

Susann Gessner, Philipp Klingler

# Politische Bildung: Fachunterricht planen und gestalten



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.

Unter inhaltlicher Mitarbeit von Jette Stockhausen und mit redaktioneller Unterstützung durch Konstantin Korn und Andreas May.

© WOCHENSCHAU Verlag,  
Dr. Kurt Debus GmbH  
Frankfurt/M. 2020

[www.wochenschau-verlag.de](http://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.

Umschlaggestaltung: Ohi Design  
Umschlagabbildung: © fotogestoeber – stock.adobe.com  
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier  
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag  
ISBN 978-3-7344-0955-4 (Buch)  
E-Book ISBN 978-3-7344-0956-1 (PDF)

## Inhalt

Abkürzungsverzeichnis .....	7
Einleitung .....	9
<b>1. Fachunterricht Politische Bildung in der Schule .....</b>	<b>13</b>
1.1 Was ist gute politische Bildung? .....	15
1.2 Unterrichtsplanung und Politikdidaktik .....	16
1.3 Bildungs- und Unterrichtsziel: Gesellschaftliche Mündigkeit .....	18
1.4 Kompetenzorientierter Fachunterricht .....	19
1.4.1 Konzeptuelles Deutungswissen .....	22
1.4.2 Politische Urteilsfähigkeit .....	22
1.4.3 Politische Handlungsfähigkeit .....	24
1.4.4 Methodische Fähigkeiten .....	26
1.4.5 Zusammenschau: Die Kompetenzdimensionen politischer Bildung .....	27
1.5 Politikverständnis und Politikbegriffe .....	28
1.6 Wie politisch darf mein Unterricht sein? .....	39
Übungsaufgaben .....	41
<b>2. Grundzüge der Unterrichtsplanung .....</b>	<b>42</b>
2.1 Curriculare Rahmenbedingungen – von der Jahres- zur Stundenplanung .....	42
2.2 Was und wie kann geplant werden? .....	44
2.3 Die Bedingungsanalyse .....	46
2.3.1 Die Bedeutung von Schüler*innenvorstellungen .....	48
2.3.2 Umgang mit Heterogenität und Differenzierung .....	50
2.4 Sachanalyse – die Rolle der fachwissenschaftlichen Vorbereitung .....	52
Übungsaufgaben .....	54

**3. Planen und Gestalten** ..... 55

3.1 Zur Relevanz didaktischer Prinzipien im Kontext der  
Unterrichtsplanung ..... 56

3.2 Problem-, Fall- und Konfliktorientierung ..... 58

3.2.1 Problemorientierter Unterricht ..... 58

3.2.2 Fallorientierter Unterricht ..... 59

3.2.3 Konfliktorientierter Unterricht ..... 60

3.3 Die Phasen des Unterrichts ..... 62

3.4 Lernaufgaben ..... 65

3.5 Leistungsbewertung ..... 67

3.6 Sprachbildung als Querschnittsaufgabe ..... 70

Übungsaufgaben ..... 75

**4. Unterrichtsmethoden und -medien** ..... 76

4.1 Zur Rolle von (Unterrichts-)Methoden ..... 76

4.1.1 Makromethoden zur Gestaltung von Lernwegen ..... 77

4.1.2 Mikromethoden zur Gestaltung von Lernsituationen .. 78

*Exkurs: Kooperatives Lernen (Jette Stockhausen)* ..... 84

4.2 Zur Rolle von Medien ..... 88

4.2.1 Traditionelle und digitale Medien ..... 91

4.2.2 Beispiele zum Medieneinsatz ..... 92

Übungsaufgaben ..... 93

**5. Das Planungsskript** ..... 94

**Glossar** ..... 99

**Literaturverzeichnis** ..... 103

# Abkürzungsverzeichnis

AFB Anforderungsbereich

BICS Basic Interpersonal Communication Skills

BpB Bundeszentrale für politische Bildung

CALP Cognitive Academic Language Proficiency

CDU Christlich Demokratische Union

GPJE Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und  
Erwachsenenbildung

KMK Kultusministerkonferenz

- die verschiedenen Bereiche der Unterrichtsplanung benannt und erläutert werden,
- didaktische Prinzipien für die Unterrichtsplanung genutzt und in eigene Planungsüberlegungen übersetzt werden,
- geeignete Unterrichtsmethoden und -medien passend zu jeweiligen Lernsituationen ausgewählt werden,
- sinnvolle Aufgaben für die jeweiligen Phasen und Lernsituationen des Unterrichts erstellt werden,
- Planungsüberlegungen entlang des Planungsschemas (Kap. 5) sinnvoll und begründet strukturiert werden.

# 1. Fachunterricht Politische Bildung in der Schule

Politische Bildung, Politikunterricht, sozialwissenschaftlicher Unterricht, Politikdidaktik, Didaktik der Sozialwissenschaften – im Kontext von Unterricht und Unterrichtsplanung tauchen eine Vielzahl von Begriffen auf. Diese sind nicht immer trennscharf voneinander definiert. Sie werden teilweise synonym oder aber uneinheitlich gebraucht. Aus diesem Grund möchten wir zunächst auf eine begriffliche Klärung hinwirken:

In Deutschland gibt es – je nach Bundesland – verschiedene Unterrichtsfachbezeichnungen für das Fachgebiet ‚Politische Bildung‘. Beispielsweise zu nennen sind die Bezeichnungen *Sozialwissenschaften* (Nordrhein-Westfalen), *Sozialkunde* (Bayern) und *Politik und Wirtschaft* (Hessen). Sie weisen darauf hin, dass dem Fach ein interdisziplinäres Fachunterrichtsverständnis zugrunde liegt. Das heißt, die Unterrichtsinhalte bzw. das zu vermittelnde Wissen beziehen sich in fachwissenschaftlicher Hinsicht auf die verschiedenen Disziplinen der Sozialwissenschaften, nämlich: Politikwissenschaft, Soziologie und Wirtschaftswissenschaften (und in Teilen auch der Rechtswissenschaft).

Um Missverständnissen vorzubeugen: Es geht in diesem Unterrichtsfach nicht darum, auf universitärem Niveau in die jeweiligen Wissenschaftsdisziplinen einzuführen oder gar darum, Politikwissenschaftler\*innen, Soziolog\*innen und Ökonom\*innen auszubilden. Vielmehr hat der Fachunterricht Politische Bildung den Anspruch und die Bildungsaufgabe, junge Menschen dazu zu befähigen und zu ermutigen, sich lernend mit der Frage auseinanderzusetzen, wie das Zusammenleben in einer Gesellschaft gestaltet und geregelt werden kann und soll. Das schließt auch die Fähigkeit ein, öffentliche Angelegenheiten (kritisch) beurteilen und am öffentlichen Leben partizipieren zu können. In fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Zusammenhängen wird diese Bildungsaufgabe unter dem Oberbegriff ‚politische Bildung‘ gefasst (vgl. Sander 2013: 10f.). Auch die folgenden Ausführungen zur Unterrichtsplanung legen ein integratives Verständnis politischer Bildung zugrunde.

Das Politische der politischen Bildung, repräsentiert durch die Unterrichtsthemen, bezieht sich also nicht allein auf die Politikwissenschaft

und das durch sie bereitgestellte Wissen, sondern auch auf Wissen aus der Soziologie und den Wirtschaftswissenschaften.

Die meisten Themen- und Problemfelder, auf die Lerngegenstände politischer Bildung sich beziehen – wie z.B. Sozialstruktur und Sozialpolitik, Familie und Familienpolitik, Arbeit und Arbeitslosigkeit, Finanz- und Wirtschaftspolitik, Grund- und Menschenrechte, Globalisierung, Friedenspolitik – ließen sich überhaupt nicht einem dieser Fächer eindeutig zuordnen, weil sie sachgerecht nur dann Gegenstand von Lernangeboten sein können, wenn dabei Perspektiven aus mehr als einer dieser Disziplinen zur Geltung kommen. [...] Der fachliche Kern politischer Bildung lässt sich nur mit Konzepten beschreiben, die Perspektiven mehrerer Sozialwissenschaften [...] repräsentieren [...] (ebd.: 60f.).

---

#### Politikdidaktik als Leitdisziplin

---

Die wissenschaftliche Leitdisziplin politischer Bildung ist die Politikdidaktik (oder auch die Didaktik der Sozialwissenschaften). Sie befasst sich forschend und lehrend mit den unterrichtlichen Lern- und Bildungsfragen. Auch hier ist die Bezeichnung – sowohl an Universitäten als auch in den Bundesländern – unterschiedlich und hängt nicht zuletzt mit jeweiligen Traditionen und Schwerpunktsetzungen der universitären Institute und Unterrichtsfachkultur zusammen. Trotz jeweiliger landes- und schulspezifischer Unterschiede kann festgehalten werden, dass das Unterrichtsfach der politischen Bildung im schulischen Fächersystem die Sozialwissenschaften repräsentiert (vgl. Sander 2013: 131). Ferner kann die Politikdidaktik/Didaktik der Sozialwissenschaften als die praxisbezogene Wissenschaft vom politischen Lernen und Lehren verstanden werden. Im Kontext der Planung von unterrichtlichen Lern- und Bildungsprozessen stellt die Politikdidaktik u.a. „Werkzeuge für die Planung, Realisierung und Reflexion von Lernumgebungen“ (ebd.: 37) bereit.

Die Frage nach gutem Fachunterricht ist verknüpft mit den Bildungs- und Unterrichtszielen und der Frage danach, wie diese erreicht werden können. Aktuell werden Ziele von Unterricht in zu erwerbenden Kompetenzen umgesetzt (Kompetenzorientierung). Für den Fachunterricht Politische Bildung sind das: *politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit und methodische Fähigkeiten* (Kap. 1.4).

Um diese Kompetenzbereiche inhaltlich zu füllen, bedarf es einer Reflexion über das inhaltlich zugrunde gelegte Verständnis des Politi-

schen. Es geht also um die Frage, wie der Gegenstandsbereich politischer Bildung definiert und welcher Politikbegriff bzw. welches Verständnis des Politischen dazu herangezogen werden kann (Kap. 1.5).

#### 1.1 Was ist gute politische Bildung?

Darüber, was guter Fachunterricht ist, lässt sich streiten. Weder in der Politikdidaktik noch in der Unterrichtspraxis gibt es einen breiteren Konsens über die Ziele und Gestaltung von gutem Fachunterricht. Einige Fachdidaktiker\*innen haben jüngst – trotz sehr unterschiedlicher theoretischer Hintergründe – so etwas wie einen Minimalkonsens guter politischer Bildung formuliert. Demnach basiert gute politische Bildung

auf der Mündigkeit des Menschen und fördert die Urteilskraft des demokratischen Souveräns. Sie verbessert die Orientierungsfähigkeit in der sozialen Welt. Sie entwickelt die Urteils- und Kritikfähigkeit gegenüber gesellschaftlichen Phänomenen. Sie befördert die Kompetenzen zur politischen Partizipation und zum bürgerschaftlichen Engagement (Autorengruppe Fachdidaktik 2017: 7).

Wie diese gute politische Bildung jedoch in Unterricht übersetzt und realisiert werden kann, ist nicht eindeutig zu beantworten. Vermutlich kennt jede\*r ‚schlechte‘ politische Bildung in Form von misslungenen, uninteressanten und langweiligen Unterrichtsstunden. Diese Erfahrung machen beide Seiten, sowohl die Lernenden als auch die Lehrenden. Für die Lehrenden stellt sich die Frage, ob und wie eine andere Planung zum Gelingen des Unterrichts beitragen kann:

Waren die Ziele ungenau bestimmt oder habe ich sie einfach nicht erreicht? Waren die Unterrichtsinhalte relevant und konnten die Schülerinnen und Schüler ihre Vorstellungen einbringen? Waren meine Methoden gut gewählt oder haben sie die inhaltliche Auseinandersetzung erschwert? War die Aufgabenstellung sinnvoll und die Lehrer-Schüler-Interaktion zielführend? (ebd.: 7)

Um reflektierte Planungsüberlegungen und konkrete Entscheidungen vor dem Hintergrund spezifischer orts- und situationsabhängiger Bedingungen treffen zu können, bedarf es eines fruchtbaren Theorie-Praxis-Austausches. Um angehenden Lehrer\*innen zu ermöglichen, ihr Pla-

nungshandeln und ihre Unterrichtspraxis zu analysieren und zu reflektieren, gilt es, transparente Kriterien zu formulieren, an denen der eigene Unterricht und das eigene Planungshandeln überprüft und beurteilt werden kann. Neben dem übergeordneten Ziel der politischen Mündigkeit (alternativ auch: gesellschaftliche Mündigkeit) können hierfür folgende Aufgaben ‚guter politischer Bildung als Fachunterricht‘ bestimmt werden:

- Interesse am Politischen wecken,
- Lernende mit Instrumenten und Kompetenzen ausstatten, die sie zur selbständigen Analyse und Beurteilung politischer Probleme, Konflikte oder Sachfragen befähigen,
- Handlungskompetenzen vermitteln, die zur politischen Beteiligung genutzt werden können,
- Anlass zur Auseinandersetzung und Identifizierung mit Werten geben, die Grundlagen für ein menschenwürdiges Zusammenleben sind. (Massing 2016: 4)

Reflektieren Sie anhand der vorgestellten Aspekte „guter“ und „schlechter“ politischer Bildung, was Ihnen für Ihren „guten“ Fachunterricht besonders wichtig ist.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Aufgaben des Fachunterrichts**

existieren jedoch unterschiedliche Herangehensweisen. Gemeinsam ist allen didaktischen Ansätzen zur Unterrichtsplanung, dass sie ein Zusammenhangsmodell von Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen für den Unterricht vorlegen. Unterhalb der klassischen Großtheorien der Allgemeinen Didaktik, wie bspw. der bildungstheoretischen Didaktik oder der lehrtheoretischen Didaktik (vgl. Jank/Meyer 2014; vgl. Wiater 2011), lassen sich für die Politikdidaktik drei zentrale Spannungsbereiche der Unterrichtsplanung beschreiben (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik 2017: 35 ff.).

In der bildungstheoretischen Didaktik (Klafki 1964) wird der Unterricht vom Bildungsgehalt der Inhalte ausgehend bestimmt und entwickelt. Im Mittelpunkt der Unterrichtsplanung steht die didaktische Analyse des Inhalts und deren Bildungswirksamkeit für Schüler\*innen (vgl. Frech/Richter 2015: 11).

In der lehr-theoretischen Didaktik werden sechs Konstanten für die Planung und Analyse von Unterricht zugrunde gelegt: Anthropogene und soziokulturelle Voraussetzungen (als Bedingungen der Lernenden) und die Entscheidungsfelder Intentionalität, Thematik, Methodik und Medienwahl. Alle Bereiche stehen in einer Wechselwirkung zueinander (vgl. Frech/Richter 2015: 11).

**Bildungs- und lehr-lernorientierte Didaktik**

**Spannungsfelder**

*Lineare versus vernetzte Unterrichtsplanung:* Ein klassisches Modell der Unterrichtsplanung besteht aus vier aufeinanderfolgenden Schritten: (a) Auseinandersetzung mit der Sache, also dem fachlichen Gehalt des Lerngegenstandes, (b) Frage nach dem pädagogischen Bildungsgehalt des Gegenstandes, (c) Frage nach der Relevanz für die Schüler\*innen sowie (d) methodische Umsetzung in der Unterrichtspraxis. Schon früh gab es Einwände gegen eine solche verbindliche Abfolge von Planungsschritten. Denn in der schulischen Alltagspraxis zeigt sich schnell, dass sich die Unterrichtsplanung vielmehr durch ein Hin- und Herspringen zwischen Einfällen, Reflexionen, Recherche, Frustration und Konstruktion auszeichnet. Die Unterrichtsplanung kann ihren Ausgang in einem bestimmten Material oder einer Methode finden, ebenso kann sie aber auch mit der Festlegung eines Themas beginnen (vgl. Autorengruppe 2017: 35 f.).

*Gegenstands- versus lernerorientierte Unterrichtsplanung:* Die gegenstandsorientierte Unterrichtsplanung geht zunächst einmal von der Sache aus und greift zur Strukturierung der Unterrichtsinhalte auf politik-

**1.2 Unterrichtsplanung und Politikdidaktik**

Unterrichtsplanung gehört zu den professionellen Aufgaben von Lehrkräften. Die „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ der Kultusministerkonferenz (KMK 2004) bezeichnen Lehrkräfte entsprechend als „Fachleute für das Lehren und Lernen. Ihre Kernaufgabe ist die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systematische Evaluation“ (KMK 2004: 3).

Um diese Aufgabe zu erfüllen und Unterricht gestalten, durchführen und reflektieren zu können, benötigen Lehrer\*innen ein gutes Konzept bzw. eine gute Unterrichtsplanung. Der Pädagoge Heinrich Roth spricht von der „Kunst der rechten Vorbereitung“ (Roth 1976: 119). Für diese

wissenschaftliche Instrumentarien wie den Politikzyklus und die Dimensionen des Politischen zurück (vgl. bspw. Breit/Weißeno 2012). In diesem Ansatz überwiegt ein fachsystematisches, vor allem auf die Politikwissenschaft bezogenes und lehrerzentriertes Planungsvorgehen. Insbesondere die Perspektive der Lernenden erhält nur über die Wahrnehmung der Lehrperson Eingang in die Planung. Die Orientierung an einem eher engen Politikbegriff und das fachsystematische Vorgehen führen häufig zu Unterrichtsplanungsentwürfen, in denen das fragend-entwickelnde Gespräch und ein lehrgangsförmiger Ablauf überwiegen (vgl. Busch 2009: 139).

In deutlichem Gegensatz dazu stehen Planungskonzepte, die sich durch eine stärkere Orientierung an den Lernenden auszeichnen. In lehrerorientierten Ansätzen werden Lern- und Sachwege miteinander verknüpft. Diese Ansätze legen Wert darauf, mit den Vorstellungen der Lernenden und deren „Eigenart der Entwicklung [...] mit dem Gegenstand“ (Reinhardt 2011: 155) zu arbeiten und die Planung des Unterrichts danach auszurichten (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik 2017: 36).

*Steuerungssillusion versus Offenheit, Ambivalenz und Kontingenztz.* Über setzt man Didaktik mit Lehrkunst, so deutet sich bereits an, dass Unterrichten und Unterrichtsplanung wohl nicht nach mechanisch anwendbaren Regeln erlernt werden können. Jedem Unterrichten sind Grenzen der Planbarkeit gesetzt. Nicht alle Ziele des Fachunterrichts sind unmittelbar überprüfbar und menschliches Verhalten lässt sich nur begrenzt antizipiert steuern. Unterrichtsplanung ist also durch eine ambivalente Struktur gekennzeichnet: Einerseits ist die Unterrichtssituation nicht exakt planbar, andererseits kann nicht unterrichtet werden, wenn nicht geplant wurde (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik 2017: 36 f.).

### 1.3 Bildungs- und Unterrichtsziel: Gesellschaftliche Mündigkeit

Ausgangspunkt und normatives Ziel von politischer Bildung ist die Mündigkeit der Schüler\*innen in ihrer Rolle als Bürger\*innen. Diese Orientierung an den Subjekten von Lern- und Bildungsprozessen kann als gemeinsamer Nenner aller politikdidaktischen Konzeptionen und Planungsdiagnostiken – bei all ihrer (theoretischen) Heterogenität und Kontroversen im Detail – verstanden werden (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik 2017: 8).

Mündigkeit umfasst sowohl Autonomie und Selbstbestimmtheit als auch Eigenverantwortung und Reflexionsfähigkeit. Das Ziel politischer

Mündigkeit als  
Bildungsziel

Bildung ist eine gesellschaftliche Mündigkeit (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik 2017: 14 f.; vgl. GPJE 2004: 9; vgl. Reinhardt 2018: 16 f.). Nach diesem Verständnis verfügen mündige Bürger\*innen über „[...] die Fähigkeit, sich mit Gesellschaft, Politik und Wirtschaft eigenständig und sachkompetent sowie interessengeleitet auseinanderzusetzen, dort selbstbestimmt und selbstwirksam handeln und dies nachvollziehbar rechtfertigen zu können“ (Autorengruppe Fachdidaktik 2017: 15).

Aus den Merkmalen von Mündigkeit wie Eigenständigkeit, Selbstbestimmtheit, Sachkompetenz, Eigenverantwortung und Reflexionsfähigkeit lassen sich politische Kompetenzen ableiten. Die politische Bildung hat diese Fähigkeiten in drei Kompetenzbereichen, die sich wechselseitig beeinflussen, ausformuliert: *politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit* und *methodische Fähigkeiten*. Gerahmt werden diese Kompetenzbereiche durch das *konzeptuelle Deutungswissen* der Lernenden. Das heißt, das übergeordnete Bildungsziel der gesellschaftlichen Mündigkeit wird konkretisiert durch die Förderung und den Aufbau der genannten Kompetenzen.

### 1.4 Kompetenzorientierter Fachunterricht

Die Umstellung des schulischen Bildungssystems auf Kompetenzorientierung ist eine Folge der schlechten PISA-Ergebnisse des Jahres 2001. Als Reaktion darauf beschloss die KMK 2002 die Implementierung von Kompetenzmodellen und die Formulierung von Bildungsstandards, die das Kompetenzniveau eines bestimmten Bildungsgangs umfassen. Die Kompetenzorientierung ermöglicht es stärker als bisher, die Ergebnisse von schulischen Lernprozessen in den Blick zu bekommen (vgl. Reinhardt 2018: 18 ff.).

Dabei werden Kompetenzen in Anlehnung an die Definition von Franz E. Weinert als „[...] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten [verstanden], um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weiner 2014: 27 f.).

Definition von  
Kompetenzen  
nach Franz E.  
Weinert

Dieser allgemeine Kompetenzbegriff setzt Wissen und Können in Verbindung mit Motivation und Handlungsbereitschaft. Kompetenzen sol-

Kompetenz-  
orientierter  
Unterricht

len Menschen dazu befähigen, Probleme in verschiedenen Situationen zu lösen. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, stellen sich hohe Anforderungen an die Planung eines kompetenzorientierten Unterrichts, denn folglich geht es darum, den Unterricht vom Ende her zu denken – nämlich von den Kompetenzen, die die Schüler\*innen im Unterricht erwerben sollen. In einem allgemeinen Verständnis bedeutet kompetenzorientierter Unterricht, dass ausgehend vom vorhandenen Wissen und Können der Schüler\*innen, realitätsnahe Lern- und Anwendungssituationen geschaffen werden sollen, die sich zudem durch Individualisierung und Differenzierung auszeichnen, um den Aufbau von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen zu ermöglichen (vgl. Henkenborg 2012: 30). Die Unterrichtsplanung spielt daher eine besondere Rolle, wenn dieser Anspruch verwirklicht werden soll.

Kompetenzorientierter Unterricht wird häufig mit der Frage nach den Inhalten des jeweiligen Unterrichtsfaches verbunden: *Was ist das Wesentliche eines Unterrichtsfachs?* (vgl. Klheme 2010) Beantworten lässt sich dies mithilfe zweier Aspekte: Es sind erstens die Kompetenzen, die vermittelt werden sollen, zweitens zugleich aber auch die Leitideen eines Faches, nach denen sich die Unterrichtsinhalte systematisch gliedern lassen. Die Inhalte verlieren also nicht an Bedeutung, sondern bilden gerade mit den Kompetenzen das Wesentliche eines Faches (vgl. Henkenborg 2014a: 34f.) Kompetenzorientierung zielt also auf die Vermittlung von strukturiertem Wissen und auf den „Erwerb von Denkstrukturen, durch welche Wissen geordnet und erweitert werden kann“ (Gagel 2000: 188f.). Das Neue an der Kompetenzorientierung ist die „Fokussierung des Unterrichts auf situierte, problem- und fallorientierte Strategien zur praktischen Nutzung und Anwendung“ (Henkenborg 2014a: 36).

Aspekte kompetenzorientierter Unterrichtsplanung

Eine kompetenzorientierte Unterrichtsplanung nimmt dazu langfristig die Lehr- und Lernprozesse in den Blick und orientiert sich an den Lernentwicklungsverläufen und Lernfortschritten der Schüler\*innen. Relevant sind für eine kompetenzorientierte Planung insbesondere drei Aspekte: 1. Kompetenzorientierter Unterricht bietet Lehrenden mehr Freiheiten, weil in den Lehr- und Bildungsplänen keine konkreten inhaltlichen Lernziele mehr vorgegeben werden. 2. Es geht um die Anwendung, nicht um die Reproduktion von Wissen. 3. Die Analyse der Lernbedingungen der Schüler\*innen werden zu einem wesentlichen Bestandteil der Planungsüberlegungen. Es geht also darum, Lernangebote zu planen, in denen Lernende Kompetenzen unter Einschluss von Wis-

sen erwerben können. Die Leitfrage dazu lautet: „*Was sollen die Adressaten [Schüler\*innen, S. G./P. K.] nach Abschluss dieses Lernvorhabens besser können als vorher und welches Wissen benötigen sie dafür?*“ (Sander 2013: 233f.) Die Anforderungen an einen kompetenzorientierten Unterricht wurden 2004 von der Wissenschaftsgesellschaft der Politikdidaktik und politischen Bildung, der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE), in ein Kompetenzmodell übertragen (Abb. 1.1.). Dieses Kompetenzmodell wird in den folgenden Kapiteln vorgestellt.

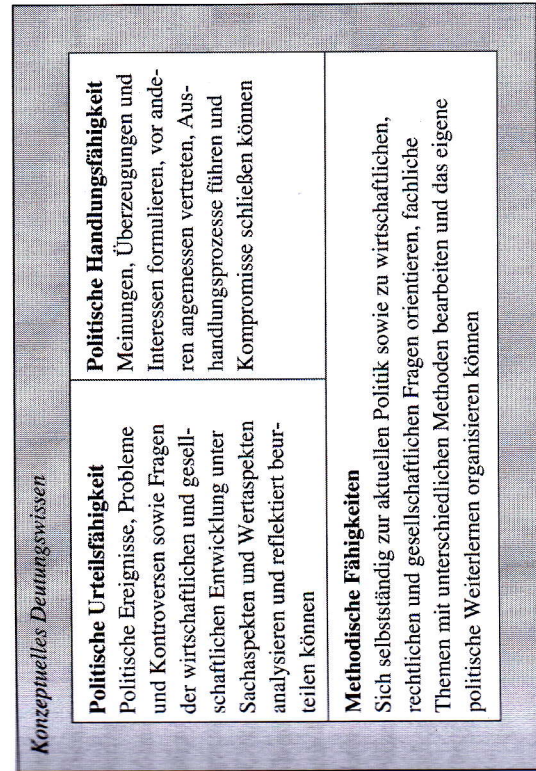


Abb. 1.1: Anforderungen an einen kompetenzorientierten Unterricht in den Fächern politischer Bildung (GPJE 2004: S. 13)

Reflektieren Sie, welche Chancen und Probleme die Kompetenzorientierung Ihrer Meinung nach für den sozialwissenschaftlichen Unterricht eröffnet.

.....

.....

.....

.....

.....



#### 1.4.1 Konzeptuelles Deutungswissen

Konzeptuelles Deutungswissen umfasst die „[...] grundlegenden Annahmen [...] Deutungen und Erklärungsmodelle über Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Recht“ (GPJE 2004: 14). Es geht dabei nicht um reines Faktenwissen oder lose Wissensbestände, die nicht miteinander in Beziehung gesetzt werden, sondern „um Wissen, das sich auf grundlegende Konzepte für das Verstehen von Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Recht bezieht“ (ebd.: 14). Das Deutungswissen dient als Rahmen der drei zentralen Kompetenzdimensionen. Dadurch wird verdeutlicht, dass Wissensbestände nicht additiv neben den Kompetenzen aufgebaut werden, sondern dass sie immer Bestandteil der zu erreichenden Kompetenzen sind. Es geht um Wissen *und* Können bzw. um Können *durch* Wissen.

Ausgangspunkt des Fachunterrichts und seiner Planung sind die bei den Schüler\*innen vorhandenen Vorstellungen und Wissensbestände. Kompetenzorientierter Unterricht zielt darauf ab, dieses konzeptuelle Deutungswissen aufzugreifen, qualitativ weiterzuentwickeln, indem es verändert oder erweitert wird (vgl. ebd.: 13 f.).

In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung fehlt allerdings noch immer ein überzeugendes, ausdifferenziertes und anerkanntes Modell des konzeptuellen Deutungswissens, das diese Forderungen aufnimmt und konkretisiert (vgl. Sander 2010a). In der Praxis führt dies zu unterschiedlichen Vorgaben in den Curricula. Für Lehrer\*innen bleibt aber die Aufgabe bestehen, Wissen in ihrem Unterricht nicht als Selbstzweck zu betrachten.

#### 1.4.2 Politische Urteilsfähigkeit

Die Kompetenz, politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Probleme, Ereignisse oder Kontroversen mithilfe von (Fach-)Wissen analysieren, reflektieren und beurteilen zu können, wird als politische Urteilsfähigkeit bezeichnet (vgl. GPJE 2004: 13).

Unter einem politischen Urteil lässt sich die wertende Stellungnahme eines Individuums zu politischen Akteur\*innen oder Sachverhalten verstehen. Politische Urteilsfähigkeit bzw. die mit ihr in Zusammenhang stehenden Urteile können analytisch nach Sach- und Werturteil unterschieden werden (vgl. Sander 2013: 76; vgl. Deijen 2013: 80): *Sachurteile* treffen Aussagen mit dem Anspruch einer Tatsachenbeschreibung, indem sie Behauptungen, Erklärungen und Feststellungen abbilden. Sachurteile haben analytischen oder auch konstatierenden Charakter. *Werturteile* beurteilen politische Entscheidungen, Situationen und Ereignisse nach

Konzeptuelles  
Deutungswissen  
≠ Faktenwissen

Schüler\*innen-  
vorstellungen

Sach- und  
Werturteile

normativen bzw. moralischen Maßstäben (vgl. Sander 2013: 76 f.). Ergänzend beschreibt Massing, dass zur Begründung eines Urteils die Kategorien *Effizienz* und *Legitimität* herangezogen werden können (vgl. Massing 2016: 6). Effizienz bezieht sich hierbei auf die Leistungsfähigkeit von Politik. Legitimität stützt sich auf Grundwerte, die konstitutionellen Verfahren sowie auf die Anerkennung der Bürger\*innen. Beide Aspekte sollen in einem politischen Urteil berücksichtigt werden.

Um im Unterricht die politische Urteilsfähigkeit der Schüler\*innen zu fördern, ist es zunächst sinnvoll, die Kompetenzentwicklung in beiden Urteilsformen zu beschreiben und zu bewerten. Der Komplexitätszuwachs von Sachurteilen kann demnach anhand der Unterscheidung von Bedeutsam und Unbedeutsamem, der strukturierten Zusammenfassung von Sachverhalten, der Begründung basierend auf einer politischen Analyse und der Differenziertheit in der Argumentation bestimmt werden (vgl. GPJE 2004: 15). In Bezug auf Werturteile lässt sich eine Komplexitätszunahme als Erweiterung des Bezugsfeldes verstehen. Ein hoher Grad der Kompetenzentwicklung in der Urteilsbegründung zeigt sich hier in einer zunehmend universalistischen und differenzierten Perspektive (vgl. ebd.: 15 f.; vgl. Sander 2013: 77 f.). Sach- und Werturteile können zwar analytisch voneinander getrennt werden, in Entscheidungssituationen fließen sie aber meist ineinander (vgl. Sander 2013: 78).

**Politische Urteilsfähigkeit** ist die „Fähigkeit, kontroverse Wertvorstellungen, individuelle und kollektive Interessen, politische Positionen und gesellschaftstheoretische Konzepte selbstreflexiv und kritisch abzuwägen, um ein persönliches Werturteil und eine orientierungsstiftende, kritikfähige politische Identität zu finden, zu begründen und zu reflektieren.“ (Autorengruppe Fachdidaktik 2017: 146)

Definition  
politischer  
Urteilsfähigkeit

- Die Förderung dieser Kompetenzfacette zielt der GPJE zufolge darauf ab, u.a. folgende Fähigkeiten bei Schüler\*innen auszubilden und zu stärken:
- die Bedeutung politischer Entscheidungen für das eigene Leben erkennen;
  - komplexe politische Sachverhalte strukturiert wiedergeben und dabei zentrale Aspekte identifizieren;
  - politische Phänomene unter verschiedenen Dimensionen betrachten, insbesondere unter dem Aspekt der jeweiligen inhaltlichen Ziele und

Gegenstände (policy: Inhalt), dem Aspekt der institutionellen und rechtlichen Rahmenbedingungen (polity: Form) sowie unter dem Aspekt der Machtverhältnisse und Durchsetzungschancen für unterschiedliche Positionen (politics: Prozess);

- Folgen und Nebenfolgen politischer Entscheidungen reflektieren, also nach möglichen, insbesondere auch unbeabsichtigten Wirkungszusammenhängen zu fragen;
- politische Entscheidungen und Entscheidungsalternativen in ihren Verflechtungen mit sozialen Systemen außerhalb des politischen Systems im engeren Sinn sehen, insbesondere mit dem wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Umfeld auf nationaler, europäischer und globaler Ebene;
- aktuelle politische Kontroversen auf mögliche Zusammenhänge mit Problemlagen hin analysieren, die aller Voraussicht nach über die Tagesaktualität hinaus von einer mittel- und längerfristigen Bedeutung für politische, ökonomische und gesellschaftliche Entwicklungen sind; die Beurteilung konkreter Gegenstände aus Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Recht im Zusammenhang mit grundlegenden Menschen- und Politikbildern, mit Theorien und Modellen des menschlichen Zusammenlebens sehen und die eigenen Vorstellungen hierzu in Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Positionen aus Gesellschaft und Gegenwart des politischen Denkens entwickeln;
- politische Sachverhalte, Probleme und Entscheidungen in Beziehung setzen zu den Grundwerten demokratischer Systeme und kritisch reflektieren;
- die Logiken und Mechanismen medialer Politikinszenierung entschlüsseln.

(GPJE 2004: 16)

### 1.4.3 Politische Handlungsfähigkeit

Im Kompetenzbereich politische Handlungsfähigkeit geht es um die Befähigung zur praktischen politischen und gesellschaftlichen Partizipation und Vertretung persönlicher Interessen und Positionen in der Öffentlichkeit (vgl. GPJE 2004: 17). Politische Handlungsfähigkeit ist in einer demokratischen Gesellschaft mit der politischen Freiheit verknüpft, sodass es den Bürger\*innen obliegt, ihre individuellen Rechte wahrzunehmen. Kompetenzen im Bereich der Handlungsfähigkeit sind bspw. Interessenwahrnehmung, Kompromissbereitschaft und Perspektivenwechsel, die sich in folgendem Verhalten zeigen können: eigene Meinungen und Urteile in

kontroversen Diskussionen sachlich vertreten, Argumente formulieren und andere überzeugen, politische Diskussionen moderieren oder politische Veranstaltungen organisieren (vgl. GPJE 2004: 17; vgl. Sander 2013: 93).

Politisches Handeln kann differenziert werden in kommunikatives und partizipatives politisches Handeln. Unter kommunikativem Handeln kann man den interpersonalen Austausch über Politik oder auch die Nutzung von Massenmedien verstehen. Unter partizipatives Handeln fällt das konventionelle, parteibezogene, demonstrative und konfrontative Handeln (vgl. Massing 2013: 66 ff.). Um politisches Handeln in seiner Komplexität erfassen und fördern zu können, ist es sinnvoll, verschiedene Facetten dieser Kompetenz, wie artikulieren, argumentieren, verhandeln und entscheiden zu können, zu betrachten (vgl. Massing 2016: 6). Den Kompetenzfacetten *Artikulieren* und *Argumentieren* kommt große Bedeutung für das kommunikative Handeln zu. *Verhandeln* und *Entscheiden* ist bedeutsam für das partizipative politische Handeln. Diese Facetten politischen Handelns bieten auch konkrete Ansatzmöglichkeiten zur Diagnose und Förderung der politischen Handlungsfähigkeit im Unterricht (vgl. Massing 2013: 70 ff.).

**Politische Handlungsfähigkeit** ist die „Fähigkeit, die eigene Position argumentativ zu vertreten, auf Gegenargumente adäquat einzugehen sowie Konfliktlösungsverfahren einzusetzen und zu reflektieren, die einen begründeten Dissens, Konsens und Kompromiss sowie machtbasierte Mehrheitsentscheidungen ermöglichen. Fähigkeit, zusammen mit Gleichgesinnten, soziale Bewegungen, Bürgerinitiativen oder Parteien an der Durchsetzung eigener Interessen sowie der Beseitigung sozialer Missstände zu arbeiten.“ (Autorengruppe Fachdidaktik 2017: 147)

Die GPJE listet folgende Fähigkeiten, die bei Schüler\*innen die politische Handlungsfähigkeit ermöglichen soll, auf:

- eigene politische Meinungen und Urteile – auch aus einer Minderheitenposition heraus – sachlich und überzeugend vertreten;
- in politischen Kontroversen konfliktfähig sein, aber auch Kompromisse schließen können;
- Beiträge zu politischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Fragen für Medien realisieren, vom Leserbrief über die Website bis zu komplexen Medienprodukten;

- sich als Konsument im Hinblick auf eigene ökonomische Entscheidungen reflektiert verhalten;
- sich im Sinne von Perspektivwechseln in die Situationen, Interessen und Denkweisen anderer Menschen versetzen;
- mit kulturellen, sozialen und geschlechtsspezifischen Differenzen reflektiert umgehen, was Toleranz und Offenheit, aber auch kritische Auseinandersetzung einschließen kann;
- eigene berufliche Perspektiven auch vor dem Hintergrund gesamtwirtschaftlicher Entwicklungen planen;
- Möglichkeiten der Interessenwahrnehmung in unterschiedlichen sozialen Zusammenhängen kennen und seine Interessen vor allem in schulischen Zusammenhängen wahrnehmen;
- sich in unterschiedlichen sozialen Situationen und in der Öffentlichkeit angemessen und wirkungsvoll verhalten. (GPJE 2004: 17)

#### 1.4.4 Methodische Fähigkeiten

Als ein weiterer Kompetenzbereich politischer Bildung werden methodische Fähigkeiten ausgewiesen (vgl. GPJE 2004: 17 f.). Methodische Fähigkeiten stellen keine genuin politischen Kompetenzen dar, vielmehr beschreiben sie fächerübergreifende methodische Kompetenzen für das Lernen und den Unterricht. Aber auch die politische Bildung selbst leistet einen spezifischen Beitrag dazu, dass Menschen in die Lage versetzt werden, sich neues Wissen selbstständig zu beschaffen, Informationen kritisch zu beurteilen und zu selektieren. Eingebettet in eine neue schulische Lernkultur geht es darum, Methodenkompetenz mit zunehmender Komplexität im Verlauf der Schulzeit zu fördern. Beispielhaft können folgende methodische Fähigkeiten beschrieben werden: Lesekompetenz im Umgang mit verschiedenen Textsorten, gezielte Nutzung von Medien zur Informationsbeschaffung, Zeitplanung und Selbstorganisation, Referate und Präsentationen konzipieren und vortragen, selbstständiges Planen und Durchführen von Arbeitsvorhaben und Anwenden sozialwissenschaftlicher Methoden in elementarierter Form (vgl. Sander 2013: 105). Als Beispiel für methodische Fähigkeiten wird hier sozialwissenschaftliches Analysieren vorgestellt: Dies ist die „Fähigkeit, gesellschaftliche, wirtschaftliche und politische Probleme, Fälle und Konflikte mithilfe sozialwissenschaftlicher Instrumente (Methoden, Kategorien, Modelle, Theorien) auf ihre Inhalte, Strukturen und Prozesse zu untersuchen, um ein sachlich begründetes Urteil abzugeben“ (Autorengruppe

Fachdidaktik 2017: 145). Weitere Beispiele für sozialwissenschaftliche Methoden sind kriteriengeleitete Beobachtungen, leitfadengestützte Interviews oder Fragebogenerhebungen sowie ihre jeweilige Auswertung (vgl. GPJE 2004: 18).

**1.4.5 Zusammenschau: Die Kompetenzdimensionen politischer Bildung**  
 Peter Henkenborg zieht als Voraussetzung und zur Entwicklung politischer Urteils- und Handlungsfähigkeit eine weitere Kompetenzdimension, die sich häufig auch in den Curricula der Bundesländer wiederfindet, hinzu: politische Analysefähigkeit. Schüler\*innen sollen dabei die Fähigkeit zur „Analyse gesellschaftlicher und politischer Inhalte, Strukturen und Prozesse erlernen und erwerben“ (Henkenborg, 2014b: 62). Es geht um die Fähigkeit, „in gesellschaftlichen Zusammenhängen zu denken, bei jedem Problem dessen verschiedene Dimensionen und den Gesamtzusammenhang, in dem es steht zu berücksichtigen“ (Henkenborg, 2014b: 62.; vgl. dazu auch Negt 2010: 385 f.). Für den Fachunterricht können die drei bzw. vier Kompetenzdimensionen wie folgt operationalisiert werden:

**Tabelle 1.1: Kompetenzdimensionen der politischen Bildung und ihre Operationalisierung (Henkenborg, 2014b: 63)**

Kompetenzdimension	Operator
Politische Analysekompetenz	<p><i>Wahrnehmen:</i> Die Fähigkeit, politische Phänomene zu erfahren und als solche wahrzunehmen und selbst Fragen an Politik zu stellen</p> <p><i>Verstehen:</i> Die Fähigkeit, unterschiedliche Situationen, Situationsdeutungen, Motive, Handlungen etc. zu verstehen, zu beschreiben, zusammenzufassen und zu vergleichen</p> <p><i>Erkennen und erklären:</i> Die Fähigkeit, in Bezug auf politische Probleme und Konflikte Aussagen über Zusammenhänge, Ursachen, Gesetzmäßigkeiten sowie über historische und künftige Entwicklung zu erkennen, zu erklären und zu erläutern</p>
Politische Urteilskompetenz	<p><i>Begründet entscheiden:</i> Die Fähigkeit, politische Urteile auf der Basis guter Gründe zu fällen und dabei mit Ambivalenz und Unsicherheit umzugehen</p> <p><i>Prüfen und abwägen:</i> Die Fähigkeit, politische Sachverhalte mit empirischen, zweckrationalen, ethischen, ästhetischen und moralischen Rationalitätskriterien zu prüfen und bei politischen Urteilen zwischen diesen Rationalitätskriterien abzuwägen</p> <p><i>Sich hineinversetzen und bewerten:</i> Die Fähigkeit, sich in die Interessen, Motive und Gefühle von anderen hineinzuversetzen und diese im Sinne einer gemeinwohlorientierten Lösung von politischen Problemen, Handlungs- und Entscheidungskonflikten zu bewerten</p>

Kompetenzdimension	Operator
Politische Handlungskompetenz	<p><i>Argumentieren:</i> Die Fähigkeit, die eigenen Urteile durch die Teilnahme an einer Praxis öffentlicher Kommunikation zu entwickeln und zu vertreten</p> <p><i>Sich beteiligen:</i> Die Fähigkeit, die selbstbestimmte Bürgerrollen zu wählen und auszufüllen (Aktiv – Reflexion – Intervention)</p> <p>Die Fähigkeit, eigene handlungsleitende Bedürfnisse, Interessen und Werte in Bezug auf Gesellschaft, Ökonomie, Demokratie und Politik zu entwickeln (kompetent – inkompetent)</p> <p>Die Fähigkeit, differenzierte und realistische politische Kontrollüberzeugungen zu entwickeln (Macht – Ohnmacht)</p> <p>Die Fähigkeit, mit medialen Darstellungsformen von Politik umzugehen</p> <p><i>Sich verhalten:</i> Die Fähigkeit, wünschenswerte liberale, dialogische und gemeinschaftliche Verhaltensmuster für politisches Verhalten in der Demokratie zu entwickeln</p>
Sozialwissenschaftliche Methodenkompetenz	<p><i>Erforschen und untersuchen:</i> Die Fähigkeit, sozialwissenschaftliche Denkweisen und Methoden anzuwenden</p> <p><i>Erarbeiten und präsentieren:</i> Die Fähigkeit, Arbeitstechniken zur selbstständigen Erarbeitung und Präsentation von politischen Sachverhalten anzuwenden</p> <p><i>Das Lernen lernen:</i> Die Fähigkeit, das eigene Lernen Lernverhalten zu reflektieren und zu verbessern</p>

**1.5 Politikverständnis und Politikbegriffe**

Die Lerngegenstände des Fachunterrichts Politische Bildung müssen sich an den aktuellen Herausforderungen von Mündigkeit und demokratischer Selbstbestimmung orientieren. Dazu müssen sie „als Kontroversen didaktisiert [für den Unterricht aufbereitet, S. G./P. K.] und mit wissenschaftlichen Diskursen in Beziehung gesetzt werden“ (Autorengruppe Fachdidaktik 2017: 8). Um dies zu gewährleisten, muss das Politikverständnis bzw. der für den Unterricht zugrunde gelegte Politikbegriff geklärt werden.

Überlegen Sie, bevor Sie die nachstehenden Definitionen von Politik lesen, was Politik für Sie persönlich bedeutet.

.....

.....

.....

.....

.....

Vielzahl an Perspektiven auf Politik

Politik als wissenschaftlicher Gegenstand unterliegt sozialen und kulturellen Wandlungsprozessen und je nach Standpunkt, Interesse und Interpretation können unterschiedliche Politikbegriffe zugrunde gelegt werden. Politischer Bildung geht es konkret um die „öffentliche Gestaltungskraft mündiger Bürgerinnen und Bürger“ (Autorengruppe Fachdidaktik 2017: 8). Und der Anspruch politischer Bildung ist es, Lernende zu befähigen, „die soziale Welt zu verstehen, zu beurteilen, zu kritisieren und zu verändern“ (ebd.: 8). Hier einen klar abgrenzbaren Politikbegriff zu bestimmen ist schwierig.

Im Kontext politischer Bildung kann unter Politik grundlegend „die Regelung gemeinsamer Angelegenheiten menschlicher Gesellschaften verstanden werden. Das generelle Problem von Politik [...] ist die Frage, auf welche Weise wir als menschliche Gesellschaften unser Zusammenleben gestalten wollen“ (Sander 2013: 66). Die unterrichtliche Auseinandersetzung mit dieser Frage impliziert, politische, soziale und ökonomische Bedingungen und Verhältnisse mit einzubeziehen. Je nach Thema können die jeweiligen sozialwissenschaftlichen Bezüge betont werden oder auch in den Hintergrund treten (vgl. ebd.: 70).

Um diese verschiedenen Perspektiven in der politischen Bildung zusammenhängend erfassen und abbilden zu können, bezieht sich auch der GPJE-Entwurf auf einen *weiten Politikbegriff*, der „[...] die Regelung von grundlegenden Fragen und Problemen des gesellschaftlichen Zusammenlebens“ (GPJE 2004: 10) umfasst. Der weite Politikbegriff umfasst Politik im engeren Sinne sowie wirtschaftliche, rechtliche und soziale Dimensionen des Politischen.

*Politik im engeren Sinne* umfasst die politikwissenschaftliche Perspektive auf das politische System und bezieht sich stärker auf die „Gesamtheit der Aktivitäten zur Vorbereitung und Herbeiführung gesamtgesellschaftlich verbindlicher [...] Entscheidungen“ (Meyer 2012: 37). Bei dieser Perspektive werden vor allem zwei Analysemodelle aus der Politikwissenschaft herangezogen: (1) die drei Dimensionen des Politischen und (2) der Politikzyklus als Prozess der Problembewältigung (vgl. GPJE 2004: 10; vgl. Detjen 2007: 296 ff.).

Politik im weiteren Sinne

Politik im engeren Sinne

Tabelle 1.2: Dimensionen des Politischen (Böhret/Jann/Kronenwett 1979: 33)

Dimension	Erscheinungsformen	Merkmale	Bezeichnung
Form	Verfassung Normen/Gesetze Institutionen	Verfahrensregelungen Ordnung	<i>polity</i>
Inhalt	Aufgaben und Ziele Probleme Werte	Problemlösung Aufgabenerfüllung Wert- und Zielorientierung Gestaltung	<i>policy</i>
Prozess	Interessen Konflikte Kampf	Macht Konsens Durchsetzung	<i>politics</i>

Dimensionen des Politischen:  
*polity*  
*policy*  
*politics*

Nach den drei Dimensionen des Politischen vollzieht sich Politik in den Dimensionen *Polity*, *Policy* und *Politics*:

- Die *Polity*-Dimension umfasst den Ordnungsrahmen, der die (institutionellen) Bedingungen politischen Handelns angibt. Darunter fallen bspw. die Verfassung, das Rechtssystem oder zwischenstaatliche Abkommen. Auch die politische Kultur eines Landes, also die jeweils geltenden Orientierungsmuster und die politisch bedeutsamen Wertüberzeugungen und Einstellungen, gehört zur *Polity*-Dimension. Sie öffnen oder verschließen politische Handlungsmöglichkeiten (vgl. Massing: 2016: 5).
  - Die *Policy*-Dimension bezieht sich vor allem auf politische Probleme und den Aufgabencharakter von Politik. Diese Dimension nimmt also politische Handlungsprogramme in den Blick, die auf Probleme reagieren und diese lösen wollen (vgl. ebd.).
  - Die *Politics*-Dimension erfasst den Prozess der Willensbildung und Entscheidung. Hier geht es um die politischen Akteure und ihre jeweiligen Interessen, die sich unter Berufung auf Legitimationsgründe versuchen, durch Konflikte, Konsens- und Kompromissbildung, durch Mehrheiten und mithilfe von Macht durchzusetzen (vgl. ebd.).
- Die drei Dimensionen – *Polity*, *Policy* und *Politics* – wählen unterschiedliche Zugänge zum Politischen. Zusammen machen sie das aus, was aus politikwissenschaftlicher Perspektive als Politik bezeichnet werden kann. In der Unterrichtsplanung können sie als methodisch-analytisches Instrumentarium helfen, komplexe politische Phänomene, Sachverhalte und Probleme strukturiert zu erarbeiten und für Lernende verstehbar zu machen (vgl. ebd.).

Tabelle 1.3: Anwendung der Politikdimensionen am Beispiel Gegenstandsbereich Wahlen (Breit/Weißeno 2012: 16)

Dimension Inhalt	Dimension Prozess	Dimension Form
Zukünftige Aufgaben der Regierung bzw. Ankündigungen der einzelnen Parteien in ihren Programmen	Auseinandersetzungen im Wahlkampf über die „Ver-sprechungen“	Wahlrecht; Funktionen der Parteien
Verbot oder Freigabe von Drogen als Vorschlag zur Lösung des Problems „zunehmende Drogensucht“	Der Streit zwischen einzelnen Bundesländern um ein angemessenes Konzept zur Bekämpfung der Drogensucht	Das Föderalismusprinzip

Tabelle 1.4: Dimensionen des Politischen als Analyseinstrument (Ackermann/Breit/Cramer/Massing/Weinbrenner 2015:29f.)

Dimension	Kategorien	Schlüsselfragen
Polity (Form) Politischer Handlungsrahmen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Internationale Abkommen und Regelungen</li> <li>• Grundgesetz</li> <li>• Zentrale Verfassungsprinzipien</li> <li>• politische Institutionen</li> <li>• Gesetze und Rechtsnormen</li> <li>• Politische Kultur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche internationalen Abkommen/Regelungen bestimmen den Handlungsrahmen?</li> <li>• Welche Grundgesetzartikel werden berührt?</li> <li>• Welche zentralen verfassungsrechtlichen Prinzipien müssen berücksichtigt werden?</li> <li>• Welche politischen Institutionen sind an politischen Entscheidungen beteiligt und welche Kompetenzen haben sie?</li> <li>• Welche Gesetze und Rechtsnormen spielen eine Rolle?</li> <li>• Welche Wirkungen hat die politische Kultur?</li> </ul>
Policy (Inhalt) Inhaltliche Handlungsprogramme	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Politisches Problem</li> <li>• Programme</li> <li>• Ziele</li> <li>• Lösungen</li> <li>• Ergebnisse der Politik</li> <li>• Bewertung der Politik</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Um welches politische Problem geht es?</li> <li>• Welche Ziele sollen erreicht werden?</li> <li>• Welche Lösungsvorschläge werden diskutiert?</li> <li>• Zu welchem Ergebnis hat die Politik geführt?</li> <li>• Wie werden die Ergebnisse bewertet?</li> </ul>

Dimensionen des Politischen in Verbindung mit Kategorien und Schlüsselfragen

Dimension	Kategorien	Schlüsselfragen
Politics (Prozess)	<ul style="list-style-type: none"> <li>politische Akteure</li> <li>Beteiligte, Betroffene</li> <li>Partizipation</li> <li>Konflikte</li> <li>Kampf um Machtanteile</li> </ul>	<p>Welche politischen Akteure stehen im Mittelpunkt? Wer ist beteiligt, wer ist betroffen?</p> <p>Welche Chancen der Mitwirkung bestehen und welche werden genutzt?</p> <p>Wie verlaufen die Konfliktlinien?</p> <p>Welche Machtstrukturen lassen sich feststellen und was beeinflusst sie?</p> <p>Welche Interessen können definiert werden, wie werden sie vermittelt und durchgesetzt?</p> <p>Wie werden Mehrheiten gefunden und wie wird Zustimmung gesucht?</p>
Politischer Willensbildungs- und Entscheidungsprozess	<ul style="list-style-type: none"> <li>um Entscheidungsbefugnis</li> <li>Interessen</li> <li>(-vermittlung)</li> <li>-artikulation</li> <li>-auswahl</li> <li>-bündelung</li> <li>-durchsetzung</li> <li>Legitimationsbeschaffung</li> <li>-Verhandlungen</li> <li>- Kompromissuche</li> <li>- Konsensfindung</li> </ul>	

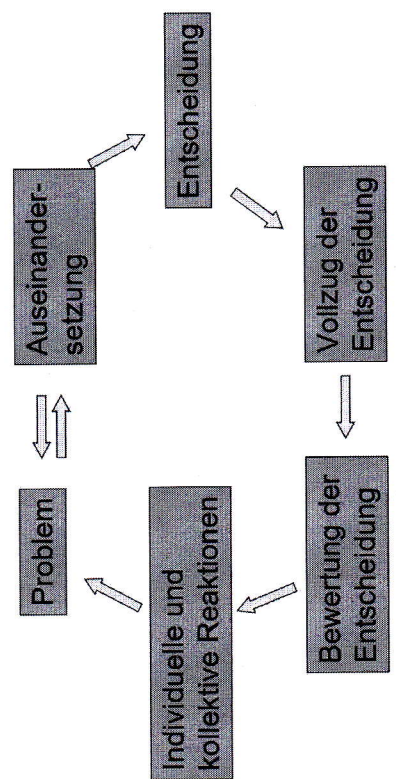


Abb. 1.2: Politikzyklus (Ackermann/Breit/Cremer/Massing/Weinbrenner 2015: 33)

Der Politikzyklus (als Modell) beschreibt Politik als einen prinzipiell nicht endenden Kreislauf der Bearbeitung (und Lösung) von gesellschaftlichen Gegenwarts- und antizipierten Zukunftsproblemen. Der politische Prozess der Problemlösung lässt sich analytisch in Phasen einteilen: *Problem, Auseinandersetzung, Entscheidung, Reaktionen, Weiterführung, Veränderung* bzw. *Lösung des Problems*. Während des Prozesses wirken verschiedene Einflussfaktoren:

Politikzyklus

Materielle (Policy) politische Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse gestalten sich immer im Rahmen von Konflikt- und Konstruktionsprozessen, innerhalb konkreter politischer Kräftefelder (Politics) auf der Basis formaler institutioneller Ordnungen und struktureller Bedingungen (Polity). (Massing 2016: 5 f.)

Inbesondere politische Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse können mit dem Modell des Politikzyklus veranschaulicht und analysiert werden. Hilfreich für die Annäherung und Konkretisierung der einzelnen Dimensionen bieten die folgenden Schlüsselfragen bzw. Kategorien:

Tabelle 1.5: Der Politikzyklus als Analyseinstrument (Ackermann/Breit/Cremer/Massing/Weinbrenner 2015: 34 f.)

Phasen	Schlüsselfragen/Kategorien
Problem	Worin besteht das Problem? Welche Aufgabe hat die Politik zu lösen?
Auseinandersetzung	<p>Was wirkt auf die Auseinandersetzung ein?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Welche internationalen Abkommen, Institutionen, Strukturen wirken auf die Auseinandersetzung ein?</li> <li>Welche globalen Entwicklungen und Konflikte beeinflussen die Auseinandersetzung?</li> <li>Welches sind die rechtlichen Rahmenbedingungen (Rechtslage)?</li> <li>Welche aktuellen und historischen Erfahrungen spielen eine Rolle?</li> <li>Was kennzeichnet die Situation?</li> <li>Welche Interessen haben die Akteure, welche Interessenkonflikte existieren?</li> <li>Wie sind die Machtverhältnisse und was beeinflusst sie?</li> <li>Welche Wertvorstellungen und Ideologien beeinflussen die Auseinandersetzung?</li> <li>Welche Ziele verfolgen die Akteure?</li> <li>Welche Lösungsvorschläge werden diskutiert?</li> <li>...</li> </ul> <p>Wie verläuft die Auseinandersetzung?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Wer ist beteiligt? Wer sind die Akteure?</li> <li>Welche Strategien zur Durchsetzung der verschiedenen Interessen und Positionen wurden entwickelt?</li> <li>Welche Taktiken wurden angewandt? Welche Aktionen haben die Auseinandersetzung beeinflusst?</li> <li>Wann/worüber kam es zum Konflikt? Wann/worüber kam es zu Verhandlungen? Wann/worüber wurden Kompromisse erzielt?</li> <li>In welchen Etappen verlief die Auseinandersetzung? Welche Wendepunkte lassen sich erkennen?</li> <li>...</li> </ul>

Phasen	Schlüsselfragen/Kategorien
Entscheidung	<p>Zu welchen Ergebnissen hat die Auseinandersetzung/der Willensbildungs- und Entscheidungsprozess geführt?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Was sind die inhaltlichen Hauptbestandteile der Entscheidung?</li> <li>• Hat sich eine Position durchgesetzt?</li> <li>• Ist ein Kompromiss zwischen verschiedenen Positionen erkennbar?</li> <li>• Welche Interessen, Ziele, Wertvorstellungen sind stärker berücksichtigt, weniger berücksichtigt oder unberücksichtigt geblieben?</li> <li>• Welche Problemlösung spiegelt sich in der Entscheidung wider?</li> <li>• ...</li> </ul>
Vollzug der Entscheidung	<p>Wie wurde oder wird die Entscheidung umgesetzt?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Akteure und Institutionen sind an der Durchführung beteiligt?</li> <li>• Welche Hindernisse, Schwierigkeiten und Konflikte gibt es bei der Umsetzung der Entscheidung?</li> <li>• Entspricht die Umsetzung den Intentionen der für die Entscheidung Verantwortlichen?</li> <li>• ...</li> </ul>
Bewertung der Entscheidung	<p>Wie wird die Entscheidung bewertet und wovon ist die Bewertung abhängig?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Individuen, Institutionen, gesellschaftliche Gruppierungen (national und international) bewerten die Entscheidung negativ/positiv?</li> <li>• Welche individuellen und kollektiven Erfahrungen gehen in die Bewertung ein?</li> <li>• Von welchen Interessen wird die Entscheidung geprägt?</li> <li>• Welche Wertvorstellungen und Ideologien beeinflussen die Entscheidung?</li> </ul>
Reaktionen	<p>Welche kollektiven und individuellen Reaktionen lassen sich erkennen und zu welchen neuen Problemen können sie führen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche individuellen Reaktionen auf die Entscheidung lassen sich erkennen? Beispiele für individuelle Reaktionen: Wahlentscheidungen, Schwarzarbeit, Abwanderung, Zurückhaltung bei Investitionen, [...] ...</li> <li>• Welche kollektiven Reaktionen auf die Entscheidung lassen sich feststellen? Beispiele für kollektive Reaktionen: Streiks, Demonstrationen, Parteigründungen, Initiativen von Parteien, Parlamentsfraktionen, Regierungen, [...] Umsetzung individueller Reaktionen in institutionellen Reaktionen (Verfassungsbeschwerde – Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts), Reaktionen anderer Länder, internationaler Organisationen, ...</li> <li>• Welche neuen Probleme können sich aus der Entscheidung und ihrer Bewertung ergeben?</li> </ul>

**Wirtschaftliche Dimension**

Die *wirtschaftliche Dimension* des weiten Politikbegriffs bezieht sich auf die gegenseitige Abhängigkeit von Wirtschaft und Politik. Während die Politik regulierend in wirtschaftliche Abläufe eingreift, schafft die Wirtschaft zugleich auch Rahmenbedingungen und Handlungsspielräume für die Politik. Diese Wechselwirkungen beeinflussen die Bürger\*innen u. a. in ihrer Rolle als Verbraucher\*innen, Arbeitnehmer\*innen oder Arbeitgeber\*innen (vgl. GPJE 2004: 10).

Der Zusammenhang von *Recht und Politik* ergibt sich daraus, dass Recht einerseits durch politische Entscheidungsprozesse geschaffen, andererseits das Recht in demokratisch verfassten Gesellschaften und Systemen der Legitimation politischen Handelns dient (vgl. ebd.: 11).

Die soziale Dimension des weiten Politikbegriffs bezieht sich auf die gesellschaftliche Dimension des Zusammenlebens und die sich daraus ergebenden Probleme und Fragen (vgl. ebd.). Nach diesem *weiten* Politikbegriff können nahezu alle wirtschaftlichen, sozialen, rechtlichen und natürlich auch im engeren Sinne politischen Ereignisse, Situationen, Problemen zu einem Politikum und damit zu einem Lerngegenstand politischer Bildung werden:

[...] die Pflege alter Menschen etwa, ein Dorfbach, eine Unternehmensgründung oder -schließung, eine technische Erfindung oder eine wissenschaftliche Entdeckung, eine Werbekampagne, ein Verbraucherboykott, der Umgang mit einem neuen Virus, ein Roman oder ein Theaterstück, das Kopftuch eines türkischen Mädchens, die Glätze eines Jugendlichen, der Benzinpreis, die Verteilung der Hausarbeit. Es kann auch streitiger Gegenstand von Politik sein, ob eine soziale Situation ‚politisch‘ zu nennen und durch Politik zu bewältigen sein soll oder nicht, und es kann sogar Ausdruck eines politischen Verhaltens sein, auf der Politikfreiheit einer Situation zu bestehen. (Sander 2013: 64)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in der Fachdidaktik übereinstimmend ein umfassender Politikbegriff zugrunde gelegt wird, der sowohl Politik im engeren als auch im weiten Sinne einschließt:

- *Politik im engeren Sinn.* Damit ist im Wesentlichen Politik als ein kollektiver, konflikthafter und demokratischer Prozess gemeint. [...] Zur Analyse dieses Prozesses [...] haben sich politikwissenschaftliche Modelle bewährt, die Politik als zyklischen Prozess der Problembewältigung (Politikzyklus) sowie in Anlehnung an den englischen Sprachgebrauch als mehrdimensionales Geschehen unter inhaltsbezogenen Aspekten (policy), institutionellen Aspekten (polity) und prozessualen Aspekten (politics) der Machtverhältnisse und Durchsetzungschancen der Akteure betrachten. Politik im engeren Sinne bezieht sich damit immer auch auf das politische System. [...]
- *wirtschaftliche Fragen und Probleme.* Ökonomische Prozesse und ihre Ergebnisse sowie wirtschaftliche Strukturen definieren einerseits

Rechtliche Dimension

Soziale Dimension

Definition des weiten Politikbegriffs

Rahmenbedingungen gesellschaftlicher Entwicklung und bilden Voraussetzungen für politische Handlungsspielräume und Gestaltungsmöglichkeiten. [...]

- *Fragen und Probleme des gesellschaftlichen Zusammenlebens.* Gesellschaft ist sowohl Voraussetzung als auch Objekt von Politik. Wesentliche Problemfelder für die Politische Bildung sind das Spannungsfeld zwischen individueller Lebensgestaltung und gesellschaftlichen Erwartungen [...]
- *rechtliche Fragen und Probleme.* Recht und Politik bedingen einander wechselseitig. Recht entsteht als Ergebnis politischer Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse, und Recht ist, einmal geschaffen, jedenfalls in Rechtsstaaten die strukturelle Voraussetzung für weiteres politisches Handeln [...].

(GPJE 2004: S. 10f.)

Wie vor dem Hintergrund eines *weiten* Politikbegriffs Lerngegenstände der politischen Bildung gestaltet und aufbereitet werden können, zeigt Wolfgang Sander an dem Modell der Zonen des Politischen.

Während es bei den Politikdimensionen um die Breite von Politik und bei dem Politikzyklus um typische Abläufe geht, befasst sich dieses

Tiefenschichten  
des Politischen

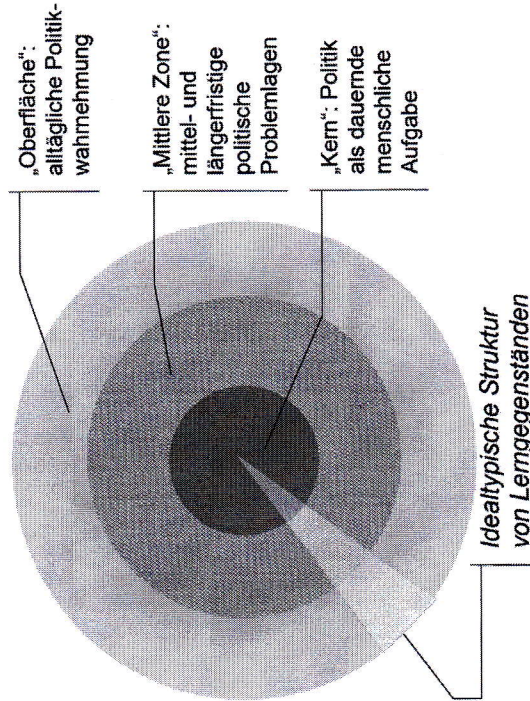


Abb. 1.3: Zonen des Politischen (Sander 2013: 178)

Modell mit unterschiedlichen Tiefenschichten von Politik und deren Bedeutung für politische Bildung. Dazu schlägt Sander ein Modell zur idealtypischen Konstruktion von Lerngegenständen vor. Hiernach lässt sich das Politische in verschiedenen Tiefenschichten beschreiben: *Oberfläche*, *mittlere Zone* und *Kern*. Diese Tiefenschichten können Lernenden die Dimensionalität von Politik anschaulich und verstehbar machen und somit zum Komplexitätszuwachs beitragen. Veranschaulichen lässt sich dies durch ein Schalenmodell mit drei Schichten und einem *Querschnitt*:

Auf der Oberfläche findet Politik alltäglich statt. Es ist der Bereich der medialen Sensationen und der Routinen. Hier formieren sich die meisten Interessen und konkreten politischen Ziele, es werden Wahlkämpfe geführt und Mehrheiten gesucht, hierauf beziehen sich die Headlines der Zeitungen und der Tagesschau. Die Themen und Konflikte in dieser Zone wechseln schnell. Es bilden sich aber häufig auch Meinungen, Interessen und Urteile von Schüler\*innen an und zu Politik. Diese Zone eignet sich gut zur Entwicklung von Lerngegenständen, da sie für die Lernenden aufgrund der Aktualität und medialen Präsenz gut zugänglich ist. Von dieser Zone aus kann nach den hinter einem tagesaktuellen Ereignis liegenden mittel- und längerfristigen Problemlagen gefragt werden (vgl. Sander 2013: 179f.).

In der mittleren Zone des Politischen geht es um die mittel- und längerfristigen Problemkonstellationen, die hinter der Oberfläche wirken und (dauerhaft) Politik sowie Gesellschaft prägen. Hier geht es bspw. um Schlüsselprobleme wie den Wandel von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft, den Wandel im Parteiensystem oder die Globalisierung des Arbeitsmarktes (vgl. ebd.: 180f.).

Im Kern des Politischen geht es um Politik als kontinuierliche Aufgabe der Menschen, das gesellschaftliche Zusammenleben zu regeln. Es geht also um die grundlegenden Fragen von Politik und politischer Bildung: *Wie wollen wir als Gesellschaften zusammenleben? Wie soll Macht organisiert und gebündelt werden? Wie ist Frieden möglich? Welche Ordnung kann als „gerecht“ gelten?* Im Kern geht es also um die grundlegenden Fragen des Politischen, um politische Ethik und um politische Philosophie, wie bspw. den Staat, den Parlamentarismus oder die Menschenrechte (vgl. ebd.: 185 ff.).

Mittlere Zone

Kern

Oberfläche



### Grundlegende Fragen des Faches

Grundlegende Fragen des Faches mit Blick auf seinen Kern (Basiskonzepte) sind u. a.:

- Wer kann mit welcher Berechtigung Macht ausüben? (Macht)
- Wie entsteht Recht und wie lässt sich das Verhältnis von Recht und Gerechtigkeit verstehen? (Recht)
- Was ist gut für das Gemeinwesen und nach welchen Maßstäben kann dies beurteilt werden? (Gemeinwohl)
- Was kennzeichnet das Zusammenleben in modernen Gesellschaften sowie zwischen Gesellschaften in Europa und weltweit? (System)
- Was unterscheidet menschliches Handeln im öffentlichen Leben vom privaten Bereich? (Öffentlichkeit)
- Wie kann und soll der Umgang mit knappen Gütern gestaltet und politisch geregelt werden? (Knappheit)

(Sander 2010: 42, vgl. dazu ausführlich Sander 2013: 95 ff.)

### Durchlässigkeit und Verwobenheit der Zonen

Die drei Zonen sind als grob unterscheidbare, dynamische Phasen zu verstehen und gehen fließend ineinander über. Die Konstruktion des Lerngegenstandes für den Fachunterricht sollte sich entsprechend an einem Ausschnitt der gesellschaftspolitischen Wirklichkeit orientieren. Im Modell (Abb. 1.3) wird dieser Ausschnitt so dargestellt, dass alle Zonen des Politischen vertreten sind, wenn auch von Fall zu Fall in unterschiedlichen Gewichtigungen. Das ist letztlich auch abhängig von der Anschlussfähigkeit an die jeweiligen Politikwahrnehmungen der Lernenden. Ziel ist es, Lernenden zu ermöglichen, längerfristig bedeutsame Probleme zu erschließen und auch ganz grundsätzlich die Vorstellungen erreichen und ggf. zu verändern, von denen sie sich überhaupt ein Bild von Politik machen (vgl. Sander 2013: 187 f.).

**Kontext:** Am 5. April 2009 forderte der amerikanische Präsident Obama in einer Rede in Prag die Abschaffung aller Atomwaffen und kündigte entsprechende Abrüstungsschritte an. Diese Forderung könnte (etwa ab der 10. Jahrgangsstufe) zum Thema eines Lernvorhabens werden – Eine Welt ohne Atomwaffen? –, in dem sich diese drei Zonen des Politischen in folgenden Aspekten abbilden:

**Oberfläche:** Die Forderung Obamas: Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler zu dieser Forderung (Sammlung, aber Diskussion erst am

Ende des Lernvorhabens im Licht des dabei Erarbeiteten); Lektüre der Rede; erste entsprechende Initiativen im Dialog mit Russland; aktuelle politische Situation in diesem Dialog.

**Mittlere Zone:** Friedenspolitik im Atomzeitalter: Entwicklung und Wirkung von Atomwaffen; weltweite Verbreitung und Atomwaffensperrvertrag; atomare Abschreckung im Kalten Krieg; aktuelle Konfliktfelder (Nordkorea, Iran, Pakistan, Risiko der Weitergabe an terroristische Organisationen; Bedeutung der atomaren Abschreckung für Israel); kontroverse Beurteilungen der Forderung nach Abschaffung aller Atomwaffen und der friedenspolitischen Chancen und Risiken dieser Forderung in Politikwissenschaft und Publizistik; Macht und Ohnmacht von Global Governance in der Friedenspolitik.

**Kern, unter dem Aspekt des Basiskonzepts Macht:** machtpolitische Wirkung von Drohpotenzialen; Machtbalance als Aspekt von Friedenssicherung; Bedeutung von Prestige für Groß- und Hegemonialmächte; pessimistische und optimistische Menschenbilder mit Blick auf die Notwendigkeit oder Versichtbarkeit atomarer Abschreckung.

(Sander 2010: 39)

### 1.6 Wie politisch darf mein Unterricht sein?

Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, wie politisch der Fachunterricht sein darf (oder kann) und welche Relevanz diese Frage für die Unterrichtsplanung besitzt. Eine erste Antwort in diesem Zusammenhang liefert der Beutelsbacher Konsens (1976), der in einer Zeit der Polarisierung politischer und politikdidaktischer Konzepte, drei Grundprinzipien für den Fachunterricht formulierte: 1. das Überwältigungsverbot, 2. das Kontroversitätsgebot und 3. die Berücksichtigung der Schüler\*inneninteressen sowie der Handlungsorientierung (vgl. Wehling 1977; vgl. Widmaier/Zorn 2016).

Für Lehrende stellt sich davon ausgehend die Frage, „wie er/sie das Kontroversgebot – das sich aus dem ersten Grundsatz ergibt und zum dritten Grundsatz hinführt – im Unterricht [und in den Planungsüberlegungen, S. G./P. K.] verwirklichen kann“ (Autorengruppe Fachdidaktik 2017: 25; vgl. Reinhardt 2018: 31 ff.). Eine Neutralität des Fachunterrichts oder gar des Lehrenden daraus abzuleiten wäre ein Irrglaube. Vielmehr geht es darum, dass Lehrende bereits in ihren Planungsüberlegungen anzupazieren, auf welche Lerngruppe sie treffen: Ist die Lerngruppe politisch

### Beutelsbacher

#### Konsens:

1. Überwältigungsverbot
2. Kontroversitätsgebot
3. Interessenorientierung

### Kontroversität

im Unterricht umsetzen

heterogen und in ihren Auseinandersetzungen vielleicht sogar streitlustig, kann die Lehrperson ‚unpolitisch‘ bleiben. Die Schüler\*innen tragen Kontroversen selbst aus und die Positionierung des Lehrenden ist womöglich gar nicht gefordert. Der Lehrkraft kommt infolgedessen primär eine moderierende Funktion zu. Ist die Lerngruppe eher politisch homogen oder auch wenig interessiert, muss die Lehrperson politische Kontroversen und Alternativen aufzeigen und manchmal auch durch eine persönliche Stellungnahme aufrütteln (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik 2017: 24 ff.). In der Planung des Unterrichts können solche Kontroversen und Alternativen auch in – vielleicht anderen als üblicherweise genutzten – Medien aktiv gesucht und für den Unterricht vorbereitet werden. So können bspw. Artikel aus verschiedenen Zeitungen wie der *taz*, der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung (FAZ)* und der *Süddeutschen* unterschiedliche Standpunkte in einer Streitfrage offenbaren. Methodisch eignet sich hier bspw. ein konfiktorientierter Unterricht, in dem Kontroversenverfahren wie Pro-Kontra-Streitgespräch, Debatte oder Talkshow zum Einsatz kommen.

An seine Grenze stößt das Kontroversitätsgebot jedoch, wenn es um unmoralische oder demokratiefeindliche Äußerungen geht. Dies stellt für die Lehrperson immer wieder ein Balanceakt dar, der auch durch eine gute Planung nicht vorwegnehmend gelöst werden kann. Den Äußerungen kann klar sachlich-fachlich-politisch entgegengetreten werden, allerdings ist dabei darauf zu achten, den Lernenden trotzdem mit Achtung und Zuwendung zu begegnen (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik 2017: 29).

## Übungsaufgaben

- 1.1) Benennen Sie die drei Spannungsbereiche in der Unterrichtsplanung. Welche Auswirkungen hat eine schüler\*innenorientierte Unterrichtsplanung auf die weiteren Spannungsbereiche „Lineare vs. vernetzte Planung“ und „Steuerung vs. Offenheit“?
- 1.2) Nennen Sie die drei Kompetenzen, die durch den Fachunterricht aufgebaut werden sollen und beschreiben Sie diese kurz. Welche Facetten müssen daneben gefördert werden?
- 1.3) Politikverständnis:
- Definieren Sie in eigenen Worten den engeren und weiten Politikbegriff.
  - Inwiefern beeinflussen die unterschiedlichen Definitionen von Politik den Fachunterricht bzw. seine Gestaltung?
- 1.4) Nehmen Sie Stellung zur Frage: „Wie politisch darf mein Unterricht sein?“ Nennen und erläutern Sie dazu auch die Grundsätze des Beutelsbacher Konsenses und setzen Sie sich mit der These auseinander, dass gemäß dem Beutelsbacher Konsens auch extremistische und demokratiefeindliche Positionen bei der Planung des Fachunterrichts berücksichtigt werden müssen? Begründen Sie Ihre Antwort.