminterpretiert und manchmal schlechtweg ignoriert [werden]“ (ebd., 292).

(4) „Staunen“: Wird das Neue als „unbekannt“ identifiziert oder werden Probleme und Schwierigkeiten erkannt, verbunden mit einem kognitiven Konflikt als Anlass zur Unzufriedenheit mit bisherigen Vorstellungen (vgl. Mietzel 2007, 289; Reinfried 2008, 10), dann entsteht zunächst Ratlosigkeit, die zu einer „momentanen Verständnisleere“ (Girg 2005, 67) führt. Nach Piaget befindet sich das Kind in der zweiten Phase des Äquilibrationsprozesses, dem Disäquilibrium: Kinder bemerken, „dass ihr Verständnis unzureichend ist [...], weil sie die Unzulänglichkeiten ihrer bisherigen Verstehensstrukturen erkennen, aber noch keine Alternative entwickeln können, die ein besseres Verständnis ermöglichen würde“ (Siegler et al. 2005, 183).

(5) „Ordnen des Vorverständnisses“: Der Lernende bewegt, ordnet und richtet sein Vorverständnis auf das Unbekannte über neue Fragen, um den kognitiven Konflikt zu beseitigen.

(6) „Umstrukturieren und Umlernen alter Vorverständnisstrukturen“: Der Lernende strukturiert sein Vorverständnis zunächst um, indem „das alte Muster so lange geöffnet, erweitert und umgestaltet [wird], bis das durch die neue Wahrnehmung entstandene Aktivierungsmuster in das nun modifizierte Erinnerungsbild integriert werden kann“ (Hüther 2008, 77). Weil das Kind versucht, die angebotene Information zu verstehen und einzuordnen, entsteht Claar (1996, 260) zufolge Unzufriedenheit mit den bestehenden Begriffen. Dadurch kommt es zur produktiven Umgestaltung der Begriffe, also zu einem fortgeschritten Verständnis (vgl. Claar 1996, 259f.).

(7) „Entstehung neuer Vorverständniselemente“: Durch das Umstrukturieren und Umlernen alter Verständnisstrukturen, bilden sich im Lernenden Synthesen als neue Vorverständniselemente.

(8) „Weitere Verstehensprozesse“: Die Synthesen treten allem alten Vorverständnis gegenüber, hinterfragen es und leiten weitere Verstehensprozesse ein. Auf dieser letzten Stufe geschieht der eigentliche Konzeptwechsel, *Akkommodation* nach Piaget, bei der die neue Konzeption akzeptiert und die alte zurückgewiesen wird (vgl. Mietzel 2007, 298). Dies geschieht jedoch nur, wenn die neue Konzeption verstanden wird, sich beim alltäglichen Problemlösen bewährt und plausibel erscheint: „Die alternative Erklärung muss sich bei der Erklärung von Beobachtungen und der Vorhersage zukünftiger Ereignisse bewähren und damit der ‚alten‘ Konzeption eindeutig überlegen sein“ (ebd.). Am Ende kann in Phase drei des

Äquilibrationsprozesses ein stabiles Äquilibrium erreicht werden. Neue Erfahrungen können somit durch die Entwicklung eines differenzierten Verständnisses richtig eingeordnet werden (vgl. Siegler et al. 2005, 183).

Die Annahme des klassischen *Conceptual Change*-Ansatzes von Posner et al. (1982), dass die *misconceptions* der Schüler sich einfach durch die Konfrontation mit den „richtigen“ Vorstellungen ersetzen lassen, bezeichnet Reinhardt als Lehr-Kurzschluss: „den mitgebrachten und vielleicht ‚bewährten‘, womöglich gegen Irritationen verteidigten Vorstellungen die ‚richtige‘ Lehre unvermittelt entgegenzustellen – sie hätte kaum eine Chance, einen Konzeptwechsel einzuleiten“ (Reinhardt 2005, 53). Auch Nonnenmacher (1982) kritisiert die für klassische Konzeptwechsel übliche Konfrontation mit der „richtigen“ Lehre. Statt ihre Vorstellungen zu verändern würden Schüler diese gegen „aufklärenden“ Unterricht verteidigen und weiterhin an ihren „mitgebrachten“ Deutungen festhalten (vgl. Nonnenmacher 1982, 201). Entsprechend hat sich in Untersuchungen gezeigt, „dass die alten Vorstellungen auch nach dem Unterricht noch existieren und weiterhin in gewissen Kontexten angewendet werden“ (Johannsen/Krüger 2005, 27). Dies hängt auch damit zusammen, dass Lernen nie allein Sache rationaler Einsicht ist, sondern Bedürfnisse, Interessen und Einstellungen stets mit hineinspielen, weswegen logische Einsicht allein nicht ausreicht, um einen Konzeptwechsel dieser tief verankerten Vorstellungen zu erzeugen (vgl. Duit 2008, 5). Neben kognitiven Strategien wie dem Erkennen des kognitiven Konflikts sowie „kühle“ rationale, logische Erkenntnisse“ (Reinfried 2010, 15), sind die metakognitiven, motivationalen, affektiven und sozialen Aspekte wie Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugung der Lernenden, ihre individuellen Ziele, Absichten, Zweckbestimmungen, Erwartungen, Bedürfnisse, das soziale Umfeld und andere Gruppenfaktoren für das Lernen von Konzepten und die Entwicklung von Konzeptänderungen entscheidend (vgl. ebd.). Vor dem Hintergrund der Besonderheit humangeographischer Fragestellungen¹³ diskutiert Reinfried außerdem, inwiefern sich *Conceptual Change*-Ansätze eignen und welche Strategien zur Vorstellungsänderung im humangeographischen Unterricht sinnvoll sind (vgl. ebd., 18). Wegen der Parallelität humangeographischer und sozialwissenschaftlicher Themen, stellt sich diese Frage auch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Zwar hält Reinfried (2010, 19) kognitivistische und situative Ansätze gleichermaßen für geeignet, doch bewirkten rationale Erfahrung und Informationen meist kei-

13 Humangeographische Konzepte beruhen „auf unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen und methodologischen Perspektiven und konkurrierenden wissenschaftstheoretischen Erklärungen“ (Reinfried 2010, 16), sind daher unscharf und nicht eindeutig definiert. Außerdem entziehen sie sich oft der unmittelbaren Beobachtung und dem experimentellen Nachvollzug (vgl. ebd., 19).

ne Veränderung von Vorstellungen, die auf Vorurteilen beruhen. Um diese Vorstellungen infrage zu stellen, seien andere Strategien wie z. B. die sozialkonstruktivistische Methode der Dekonstruktion notwendig (vgl. Reinfried 2010, 19).

Die Kritik am ursprünglichen Konzeptwechsel-Ansatz hat neuere Ansätze wie *conceptual development* (Entwicklung), *conceptual growth* (Wachstum), *conceptual reorganisation* (Reorganisation) und *conceptual reconstruction* (Rekonstruktion) hervorgebracht. In den Ansätzen *conceptual development* (Entwicklung) und *conceptual growth* (Wachstum) wird davon ausgegangen, „dass Alltagsvorstellungen graduell erweitert und restrukturiert werden; Alltagswissen und Schulwissen [...] schrittweise in Einklang gebracht“ (ebd. 2008, 11) werden. D. h., die Einführung in ein neues Wissensgebiet erfolgt schrittweise und ist mit kleineren Revisionen der vorunterrichtlichen Vorstellungen verbunden (vgl. ebd., 10). Allerdings gehen beide Ansätze weiterhin davon aus, dass die alten Vorstellungen verschwinden. Zwar greift der Ansatz der *conceptual reorganisation* (Reorganisation) Situiertheit und Verknüpfung auf, doch allein der Ansatz *conceptual reconstruction* (Rekonstruktion) betont den Tätigkeitsaspekt des Lernenden (vgl. Krüger 2007, 82f.).

Das bereits mehrfach angeführte **Modell der Didaktischen Rekonstruktion** der Forschergruppe um Kattmann basiert auf dieser *conceptual reconstruction*. Um einen Unterrichtsgegenstand entwickeln zu können, werden in diesem Modell fachliches und interdisziplinäres Wissen (ausgedrückt in Lehrbüchern etc.) mit den Schülerperspektiven (Vorstellungen, Vorverständnis, Anschauungen, Werthaltungen) entsprechend in Beziehung gesetzt (vgl. Kattmann et al. 1997, 3). Orientiert wird sich an einem fachdidaktischen Triplet, dessen drei wechselwirkende Teile – Schülerperspektive, fachliches Wissen, didaktische Strukturierung – eng aufeinander bezogen werden:

„Aus fachdidaktischer Perspektive wird der wissenschaftliche Gegenstand in seinen bedeutsamen Bezügen wiederhergestellt, und es wird durch Rückbezug auf die verfügbaren Schülervorstellungen ein Unterrichtsgegenstand konstruiert“ (ebd., 4).

Dabei stellt die „Fachliche Klärung“ eine hermeneutisch-analytische Untersuchungsaufgabe dar, bei der wissenschaftliche Theorien, Methoden und Termini unter Vermittlungsabsicht systematisch untersucht werden (vgl. ebd., 11). Die „Erfassung von Schülervorstellungen“ zu einem Thema ist hingegen eine empirische Untersuchungsaufgabe (vgl. ebd.). Bei der „Verknüpfung der Ergebnisse der fachlichen Klärung mit denen der Erhebung von Schülervorstellungen“ (ebd., 12) im Rahmen der „Didaktischen Strukturierung“ handelt es sich schließlich um eine konstruktive Untersuchungsaufgabe, mit Entscheidungen darüber, „was von einem Thema in welchem Umfang, mit welchem Schwierigkeitsgrad, mit welchen Bezügen und Einbettungen vermittelt werden soll“ (Gropengießer 2008, 174). Um diese

konstruktive Untersuchungsaufgabe zu bewältigen, werden „Schülervorstellungen und fachliche Theorien als gleich wichtige und gleichwertige Quellen zur Konstruktion von Unterricht genutzt und die lebensweltlichen und fachwissenschaftlichen Vorstellungen wechselseitig und kontrastierend miteinander verglichen“ (ebd.). Auch werden auf dieser Basis Möglichkeiten für Vorstellungsänderungen vorgeschlagen (vgl. ebd., 175). Gropengießer (ebd., 172) zufolge stellt das Modell der Didaktischen Rekonstruktion deshalb einen theoretisch fundierten Untersuchungsplan für die fachdidaktische Lehr-Lernforschung zur Verfügung.

4.3.2 Gründe für das Ausbleiben von Konzeptwechseln

Auf Verständnisprobleme, Lernschwierigkeiten und Fehlkonzepte wurde bereits mehrfach verwiesen. So vermutet Reinfried (2010, 17) für die Humangeographie, dass das für Ursachenanalyse und Erklärungen notwendige gegenstandsbezogene Wissen im Jugendalter noch sehr vage sei. Gleichzeitig seien ihre epistemologischen Konzepte auf der Metaebene wie Zeit und Raum (siehe Gruppe 2 der Grundkonzept-Typen in Kapitel 4.1.1) „entweder sehr subjektiv oder noch kaum entwickelt“ (Reinfried 2010, 17). Deshalb überfordere eine Thematisierung von sozial- oder wirtschaftsgeographischen Fragen aus verschiedenen Perspektiven in der Regel die Schüler, welche sich wiederum eindeutige und lernbare Aussagen zu jedem Sachverhalt wünschten (vgl. ebd.). Reinfried macht insbesondere die mangelnde Fähigkeit zum Perspektivenwechsel in Bezug auf sozialgeographische Konzepte aufgrund mangelnder Kenntnisse von sozial- und kulturanthropologischen Betrachtungsweisen für das festzustellende unzureichende geographische Denken und Verstehen bei Schülern verantwortlich (vgl. ebd., 18). Wegen der Parallelität humangeographischer und sozialwissenschaftlicher Themen dürften Verständnisprobleme im sozialwissenschaftlichen Unterricht eine ähnliche Ursache haben.

Bereits erwähnt wurde außerdem, dass trotz neuer (diskrepanter) Informationen nicht immer konzeptuelle Veränderungen auftreten. Auch kann Claar (1996, 259f.) zufolge der Versuch, angebotene Informationen zu verstehen und einzuordnen und die dadurch ausgelöste produktive Umgestaltung der Begriffe, zu neuen Missverständnissen führen. Insofern sieht sie eine wichtige Funktion sozialer Einflüsse darin, unzulängliche Vorstellungen, die nicht über praktische Erfahrungen verändert werden können, durch entsprechende Informationen und Erklärungen der Sozialisatoren zu korrigieren (vgl. Claar 1996, 261).

Weiterhin muss bedacht werden, dass „viele Schülervorstellungen auf bewusstem oder unbewusstem Erfahrungs- und Erlebnislernen oder auf verallgemeinerten Beobachtungen beruhen“ (Reinfried 2008, 8). Alltagsvorstellungen von Schülern sind somit tief in der Lebenspraxis begründet, „im Denken tief verankert[,] [...] für

die Lernenden von hoher Plausibilität“ (ebd.). Außerdem merkt Reinhardt an, dass die Alltagsvorstellungen „im Falle ihrer Persistenz natürlich die Funktionen für das Individuum [behalten]: Sie entlasten, weil sie Orientierung für das Wahrnehmen und Fühlen schaffen, sie integrieren Gruppen und Milieus durch Abgrenzung und sie verschaffen Anleitungen für das Handeln“ (Reinhardt 2005, 52f.). Nonnenmacher (1982, 201) geht außerdem davon aus, dass Schüler einiges über hochgradig emotional besetzte Problemstellungen wie Jugendarbeitslosigkeit wissen und eine individuelle Sichtweise entwickelt haben, mit der sie dieses Problem erklären und deuten. Diese Vorstellungen seien insofern als „Bewältigungsversuche“ zu interpretieren, um die „Ohnmachtsgefühle auslösende Realität“ (Nonnenmacher 1982, 201) zu verdrängen. Entsprechend werde an ihnen festgehalten und sie würden „gegen ‚aufklärenden‘ Unterricht verteidigt“ (ebd.).

Von Relevanz sind deshalb insbesondere affektive Aspekte in Konzeptwechselprozessen. Im Folgenden werden daher ausgehend von der Frage *Was könnte passieren, wenn die Lebenssituation (Arbeitslosigkeit) zur Lernsituation wird?* hypothetische Überlegungen dazu angestellt, wie Schüler auf das Thema Arbeitslosigkeit reagieren könnten, insbesondere dann, wenn Arbeitslosigkeit nicht nur Lernsituation, sondern auch gleichzeitig Lebenssituation ist. Konzentriert wird sich insofern auf die sogenannte Tatsachenbetroffenheit (siehe 4.2.3).

Zu beachten ist, dass die im Folgenden dargestellten Schülerreaktionen vor dem skizzierten theoretischen Hintergrund erwartet werden, jedoch hypothetischen Status haben, also nicht empirisch belegt sind. Allerdings wird weitestgehend auf relativierende Formulierungen wie „wahrscheinlich“ und „möglicherweise“ zugunsten der Lesbarkeit verzichtet.

4.3.3 Wenn die Lebenssituation zur Lernsituation wird ...¹⁴

4.3.3.1 Arbeitslosigkeit als Lernsituation

Wird Arbeitslosigkeit im Unterricht behandelt, so treten i. d. R. keine Emotionen auf, wenn ein Schüler mit nur indirekten Erfahrungen und vermutlich differenzierter Bewertung (Typ 2) auf Basis seiner Vorstellungen rekonstruiert, dass Arbeitslosigkeit zwar als Problem in der Welt existiert, jedoch nicht zu seiner individuellen Lebenssituation gehört(e). Die Auseinandersetzung erfolgt in diesem Fall lediglich über die Vorstellungen zu Arbeitslosigkeit, die auf emotional und kognitiv verankerten indirekten Erfahrungen basieren. Erwartbar und durch das didaktische Betroffenenprinzip auch beabsichtigt, sind jedoch Empathie-Emotionen wie Mitleid,

14 Bezogen wird sich im Folgenden (bis S. 196) auf Vorarbeiten, die in einem Artikel der Verfasserin erschienen sind: Kölzer, Carolin (2011): Arbeitslosigkeit als Lebens- und Lernsituation. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 1 (2), S. 50-69.

indem das Problem als ein persönliches Problem bestimmter Menschen aufgrund sozialer Perspektivenübernahme erkannt wird. Typ 2 kann auch so tun, als betreffe ihn Arbeitslosigkeit persönlich und den Sachverhalt Arbeitslosigkeit dabei auf eine kognitiv spielerische Weise repräsentieren. Dann erlebt er eine Phantasiebetroffenheit, sofern er den Wunsch verspürt, Arbeitslosigkeit möge ihn *nicht* betreffen. Möglich ist aber auch, dass er zu einer unsicheren Tatsachenüberzeugung kommt, sich also nicht sicher ist, ob ihn Arbeitslosigkeit z. B. in Zukunft nicht vielleicht doch betreffen könnte. In diesem Fall erlebt der Lernende wegen kognitiv ernsthafter Repräsentation und dem Wunsch, der Sachverhalt möge nicht eintreten, echte Betroffenheit basierend auf Unsicherheit. Je nach Einschätzung der eigenen Lebenssituation kann der Lerninhalt Arbeitslosigkeit somit sowohl bei Lernenden dieses Typs, als auch bei Lernenden des Typs 1, dem wir uns im Folgenden widmen werden, von Zukunftsangst begleitet sein. Dies wäre beispielsweise dann der Fall, wenn der Hauptschulbesuch – ein Element der Lebenssituation – als potenzielles Arbeitslosigkeitsrisiko interpretiert würde. Weil Typ 2 bislang nur indirekt, vorwiegend medial über das Schlüsselproblem informiert ist, Typ 1 aber zusätzlich „leibliche“ bzw. einschlägige Erfahrungen mit Arbeitslosigkeit gesammelt hat, unterscheidet sich wahrscheinlich ihr Unsicherheitsempfinden.

4.3.3.2 Emotional konditionierte Arbeitslosigkeitserfahrungen

Zusätzlich zu möglicherweise ausgelösten Empathie-Emotionen, bezogen auf die im Fallbeispiel dargestellten Personen, erkennt ein Schüler mit persönlichen Erfahrungen und vorwiegend negativer Bewertung (Typ 1) außerdem, dass ihn Arbeitslosigkeit selbst tatsächlich betrifft. Er repräsentiert den Sachverhalt auf kognitiv ernsthafte Weise, verbunden mit dem Wunsch, nicht von Arbeitslosigkeit betroffen zu sein und erlebt eine Tatsachenbetroffenheit. Während beim zweiten Typ Emotionen gar nicht entstehen müssen, löst die Konfrontation mit dem Sachverhalt Arbeitslosigkeit beim ersten Typ vermutlich automatisch eine solche Tatsachenbetroffenheit aus. Denn im Gegensatz zum Typ 2 sind die persönlichen Erfahrungen des ersten Typs durch ihr langsames, stetiges und wiederholendes Einwirken wahrscheinlich emotional konditioniert, weil das Stressereignis direkt und persönlich erlebt wird oder wurde, Arbeitslosigkeit also eine faktische Lebenssituation darstellt(e). Insofern sind die Vorstellungen, mithilfe derer persönlich betroffene Schüler (Typ 1) das Problem untersuchen, vermutlich weit weniger differenziert als die Vorstellungen nicht betroffener Schüler (Typ 2), die auf emotional und kognitiv verankerten, nur indirekten Erfahrungen basieren. Vergleichbar mit der „rosa Brille“ betrachten und beurteilen Schüler des ersten Typs Arbeitslosigkeit somit wahrscheinlich vorwiegend automatisch emotional und von ihrem subjektiven Standpunkt aus, während die „Brille“ nicht Betroffener ein breiteres „Farbspektrum“ aufweist und zulässt. Auch weil die Vorstellungen des zweiten Typs weniger stark emotional grundiert und vermutlich flexibler sind, reagieren sie wahrscheinlich auf-

geschlossener auf neue Informationen zum Sachverhalt, wodurch Entwicklung, Reorganisation bzw. Rekonstruktion der Konzepte bei letzteren eher möglich sein dürften.

4.3.3.4 Arbeitslosigkeit als Lebens- und als Lernsituation

Während bei Lernenden ohne persönliche Erfahrungen (Typ 2) Empathie- und Phantasiebetreffenheit und ggf. auch Unsicherheitsbetreffenheit entstehen können, löst der Lerninhalt bei Schülern mit persönlichen, emotional konditionierten Arbeitslosigkeitserfahrungen (Typ 1) mehr oder weniger sofort eine Tatsachenbetreffenheit aus. Solche Gefühle, „die spontan aus einem Erlebnis, einem Sachverhalt heraus entstehen“ (Hilligen 1991, 39), weil sie auf emotional konditionierten Erfahrungen basieren, sind insofern problematisch, dass sie eine vor allem affektive und weniger kognitive Auseinandersetzung mit dem Sachverhalt zur Folge haben (vgl. Ziehe/Stubenrauch 1982, 155). Denn die Wechselwirkung, die zwischen dem emotionalen und dem kognitiven System existiert, ist durch den Grad der subjektiven Betroffenheit bestimmt: „Je stärker die emotionale Betroffenheit, desto stärker dominiert das emotionale über das kognitive System“ (Thienel 1989, 210). D. h., echte Betroffenheit von einem Schlüsselproblem, „im Sinne eines aktuell in der Situation entstehenden Gefühls“ (ebd.), kann eine rationale Handlungsplanung erschweren oder unmöglich machen (vgl. ebd.). Die persönliche Betroffenheit – „das emotionalisierte Verhältnis zum Gegenstand der Aktivität“ (Ehmke 1985, 37) – schließt die für Reflexion und effektives politisches Lernen erforderliche Distanz zum Handlungszusammenhang aus (vgl. ebd.) und beeinflusst stattdessen stark die Wahrnehmung und Deutung des gesellschaftlichen Phänomens.

Anzunehmen ist auch, dass Lernende, bei denen Arbeitslosigkeit emotional konditioniert ist (Typ 1), Gagels dreistufigen idealtypisch konzipierten Erkenntnisprozess in ganz anderer Weise beschreiten als solche Schüler, bei denen die Betroffenheit nicht die eigne ist, „sondern diejenige eines anderen Menschen [...], der überdies den Schülern nicht unmittelbar bekannt ist, der ihnen daher medial vermittelt werden muß“ (Gagel 1986, 33). Bei letzteren (Typ 2) wird in Phase 1, der „verstehenden Annäherung“ des Erkenntnisprozesses, über medial vermittelte Fallbeispiele Betroffenheit in Bezug auf einen Lerngegenstand erst erzeugt, um Fremdverstehen, d. h. „das Absehen von der eigenen Subjektivität“ (ebd.) bzw. ein erlebnishaftes Nachvollziehen der Sicht des Subjekts durch Annäherung einzuleiten. Schüler, die direkt von Arbeitslosigkeit betroffen sind (Typ 1), befinden sich quasi automatisch in dieser ersten Phase des Erkenntnisprozesses. Allerdings unterscheiden sich diese Schüler bereits hier stark von solchen Schülern, bei denen die Betroffenheit nicht auf die eigene Lebenssituation gerichtet ist. „Verstehende Annäherung“ meint bei letzteren (Typ 2), dass die Distanz nicht völlig aufgehoben ist (vgl. ebd., 34). Anders verhält es sich bei eigens betroffenen Schülern (Typ 1). Hier ist die Distanz völlig aufgehoben, weil „das wahrnehmende Subjekt selber der Betroffene ist“

(ebd.). Subjektiv betroffene Schüler verharren quasi in der Innenperspektive, sind also nicht in der Lage sich sachlich und differenziert mit Arbeitslosigkeit auseinanderzusetzen. Der „Umschlag‘ der Erlebniskorrelation in die Erkenntniskorrelation“ (ebd., 35) durch Distanzierung und Objektivierung gelingt ihnen nicht. Dabei würde Distanzierung von der als unerträglich empfundenen Betroffenheit durch das Aussteigen aus der Situation entlasten. Denn durch eine solche Distanzierung würde der Schüler Arbeitslosigkeit in ein Erkenntnisobjekt verwandeln, an welches er Fragen richten kann, „deren Antworten Erklärungen versprechen“ (ebd.). Auch für Osterkamp ist die „Objektivierung‘ der emotionalen Bewertungen unserer Weltbeziehungen“ (Osterkamp 1999, 35) notwendig. Nur mit einer solchen Objektivierung bestehe die Chance, „sich mit anderen über ihre reale Begründetheit zu verständigen und mit der Ausgeliefertheit an die Verhältnisse auch die die Ausgeliefertheit an unsere Gefühle zu überwinden“ (ebd.). Denn nur durch eine „objektivierende Erkenntnis“ (Gagel 1986, 38) ist ein effektives sozialwissenschaftliches Lernen möglich. Diese Art der Erkenntnis wird Gagel zufolge erreicht, indem „das erkennende Subjekt von sich absieht und auf das Objekt hinsieht“ (ebd.). Die dritte Phase des Erkenntnisprozesses, der „problembezogenen Reflexion“, mit der der Schritt zur rationalen Urteilsfähigkeit und -bildung vollzogen wird, sei ohne Distanzierung und Objektivierung nicht denkbar.

Neben ihrem Einfluss auf vernünftiges politisches Urteilen und Handeln (vgl. Hilligen 1991, 42), sind Abwehrreaktionen, Frustrationen, Scham und Verweigerung bzw. mangelnde Bereitschaft sich auf den Unterrichtsgegenstand überhaupt einzulassen weitere denkbare Reaktionen, die aus einer solch emotionalen Beziehung zu einem Lerninhalt resultieren können. Insofern ist die Kehrseite des didaktischen „Emotionsgeschosses“ Betroffenheit, dass Schüler eventuell abblocken und sich nicht mehr am Unterrichtsgeschehen beteiligen, wenn die Lebenssituation zur Lernsituation wird, „um so die eigene Lebenswelt vor dem mitunter recht taktlosen Zugriff der anderen zu schützen“ (Breit 1992, 446). Ebenso kritisieren Ziehe und Stubenrauch (1982, 163), dass echte Betroffenheit in Form von Betroffensein und Sich-betroffen-Fühlen Unbehagen, Verweigerung und Misstrauen hervorrufen kann. Im schlimmsten Fall könne Betroffenheit „zur Selbstblockierung werden, die gerade Lernen versperrt“ (Ziehe/Stubenrauch 1982, 167). Auch gibt Schmiederer in seiner didaktischen Konzeption „Politische Bildung im Interesse des Schülers“ selbstkritisch zu, dass der schülerorientierte Unterricht, insbesondere die Anwendung des Prinzips Betroffenheit, mit „Verunsicherung und Belastung statt Stabilisierung“ (Schmiederer 1977, 135) verbunden sein könnte. Man müsse mit „Lernbarrieren in Form von Verdrängung, vordergründiger Anpassung, selektiver Informationsaufnahme [...]“ (ebd.), ggf. sogar mit einer totalen Lernblockierung rechnen. Möglich sei auch, dass die Schüler der Behandlung von Themen und Inhalten mit einem engen Bezug zu ihrem eigenen Leben zunächst zustimmen, im Unterrichtsverlauf jedoch „eine grundsätzliche Analyse der angesprochenen Themen und deren

theoretische, sozialwissenschaftliche etc. Aufarbeitung (Verzicht auf Wissenschaftsorientierung und Gesellschaftsanalyse)“ (ebd., 132) blockieren. In Schmiederers Didaktik findet man deshalb u. a. die Warnung:

„Wo im Unterricht also Beziehungen und Strukturen thematisiert werden, die für die Persönlichkeitsentwicklung von – insbesondere negativer – Bedeutung waren, wo die eigene Sozialisation aufgearbeitet wird, ist mit Lernschwierigkeiten (Blockierungen) und mit Abwehrhaltungen zu rechnen“ (ebd., 136).

4.4 ZUSAMMENFASSUNG

In der Literatur finden sich zahlreiche Bezeichnungen für die Vorstellungen von Schülern über (sozial-)wissenschaftliche Phänomene. Zur Präzisierung wählt diese Arbeit deshalb den Terminus *subjektive Vorstellungen* bzw. *Schülervorstellungen*. Dies ist verknüpft mit der These, dass fachdidaktische Vorstellungsforschung in der sozialwissenschaftlichen Domäne ihre Berechtigung weniger darin hat, „Fehlvorstellungen“ aufzudecken und zu „korrigieren“, als vielmehr die „Beziehung“ der Lernsubjekte zu sozialwissenschaftlichen Phänomenen zu rekonstruieren, also insbesondere ihre diesbezüglichen Einstellungen und Emotionen, welche sehr stark Lernprozesse determinieren, zu erfassen.

Im Gegensatz zur Terminologie herrscht in der fachdidaktischen Vorstellungsforschung weitgehend Konsens darüber, dass die Entwicklung von Vorstellungen durch Erfahrungen und soziale Interaktion angestoßen wird (vgl. Baalman et al. 2004; Gropengießer 2007; Duit 2008). Damit bilden Erfahrungen die Basis für Vorstellungen, was insofern von Bedeutung ist, als Erfahrungen der neurobiologischen Auffassung Hüthers (2009, 12) zufolge immer gleichzeitig kognitiv *und* emotional verankert werden. Vor diesem Hintergrund gelten Vorstellungen auch als emotional grundiert (vgl. Sander 2010, 50) und lassen sich in ihrer Gesamtheit als „kognitive Konstrukte verschiedener Komplexitätsebenen“ (Kattmann et al. 1997, 11) auffassen. Als solche enthalten sie u.a. Wissensstrukturen, Begriffe, Konzepte, Denkfiguren, Theorien, mentale und soziale Repräsentationen, Deutungsmuster und Einstellungen (vgl. u.a. Dann 1989; Kaiser 2002; Gläser 2002; Hempel 2004a; Baalman et al. 2004; Kattmann 2007; Martschinke/Kopp 2007; Hüther 2009; Reinfried 2010).

Die den subjektiven Vorstellungen zugrunde liegenden subjektiven Theorien, mit ihren Deutungsmustern und ihrer Nähe zu sozialen Repräsentationen und Einstellungen, erfüllen „erklärende, voraussagende und technische Funktionen und sind in

dieser Hinsicht mit objektiven Theorien vergleichbar“ (Finkbeiner 1998, 182). Die in den Vorstellungen enthaltenen Begriffe ordnen, interpretieren und organisieren außerdem das Wissen, beeinflussen alle Denk- und Verstehensprozesse sowie die Reaktionen auf neue Informationen und erlauben es „Kausalzusammenhänge zwischen den Elementen eines Systems herzustellen“ (Siegler 2001, 281). Dementsprechend erklären die subjektiven Theorien, warum die Welt ist, wie sie ist (vgl. Dann 1989, 248; Finkbeiner 1998, 182; Siegler 2001, 291f.). Dadurch werden sie gleichzeitig handlungsleitend bzw. handlungssteuernd (vgl. Dann 1989, 249). Die bestehenden Konzepte sagen außerdem, wie emotional auf neue Erfahrungen zu reagieren ist und helfen dabei die Welt zu vereinfachen und wirksam in ihr zu handeln, indem neue Situationen mithilfe früherer Erfahrungen interpretiert werden (vgl. Siegler et al. 2005, 356). Daher erfüllen die Vorstellungen für den Lernenden Strukturierungs-, Schutz-, Sicherheits-, Entlastungs-, Bewältigungs- und Orientierungsfunktionen (vgl. Nonnenmacher 1982, 201; Reinhardt 2005, 52f.).

Wegen ihrer Funktionen erweisen sich die subjektiven Vorstellungen als „außerordentlich zählebig und resistent gegen Veränderungen durch neues Lernen“ (Sander 2008, 158). Sie sind tief in der Lebenspraxis begründet, „im Denken tief verankert[,] [...] für die Lernenden von hoher Plausibilität“ (Reinfried 2008, 8) und wichtig, um Lebens- und Lernsituationen zu bewältigen. Insofern sind die geistigen Vorstellungen für die Lernenden emotional hoch funktional und werden von diesen nicht ohne Weiteres infrage gestellt oder geändert (vgl. Seel 2003, 253; Mietzel 2007, 292).

In sozialwissenschaftlichen Lernprozessen entfalten die subjektiven Vorstellungen von Schülern ihre Relevanz in Form von Lernvoraussetzungen. Diesbezüglich plädiert Lange dafür, die vorhandenen Vorstellungen in Lernprozessen zu aktivieren und Lernanlässe zu geben, „um diese zu wandeln und auszudifferenzieren“ (Lange 2011, 101). Hierzu sei, so die GPJE, sogenanntes konzeptuelles Deutungswissen erforderlich, „das sich auf grundlegende Konzepte für das Verstehen von Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Recht bezieht“ (GPJE 2004, 14) und „in eine Beziehung zu den Vorverständnissen gesetzt werden“ (ebd.) muss. Das konzeptuelle Deutungswissen wird als zentral angesehen, um „Schülerinnen und Schüler[n] den Sinngehalt und die innere Logik von Institutionen, Ordnungsmodellen und Denkweisen der Sozialwissenschaften – einschließlich der wesentlichen damit verbundenen Kontroversen“ (ebd.) zu erschließen. Die Kenntnis und das Verständnis grundlegender Annahmen, Deutungen, Erklärungsmodelle über Politik, Wirtschaft, Gesellschaft gelten als notwendige Voraussetzung, um kompetent urteilen und handeln zu können. Es wird allerdings davon ausgegangen, dass Wissensvermittlung und Kompetenzausbildung nicht gelingen bzw. erfolgreich verlaufen können, wenn das vorhandene Wissen, von dem die Schüler ihre Vorstellungen und Wahrnehmungen von Politik im weiteren Sinne strukturieren, d. h. ihre undifferenzierten sozialwis-

senschaftlichen (Vor-)Urteile, nicht berücksichtigt werden. Diese mitgebrachten, meist bewährten und gegen Irritationen verteidigten Vorstellungen der Schüler gelten als unvermeidbar. Sie beeinflussen die Verarbeitung von Bildungsangeboten und können zu einem Fehlverstehen von Politik und Demokratie (vgl. Reinhardt 2005, 47) sowie von Wirtschaft und Gesellschaft führen. Umso wichtiger sei es, so Reinhardt, die Schülervorstellungen nachzuvollziehen, im Unterricht zu berücksichtigen und sie konstruktiv zu nutzen (vgl. ebd., 52). Dabei macht insbesondere ihre emotionale Grundierung die Brisanz aus, die subjektive Vorstellungen für das sozialwissenschaftliche Lernen und den Kompetenzerwerb (in diesem Fall vor allem für den Erwerb von sogenannten Arbeitskompetenzen¹⁵) haben:

„Bei [der] Beschäftigung von Menschen mit Welt spielen Emotionen eine Rolle, zum Beispiel weil die Lernenden und Lehrenden Emotionen mit in den Lernprozess bringen, weil die Lerngegenstände emotional hoch aufgeladen sind, weil Emotionen entstehen in der Auseinandersetzung mit den Themen oder in der Interaktion der am Geschehen Beteiligten“ (Gautschi 2011, 7).

Wie die Untersuchung der hypothetischen Frage *Was könnte passieren, wenn die Lebenssituation zur Lernsituation wird?* gezeigt hat, können „Lerninhalte selbst [...] ergo als Emotionsträger fungieren“ (Eldinger/Hascher 2008, 67), wenn bestimmte Voraussetzungen erfüllt sind. Weil Emotionen den kognitiven Funktionen dienen, „indem sie beeinflussen, wen oder was wir von uns selbst und anderen wahrnehmen und wie wir verschiedene Merkmale von Lebenssituationen interpretieren und erinnern“ (Kassner 2008, 21), kann der Einfluss von Emotionen auf kognitive Leistungen fördernd oder hemmend sein (vgl. Edelmann 2000, 242). Negative Emotionen in Form „erlebensbezogene[r] Kognitionen führen besonders bei schwierigen analytischen Aufgaben zu den höchsten Leistungseinbußen“ (Eldinger/Hascher 2008, 66), haben also einen „leistungsabträglichen Effekt“ (ebd.). Die zur Förderung der Kompetenzentwicklung komplexen Lernaufgaben, „die sich auf die Problemlösefähigkeit im Handlungsablauf beziehen“ (KecuBHTW 2006, 112), stellen betroffene Lernende somit vor enorme Herausforderungen. Wegen hoher emotionaler Belastung, wie es bei Tatsachenbetroffenheit der Fall ist, sind u. a. einseitige, rational

15 Nach Jung verdichtet die Bezeichnung Arbeits- und Berufsfindungskompetenz „ein allgemeines Kompetenzverständnis als Befähigung zur positiven Bewältigung komplexer Situationen auf arbeits- und berufsbezogene Übergänge“ (Jung 2008b, 137). Diese Kompetenz erfordere „eine angemessene Auseinandersetzung mit den eigenen Fähigkeiten, Interessen, Wertorientierungen und Lebensentwürfen sowie mit den Inhalten und Anforderungen, Chancen und Risiken von Arbeitstätigkeiten, Berufen und Arbeitsmärkten“ (ebd.).

nicht begründbare, emotionale Urteile wahrscheinlich. Denn die Beschreibung, Bewertung und Mitgestaltung individueller und kollektiver Probleme wie Arbeitslosigkeit und die dabei angestrebte „Förderung der Problemlösefähigkeit“, vollzieht sich nicht völlig losgelöst von der eigenen Subjektivität. Stattdessen wird eine solche Kompetenzentwicklung bei emotional konditionierten Arbeitslosigkeitserfahrungen vermutlich durch sehr starre Vorstellungen und spontane negative Gefühlsreaktionen begleitet und erschwert sein. Darüber hinaus führt negative Stimmung zur „Ablenkung durch Gedankeninhalte, die sich mit dem Situations- und Zustandserleben der eigenen Person befassen“ (Eldinger/Hascher 2008, 65f.). So kann es infolge emotional konditionierter Arbeitslosigkeitserfahrungen und Tatsachenbetroffenheit bei dem Lerninhalt Arbeitslosigkeit auch zu Abwehrreaktionen, Frustrationen, Scham und Verweigerung – kurz zu Lernblockaden kommen. Mit Nonnenmacher ist außerdem davon auszugehen, dass bei hochgradig emotional besetzten Problemen wie Arbeitslosigkeit subjektive Vorstellungen als Bewältigungsversuche zu interpretieren sind, um die „Ohnmachtsgefühle auslösende Realität“ (Nonnenmacher 1982, 201) zu verdrängen. Insbesondere tatsachenbetroffene Schüler halten daher vermutlich viel stärker an ihren Vorstellungen fest, während sie diskrepante Informationen und somit eine Veränderung bzw. Erweiterung ihrer Vorstellungen nicht zulassen. Aufgrund der Stärke der emotionalen Komponente bei Betroffenheit ist es insofern fraglich, ob die in Kapitel 3.3 genannten curricularen Anforderungen und Kompetenzen überhaupt realisiert werden können.

