

Fachunterricht Politische Bildung zu planen und zu gestalten ist eine komplexe Aufgabe. Lehrer*innen müssen einer Vielzahl von Anforderungen auf allen Ebenen der Unterrichtsplanung gerecht werden. Dazu gehören eine differenzierte Auseinandersetzung mit den zentralen didaktischen Fragen nach dem Wozu (Ziele), dem Was (Inhalte) und dem Wie (Methoden und Medien) von Unterricht. Das Durchdenken der relevanten Bereiche – von den Kompetenzbereichen über die Bedingungs- und Sachanalyse bis hin zu Methoden- und Medienentscheidungen – erlaubt es der Lehrkraft, sich flexibel auf Unterrichtsprozesse einzustellen.

Der Band enthält Übungs- und Reflexionsaufgaben, ein Glossar sowie ein Planungsskript.



Dr. Susann Gessner vertritt zurzeit die Professur für Didaktik der politischen Bildung am Institut für Politikwissenschaft an der Philipps-Universität Marburg.



Philipp Klingler ist wissenschaftlicher Mitarbeiter des Arbeitsbereichs Didaktik der politischen Bildung am Institut für Politikwissenschaft an der Philipps-Universität Marburg.

ISBN 978-3-7344-0955-4

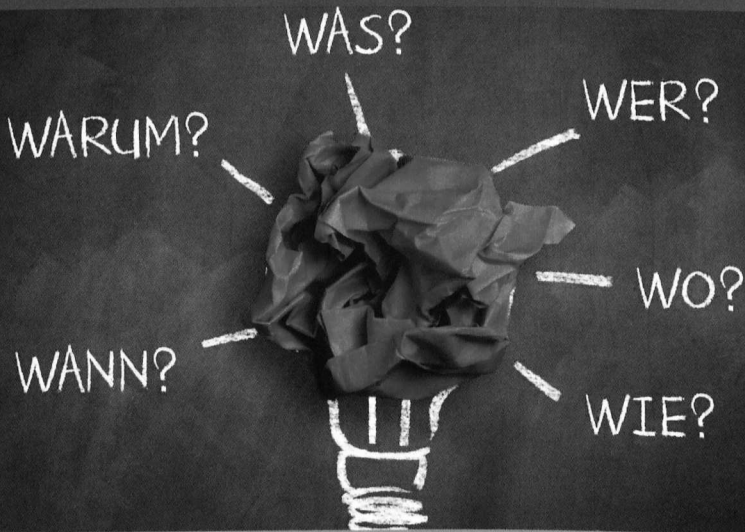


**WOCHEN
SCHAU
POLITIK**



9 783734 409554

POLITIK UNTERRICHTEN



SUSANN GESSNER, PHILIPP KLINGLER

Politische Bildung: Fachunterricht planen und gestalten



**WOCHEN
SCHAU
POLITIK**

SUSANN GESSNER, PHILIPP KLINGLER · Politische Bildung: Fachunterricht planen und gestalten

WOCHEN
SCHAU
POLITIK

nen Lernende aber nur dann erkennen, wenn sie die Möglichkeit haben, unterschiedliche (sozialwissenschaftliche) Denkweisen an einem Unterrichtsthema zu vergleichen und das Spannungsverhältnis zwischen den beiden hier idealtypisch konstruierten Polen zu erkennen. Auch wenn es sich nicht immer für jede Unterrichtseinheit einplanen lässt, sollten Lehrende in ihrer Unterrichtsplanung versuchen, unterschiedliche wissenschaftliche Perspektiven bei der Konstruktion der Themen für den Unterricht zu reflektieren (vgl. ebd.: 81 f.; vgl. Hedtke 2005: 25 ff.).

Übungsaufgaben

-
- 2.1) Skizzieren Sie in eigenen Worten die Überlegungen, die für die Planung einer Unterrichtseinheit vollzogen werden müssen.
 - 2.2) Beschreiben Sie, was die Ziele der Bedingungsanalyse sind und welche Bedingungen bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden.
 - 2.3) Welche Chancen und Herausforderungen bringt eine heterogene Lerngruppe für den Fachunterricht mit sich? Mit welchen Methoden kann der Heterogenität entsprochen werden? Nennen Sie min. zwei Beispiele.
 - 2.4) Erläutern Sie anhand eines selbstgewählten Beispiels, welche Implikationen die jeweilige Perspektive für den fachlichen Zugang hat: *Perspektive (1): Interessen / Ökonomie / Markt / Liberalismus* und *Perspektive (2): Normen / Politik / Staat / Republikanismus*.
-

3. Planen und Gestalten

Bittet man Student*innen, Referendar*innen, aber auch Lehrer*innen das *Thema* einer Unterrichtseinheit zu benennen, erhält man als Antwort häufig ein inhaltsbezogenes Stichwort, das lediglich einen Gegenstand der Politikwissenschaft repräsentiert (z.B. *Demokratie, Europäische Union* oder *Wahlen*), aber als ‚Thema‘ des Unterrichts verstanden wird. Die Planung des Unterrichts sieht dann meist so aus, dass inhaltliche Aspekte und Materialien zum ‚Themenstichwort‘ gesammelt und auf die Unterrichtsstunden verteilt werden. Die Folge ist, dass eine kaum zu bewältigende Menge an ‚Unterrichtsstoff‘ entsteht und der Unterricht zu einem Abarbeiten von Einzelaspekten wird, ohne dass sich für die Schüler*innen ein innerer Zusammenhang erschließt (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik 2017: 106f.).

Die Funktion eines *Unterrichtsthemas* jedoch liegt darin, für Schüler*innen nachvollziehbar zu machen, womit sich die Unterrichtseinheit beschäftigen wird und mit welchen Intentionen und Zielen sie verbunden ist: *Welches Problem soll geklärt, welche Frage beantwortet, welcher Zusammenhang verstanden werden?* Bereits in der Formulierung eines Unterrichtsthemas sollte daher genau diese Perspektive enthalten sein. Es geht also um die Verbindung inhaltlicher *und* intentionaler Aspekte. Bezogen auf das Stichwort *Europäische Union* wäre das Thema dann bspw. „Soll die Türkei Mitglied der EU werden?“ oder „Das Glühbirnenverbot – europäische Regelungswut oder sinnvoller Umweltschutz?“ (ebd.: 108f.). Zum Themenfeld Internationale Beziehungen und Menschenrechte könnte ein Thema z.B. lauten: „Der Fall Snowden – eine transatlantische Beziehungskrise?“ und zum Themenfeld Sozialpolitik wäre das Thema „Hartz IV: zwischen Fürsorge und Eigenverantwortung“ (ebd.: 115) möglich.

Neben der Auswahl, Strukturierung und Entwicklung des Unterrichtsthemas gehören zu den Planungsüberlegungen auch die Einteilung des Unterrichts in Phasen, die Konstruktion von sinnvollen Lernaufgaben und die Frage nach der Leistungsbewertung.

Thema der
Unterrichtseinheit

3.1 Zur Relevanz didaktischer Prinzipien im Kontext der Unterrichtsplanung

Funktionen
didaktischer
Prinzipien

Prinzipien (von lat. *Principium*: Anfang, Beginn, Ursprung, Grundsatz) sind Grundsätze, nach denen Menschen ihr Denken und Handeln ausrichten. Übertragen auf die Unterrichtsplanung und -gestaltung können *didaktische Prinzipien* als eine Art Werkzeuge verstanden werden, die dabei helfen, zu identifizieren und auszuwählen, was aus einem politisch-gesellschaftlichen Bereich für den Unterricht und die Lernenden bedeutsam ist. Das kann ein politisches Problemfeld, ein bedeutsames Ereignis oder ein Konflikt sein.

Um also aus der komplexen Vielfalt der politischen Phänomene Themen für Unterrichtsvorhaben zu entwickeln, bietet es sich an, politikdidaktische Prinzipien zu nutzen. Politikdidaktische Prinzipien ermöglichen es, durch die Verbindung eines Inhaltsbereichs mit einer Perspektive, ein Thema zu entwickeln und in Form einer Frage, einer Problemstellung oder einer Aufgabe zu formulieren (vgl. Sander 2013: 190). Für den Fachunterricht können verschiedene didaktische Prinzipien geltend gemacht werden. Im Folgenden werden die didaktischen Prinzipien aufgeführt, die in der fachdidaktischen Community weitgehend geteilt werden:

Politikdidaktische
Prinzipien

- Schüler*innenorientierung
- Kontroversität
- Wissenschaftsorientierung
- Handlungsorientierung
- Problemorientierung
- Exemplarisches Lernen (Fallorientierung)
- Konfliktorientierung

Die sieben Prinzipien beschreiben unterschiedliche didaktische Zugänge, um sich mit Politik, Gesellschaft und Wirtschaft im Unterricht auseinanderzusetzen. Sie können sich in der Unterrichtsplanung und -praxis ergänzen und überschneiden. Es ist sogar wünschenswert, wenn ein Unterrichtsvorhaben mehrere didaktische Prinzipien einbezieht. In der Praxis des Fachunterrichts sollten insgesamt über Zeit betrachtet – je nach inhaltlichem und methodischem Schwerpunkt einer Unterrichtseinheit – alle didaktischen Prinzipien berücksichtigt worden sein. In der Fachdidaktik gibt es unterschiedliche Vorschläge, die Funktion und Relevanz von didaktischen Prinzipien zu beschreiben (vgl. dazu Sander 2013: 189 ff.; vgl. Reinhardt 2018: 12, 78 ff.).

Die Prinzipien *Problemorientierung*, *Fallorientierung* bzw. *exemplarisches Lernen* und *Konfliktorientierung* werden in den nachfolgenden Unterkapiteln ausführlicher und mit konkretem Bezug zur Planung einer Unterrichtseinheit vorgestellt. Die Prinzipien *Schüler*innenorientierung*, *Kontroversität*, *Wissenschaftsorientierung* und *Handlungsorientierung* können als übergreifende, jede Unterrichtsplanung betreffende Prinzipien verstanden werden.

Schüler*innenorientierung: Unterrichtsgegenstände und -themen sind so auszuwählen und zu strukturieren, dass sie an das Vorwissen der Lernenden anknüpfen und ihre Interessen und (Lebens-)Erfahrungen berücksichtigen (siehe dazu auch Kap. 2.3.1; vgl. Petrik 2014). Für die Unterrichtsplanung bedeutet dies, die Alltagsvorstellungen und -theorien, die von den Jugendlichen zum Verständnis politischer Phänomene herangezogen werden, zu antizipieren, um sie im Unterricht mit komplexeren wissenschaftlichen Theorien und/oder politischen, sozialen und wirtschaftlichen Strukturen ins Gespräch zu bringen.

Kontroversität: Unterrichtsgegenstände und -themen sind so auszuwählen und zu strukturieren, dass die kontroverse Struktur des Politischen deutlich wird. Da nie alle kontroversen Positionen im Unterricht abgebildet werden können, müssen Lehrer*innen sachkundig und gut begründet auswählen und entscheiden. Die zentrale Frage ist dabei, welcher Ausschnitt aus Politik und Gesellschaft sich anbietet, Lernenden in typischer Weise grundlegende Kontroversen verstehbar zu machen (vgl. Grammes 2014: 266 ff.; vgl. Sander 2013: 196 f.).

Wissenschaftsorientierung: Unterrichtsgegenstände und -themen sind so zu thematisieren und zu bearbeiten, „dass das [...] angebotene Wissen und der methodische Umgang mit ihnen vor dem Hintergrund der Sozialwissenschaften verantwortbar ist“ (Sander 2013: 199). Das heißt, wissenschaftliche Theorien und Forschungsergebnisse müssen zutreffend dargestellt, Fachbegriffe richtig verwendet und wissenschaftliche Erkenntnisse nicht absichtsvoll ignoriert werden. Insbesondere für die gymnasiale Oberstufe und ihrem wissenschaftspropädeutischen Charakter heißt Wissenschaftsorientierung auch, Schüler*innen zu ermöglichen, erste, grundlegende Fähigkeiten im Umgang mit sozialwissenschaftlichen Methoden (z. B. Datengewinnung und -auswertung im Sinne empirischer Sozialforschung, Arbeit mit historischen Quellen und wissenschaftlichen Originalschriften) zu erwerben (siehe dazu auch Kap. 2.3; vgl. Juchler 2014: 284 ff.; vgl. Reinhardt 2018: 187 ff.; vgl. Sander 2013: 199 f.).

Übergreifende
didaktische
Prinzipien

Handlungsorientierung: Unterrichtsgegenstände und -themen sind so zu thematisieren und in aufgabenhaltige Situationen zu übersetzen, dass Schüler*innen die Möglichkeiten zu einem „aktiv-handelnden Umgang mit ihnen erhalten“ (Sander 2013: 198). Dieses didaktische Prinzip bietet also vor allem ein Kriterium für die Auswahl von Methoden zur aktiven Gestaltung von zur Selbsttätigkeit auffordernden Lernwegen (siehe dazu auch Kap. 4.1; Sander 2013: 198f.; Reinhardt 2014: 275 ff. und Reinhardt 2018: 110 ff.).

3.2 Problem-, Fall- und Konfliktorientierung

Im Folgenden soll die Perspektivierung eines politischen Phänomens exemplarisch an den didaktischen Prinzipien der *Problemorientierung*, der *Fallorientierung* bzw. des *exemplarischen Lernens* und der *Konfliktorientierung* skizziert werden.

3.2.1 Problemorientierter Unterricht

„Lerngegenstände sollten so ausgewählt werden und strukturiert werden, dass der Problemgehalt des Politischen erkennbar werden kann“ (Sander 2013: 194).

Der Unterricht und dessen Planung beginnt hier mit der Frage, was überhaupt ein politisches Problem ist und welche Aufgabe der Politik zukommt, das Problem zu lösen. Ausgangspunkt für einen problemorientierten Unterricht sind häufig erfahrungsnah soziale Probleme der Lebenswelt von Schüler*innen, die sich bei näherer Betrachtung aber zugleich als gesamtgesellschaftliche politische Probleme entpuppen. Im Unterricht erfolgt die Bearbeitung durch die sogenannte Problemstudie, die fünf bzw. sechs Schritte umfasst:

Schritte der
Problemstudie

1. *Definition:* Worin besteht das Problem? (Definieren des Problems im sozialen Prozess der Gruppe/Klasse)
2. *Ursachen:* Wie ist das Problem entstanden? (z.B. historische und strukturelle Ursachen/Hintergründe)
3. *Interessen:* Wessen Interessen werden durch das Problem berührt? (z.B. Gruppeninteressen, subjektive Interessen)
4. *Lösungen:* Welche Lösungen des Problems sind denkbar/möglich? (z.B. realistische und utopische Lösungen unterscheiden/durchspielen)
5. *Konsequenzen:* Welche Bedeutungen haben die Lösungen für ...? (z.B. indirekt und akute Betroffene, Beteiligte)

6. (*Entscheidung: Wo stehe ich? Wo stehen wir?*) (Reflexion über die eigene Beurteilung des Problems nicht mehr nur auf Grund von Ursachenzuschreibung)

(Reinhardt 2018: 109)

Als inhaltliches Beispiel ließe sich hier das Tragen des Kopftuches im Unterricht durch muslimische Lehrkräfte anführen, das in mehreren Bundesländern konkret politisch entschieden werden musste. Das Problem kann hier im Spannungsfeld von ‚Glaubensfreiheit versus Neutralitätspflicht von Staatsdienern‘ beschrieben und entlang der Klage einer muslimischen Lehramtsbewerberin bearbeitet werden (vgl. Reinhardt 2018: 98 ff.).

3.2.2 Fallorientierter Unterricht

„Lerngegenstände sollten so ausgewählt werden und strukturiert werden, dass an konkreten politischen Einzelbeispielen verallgemeinerbare Erkenntnisse über Politik gewonnen werden können“ (Sander 2013: 193).

Im Folgenden soll an dem Fall einer Familie zum Themenfeld ‚sozialer Abstieg und Armut‘ die Methode der Fallanalyse in ihrem Verlauf vorgestellt werden. Initial wird den Lernenden eine Reportage über die Familie Krone, die in einer Obdachlosensiedlung lebt, vorgelegt (vgl. Reinhardt 2018: 127 ff.). Die Reportage schildert die prekäre Situation der Familie.

Die Fallanalyse erfolgt in vier Schritten mit jeweiligen Leitfragen:

1. *Außenbetrachtung:* Worum geht es? Wer ist beteiligt? Was sind die Ursachen? Wie ist die Lage? Welche Ziele und Mittel sind erkennbar? Situation und Umstände der Familie? Vorgeschichte?
2. *Innenbetrachtung:* Hineinversetzen in die Lage der betroffenen (und handelnden) Personen (soziale Perspektivenübernahme). Mögliche Gedanken und Gefühle der Person? Wie geht es den erwachsenen Akteuren? Was fühlen die Kinder? Sorgen und Ängste?
3. *Politische Urteilsbildung:* Die Betroffenheit, die in der 2. Phase entstanden ist, führt zu der Frage, ob politisches Handeln dem Problem der Akteure im Fall helfen kann. Hier erfolgt eine erste Abstraktion, indem der Fall daraufhin betrachtet wird, welche politischen Lösungen wünschbar und möglich sind. Spannungsfeld: Frage nach Eigenverantwortung und Verantwortung des Staates. Prozesse des Abwägens.
4. *Generalisierung:* Hier geht es um die Frage, ob die betroffenen Menschen des Falls auch für andere Menschen (in anderen Situationen)

Schritte der
Fallanalyse

stehen. Möglicherweise repräsentieren sie gesellschaftliche Gruppen. Welches politische/gesellschaftliche Problem verbirgt sich hinter dem Fall? Welche Bedeutung hat Armut für das Leben von Menschen?

(Reinhardt 2018: 130)

3.2.3 Konfliktorientierter Unterricht

„Lerngegenstände sollten so ausgewählt und strukturiert werden, dass die kontroverse Struktur des Politischen erkennbar wird.“ (Sander 2013: 196).

Das folgende Unterrichtsbeispiel zeigt, wie mit der Methode ‚Konfliktanalyse‘ und dem Verfahren des ‚Entscheidungsspiels‘ der Themenbereich ‚Internationale Politik‘ didaktisch perspektiviert werden kann: Das Unterrichtsthema lautet: „Weltweit einheitliche Sicherheitsstandards für Atomkraftwerke?“ (Thormann, Wittig 2014).

Nach der Atomkatastrophe in Fukushima (Japan) 2011 stellte sich weltweit die Frage, wie solche Katastrophen zukünftig verhindert werden können. Sicherheitsstandards der Internationalen Atomenergie-Organisation (IAEO, englisch IAEA) hängen bezüglich ihrer Umsetzung von nationalen Entscheidungen ab. Im Rahmen der Fukushima-Konferenz 2011 wurden Neuregelungen beraten. Der verabschiedete Aktionsplan sieht allerdings vor, dass die Atomsicherheit weiterhin in nationaler Verantwortung verbleibt. Aufgrund gravierender Interessenkonflikte konnte keine andere Einigung erzielt werden. Diese Ausgangssituation wird für den Unterrichts- und Lernprozess zugrunde gelegt. Die für den Unterricht vorgesehene Konfliktanalyse in Verbindung mit einem Entscheidungsspiel sieht folgende Phasen vor:

Schritte der Konfliktanalyse

1. *Konfrontation* mit dem internationalen Konflikt
2. *Analyse des Konflikts* mithilfe von Leitfragen (in Gruppen, anhand von Texten und weiterer Materialien wird das notwendige Wissen um Institutionen und Positionen erworben)
3. *Individuelle Stellungnahmen* (aus den Gruppen)
4. *Entscheidungsspiel*: Die Konfliktparteien (repräsentiert durch Schülergruppen) verhandeln eine mögliche ‚Lösung‘ der Streitfrage. Im Unterricht wird dazu die Situation im Gouverneursrat der IAEA simuliert. Sechs Schülergruppen repräsentieren sechs Mitgliedsstaaten und deren Interessen. Die größte Herausforderung während der ‚Konferenzphase‘ stellt die gemeinsame Entscheidungsfindung nach dem Mehrheitsprinzip dar.

5. *Reflexion*: Distanzierung von den Rollen und Reflexion über das Zustandekommen der Entscheidung.
6. *Generalisierung*: inhaltliche Reflexion bezüglich des Spannungsfeldes ‚internationale Sicherheit versus (national)staatliche Souveränität‘.
(Thormann, Wittig 2014)

Ein weiteres Beispiel ist die Unterrichtseinheit von Andreas Dietz (2004) zum Thema ‚Gibt es ein Recht auf Verschmutzung?‘. Nachfolgend ist zur Illustration das Planungsskript dieser Unterrichtseinheit abgebildet (Abb. 3.1). In einer ähnlichen Phasierung wie im obigen Beispiel ist die konfliktorientierte Unterrichtseinheit auf ca. acht Unterrichtsstunden angelegt.

Unterrichtseinheit und -materialien herunterladen:



Phasen	Arbeitsschritte	Materialien
Konfrontation und erste Stellungnahmen	Die Schülerinnen und Schüler werden mit dem Dilemma konfrontiert. Sie beziehen reihum Stellung dazu.	M1: Zeitungsartikel „Arme fordern Recht auf Verschmutzung“ (Folie und Kopien)
Konfliktanalyse und zweite Stellungnahme Phasen I und II zusammen 3 bis 4 Stunden	Es werden Gruppen gebildet, die arbeitsteilig den Konflikt analysieren. Jede Gruppe erhält die Aufgabe, zwei bzw. drei Leitfragen (Kategorien) zum Konflikt zu beantworten und die Ergebnisse auf Papierbögen übersichtlich festzuhalten. Gruppe 1: • Wer streitet mit wem? • Worum geht es konkret? Gruppe 2: • Welche Wünsche und Bedürfnisse bestimmen wessen politisches Handeln? • Welches Teilinteresse wird mit welchem Gesamtinteresse verdeckt? • Wer hilft wem und warum? Gruppe 3: • Welche geschichtlichen Hintergründe hat der Konflikt? • Welche rechtlichen Regelungen beschränken das Handeln? Gruppe 4: • Welche Bedeutung hat die Moral in dem Konflikt? • Welche Werte stehen sich gegenüber? → Am Ende werden alle Bögen an der Tafel oder Wand aufgehangen. Jede Gruppe präsentiert ihre Ergebnisse. Die Schüler werden gebeten, erneut Stellung zu beziehen: Hat sich die Beurteilung des Konflikts/Dilemmas geändert? Die individuellen Entscheidungen müssen mit Argumenten begründet werden!	M2: Mensch beeinflusst Klima M3: Indien: Wirtschaft, Umwelt M4: Kyoto-Protokoll M5: Konferenz von Neu-Delhi (Kopien) Papierbögen, Filzstifte, Magneten oder Klebestreifen

Phasen	Arbeitsschritte	Materialien
Kontroversverfahren und Auswertung 1 bis 2 Stunden	Eine Pro-/Kontra-Diskussion über die Frage, wie sich Indien verhalten sollte, wird organisiert, wobei der Lehrer als Moderator auftritt. Zum Abschluss der Diskussion wird eine Abstimmung über das Dilemma herbeigeführt. Die Argumente aus der Diskussion (Lehrer führt Protokoll) werden ausgewertet: <ul style="list-style-type: none"> • Was ist der Wertekonflikt? • Welche generellen Probleme liegen dem Konflikt zugrunde? 	
Lösungsansätze Hausaufgabe und 1 Stunde	HA: Die Schüler suchen Lösungsansätze für das Dilemma, die sie im Unterricht präsentieren. Nachhaltigkeit muss dabei auf Möglichkeiten der Verwirklichung und auf Werte hin untersucht werden (Diskussion).	M6: Gerechtigkeit und Ökologie (Kopien)
Systematisierung und Reflexion 1 Stunde	Erarbeitung (Unterrichtsgespräch) z. B. <ul style="list-style-type: none"> • Was sind Möglichkeiten und Grenzen gemeinsamen Vorgehens der Länder? • Welche Rolle können die Vereinten Nationen spielen? • Welche Vorteile hat die Unterrichtsreihe für die Einzelnen gebracht (Auseinandersetzung mit Werten)? • Was war gut? Was sollte verbessert werden? 	

Abb. 3.1: Gibt es ein Recht auf Verschmutzung? Eine konfliktorientierte Unterrichtseinheit zum Dilemma Ökologie vs. Gerechtigkeit (Dietz 2004: 102)

3.3 Die Phasen des Unterrichts

Zur Planung gehören im Weiteren, wie bereits in der Darstellung der konfliktorientierten Unterrichtseinheit angedeutet, die Einteilung des Unterrichts in Phasen, die Konstruktion von sinnvollen Lernaufgaben und die Frage nach der Leistungsbewertung.

Grundlegende
Phasen: Beginn,
Erarbeitung,
Schluss

Unterrichtseinheiten und -stunden müssen zeitlich strukturiert und in sinnvolle Arbeitsschritte gegliedert werden. Die allgemeine schul- und unterrichtsbezogene Didaktik (bspw. Meyer 2016b) und die Politikdidaktik (bspw. Achour et al. 2020b; Jansen 1997) haben dazu verschiedene Schrittfolgen des Lernens vorgelegt. Es scheint allerdings plausibler zu sein, davon auszugehen, dass sich Lernende einen Unterrichtsgegenstand auf unterschiedliche Arten und Weisen erschließen können. Letztlich gibt es nur drei grundlegende Phasen, die in jedem geplanten Unterricht vorkommen: die Phase des *Beginnens*, die Hauptphase der *Erarbeitung* und die *Schlussphase* (vgl. Sander 2013: 239 ff.).

Sibylle Reinhardt merkt diesbezüglich allerdings an, dass diese Einteilung der Unterrichtsphasen in nur drei Unterrichtsschritte zu allgemein und fachdidaktisch unpräzise sei, um die Dynamik des Lernens im Fachunterricht zu erfassen. Eine zusätzliche Unterteilung in ‚Erarbeitung I‘ und ‚Erarbeitung II‘ schafft hierbei keine Abhilfe. Wie eine kleinschrittigere Phasierung des Unterrichts erfolgen und dargestellt werden kann, wurde anhand der konfliktorientierten Unterrichtseinheit (Abb. 3.1, Kap. 3.2.3) von Dietz dargelegt. (vgl. Reinhardt 2018: 231)

Kritik an
mehreren
Erarbeitungs-
phasen

Die Phase des Beginnens definiert, um was es gehen und wie gearbeitet werden soll. Das gilt im Übrigen auch für den ‚negativen‘ Fall, dass die Lehrperson einfach ‚anfängt‘ und die Schüler*innen im Unklaren darüber lässt, was der Plan für die Stunde bzw. für die Unterrichtseinheit ist (vgl. Sander 2013: 240).

Der Beginn einer Unterrichtseinheit und auch einer Unterrichtsstunde lässt sich am genauesten planen. Die Anfangssituation ist sorgfältig zu planen, da in dieser Phase die Regeln und das Vorgehen festgelegt werden, die in der Folgezeit das Arbeiten am Thema bestimmen. Ziel von Unterrichtseinstiegen ist es, die Aufmerksamkeit zum Thema hinzulenken und die Bereitschaft der Lernenden hervorzurufen, sich auf den Lernprozess einzulassen. Für alle Beteiligten ist es wichtig, Klarheit zu haben und zwar in Bezug auf folgende Aspekte: das genaue Thema, die Aufgaben jeder*jedes Einzelnen, das methodische Vorgehen, die Materialien und Medien und die Ziele des Lernvorhabens (vgl. Gautschi 2000: 114f.).

Einstieg

Zielklarheit und Transparenz bedeutet aber nicht, dass nur die Lehrperson *ihre* Ziele durchsetzt. Genauso ist es möglich, dass das Lernvorhaben in Abstimmung mit den Adressaten, also den Schüler*innen, kooperativ abgestimmt wird. Ein Beispiel dazu liefert Sander (2013: 229): Die Unterrichtseinheit im Umfang von acht Doppelstunden wurde 1996 im Rahmen eines Oberstufenkurs eines Gymnasiums durchgeführt. Die erste Doppelstunde diente der gemeinsamen Planung und lief in folgenden Schritten ab:

-
- Brainstorming (schriftlich in Einzelarbeit) zum Stichwort ‚DDR‘
 - Kleingruppenarbeit: gegenseitige Vorstellung der notierten Stichworte, Einigung auf bis zu 10, die nach Ansicht der jeweiligen Gruppe für die Bearbeitung im Unterricht als interessant und wichtig erschienen, Übertragung dieser ausgewählten Stichworte auf Moderationskarten und Befestigung an der Tafel

- Klassenplenum: Wo nötig, kurze Erläuterung der Stichworte und argumentativer, mehrstufiger Entscheidungsprozess: Ordnung nach zusammengehörigen thematischen Blöcken, Gewichtung mit Klebepunkten, Formulierung von Überschriften zu diesen Blöcken. Auf diese Weise wurden vier Themenbereiche definiert, die in diesem Lernvorhaben bearbeitet werden sollten: Jugend in der DDR, Politik in der DDR, Wirtschaft in der DDR, die Wende und das Ende der DDR.
- Einteilung des Kurses in vier Gruppen und Zuordnung zu den vier Themenbereichen
- Absprachen über das weitere Vorgehen und die Zeiteinteilung.

(Sander 2013: 230)

Für die methodische Gestaltung des Einstiegs gibt es kein universales Rezept. In der Didaktik liegen dazu eine Fülle an Vorschlägen und Empfehlungen vor, die sowohl methodische Anleitungen als auch Reflexionen über verschiedene Einstiegsmethoden und -arrangements anbieten (vgl. bspw. Frech 2020a; vgl. Greving/Paradies 2012: 8 ff.; vgl. Gudjons 2000: 43 ff.; vgl. Mattes 2006: 27 ff.).

Erarbeitung

Die Hauptphase der Erarbeitung lässt sich in mehrere Arbeitsphasen gliedern, für die es wiederum keine einheitliche Systematik gibt. Entscheidend für die Planung dieser Phase sind ihre Schlüssigkeit und Transparenz. Die geplanten Arbeitsphasen müssen den Zielen und den sachlichen Anforderungen des Themas entsprechen und für die Lernenden nachvollziehbar sein. Die Erarbeitung erfolgt nicht nur entlang einer inhaltlichen Gliederung, sondern auch nach jeweiligen (Teil-) Aufgaben mit jeweils unterschiedlichen Methoden und Medien. Die Leitfrage für die Planung lautet: „In welchen Situationen können und sollen die Adressaten versetzt werden, um bestimmte Aufgaben erfolversprechend bearbeiten zu können?“ (Sander 2013: 240). Es bietet sich an, die Strukturierung der Erarbeitungsphase entlang von Grundsituationen des Lernens mit jeweils entsprechenden Methoden zu organisieren (dazu Kap. 4.1.2).

(Ab-)Schluss

Ziel des Abschließens ist es, den Lern- und Unterrichtsprozess rückblickend zu sichern und zu festigen. Zugleich geht es aber auch darum, einen Transfer des erworbenen Wissens und der erworbenen Fähigkeiten für die nächsten Unterrichtseinheiten anzubahnen (vgl. Gautschi 2000: 170).

Auch der Abschluss des Unterrichts kann unterschiedlich gestaltet werden. In die Schlussphase gehören die Zusammenfassung und ggf. die

Ergebnispräsentation oder Veröffentlichung der Arbeitsergebnisse. Der Abschluss kann aber auch in Form einer kontroversen Abschlussdebatte erfolgen. Und auch die Leistungsbewertung, z. B. als Klausur oder schriftliche Hausarbeit kann zum Abschluss eines Lernvorhabens gehören (vgl. Sander 2013: 241). Neben dem inhaltlichen Abschluss, sollte auch ein evaluativer Abschluss des Unterrichts eingeplant werden, der in Form einer gemeinsamen Reflexion des Lernvorhabens erfolgt. In diesem ‚Sprechen über den Unterricht‘ können bspw. folgende Fragen relevant sein: *Was ist gut gelaufen? Welche Probleme sind aufgetaucht? Und woran hat es gelegen? Was waren die Stärken und Schwächen, der eingesetzten Medien/Materialien und des methodischen Vorgehens? Haben wir die Ziele erreicht? Wie war das Arbeitsklima? Was kann in der nächsten Unterrichtseinheit besser gemacht/verändert werden?* (vgl. Ackermann et al. 2015: 103).

3.4 Lernaufgaben

Lernaufgaben stellen formulierte Anforderungssituationen für den Unterricht dar, durch die Lernprozesse aktiviert werden sollen. Lernaufgaben tragen entscheidend zur Unterrichtsqualität bei (vgl. Blömeke et al. 2006). Als Anregung kann folgende Typologie von Aufgabenformaten dienen:

- *Diagnostische Aufgaben* können Lehrpersonen einen Zugang zu den Konzepten und Vorstellungen der Lernenden geben und damit wichtiger Ausgangspunkt für Lernprozesse sein.
- Durch *problemorientierte Aufgaben* üben Schüler*innen den Umgang mit der Analyse von komplexen realpolitischen Problemen.
- *Aufgaben, in denen Verantwortung übernommen werden muss*, z. B. für die Gestaltung eines Ausflugs oder einer Aufgabe im sozialen Umfeld der Schule.
- *Diskussionsaufgaben*, um Schüler*innen die Vielfalt möglicher Positionen und Argumentationen zu verdeutlichen.
- *Erkundungsaufgaben* geben Lernenden die Möglichkeit, politische und soziale Phänomene in Alltagssituationen zu erkennen.
- *Forschungsaufgaben* ermöglichen Schüler*innen erste Erfahrungen mit sozialwissenschaftlichen Methoden.
- *Gestaltungsaufgaben* geben Lernenden die Gelegenheit Ideen und Konzepte oder Befunde zu präsentieren.
- *In Vermittlungsaufgaben* übernehmen Schüler*innen die Verantwortung der Vermittlung spezifischer Inhalte an andere.

Typen von
Aufgaben

- *Interaktionsaufgaben* ermöglichen Lernenden einen Zugang zu den eigenen und fremden Konzepten in Interaktionen.
- *Interventionsaufgaben* machen echtes gesellschaftliches Handeln außerhalb oder politisches Handeln innerhalb der Schule nötig.

(vgl. Autorengruppe Fachdidaktik 2017: 170)

Qualität von Aufgaben

Lernaufgaben müssen für jede konkrete Unterrichtssituation immer wieder neu überlegt und konzipiert werden. Das heißt, dass in der Unterrichtsplanung angedachte Aufgaben bereits nach ihrem bildungs-, motivations- und lerntheoretischen Gehalt befragt werden müssen. Um die Qualität von Aufgaben zu bestimmen, eignet sich das folgende Modell von Blömeke et al. (2006), welches hier politikdidaktisch erweitert wurde (Abb. 3.2.). Es dient der Sensibilisierung und Selbstüberprüfung konkreter Aufgabenstellungen (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik 2006: 170).

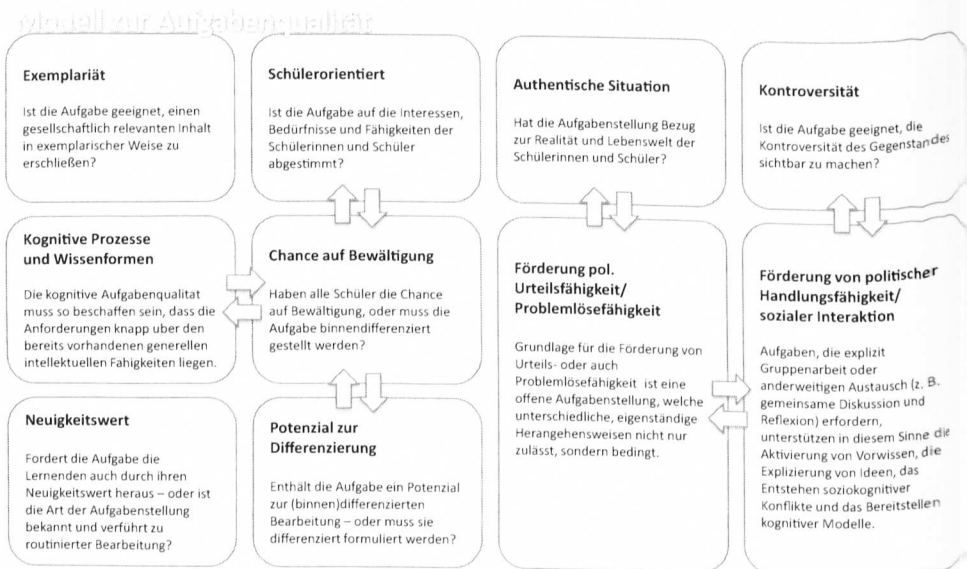


Abb.: 3.2: Modell zur Aufgabenqualität in Anlehnung an Blömeke et al., 2006, hier entnommen aus Autorengruppe Fachdidaktik 2017: 172.

3.5 Leistungsbewertung

In der schulischen Leistungsüberprüfung geht es um die qualifizierende Beurteilung von Lernergebnissen. Die Beurteilung von unterrichtlichen Leistungen ist allerdings nicht einfach zu vollziehen. Die Gefahr, nur für Noten und die nächste Klassenarbeit zu lernen, ist zwar nicht nur ein Problem für die politische Bildung und seinen Fachunterricht, aber es ist hier besonders virulent:

Was nur für Noten gelernt wird, wird in der Regel die Ebene der individuellen Konstruktion eines politischen Weltbildes kaum erreichen; die Lerngegenstände verändern mit ihrer Verwandlung in prüfbaren ‚Stoff‘ ihre Bedeutung, sie gewinnen ihren Sinn dann schnell nur noch aus der Leistungsbewertung. Fatal ist dabei auch, dass die Homogenisierung, die das schulische Ideal der Vergleichbarkeit in der Leistungsbewertung mit sich bringt, die Trivialisierung des Lernens fördert, denn Leistungen von Schülerinnen und Schülern sind umso leichter nach einem einheitlichen Muster bewertbar, je weniger individuell und je weniger komplex sie sind: Die richtige Wiedergabe der Zahl der Bundestagsabgeordneten, des formellen Wahlverfahrens und der Ergebnisse von Bundestagswahlen sind nun einmal leichter in standardisierter Form zu bewerten als die Urteilsbildung zu der Frage, ob es einer Ergänzung der repräsentativen Demokratie des Grundgesetzes durch Volksabstimmungen bedarf, aber eine solche Urteilsbildung ist für die politische Bildung weitaus wichtiger als lexikalisches Wissen. (Sander 2013: 245; vgl. dazu auch Deichmann 2009)

Vor diesem Hintergrund stellt sich für den Fachunterricht die Frage nach der Entwicklung einer neuen Kultur der Leistungsbewertung. Folgende Aspekte sind bedeutsam (vgl. Sander 2013: 246 f.):

- *Von reproduktiven Leistungen zur selbstständigen Urteilsbildung:* Der GPJE-Entwurf für nationale Bildungsstandards beschreibt drei Anforderungsbereiche, die sich für Leistungsbeurteilung nutzen lassen: Wiedergeben, Anwenden und selbstständiges Beurteilen.
- *Von der Stoffabfrage zur Kompetenzorientierung:* Fachliches Wissen ist im Fachunterricht auch weiterhin bedeutsam, allerdings weniger im Sinne eines Abfragens isolierter Wissensbestände als vielmehr zu Förderung der politischen Urteils- und Handlungsfähigkeit.

Herausforderungen
der Leistungs-
bewertung

- *Von vorgegeben Lösungen zu methodischem Handeln:* Es geht darum, Schüler*innen mit ergebnisoffenen Frage- und Problemstellungen zu konfrontieren und weniger darum, bereits bekannte Lösungen reproduzieren zu lassen.
- *Von der Ergebnis- zur Prozessorientierung:* Der Prozess des Lernens selbst muss gegenüber der punktuellen Leistungsbewertung an Gewicht gewinnen. Dazu bedarf es auch eines anderen Umgangs mit Fehlern, die als Lernchancen verstanden werden sollten.
- *Von der Homogenisierung zur Differenzierung:* Gerade der Leistungsbewertung im Fachunterricht der politischen Bildung muss es darum gehen, Schüler*innen darin zu unterstützen, bei der Beurteilung von Politik unterschiedliche Wege zu gehen. Hier muss Differenzierung nicht immer nur Individualisierung heißen, auch Gruppenarbeitsergebnisse können in die Leistungsbewertung einfließen.
- *Vom reinen Fachbezug zur fächerübergreifenden Vernetzung:* Von Fall zu Fall kann es sich anbieten, gemeinsam mit anderen Lehrenden aus anderen Fächern Leistungen zu bewerten, die nicht eindeutig nur dem fachlichen Zusammenhang des Unterrichts zugeordnet werden können.

Formen der
Leistungs-
bewertung

Auch wenn die Klausur als Leistungskontrolle weiterhin im Fachunterricht relevant sein wird, ist doch darauf zu achten, dass sie Aufgabenstellungen enthält, die den Schüler*innen Gestaltungsräume lassen, sowohl was das inhaltliche Ergebnis als auch das methodische Vorgehen betrifft (vgl. ebd.: 247).

Auch in heterogenen Lerngruppen können die Formen der Leistungsüberprüfung und -bewertung variiert werden. So kommen bspw. Referate oder die Bewertung der mündlichen Mitarbeit besonders den kommunikativen Schüler*innen entgegen, während stillere Schüler*innen ihre Leistung besser in Portfolios oder schriftlichen Arbeiten unter Beweis stellen können. Eine weitere Differenzierungsmöglichkeit kann durch das Angebot unterschiedlicher Anforderungsniveaus oder differenzierter Hilfestellungen bei gleichbleibendem Anforderungsniveau erfolgen (vgl. Straßner 2017: 52 ff.). Eine Orientierung bieten hier auch die Anforderungsbereiche, welche die KMK (2005) formuliert hat:

Tabelle 3.1: Anforderungsbereiche (AFB) und Operatoren (KMK 2005, S. 15, Darstellung hier nach Straßner 2017: 55)

	Inhalt	Operatoren
AFB I	„... umfasst das Wiedergeben und Darstellen von fachspezifischen Sachverhalten aus einem abgrenzten Gebiet und im gegebenen Zusammenhang unter reproduktivem Benutzen geübter Arbeitstechniken.“	„aufzählen, benennen, beschreiben, bezeichnen, darlegen, darstellen, nennen, wiedergeben, zusammenfassen“ i
AFB II	„umfasst das selbstständige Erklären, Bearbeiten und Ordnen bekannter fachspezifischer Inhalte und das angemessene Anwenden gelernter Inhalte und Methoden auf andere Sachverhalte.“	„analysieren, auswerten, charakterisieren, einordnen, erklären, erläutern, ermitteln, erschließen, herausarbeiten, interpretieren, vergleichen, widerlegen“
AFB III	„... umfasst en reflexiven Umgang mit neuen Problemstellungen, den eingesetzten Methoden und gewonnenen Erkenntnissen, um zu Begründungen, Folgerungen, Beurteilungen und Handlungsoptionen zu gelangen.“	„begründen, beurteilen, bewerten, diskutieren, entwerfen, entwickeln, erörtern, gestalten, problematisieren, prüfen, sich auseinandersetzen, Stellung nehmen, überprüfen“

Tabelle 3.2: Kompetenzmatrix – Anforderungssituationen im kompetenzorientierten Fachunterricht der politischen Bildung (Straßner 2017: 57)

Kompetenzbereiche		Fachwissen	Politische Urteilsfähigkeit	Politische Sprachfähigkeit	...
Anforderungsbereiche	I	... kann Sachverhalte korrekt und strukturiert darlegen. ... kann aus den bereitgestellten Materialien die relevanten Informationen herausarbeiten. kann wertende Aussagen identifizieren und korrekt wiedergeben. kann politische Sachverhalte angemessen verbalisieren. ... verwendet Fachbegriffe angemessen. ...	
	II	... kann Sachverhalte anwenden und in Beziehung setzen. ... kann Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausarbeiten. kann politische Urteile gegenüberstellen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede benennen. kann situationsbezogen und situationsadäquat politische Sachverhalte kommunizieren. ...	
	III	... kann Probleme identifizieren. ... kann Sachverhalte einordnen und abgrenzen. kann Problemstellungen differenziert erfassen und diskutieren. ... kann eigene Positionen entwickeln und diese argumentativ darlegen. kann politische Kommunikationsstrategien identifizieren, analysieren und hinterfragen. ... kann eigene Strategien entwickeln, auf die Kommunikation politischer Sachverhalte von anderen zu reagieren.	

Portfolio

Eine Alternative schriftlicher Leistungskontrollen stellt das Portfolio dar. Solche Lernprozessdokumentationen legen die Schüler*innen über einen längeren Zeitraum an, z. B. im Rahmen einer mehrwöchigen Unterrichtseinheit. Portfolios können unterschiedliche Dokumente enthalten: Protokolle, Thesepapiere, Berichte, Referatsmanuskripte, Fotos, eigenständig erstellte Schaubilder, Kommentare zu einer gelesenen Lektüre, Wahrnehmung und Bewertung einer Gruppenarbeit. Portfolios können für die Lernenden die Funktion einer Selbstevaluation haben, die ihnen ermöglicht über ihren eigenen Lernprozess zu reflektieren. Portfolios können aber auch zur individuellen Leistungsbewertung genutzt werden (vgl. Sander 2013: 248).

Eine weitere Möglichkeit stellt die Bewertung von Leistungen in Gesprächen dar. Gerade in der politischen Bildung, in der die mündliche Kommunikation eine bedeutende Rolle spielt, bietet es sich an, auch die Möglichkeit von Prüfungsgesprächen (Kolloquien), bspw. in Form der Verteidigung eines Arbeitsergebnisses oder eines Vortrags zu nutzen (vgl. ebd.: 248).

Schließlich können auch durch Schüler*innen hergestellte Handlungsprodukte wie Ausstellungen, schriftliche Dokumentationen oder Videos zur Leistungsbewertung herangezogen werden (vgl. ebd.: 248).

3.6 Sprachbildung als Querschnittsaufgabe

Gerade der Fachunterricht Politische Bildung ist sprachintensiv. Er ist für Lernende auch ein Ort, um Nichtwissen und Nicht-Verstandenes zur Sprache zu bringen, sich damit zugleich seiner selbst zu versichern und sich gleichzeitig mit Unverstandenem auseinanderzusetzen bzw. sich diesem zu öffnen.

Relevanz von Sprachbildung

Auch wenn Sprachbildung für alle Schüler*innen relevant und sinnvoll ist, profitieren vor allem Jugendliche aus sozioökonomisch benachteiligten Milieus von sprachsensiblen Unterrichtsangeboten. Diese erleben – im Vergleich zu Kindern und Jugendlichen aus eher bildungsorientierten Familien – häufig weniger sprachliche Anregung. Zu betonen ist, dass auch für Schüler*innen ‚mit Migrationshintergrund‘, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, nicht der Migrationshintergrund, sondern auch der (familiäre) sozioökonomische Status ausschlaggebend ist (vgl. Kniffka 2012: 8).

Kommunikative Fähigkeiten

Die Schüler*innen benötigen die Kommunikation im Unterricht, um sich sprechend mitteilen und zur eigenen Sprache finden zu können. Prä-

zises und differenziertes Artikulieren kann man üben, indem man seine Denkweise zur Sprache bringt und sich damit zugleich auch als handlungsfähig erfährt. Der Sprache kommt damit als Mittel zum Selbstaustausch ein fundamentaler Sinn zu (vgl. Gessner 2014). Nicht zuletzt entscheiden sprachliche Fähigkeiten auch über soziale, politische, wirtschaftliche und kulturelle Teilhabemöglichkeiten in einer Gesellschaft mit. Eine Querschnittsaufgabe des Unterrichts ist es also auch, „einen Beitrag zur Verbesserung der Alltagssprache sowie zur Entwicklung hin zur Bildungssprache [zu] leisten [...]“ (Achour 2020: 40).

Unter *Bildungssprache* ist eine „kognitiv anspruchsvolle, konzeptionell schriftliche Sprache in kontextreduzierten Situationen. *Alltagssprache* ist „inhaltlich einfacher, konzeptionell mündlich und in einen Kontext eingebunden“ (Achour/Sieberkrob 2015: 19; vgl. dazu auch Cummins 1981 und 2000). In *kontextreduzierten* Situationen, wie dem Fachunterricht, müssen Inhalte vorwiegend über Sprache (Texte, Vorträge) erworben werden. Die entsprechenden Aufgabenstellungen sind zumeist kognitiv anspruchsvoll und erfordern eine präzise sprachliche Gestaltung. In *kontextgebundenen* Situationen, wie sie im Alltag vorkommen, z. B. beim Einkauf in einer Bäckerei, besteht „keine Notwendigkeit für sprachliche Explizitheit [...], denn bei Nicht- oder Missverstehen des Interaktionspartners kann auf das gewünschte Produkt gezeigt werden“ (Kniffka 2012: 212). In der Literatur finden sich diese Merkmale in zwei Dimensionen zusammengefasst: den *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS) und der *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP) (vgl. Tabelle 3.3.).

Alltags- und
Bildungssprache

Tabelle 3.3: Vergleich Alltagssprache – Bildungssprache (nach Achour 2020: 40)

	BICS	CALP
Sprachtyp	vergleichbar mit der Alltagssprache	vergleichbar mit der Bildungssprache
Merkmale	inhaltlich einfacher	kognitiv anspruchsvoll
	Sprache der Nähe	Sprache der Distanz
	in Kontexte eingebunden	in kontextreduzierten Situationen
	konzeptionell mündlich	konzeptionell schriftlich
geprägt durch	Wiederholungen, Gedankensprünge, unvollständige Sätze, grammatikalische Fehler, unpräzisen Wortgebrauch, Füllwörter, zirkuläre Argumentation	Wenige Wiederholungen, keine Gedankensprünge, vollständige und komplexe Sätze, keine grammatikalischen Fehler, präzisen Wortgebrauch, keine Füllwörter, lineare Argumentation

Fachkonzepte

Eine besondere Rolle spielen Fachbegriffe, die mit fachwissenschaftlichen Konzepten verbunden sind. Diese *Fachkonzepte* sind „kognitive Anker, um Politik analytisch zu verstehen: Warum liegt es im Interesse des CDU-Abgeordneten, dass das Betreuungsgeld eingeführt wird? Die Lernenden benötigen ein Konzept der Partei CDU (z.B. konservativ, Familie als Wert, Rolle der Frau bei der Kinderbetreuung), um die politische Forderung des Betreuungsgeldes einordnen zu können“ (Achour/Sieberkrob 2015: 21).

Eine durchgängige Sprachbildung ist auch während der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen. Praktisch kann das von gezielten Unterrichtsstunden und kleinen Einheiten, z.B. zur ‚Formulierung politischer Urteile‘ (vgl. Achour/Jordan 2017) über Hilfestellungen für alternative, ggf. präzisere und differenzierte Ausdrucksmöglichkeiten (z.B. *Scaffolding*) bis hin zur Aufforderung an Schüler*innen, ihre sprachlichen Beiträge (in Unterrichtsgesprächen) zu präzisieren, gehen.

Scaffolding

Im Kontext des Fachunterrichts stellt das *Scaffolding-Prinzip* eine gute Möglichkeit dar, Sprachbildung bereits in die Planungsüberlegungen mit einzubeziehen: Beim *Scaffolding* (engl. Baugerüst) geht es darum, dass ein „kompetenter Partner [...] dem weniger kompetenten Partner [...] durch Interaktion [hilft,] seine kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten auszubauen“ (Kniffka 2012: 213) hilft. *Scaffolding* ermöglicht ein binnendifferenziertes Vorgehen im Unterricht, bei dem Schüler*innen „vor sprachliche Herausforderungen gestellt [werden], die leicht über ihren sprachlichen Kompetenzen liegen“ (Sieberkrob/Chmiel 2017: 26), um ihre fachsprachlichen Kompetenzen weiterzuentwickeln. Mithilfe von *Scaffolds* können Schüler*innen kontinuierlich ihr sprachliches Kompetenzniveau erhöhen (auch Unterrichtsvorschlag (ebd., S. 27 ff.).

Tabelle 3.4: Scaffolding am Beispiel ‚Sprachliche Hilfestellungen zum Diskutieren‘ (Achour/Sieberkrob 2017: 32)

Argumentationsschritt	sprachliche Hilfestellung
<p>Argumentieren: Formuliert abwechselnd eure Überzeugungen</p> <p>Wende Argumente an, um die anderen von einer Meinung zu überzeugen.</p> <p>Begründe deine Meinung, indem du Argumente nennst.</p> <p>Wende rhetorische Figuren an.</p> <p>Entwickle eine eigene Argumentationsstrategie.</p>	<p>Ich halte das für besonders effizient/legitim, weil ...</p> <p>Wenn man bedenkt, dass ..., dann ...</p> <p>Man sollte auf alle Fälle berücksichtigen, dass ...</p> <p>...</p>
<p>Verhandeln: Versucht, die anderen von euren, Argumenten zu überzeugen</p> <p>Mit Argumenten Verhandlungsstrategien und Lösungsentwürfe vorschlagen, damit andere sie akzeptieren.</p>	<p>Das finde ich auch transparent, gerecht, demokratisch</p> <p>Das Argument (Frieden, Sicherheit, Freiheit) ist wirklich ein schlagendes Argument.</p> <p>Ich stimme deiner Argumentation zu und denke man könnte noch ergänzen, dass ...</p> <p>Das finde ich nicht nützlich/kostensparend/funktional, weil ...</p> <p>Das kann ich überhaupt nicht nachvollziehen, weil ...</p> <p>Dem kann ich überhaupt nicht zustimmen, weil ...</p> <p>...</p>
<p>Entscheiden: Kommt zu einem Ergebnis</p> <p>Sich auf eine Lösung einigen und diese argumentativ begründen</p> <p>Mit Argumenten überzeugen</p>	<p>Wägt man das Für und Wider ab, so kommt man zu dem Ergebnis ...</p> <p>Alles in allem zeigt sich, dass ...</p> <p>Wir haben uns nach einer längeren Diskussion auf ... geeinigt/darauf geeinigt, dass ...</p> <p>....</p>

Für die Planung und Gestaltung von Unterricht können in Anlehnung an Gibbons (2002) folgende Merkmale und Prinzipien des *Scaffoldings* beschrieben werden:

- **Bedarfsanalyse:** Der Sprachbedarf wird aus fachlicher Sicht ermittelt. Dazu können bspw. Unterrichtsmaterialien auf ihre sprachlichen Anforderungen hin untersucht werden. Was und wie viel muss gelesen werden? Enthalten die Texte besondere Schwierigkeiten (z.B. grammatische Phänomene, Fachtermini)?

Merkmale und Prinzipien des Scaffoldings

- **Lernstandsanalyse:** Hier wird der Sprachstand der Klasse oder einzelner Lernender analysiert und mit den sprachlichen Anforderungen (des Unterrichts) verglichen. Wer braucht Unterstützung?
- **Unterrichtsplanung:** Aktivierung des Vorwissens (z.B. Brainstorming, Erfahrungsberichte); geeignetes (Zusatz-)Material auswählen; Lernaufgaben sequenzieren: von der konkreten zur abstrakten Anschauung, vom alltagssprachlich (kontextgebunden) hin zum expliziten (kontextgebundenen) Sprachgebrauch; geeignete Lern- und Arbeitsformen (z.B. kooperative Lerngruppen) festlegen, in denen sprachlich gehandelt werden muss; Darstellungs- und Präsentationsformen auswählen, in den die neuen Inhalte präsentiert werden sollen. Wer benötigt hier kontextuelle Hilfe?; nach Möglichkeiten suchen, Sprache anzureichern anstatt zu vereinfachen, also nicht nur auf den Input achten; Gelegenheiten für metasprachlichen und metakognitiven Austausch einplanen.
- **Unterrichtsinteraktion:** betont die besondere Qualität der Interaktion zwischen Lehrer*in und Schüler*innen; langsamer sprechen; mehr Zeit für Schüler*innenantworten geben; authentische Kommunikationssituationen schaffen, mehr echte Fragen stellen (nicht nur: Lehrer*innenfrage – Schüler*innenantwort – Lehrer*innenfrage); aktives Zuhören, Äußerungen der Lernenden re-kodieren (z.B. passende Fachbegriffe anbieten, eine alternative Ausdrucksweise anbieten); Lehrkraft bringt individuelle Äußerungen der Lernenden in einen größeren konzeptuellen/fachlichen Zusammenhang.

(vgl. Kniffka 2012: 215 ff.)

Übungsaufgaben

- 3.1) Erläutern Sie die Aussage, dass zur Unterrichtsthemenkonstruktion eine inhaltliche mit einer intentionalen Perspektive verbunden werden muss
- 3.2) Didaktische Prinzipien:
- a) Welche didaktischen Prinzipien zur Unterrichtsplanung haben Sie kennengelernt? Nennen Sie diese und erläutern Sie den jeweilig dahinterstehenden Ansatz am Beispiel eines selbst gewählten Themenfelds.
 - b) Erläutern Sie, warum die didaktischen Prinzipien Schüler*innenorientierung, Kontroversität und Wissenschaftsorientierung in jeder Unterrichtsplanung berücksichtigt werden sollten.
- 3.3) Überlegen Sie sich zum Thema ‚Alle entscheiden mit: Mehr Partizipation durch basisdemokratische Elemente?‘ jeweils eine hypothetische Lernaufgabe zu den Typen ‚diagnostische Aufgaben‘, ‚Diskussionsaufgaben‘ und ‚Forschungsaufgaben‘.
- 3.4) Nennen Sie die möglichen Formen der Leistungsbewertung.
-

Wochenschau-
Heft zum Thema
‚Sprachbildung‘
mit weiterfüh-
renden Infor-
mationen

