

11 Wie begründe ich Methoden?

Was ist das Problem?

Studierende des Lehramts können sich bei der Wahl ihrer Vorgehensweisen für ihren Unterricht an zwei idealtypischen Strategien orientieren. Die eine Strategie setzt auf Vielfalt, gewissermaßen von A bis T – „Assoziation“ bis „Texte“ (Methoden-Kiste der Bundeszentrale für politische Bildung 2001). Die andere Strategie setzt auf die Klarheit der Lehrerlenkung – den Lehrgang mit lehrer-gesteuerten Präsentationen und Aufgaben (vgl. Kap. 8). Beide Strategien können nach Berichten und Beobachtungen in der Praxis das tatsächliche und deshalb eher gemischte Handeln im Unterricht erfassen. Vermutlich finden wir beide Strategien auch in ein und derselben Schule und möglicherweise auch bei denselben Lehrenden.

Beide Vorgehensweisen bergen nicht nur Chancen, sondern auch Gefahren. Die Strategie der Vielfalt kann sich im Klein-Klein diverser Verfahren verlieren und beliebig bleiben. Die Strategie der Lehrerlenkung kann im Monismus des Zugangs erstarren und die mögliche Dynamik des Lernens und der Sache verpassen. Deshalb wird hier ein Konzept von Methoden vorgeschlagen, das als Dynamik der Unterrichtsreihe definiert und mit fachdidaktischen Prinzipien verknüpft wird. Dadurch können die „Sachen“ von Gesellschaft, Wirtschaft und Politik in einer Demokratie mit dem „Lernen“ von Schülerinnen und Schülern vermittelt werden.

Es gibt eine Fülle von Methodik-Literatur für den sozialwissenschaftlichen Unterricht mit vielen Anregungen (z. B.: Arndt 2013; Breit u. a. 2007; Frech/Kuhn/Massing 2004; Reinhardt/Richter 2011; Retzmann 2007; Sander 2014). Diese Vorschläge und Erfahrungen sind ein großer Schatz für das praktische Handeln!

Es zeigen sich aber mehrere Probleme:

1. Die Verbindung von Didaktik und Methodik ist häufig so locker, dass die Fachspezifik nicht deutlich wird. Methodik erscheint als universell einsetzbar und demnach nur allgemein-didaktisch begründet. Hier wird die Verknüpfung von fachdidaktischen Prinzipien und Methoden vorgeschlagen. Zum Beispiel ist der Konfliktorientierung die Konfliktanalyse zugeordnet (s. Punkte „Didaktisches Minimum“ und „Konkretisierung“).
 2. Sowohl die Unterrichtsreihe als auch jede einzelne Phase in jeder Stunde erfordert methodisches Vorgehen, was in der Literatur meist nicht unterschieden wird, aber unterschieden werden kann – „Methoden“ für die Reihe, „Verfahren“ für die Einzelschritte (Makro-Methoden und Mikro-Verfahren).
 3. Begrifflich herrscht Vielfalt, die die Verständigung erschwert. Hier werden diese Begriffe vorgeschlagen:
 - „Methodik“ meint alle Vorgehensweisen im Unterricht.
 - „Fachdidaktische Prinzipien“ geben Perspektiven der Lehr-/Lernprozesse auf die Gegenstände des Demokratie-Lernens an und formulieren Methode(n).
 - „Methoden“ buchstabieren den Lernweg der gesamten Unterrichtsreihe (Ar-tikulation) und zielen mit der Abfolge ihrer Phasen (Schritte) eine selbstläu-fige Dynamik an (Makro-Methode).
 - „Sozialformen“ benennen die formalen Gestaltungsfiguren in der Arbeit der Lernenden (wie Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit).
 - „Interaktionsformen“ bezeichnen das In-Szene-Setzen interaktiven Handelns im Unterricht (z. B. Pro-Contra-Streitgespräch, simulierte Debatte).
- Sozialformen und Interaktionsformen sind ebenso wie die Wahl von Medien und Materialien Mikro-Verfahren, weil sie einzelne Stunden oder Phasen in diesen Stunden betreffen. Sie fügen sich in die durch eine Methode (z. B. ein Planspiel) konstruierte Lernumgebung und ihre Dramaturgie ein.

Beispielhaft zeigt sich die Verbindung von Didaktik und Methodik im Fach Chemie. Die Naturwissenschaften prüfen ihre Hypothesen in Experimenten und gelangen so zu Erkenntnisfortschritten. Im Unterricht werden die Lernen-den durch Experimente in die Sicht der Forschung versetzt und sie finden – für sich biographisch neu – Ergebnisse und Einsichten. Der Zusammenhang von

Fach und Unterricht ist im Experiment so greifbar, dass alle Schulen eigene Fachräume bereithalten, damit experimentiert werden kann. Analog kann im sozialwissenschaftlichen Unterricht über Projekte empirischer Forschung (z. B. Durchführung einer Studie mit Befragungen) propädeutisch in wissenschaftliches Arbeiten eingeführt werden, so wie durch eine Konfliktanalyse oder eine Gründung die Dynamiken von Wirtschaft, Gesellschaft und Politik eröffnet werden.

Für die politische Bildung sind Methoden zu formulieren, die das didaktische Dreieck (Sache, Lerner und Lehrer) ausbuchstabieren. Eigenarten des Gegenstandes Politik müssen in den Methoden erscheinen. Damit ist die Beziehung zur Fachdidaktik markiert.

Was ist das didaktische Minimum?

In der Geschichte der politischen Bildung sind eine ganze Reihe an Zugängen zum Politischen entwickelt worden. Es macht einen Unterschied, ob wir einen Gegenstand der aktuellen Politik zum Beispiel als Problem oder als Konflikt oder als Fall einer Person behandeln. Jede dieser drei Akzentuierungen ermöglicht politisch relevantes Lernen, ruft aber unterschiedliche Wahrnehmungen hervor und leitet in unterschiedliche Methoden im Sinne von Lernwegen. Die Art der Auseinandersetzung ist verschieden, die Abfolge der Schritte im Unterricht ist spezifisch. Alle Lernwege haben ein eigenes Profil, das sich nicht in die eine Abfolge von Einführung – Erarbeitung – Auswertung abstrahieren lässt.

Fachdidaktische Prinzipien eröffnen Zugänge zum Politischen, die vier Wissensformen miteinander verbinden. Die Prinzipien geben normative Bezüge, fordern fachliche Inhalte, berücksichtigen die Vorstellungen und Möglichkeiten der Lernenden und zeigen Methoden des Lehrens und Lernens. Die folgende Liste zeigt fachdidaktische Prinzipien mit Unterrichtsmethoden, die ihnen zugeordnet werden können (Reinhardt 2014). Diese Zusammenschau ist ein Vorschlag, der auch heuristische Funktion hat und sicherlich der weiteren Diskussion bedarf.

Fachdidaktische Prinzipien und Methoden

<p>Konfliktorientierung mit der Konfliktanalyse</p> <p>Konfrontation mit dem Konflikt, Analyse mit Kategorien, Stellungnahmen, Kontroversen, Generalisierung</p>	<p>Handlungsorientierung mit dem Projekt</p> <p>Gemeinsame Zielsetzung, Verbreiterung des Vorgehens, Durchführung, Verwendung des Produkts, Beurteilung und Reflexion</p> <p>Bzw. der Bürgeraktion</p> <p>Bedingungen, Wunsch-Phase, Planung der Arbeit, Durchführung, Reflexion, und eventual Aktion</p>	<p>Fallprinzip mit der Fall-Analyse</p> <p>Außen-Betrachtung, Innen-Betrachtung, Politische Urteilsbildung, Generalisierung</p> <p>Bzw. der Fallstudie</p> <p>Konfrontation mit dem Fall, Information, Exploration und Disputation zum Handeln, Disputation der Entscheidung, Kollision mit der Wirklichkeit</p>	<p>Politisch-moralische Urteilsbildung mit dem politischen Entscheidungsdenken</p> <p>Einzig und Planung, Analyse der Situation, Erörterung der Möglichkeiten, Urteilen und Entscheidungsk Diskussion, Anschluss-Betrachtung</p> <p>Bzw. der Dilemma-Methode</p> <p>Konfrontation mit einem ethischen Dilemma, Strukturierung des Problems, Reflexion der Alternativen, Politisierung des Dilemmas</p>
<p>Problemorientierung mit der Problemstudie</p> <p>Definition, Ursachenermittlung, Interessen, Lösungen, Kontroversen, Entscheidung</p>	<p>Genetisches Prinzip mit der Methode der Gründung</p> <p>Ansatz zur Gründung z. B. eines Dorfes, Gründung, Systematisierung/Theoretisierung, Anwendung, Reflexionen</p>	<p>Zukunftsorientierung mit dem Planspiel</p> <p>Organisation, Information, Rollenklärung, Entscheiden, Planen, Interaktion (Spiel), Auswertung</p>	<p>und der Szenario-Technik</p> <p>Zukunftswerkstatt</p> <p>Vorbereitung, Kritikphase, Phantasiephase, Verwirklichungsphase, Nachbereitung</p>
<p>Konfliktorientierung mit der Konfliktanalyse</p> <p>Konfrontation mit dem Konflikt, Analyse mit Kategorien, Stellungnahmen, Kontroversen, Generalisierung</p>	<p>Handlungsorientierung mit dem Projekt</p> <p>Gemeinsame Zielsetzung, Verbreiterung des Vorgehens, Durchführung, Verwendung des Produkts, Beurteilung und Reflexion</p> <p>Bzw. der Bürgeraktion</p> <p>Bedingungen, Wunsch-Phase, Planung der Arbeit, Durchführung, Reflexion, und eventual Aktion</p>	<p>Fallprinzip mit der Fall-Analyse</p> <p>Außen-Betrachtung, Innen-Betrachtung, Politische Urteilsbildung, Generalisierung</p> <p>Bzw. der Fallstudie</p> <p>Konfrontation mit dem Fall, Information, Exploration und Disputation zum Handeln, Disputation der Entscheidung, Kollision mit der Wirklichkeit</p>	<p>Politisch-moralische Urteilsbildung mit dem politischen Entscheidungsdenken</p> <p>Einzig und Planung, Analyse der Situation, Erörterung der Möglichkeiten, Urteilen und Entscheidungsk Diskussion, Anschluss-Betrachtung</p> <p>Bzw. der Dilemma-Methode</p> <p>Konfrontation mit einem ethischen Dilemma, Strukturierung des Problems, Reflexion der Alternativen, Politisierung des Dilemmas</p>
<p>Problemorientierung mit der Problemstudie</p> <p>Definition, Ursachenermittlung, Interessen, Lösungen, Kontroversen, Entscheidung</p>	<p>Genetisches Prinzip mit der Methode der Gründung</p> <p>Ansatz zur Gründung z. B. eines Dorfes, Gründung, Systematisierung/Theoretisierung, Anwendung, Reflexionen</p>	<p>Zukunftsorientierung mit dem Planspiel</p> <p>Organisation, Information, Rollenklärung, Entscheiden, Planen, Interaktion (Spiel), Auswertung</p>	<p>und der Szenario-Technik</p> <p>Zukunftswerkstatt</p> <p>Vorbereitung, Kritikphase, Phantasiephase, Verwirklichungsphase, Nachbereitung</p>

Alle diese Methoden fördern politische Bildung in einer Demokratie, wenn das Indoktrinationsverbot, das Kontroversprinzip und die Schülerorientierung (Beutelsbacher Konsens, Kapitel 2) als Meta-Prinzipien politischer Bildung ihre Konstruktion leiten. Kein autoritäres oder gar totalitäres System würde auch nur eine dieser Methoden in seinem Unterricht zur Systemstabilisierung verwenden wollen, denn sie alle lassen die Subjekte des Lernens zu Wort, in die Kontroverse und eventuell zum Handeln kommen und zeichnen sich durch interaktive Vorgehensweisen mit Achtung aller Beteiligten aus.

Der Lernprozess dieser Methoden muss nicht vom Lehrenden vorangetrieben und gesteuert werden, sondern ist selbstläufig, weil eine Phase zwanglos zwingend in die nächste Phase übergeht. Wenn in einer Fallstudie in der Phase der Konfrontation sowohl Stellungnahmen als auch Fragen von den Lernenden formuliert werden, dann ist die Fortsetzung zur Verarbeitung von Informationen in der folgenden Phase aus sich heraus schlüssig. Da es sich um den Fall einer (natürlichen oder juristischen) Person handelt, drängt sich ebenfalls die dann folgende Suche nach Handlungsmöglichkeiten des Akteurs auf, aus denen

begründet gewählt werden muss. Die letzte Phase der Betrachtung des Ausgangs in der Wirklichkeit eröffnet Reflexionen auf die eigene Wahl einer Handlungsmöglichkeit und führt zur Beurteilung der Realität.

Die Integration von Methoden in fachdidaktische Prinzipien hat zwei theoretische Konsequenzen: erstens ist nur *das* Prinzip des Lehrens und Lernens ein fachdidaktisches Prinzip, dem mindestens eine Methode beigeordnet werden kann, und zweitens verweist die innere Dynamik einer Methode auf ein fachdidaktisches Prinzip. Die oben gegebene Liste ist ein heutiger Stand, in dem das Genetische Prinzip relativ jungen Datums ist. Die Liste ist nicht als hermetisch geschlossen zu verstehen: es gibt Kombinationen von Methoden (z. B. Dietz 2004) und bei einer bestimmten inhaltlichen Akzentsetzung mag eine Methode in ein anderes Prinzip zu ordnen sein (das Planspiel kann dann eventuell der Konfliktorientierung zugesellt werden, s. Petrik 2012, 75). Möglicherweise sind die fachdidaktischen Prinzipien und die Methoden idealtypische Konstrukte im Sinne von Max Weber (1904, 234-252; 1921, 14f.), die in ihrer reinen Form nicht unbedingt in der Wirklichkeit auftauchen.

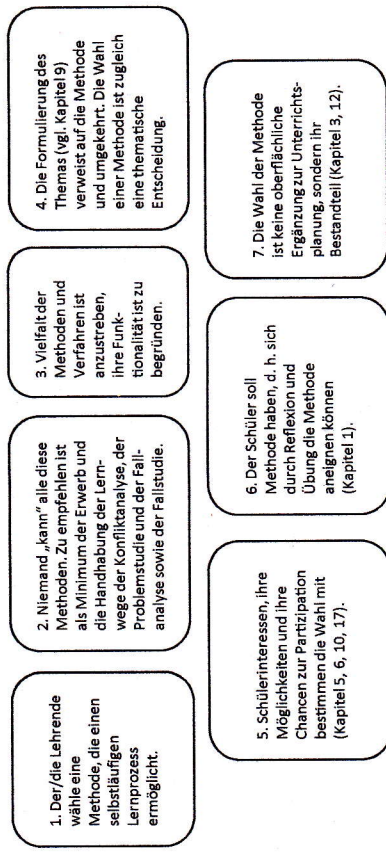
Gemeinsam ist allen Methoden, dass der Erwerb von Wissen und Denkfiguren durch die Methode provoziert wird und nicht von außen den Schülern aufgedrängt wird, ohne zu ihrer eigenen Sache werden zu können. Wenn in der Dorfgründung (Genetisches Prinzip) ein Theoretiker der politischen Philosophie zu Rate gezogen wird, dann ist dies durch das Ringen der Lernenden um ihre Verfassung motiviert und nicht durch das Lehrbuch oder den Lehrer (Petrik 2013). Das zeigt den großen Unterschied dieser Methoden zu einem lehrer- oder begriffs- oder materialgesteuerten Unterricht, der früher den Namen des systematischen Lehrgangs führte. Dabei war häufig die „Systematik“ unklar oder sie bestand in der Reduktion von fachwissenschaftlichen Theorie- oder Ergebnis-Teilen. Der Vorgang im Unterricht war zu häufig die Addition des Wissenswerten mit der Betonung von Institutionenkunde. Dagegen kann sich eine Dynamik des Politischen im Lernen abspielen, wenn selbstläufige Methoden im Kontext fachdidaktischer Prinzipien eingesetzt werden.

Die Methoden sind unterschiedlich affin zu Kompetenzen des Demokratielernens (vgl. Kap. 12). Für eine Kompetenz der Konfliktfähigkeit drängt sich die Konfliktanalyse auf, aber je nach inhaltlicher Akzentuierung mag auch eine

Fallanalyse oder die Problemstudie oder anderes in Frage kommen. Für die Kompetenz der Partizipation drängen sich die Projekt-Methode oder die Bürgeraktion auf, aber je nach inhaltlicher Ausgestaltung sind auch andere Zugänge möglich.

In den Phasen oder Schritten der Methoden werden sehr unterschiedliche Sozialformen (wie Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit oder Lehrervortrag), ganz unterschiedliche Medien (wie Texte, Visualisierungen oder Filme, Kapitel 13), vielfältige Interaktionen (wie Talkshow oder Podiumsdiskussion) und variierende Lernkontrollen (wie Beobachtung oder Prüfungen) eingesetzt. Sie werden hier nicht kommentiert; die Literatur dazu ist Legion. Auf die Stimmgigkeit mit der gewählten Methode und der Sache ist zu achten; ein Beispiel zeigt die „Konkretisierung“ unten mit der Kombination von Konfliktanalyse und Entscheidungsspiel.

Was ist nun das didaktische Minimum?



Was sind relevante Kontroversen?

Die Verknüpfung von fachdidaktischem Prinzip und fachspezifischen Methoden enthält eine starke Forderung, die umstritten sein könnte. So sieht Goll (2013) in der Konzeptorientierung ein fachdidaktisches Prinzip, gibt aber keine Unterrichtsmethode an, so dass das Prinzip leerläuft. Die Prüffrage kann hier

jeweils sein, ob ein Ausbilder seinen Referendaren konkret sagen kann, wie das Prinzip zu „handeln“ sei. Die Kontroverse um die Lernchancen eines Unterrichts, der primär auf Wissen zielt und seinen Erwerb in den Vordergrund stellt, dauert an.

Vermutlich verbergen sich kontroverse Unterrichtsleitbilder hinter der Kontroverse um Konzepte der Politik versus Konzepte der politischen Bildung. In dem Planungsbeispiel zu Entscheidungsprozessen der Europäischen Union (Weißeno u. a. 2010, 196-212) wird die Kompetenzorientierung umstandslos zu inhaltsbezogener Politikkompetenz eingeeignet. Viele Einzelbegriffe werden festgelegt, denen die Materialien beifügt werden, die genau dieses konzeptuelle Wissen transportieren sollen. Die Planung des Unterrichts enthält keine Methode. Zwar wird die Fallanalyse als Methode erwähnt (200), aber die gewählten Materialien deuten eher auf eine Konfliktanalyse hin, die allerdings nicht entfaltet (artikuliert) wird. Stattdessen werden mit variablen Verfahren inhaltlich-begriffliche Elemente aneinandergereiht. Hier wird also die Sache didaktisch reduziert und nicht in einen Lernprozess transformiert. Lernaufgaben werden formuliert, die im Unterricht wohl den Status von Lehrerfragen hätten, aber zu eng sind, als dass sie Impulse geben und eine Fall- oder Konfliktanalyse anregen könnten (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik 2011, 148-151). Auch die Fassung von 2012 (Derjen u. a.) ist angeblich „nach dem Fallprinzip geplant und angelegt“ (118), konkretisiert dies aber nicht. Als „Methoden“ werden die Verfahren der *Expert Group Jigsaw*, *Think-Pair-Share* und *Concept-Maps* angegeben. Diese Verfahren zeigen aber keine innere Dynamik der Unterrichtsreihe an, sondern sind Sozial- oder Interaktionsformen bzw. Medien für die Durchführung einzelner Phasen.

Es gibt keinen Dissens darüber, dass die Wahl kooperativer Sozial- oder Interaktionsformen sinnvoll und der Ödnis der Steuerung des Unterrichts durch enge Lehrerfragen vorzuziehen ist. Die Chance selbstläufiger innerer Dynamik der gesamten Unterrichtsreihe wird durch die Angabe von Methoden mit ihrer jeweiligen Dramaturgie noch stärker betont.

Grundsätzlich ist die Theorie der fachdidaktischen Prinzipien im Punkt „Didaktisches Minimum“ ein systematisierender und weiterführender Vorschlag, der aber noch im Einzelnen zu diskutieren und ggf. zu modifizieren ist.

Punkte der Klärung oder der Kontroverse können sein: 1. Bei welcher Ausgestaltung ist das Planspiel der Zukunftsorientierung, wann der Konflikt- oder der Handlungsorientierung zuzuordnen? 2. Fallorientierung und das Exemplarische im engeren Sinne gehören wohl zusammen, das Exemplarische im allgemeinen Sinne betrifft alle Prinzipien (vgl. Kap. 9). 3. Schülerorientierung, Subjektorientierung und Adressatenorientierung tauchen wohl in allen gen. Prinzipien auf, sie meinen das übergreifende Ziel der Mündigkeit (vgl. Kap. 1). 4. Eine Orientierung an wissenschaftlichem Arbeiten ist den Prinzipien wohl gemeinsam, gefragt werden könnte, ob z. B. die Problemorientierung hier einen privilegierten Status hat. 5. In der Literatur werden Fallstudie, Fallanalyse und Konfliktanalyse manchmal synonym betrachtet. Die Gründe für die hier vorgeschlagene Differenzierung könnten diskutiert werden. 6. Handlungsorientierung wird auch als Erfahrungsorientierung oder als Pragmatismus behandelt.

Bei diesen Punkten handelt es sich wohl teils um Begriffsklärungen (Überscheidungen, Variationen, Unterschiede), teils um systematische Zuordnungen (Grundsätze wie das Exemplarische allgemein, der Subjektstatus, die Kontroversität und die Nähe zur Wissenschaft gelten ihrem Anspruch nach für alle fachdidaktischen Prinzipien). Solche Kontroversen zeigen die Lebendigkeit der fachdidaktischen Diskussionen.

Konkretisierung an einem Beispiel

Die zentrale Begründung für die Wahl der Methode „Konfliktanalyse“ und des Verfahrens „Entscheidungs spiel“ beim Thema „Weltweit einheitliche Sicherheitsstandards für Atomkraftwerke?“ (Thormann/Wittig 2014) ergab sich aus dem didaktischen Brückenproblem: Wie können Lernende der zehnten Klasse der Schulform Sekundarschule sich mit einem Thema der internationalen Politik verwickeln, das überhaupt nicht Teil ihrer alltäglichen Lebenswelt ist?

Nach der aromaten Katastrophe im japanischen Fukushima 2011 wurde die Welt bewegt von der Frage, wie solche Katastrophen in Zukunft verhindert werden könnten. Die Sicherheitsstandards der Internationalen Atomenergieorganisation hingen (und hängen) für ihre Umsetzung von nationalen Entscheidungen ab. Damals „öffnete sich ein Gelegenheitsfenster für eine interna-

tional nachhaltige Regelung“ (436), die auf der Fukushima-Konferenz im September 2011 beraten wurde. Der dort verabschiedete Aktionsplan lässt die Atomsicherheit weiterhin in nationalen Verantwortungen, eine Einigung war wegen gravierender Interessenkonflikte zwischen den Staaten nicht erreicht worden. Der Konflikt um eine gemeinsame Regelung bleibt also auch vier Jahre nach dem Unfall in Fukushima aktuell. Die Kongruenz der Strukturen der Sache und des Lernprozesses konnte durch die Methode der Konfliktanalyse mit einem Entscheidungsspiel erreicht werden.

In der ersten Phase der Konfrontation wird der internationale Konflikt in die Welt der Lernenden geholt. In der zweiten Phase der Analyse des Konflikts werden Kategorien und Leitfragen genutzt, deren Auswahl, Formulierung und Zuordnung zu Arbeitsgruppen dem Problem der Lerngruppen Rechnung tragen, Textinhalte zu erfassen und miteinander zu verbinden. Nach der dritten Phase, den individuellen Stellungnahmen an diesem Punkt der Auseinandersetzung, folgt in der vierten Phase der dramaturgische Höhepunkt der Unterrichtsreihe: In einem Entscheidungsspiel ringen verschiedene Konfliktparteien um eine „Lösung“ der Streitfrage. Die Simulation im Unterricht „handelt“ die realistische Situation im Gouverneursrat der IAEA, wobei die im Unterricht beteiligten sechs Mitgliedsstaaten die zentralen Interessenpositionen repräsentieren. Zur Vorbereitung mussten die Lernenden das nötige Wissen um Institutionen und Positionen erwerben – was durch das Quasi-Handeln in der Simulation motiviert war. „Die gemeinsame Entscheidungsfindung nach dem Mehrheitsprinzip stellt die größte Herausforderung für die Schüler während der Konferenzphase dar“ (442). Nach der Distanzierung von den Rollen während die Entscheidung und ihr Zustandekommen reflektiert. Die inhaltliche Auswertung zentriert um das Spannungsfeld zwischen internationaler Sicherheit und staatlicher Souveränität. Hiermit wird schon die Phase der Generalisierung erreicht, in der die Grundkontroverse internationaler Konfliktaustragung thematisiert wird (internationale Sicherheit vs. nationalstaatliche Souveränität).

Kongruenz von Sache und Lernprozess bedeutet die Passung der Strukturen von Wirklichkeit und unterrichtlicher Inszenierung (Dramaturgie des Lernens). Das Konferenzspiel in der vierten Phase, dem Kontrovers-Verfahren, muss in

der Realität möglich sein, was hier der Fall ist. Andernfalls entbehrte das Handeln seinen zwingenden Sinn. Deshalb simuliert eine Debatte ein Vorgehen der parlamentarischen Wirklichkeit und ist nicht etwa ein Pro-Kontra-Streitverfahren, das ein künstliches, inszeniertes Verfahren ist (das viele Vorteile hat und sehr leicht eingesetzt werden kann).

Selbstüberprüfung

Viele Möglichkeiten zur Selbst-Evaluation ihres Unterrichts durch Lehrende zeigt der Band „Was passiert im Klassenzimmer?“ (Hrsg. Zurstrassen 2011). Am Beispiel seines Planspiels „Planwirtschaft“ zeigt Christian Fischer eine Fülle von Wegen zur Evaluation von Makromethoden (Fischer/Reinhardt 2011).

In der Routine des täglichen Unterrichts bieten sich diese Fragen an:

1. Habe ich eine Methode gewählt, die den Gegenstand sinnvoll aufschließt, die die Lernenden engagiert und die ich mir zutraue? Oder brauche ich kollegialen Rat, Fortbildung und Probieren?
2. Treibt die Methode in meiner Artikulation den Unterrichtsprozess dynamisch (selbstläufig) an? Wo hakt es? Was tun?
3. Ist meine Wahl von Methode und Verfahren stimmig und der Wirklichkeit und der Demokratie angemessen?

Tipps zum Weiterlesen:

Reinhardt, Sibylle (2014): Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin (5. Auflage)
 Reinhardt, Sibylle/Richter, Dagmar (Hrsg.) (2011): Politik-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin (2. Auflage)

Literatur

Arndt, Holger (2013): Methodik des Wirtschaftsunterrichts. Opladen. Autorengruppe Fachdidaktik (2011): Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Schwalbach/Ts.

- Breit, Gotthard/Eichner, Detlef/Frech, Siegfried/Lach, Kurt/Massing, Peter (2007): Methodentraining für den Politikunterricht II. Schwalbach/Ts.
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2001): Methoden-Kiste. Karteikarten. Bonn (2. Aufl.).
- Detjen, Joachim/Massing, Peter/Richter, Dagmar/Weißeno, Georg (2012): Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden.
- Dietz, Andreas (2004): Gibt es das Recht auf Umweltverschmutzung? In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik, Heft 1, S. 95-104 (auch in Didaktischer Koffer = www.zsb.uni-halle.de/archiv/didaktischer-koffer/).
- Fischer, Christian/Reinhardt, Sibylle (2011): Evaluation von Makromethoden: Die Evaluation von Planspielen. In: Zurstrassen (Hrsg.), S. 147-166.
- Frech, Siegfried/Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter (Hrsg.) (2004): Methodentraining für den Politikunterricht. Schwalbach/Ts.
- Goll, Thomas (2013): Konzeptorientiertes Unterrichten im sozialwissenschaftlichen Unterricht – Grundannahmen und Konsequenzen (eine Zwischenbilanz). In: Manzel, Sabine/Goll, Thomas (Hrsg.): Politik, Wirtschaft und Sozialkunde unterrichten. Nach didaktischen Prinzipien oder Konzepten oder ganz anders? Opladen, S. 11-24.
- Petrik, Andreas (2012): Der heimliche politikdidaktische Kanon. In: Juchler, Ingo (Hrsg.): Unterrichtsbilder in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 71-85.
- Petrik, Andreas (2013): Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer geneitschen Politikdidaktik. Opladen (2., bearb. Auflage).
- Reinhardt, Sibylle/Richter, Dagmar (Hrsg.) (2011): Politik-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin (2. Auflage).
- Reinhardt, Sibylle (2014): Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin (5. Auflage).
- Retzmann, Thomas (Hrsg.) (2007): Methodentraining für den Ökonomieunterricht. Schwalbach/Ts.
- Sander, Wolfgang (Hrsg.) (2014): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts. (4., völlig überarbeitete Auflage).
- Thormann, Sabine/Wittig, Mareike (2014): Konfliktanalyse „Weltweit einheitliche Sicherheitsstandards für Atomkraftwerke.“ In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP), Heft 3, S. 435-445 (auch in Didaktischer Koffer = www.zsb.uni-halle.de/archiv/didaktischer-koffer/).
- Weber, Max (1904): Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher Erkenntnis. In: ders.: Soziologie – Weltgeschichtliche Analysen – Politik. Stuttgart 1956, S. 186-262.
- Weber, Max (1921): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. I. Halbband. Köln 1964, S. 14f. (zu § 1).
- Weißeno, Georg/Detjen, Joachim/Juchler, Ingo/Massing, Peter/Richter, Dagmar (2010): Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Zurstrassen, Bettina (Hrsg.) (2011): Was passiert im Klassenzimmer? Methoden zur Evaluation, Diagnostik und Erforschung des sozialwissenschaftlichen Unterrichts. Schwalbach/Ts.

12 Wie unterrichte ich kompetenzorientiert?

Was ist das Problem?

Den „unscharfen Ort der Politik“ (Beck) mit seinen Teilsystemen und Funktionslogiken verstehen und mitgestalten zu können ist ein traditionelles Ziel der politischen Bildung. Ist es ein Vorteil, wenn solche Lernziele nun in Kompetenzen verwandelt werden? Oder doch nur alter Wein in neuen Schläuchen oder gar ein Rückschritt? Oder eine „Kompetenzblase“ (Sander 2013), die bald zerplatzen wird?

Kompetenzorientierung ist der Versuch, politische Bildungsziele wie Emanzipation, Mündigkeit (vgl. Kap. 1) und Politisierung herunterzubrechen auf spezifische Fähigkeiten, mit denen jugendliche politische Anforderungssituationen bewältigen können. Kompetenzen versprechen also eine Entlastung für Lernende und Lehrende, indem die Kluft zwischen Anspruch und Lernsituation verringert wird. Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht sollen erleichtert werden. Dabei reduziert das vorherrschende Verständnis von Kompetenzen den utopischen Überschuss der Bildungsziele auf messbare und überprüfbare Lernziele. Im Extremfall verfehlt die Perversion des „Teaching to the test“ den Bildungssinn und bereitet Lehrenden und Lernenden zusätzlichen Stress und Frustration.

Outputorientierung kann den ganzen Menschen sowie den „Input“ innovativer Unterrichtsmodelle vernachlässigen. Andererseits kann sich die völlige Ablehnung der Kompetenzorientierung als Legitimation eines methodenfreien Frontalunterrichts entpuppen.

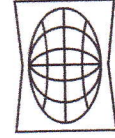
Da man Fähigkeiten dadurch erlangt, dass man etwas tut, fokussiert ein sinnvoller kompetenzorientierter Unterricht die domänenspezifischen Handlungsformen, die Wissen erschließen. Damit rücken die fachdidaktischen Prin-

Autorengruppe Fachdidaktik

Was ist gute politische Bildung?

Leitfaden für den
sozialwissenschaftlichen Unterricht

Wolfgang Sander, Sibylle Reinhardt, Andreas Petrik,
Dirk Lange, Peter Henkenborg, Reinhold Hedtke,
Tilman Grammes, Anja Besand



WOCHEN
SCHAU
VERLAG

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

Was ist gute politische Bildung? – Zur Einführung	7
Politische Bildung: Warum und wozu?	
1 Wie fördere ich Mündigkeit in der politischen Bildung?	13
2 Wie politisch darf mein Unterricht sein?	23
3 Warum und wie plane ich Unterricht?	34
Lehrer- und Schülerperspektiven: Wer?	
4 Wie gestalte ich Lehrer-Schüler-Beziehungen?	49
5 Wie gehe ich auf Schülervorstellungen ein?	61
6 Wie unterrichte ich heterogene Lerngruppen?	69
Inhalte: Was?	
7 Wie gehe ich mit verschiedenen sozialwissenschaftlichen Denkweisen um?	79
8 Was müssen Schüler wissen?	91
9 Wie entwickle ich Themen?	106
Methoden und Unterrichtsprozesse: Wie?	
10 Wie wecke ich Interesse für meinen Unterricht?	121
11 Wie begründe ich Methoden?	132
12 Wie unterrichte ich kompetenzorientiert?	143

© WOCHENSCHAU Verlag
Dr. Kurt Debus GmbH
Schwalbach/Ts., 2. Aufl. 2017

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlagentwurf: Ohl Design
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
Titelbild: © Fotolia/Sander Jackel
Gedruckt auf chlorfreiem Papier
ISBN 978-3-7344-0165-7 (Buch)
ISBN 978-3-7344-0166-4 (E-Book)