

Diagnostikmethoden in der politischen Bildung

Vorstellungen von Schüler/-innen im Unterricht
erheben und verstehen

Dissertation zur Erlangung des Grades der Doktorin der
Sozialwissenschaften (Dr. rer. soc.)

vorgelegt von:
Mirka Mosch

Tag der Disputation: 21.2.2013

Für Dich Schwester

Ich danke Allen,

die mich mit Gesprächen, Ideen oder durch ganz andere Dinge zur Konzeption und Umsetzung dieser Arbeit inspiriert und mir Mut gemacht haben als dieses Projekt zeitweise unüberschaubar wirkte.

Mein besonderer Dank geht an Max, Diana, Dana und meine Eltern und vor allem an meine Schwester Denise, die mich durch alle Phasen dieser Arbeit begleitet hat! Ebenso Gisela, Anja, Max, und Maria für das (Korrektur-)Lesen der Arbeit oder von Arbeitsteilen.

Ebenso bedanke ich mich bei Herrn Prof. Dr. Wolfgang Sander, der mich bei der Themenfindung dieser Arbeit unterstützt und diese Arbeit betreut hat, sowie Herrn Prof. Dr. Peter Henkenborg für das Zweitgutachten.

Mirka Mosch – Gießen, im August 2011

Einleitung	4
Teil 1: Zur Forschungsfrage und zum Forschungsstand	11
1. Schüler/-innenorientierung – Orientierung an den Vorstellungen der Schüler/-innen	11
1.1 Das allgemeindidaktische Prinzip der Schülerorientierung	11
1.2 Schülerorientierung in der politischen Bildung	15
1.3 Kritik an Schmiederers Konzeption von Politischer Bildung im Interesse der Schüler	24
1.4 Teilnehmerorientierung in der politischen Erwachsenenbildung	27
2. Die Aneignungsperspektive der Lernenden: Kinder/Jugendliche und Politik ...	30
2.1 Empirische Studien zu den politischen und gesellschaftlichen Vorstellungen von Kindern	30
2.2 Das Verhältnis von Jugendlichen zu Politik und politischer Bildung.....	35
3. Das Verhältnis der Diagnostik zu einem veränderten Lernverständnis	43
3.1 Konstruktivistische Lerntheorie: zur Bedeutung der Aneignungsperspektive.....	44
3.2 Konstruktivistische Politikdidaktik: Lernen in der politischen Bildung.....	54
3.3 Kompetenzorientierung in der politischen Bildung	62
3.4 Diagnostik und eine veränderte Sicht auf Lehren und Lernen.....	68
4. Diagnostik: die Erhebung der Lernendenperspektive	70
4.1 Definition, Formen und Strategien von Diagnostik	70
4.2 Die diagnostische Kompetenz von Lehrer/-innen im Schulalltag.....	76
4.3 Die neue Form pädagogischer Diagnostik	86
4.4 Didaktik und Diagnostik: Modelle und Vorgehen in anderen Fachdidaktiken.....	90
4.5 Diagnostik und politische Bildung.....	95
Teil 2: Die empirische Untersuchung: methodisches Design und Auswertung	103
5. Das Forschungsdesign	103
5.1 Theoretische Vorannahmen der empirischen Untersuchung	103
5.2 Untersuchungsvorbereitung	105
5.2.1 Die Rolle der Forscherin in der empirischen Untersuchung.....	110
5.3 Die Methoden der empirischen Untersuchung: theoretische Annahmen und Forschungsstand	111
5.4 Das fokussierte Interview.....	121
5.4.1 Die Auswertung der Interviews	128
5.4.2 Die Kodierung der Interviews	136
5.5 Gütekriterien der Qualitativen strukturierenden Inhaltsanalyse	137
6. Die drei Unterrichtsmethoden als Diagnostikmethoden: Ergebnisse zu den einzelnen Methoden im Unterricht	140
6.1 Collage	142
6.1.1 Die Auseinandersetzung der Schüler/-innen.....	142
6.1.2 Die Zugangsweise der Lehrenden: Interpretation und Auswertung	151
6.1.3 Kurze Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse zur Collage als Diagnostikmethode	162
6.2 Brainstorming.....	163
6.2.1 Die Zugangsweise der Schüler/-innen	163
6.2.2 Die Zugangsweise der Lehrenden: Interpretation und Auswertung	171
6.2.3 Kurze Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse zum Brainstorming als Diagnostikmethode	179
6.3 Concept-Map.....	180
6.3.1 Die Zugangsweise der Schüler/-innen	182
6.3.2 Die Zugangsweise der Lehrenden: Interpretation und Auswertung	188
6.3.3 Kurze Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse zum Concept-Mapping als Diagnostikmethode	195

6.4 Thematische Interessen, Unterrichtswünsche und Themenablehnung der Lernenden bei den Themen Demokratie und Europa	195
6.5 Exkurs: (Konzeptuelle) Vorstellungen der Schüler/-innen zum Themengebiet Demokratie und Europa	198
7. Vergleichende Analyse und Auswertung der Methoden.....	206
7.1 Entwicklung von Kriterien zur Praxistauglichkeit und Effektivität der Unterrichts- als Diagnostikmethoden	206
7.2 Gütekriterien der untersuchten Unterrichtsmethoden als Diagnostikmethoden	219
7.3 Gemeinsamkeiten der Unterrichtsmethoden als Diagnostikmethoden	221
7.4 Die Charakteristika der einzelnen Unterrichtsmethoden als Diagnostikmethoden.....	223
Teil 3: Perspektiven und Herausforderungen einer politikdidaktischen Diagnostik in der schulischen politischen Bildung.....	232
8. Politikdidaktische Diagnostikkompetenz von Lehrenden bei produktiven Unterrichtseinstiegen.....	232
8.1 Notwendige Voraussetzungen und Bedingungen einer politikdidaktischen Diagnostik in der schulischen politischen Bildung.....	235
8.2 Diagnostik und Schüler/-innenorientierung	239
8.3 Politikdidaktische Diagnostik und konstruktivistisches Lernverständnis.....	241
8.4 Probleme und Hindernisse einer politikdidaktischen Diagnostik in der schulischen politischen Bildung	243
9. Schlussfolgerungen für eine schulische politikdidaktische (Vorstellungs-)Diagnostik.....	245
Literatur	251

Anhang

1. Lerndokumente Unterrichtseinstieg Concept-Map zum Thema Europa
2. Lerndokumente Unterrichtseinstieg Concept-Map zum Thema Demokratie
3. Lerndokumente Unterrichtseinstieg Brainstorming zum Thema Europa
4. Lerndokumente Unterrichtseinstieg Brainstorming zum Thema Demokratie
5. Lerndokumente Unterrichtseinstieg Collage zum Thema Europa
6. Lerndokumente Unterrichtseinstieg Collage zum Thema Demokratie
7. Ablaufplan zum Methodeneinsatz und Arbeitsmaterialien
8. Interviewleitfaden

Einleitung

Schüler/-innen verfügen – vor und unabhängig vom Fachunterricht – über konzeptuelle Vorstellungen zu Politik und Gesellschaft. Untersuchungen belegen, dass diese Vorstellungen das schulische Lernen beeinflussen können (vgl. Moll 2001, Schelle 1995/2001 u.a.). In den letzten Jahren gelangt die Aneignungsperspektive der Lernenden – die subjektive Seite des Lernens – in den Fokus der politischen Bildung. Die Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien wie PISA (Programme for International Student Assessment) und TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) sowie die Erkenntnisse der neueren Lerntheorien haben zu einem Umdenken über schulische Lehr-Lern-Prozesse geführt. Diese betonen die Relevanz und Bedeutung der (alltäglichen) Perspektiven, Deutungen und Vorstellungen der Lernenden zu Phänomenen von Politik und Gesellschaft. Möchte die schulische politische Bildung ihren Adressat/-innen Lernzuwächse ermöglichen, muss sie jene Ebene erreichen, von der aus die Schüler/-innen sich ihre grundsätzliche Perspektive von Politik und Gesellschaft strukturieren. „Nachhaltiges Lernen setzt voraus, dass neues Wissen mit bereits vorhandenem Wissen und Verstehen verknüpft wird“ (Gessner et al. 2011, 166). Aber wie kann die schulische politische Bildung¹ etwas über das „vorhandene Wissen und Verstehen“ der Schüler/-innen erfahren? In diesem Kontext wird die Bedeutung einer fachdidaktischen Diagnostik² diskutiert, die in der allgemeinen Pädagogik bereits in den achtziger Jahren diskutiert wurde, jedoch erst durch die Folgen der PISA-Debatte und der damit verbundenen Kompetenzdebatte verstärkt Eingang in den Bereich der politischen Bildung gefunden hat (vgl. Besand 2007, 8). Besonders in einem Fach wie der politischen Bildung, in dem die Grenzen zwischen Alltags- und Wissenschaftswissen fließend sind und in dem nahezu alle Themengegenstände auch Teil der Lebens- und Alltagswelt der Schüler/-innen sind, muss den Vorstellungen der Lernenden Raum gegeben und im Unterricht daran angeschlossen werden.

¹ Ist in dieser Arbeit von *schulischer politischer Bildung* die Rede, ist damit der Politik- bzw. Politik- und Wirtschaftsunterricht somit der Fachunterricht bzw. je nach Bundesland der Gemeinschaftskunde oder Sozialkundeunterricht, aber nicht *politische Bildung als Schulprinzip* gemeint.

² Eine ausführliche Begriffsdefinition des „Diagnostikbegriffs“ wird in Kap. 4.1 dieser Arbeit erfolgen. Die Definition bezieht sich auf Ingenkamp/Lissmann (2008, 13); demnach bezeichnet Diagnostik „[...] alle diagnostischen Tätigkeiten, durch die bei einzelnen Lernenden und den in einer Gruppe Lernenden Voraussetzungen und Bedingungen planmäßiger Lehr- und Lernprozesse ermittelt, Lernprozesse analysiert und Lernergebnisse festgestellt werden, um individuelles Lernen zu optimieren.“

In den naturwissenschaftlichen Didaktiken wurde die Bedeutung der Schüler/-innenvorstellungen weitaus früher entdeckt und intensiv erforscht:

„Die den Lernenden zur Verfügung stehenden lebensweltlichen Vorstellungen sind daher nicht zuvörderst als Lernhindernisse („misconceptions“), sondern als Lernvoraussetzung und Lernmittel zu betrachten. ‚Lernmittel‘ bedeutet, dass diese Vorstellungen nicht gemieden oder einfach ersetzt werden können und sollen, sondern, dass mit ihnen beim fachlichen Lernen gearbeitet werden muss“ (Kattmann 2007, 98).

Auch in der Pädagogik ist der Leitsatz, „die Schüler/-innen dort abzuholen, wo sie stehen“ eine altbekannte und viel zitierte Devise. Was diese Aussage in der Praxis bedeuten kann und über welches Wissen und welche Methoden Lehrende verfügen müssen, um die Schüler/-innen überhaupt „abholen“ zu können, wurde bislang kaum erforscht. Des Weiteren stellt sich die Frage, wie diagnostische Erhebungen im Unterricht strukturiert sein müssen, damit die Lernenden überhaupt „abgeholt“ werden wollen bzw. bereit sind, ihre Alltagsbezüge und Vorstellungen zu erkennen zu geben. Die Didaktik der politische Bildung verfügt zwar über „pragmatische Handlungsanregungen“, aber kaum über „forschungsbasiertes Wissen“, wie sich diese Vorkonzepte der Schüler/-innen im alltäglichen Unterricht erheben lassen und „in welcher Weise sie auf Wissens- und Kompetenzmodelle der Didaktik bezogen werden können und welche Konsequenzen sich daraus für den Unterricht ergeben“ (Gessner et al. 2011, 166). Zentral ist an dieser Stelle und für die Arbeit insgesamt die Frage nach der *Praxistauglichkeit der Methoden für eine politikdidaktische Diagnostik*. In der Fachdidaktik ist nachgewiesen, dass sich mit qualitativen Interviews die Vorstellungen der Lernenden erfassen und untersuchen lassen (vgl. Moll 2001, Schelle 1995/2003, Lutter 2009 und 2011). Dieses Ergebnis stellt Lehrende jedoch vor ein unlösbares Problem, denn diese Interviews sind zu zeit- und arbeitsaufwendig, um sie im schulischen Alltag anwenden zu können. In der politischen Bildung fehlt es bislang an empirischen Ergebnissen über praxistaugliche Instrumente, die im schulischen Alltag mit einem überschaubaren Zeit- und Arbeitsaufwand zu realisieren sind (vgl. Besand 2007, 17).

Deswegen möchte diese Arbeit der Frage nachgehen, welche Unterrichtsmethoden der politischen Bildung geeignet sind, um zu Beginn eines neuen Themas die konzeptuellen Vorstellungen der Lernenden zu erheben. Ausgewählt werden dafür

Brainstorming, Concept-Mapping und Collage, die in der Praxis der politischen Bildung bereits als Einstiegsmethoden eingesetzt werden.³

In dieser Arbeit sollen folgende Fragen geklärt werden:

- Enthalten die Lerndokumente, die durch die Methoden realisiert werden, diagnostische Informationen, die von den Lehrenden erfasst und interpretiert werden können?
- Was sind bei der Anwendung/Durchführung dieser Methoden im Unterricht Voraussetzungen und Bedingungen, die erfüllt sein müssen?
- Über welche Informationen und Kompetenzen müssen Lehrende außerdem verfügen, um diese Vorstellungen erfassen, analysieren und angemessen interpretieren zu können?

Diesen Fragen nähert sich die Arbeit in folgenden Schritten: dem theoretischen Bezugsrahmen – dem ersten Teil der Arbeit – der die für die Fragestellung der Arbeit relevanten Bezüge und Forschungsergebnisse resümiert, einem zweiten Teil, in dem das Forschungsdesign entwickelt, die Untersuchungsdurchführung beschrieben und die Ergebnisse der empirischen Studie dargestellt werden. Darauf aufbauend werden in einem dritten Teil Anforderungen, Probleme aber auch Notwendigkeiten einer politikdidaktischen Diagnostik für die schulische politische Bildung resümiert.

Bemühungen, den Unterricht an den Interessen, Einstellungen, Vorstellungen und dem Vorwissen der Schüler/-innen zu orientieren, besitzen in der allgemeinen Pädagogik und der Fachdidaktik der politischen Bildung eine gewisse Tradition. Dennoch konnten sich diese Konzeptionen in der Breite nicht durchsetzen. Auch neuere empirische Studien belegen, dass Schüler/-innen über konzeptuelle Vorstellungen verfügen. Diese älteren und neueren theoretischen sowie empirischen Ergebnisse verweisen allesamt auf die Notwendigkeit einer Diagnostik, um die Perspektiven der Lernenden auf den Lerngegenstand erheben zu können, und bilden somit den Ausgangspunkt für diese Arbeit.

Der *erste Teil* bündelt die theoretischen Ergebnisse und empirische Studien, die sich mit der Aneignungsperspektive der Lernenden beschäftigen (Kap. 2). Das Kapitel

³ Eine Begründung für die Auswahl dieser drei Unterrichtsmethoden wird in Kap. 5.2 dieser Arbeit gegeben.

versucht zu klären, welche Traditionen, Konzeptionen und Ansätze es in der allgemeinen Pädagogik gegeben hat, um den Unterricht von den Schüler/-innen ausgehend zu planen und der Frage nachzugehen, welche verallgemeinernden Annahmen und Forderungen dem zu Grunde liegen. Kapitel 1.2 wechselt den Fokus von der allgemeinen Pädagogik hin zur politischen Bildung. Hier ist es besonders Rolf Schmiederer, der mit seiner Monographie *Politische Bildung im Interesse der Schüler* maßgeblich das heute noch aktuelle didaktische Prinzip der Schüler/-innenorientierung geprägt hat. Neben der Vorstellung seiner grundlegenden Thesen versucht das Kapitel einen Bezug zur heutigen politischen Bildung herzustellen, indem untersucht wird, ob und wenn ja welche der damaligen Forderungen bzw. Annahmen auch in heutigen politikdidaktischen Konzeptionen vertreten sind.

Dann folgt ein Kapitel, welches einen Überblick über die empirischen Ergebnisse zur Aneignungsperspektive innerhalb der politischen Bildung bietet. Ältere, aber auch neuere fachdidaktische empirische Studien belegen, dass Mädchen und Jungen unabhängig vom (Fach-)Unterricht der politischen Bildung bereits über konzeptuelle Vorstellungen zu Politik und Gesellschaft verfügen. Aber nicht nur Kinder, sondern auch Jugendliche verfügen über Vorstellungen, die im Unterricht jedoch kaum wahrgenommen und wenn nur unzureichend aufgegriffen werden. Besonders die empirischen Studien von Schelle (1995, 2003) verweisen auf die unumgehbare Notwendigkeit, diese Deutungen und Alltagserfahrungen der Schüler/-innen in der schulischen politischen Bildung aufzugreifen. Neben diesen Studien, die auf die Relevanz dieser vorhandenen Vorstellungen der Lernenden aufmerksam machen, können Ergebnisse der Jugendforschung Erkenntnisse darüber bringen, mit welchen Einstellungen und Einschätzungen Jugendliche sowohl der Politik und Gesellschaft als auch der politischen Bildung begegnen. Ebenso wird der Frage nachgegangen, inwiefern bei den Jugendlichen überhaupt von „politikverdrossenen Adressat/-innen“ gesprochen werden kann oder ob es vielmehr die Aufgabe der schulischen politischen Bildung sein müsste, den Jugendlichen den Raum zu eröffnen, „[...] ihre Vorstellung von Politik und Teilhabe, ihre eigenen Themen einzubringen“ (Gaiser/Rijke/Wächter 2009, 26). Hierfür bildet eine fachspezifische Diagnostik den notwendigen Ausgangspunkt.

Aufbauend auf die Bezüge zur Schüler/-innenorientierung und die empirischen Ergebnisse, welche das Vorhandensein und die Bedeutung der Interessen,

Einstellungen und des Vorwissens der Schüler/-innen im Unterricht betonen, untersucht Kapitel 3 das Verhältnis der Diagnostik zu einem veränderten Lernverständnis⁴. Besonders die Erkenntnisse eines konstruktivistischen Lernverständnisses betonen die Bedeutsamkeit des Vorwissens sowie der individuellen Aneignungsperspektive der Lernenden und untermauern somit die Forderungen nach einer fachspezifischen Diagnostik. Ebenso sind in der politischen Bildung die Grenzen zwischen Alltags- und Wissenschaftskonzepten bzw. -vorstellungen fließend, was nochmals die herausragende Bedeutung einer politikdidaktischen Diagnostik stärkt. In der politischen Bildung hat die Post-PISA-Diskussion sowie die damit verbundene Kompetenzorientierung dazu geführt, dass das Feld der pädagogischen Diagnostik innerhalb der Politikdidaktik fachspezifisch ausbuchstabiert und neu diskutiert wurde. Somit sind die Forderungen einer kompetenzorientierten und konstruktivistischen politischen Bildung auf der einen Seite auf eine fachspezifische Diagnostik angewiesen und haben außerdem im schulischen Alltag mit ähnlichen Herausforderungen zu kämpfen (z.B. herkömmliche Unterrichtskultur).

Die vorherigen Theoriekapitel verweisen allesamt auf die Notwendigkeit einer politikdidaktischen Diagnostik. Wie diese aussehen muss und wie sie im schulischen Alltag realisiert werden kann, beleuchtet das vierte Kapitel. Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei auf den Lehrenden: Über welche Kompetenzen müssen Lehrer/-innen verfügen, um angemessen diagnostizieren zu können, und welche Schwierigkeiten und Fehlerquellen müssen beachtet werden. Außerdem: Was sind die Besonderheiten einer domänenspezifischen Diagnostik? Zu Beginn des Kapitels werden zunächst unterschiedliche Diagnostiktheorien und -strategien der allgemeinen Pädagogik vorgestellt. Neben den empirischen Ergebnissen zur diagnostischen Kompetenz von Lehrer/-innen im Schulalltag werden Urteilstendenzen und Fehlerquellen diagnostischer Urteile dargestellt. Ebenso werden die Veränderungen und Chancen, aber auch Probleme und Herausforderungen einer veränderten Diagnostik benannt, wie sie Felix Winter (2008) für den Kindergarten und die Grundschule formuliert. Eine Berücksichtigung finden ebenfalls diagnostische

⁴ Wenn in der Arbeit von einem *veränderten* Lernverständnis gesprochen wird, geschieht dies in Abgrenzung zu einer behavioristischen Vorstellung vom Lernen. Gemeinsam ist diesen *neuen* Ansätzen, dass verstärkt dem Lernenden selbst und weniger dem Lehren und Lernen Aufmerksamkeit geschenkt wird. Schüler/-innen werden als Akteur/-innen ihres Lernens anerkannt, dieses *veränderte* Lernverständnis geht einher mit einem Wandel der herkömmlichen Lehrenden- und Schüler/-innenrolle sowie der Unterrichtskultur (vgl. Mietzel 2007, Hüther 2006, Arnold/Siebert 2006).

Verfahren aus anderen Fachdidaktiken), die auf ihre Tauglichkeit hin für die politische Bildung befragt werden. Aufbauend auf diesen allgemeinen Erkenntnissen einer pädagogischen Diagnostik werden die Besonderheiten und die Notwendigkeit einer politikdidaktischen Diagnostik resümiert.

Mit Kapitel 5 beginnt der *zweite Teil* der Arbeit, es werden ein entsprechendes Forschungsdesign zur Erprobung ausgewählter Unterrichtsmethoden als Diagnostikmethoden in der schulischen politischen Bildung entwickelt und die Ergebnisse der empirischen Untersuchung ausgewertet. Neben der Klärung des Forschungsinteresses werden die theoretischen Vorannahmen der Untersuchung vorgestellt. In einem weiteren Schritt wird der Einsatz der Unterrichtsmethoden in der vorliegenden Untersuchung beschrieben. Darüber hinaus werden ebenfalls die Erhebungs- (qualitative Interviews) und Auswertungsmethoden (qualitative strukturierende Inhaltsanalyse) der empirischen Untersuchung näher beschrieben.

Die Kapitel 6 und 7 widmen sich der Darstellung der Ergebnisse der Auswertung. In Kapitel 6 findet die Darstellung der Ergebnisse zu den einzelnen Unterrichtsmethoden als Diagnostikmethoden im Unterricht statt. Kapitel 6 verbleibt im Gegensatz zu Kapitel 7 nah am empirischen Material und stellt zunächst die Ergebnisse zu den einzelnen Methoden dar (Collage, Brainstorming und Concept-Map). Dies geschieht, indem zu der jeweiligen Methode zunächst die Herangehens- und Zugangsweise der Schüler/-innen beschrieben wird und in einem zweiten Schritt die Auswertung und Interpretation der Lernprodukte durch die Lehrenden geschildert werden. In einem weiteren Schritt werden abschließend kurze Zusammenfassungen zu den einzelnen Methoden über die jeweiligen empirischen Ergebnisse dargestellt. Der Fokus der empirischen Untersuchung lag zwar nicht auf der Erfassung der Schülerinnen- und Schülerkonzepte, sondern auf den Methoden, dennoch werden bei der Untersuchung der Methoden zwangsläufig auch die konzeptuellen Vorstellungen der Lernenden miterhoben. Die konzeptuellen Vorstellungen der Schüler/-innen zu den Themenfeldern Demokratie und Europa sollen in einem Exkurs kurz dargestellt werden (Kap. 6.5). Dieser Exkurs stellt jedoch keine systematische, theoriegeleitete Auswertung dar, vielmehr handelt es sich um eine erste Strukturierung der Schüler/-innenvorstellungen, die in weiteren empirischen Studien überprüft werden könnten.

Kapitel 7 nähert sich im Gegensatz zu Kapitel 6 den dargestellten Ergebnissen in einer vergleichenden Perspektive. Nachdem Kapitel 6 nahe am Datenmaterial die empirischen Ergebnisse zu den einzelnen Methoden aufbereitet, beleuchtet Kapitel 7 stärker die Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede der untersuchten Diagnostikmethoden. Dies geschieht, um abschließend die Charakteristika der einzelnen Unterrichtsmethoden als Diagnostikmethoden herauszuarbeiten.

Im *dritten Teil* der Arbeit findet abschließend noch einmal eine Rückbindung des empirischen an den theoretischen Teil der Arbeit statt. Neben den notwendigen Voraussetzungen und Bedingungen einer gelingenden politikdidaktischen Diagnostik im schulischen Alltag wird aufgezeigt, wie eine fachspezifische Diagnostik mit dem Prinzip der Schüler/-innenorientierung sowie einer veränderten Sicht auf Lehr-Lern-Prozesse verbunden ist. Abschließend werden Probleme und Hindernisse benannt, mit denen diese neue Form pädagogischer Diagnostik im schulischen Alltag zu kämpfen hat.

Resümierend auf diesen theoretischen wie empirischen Ergebnissen und Erkenntnissen benennt Kapitel 9 allgemeine Bedingungen, Probleme und Herausforderungen einer politikdidaktischen Diagnostik und entwickelt eine Perspektive für eine alltägliche (Vorstellungs-)Diagnostik der schulischen politischen Bildung⁵.

Teil 1: Zur Forschungsfrage und zum Forschungsstand

1. Schüler/-innenorientierung – Orientierung an den Vorstellungen der Schüler/-innen

Es ist keine neue Forderung an den Schulunterricht, dass er sich neben den jeweiligen fachlichen Bezugsdisziplinen ebenso an den Interessen der Schüler/-innen orientieren soll. Konzeptionen, die die Interessen und Bedürfnisse der Adressat/-innen in den Mittelpunkt rücken, existieren sowohl in der allgemeinen Pädagogik (besonders bei reformpädagogischen Ansätzen: „Unterrichten vom Kind aus“) als auch in der Politikdidaktik (Schmiederer 1977: *Politische Bildung im Interesse der Schüler*⁶; Tietgens 1984: *Teilnehmerorientierung in der politischen Erwachsenenbildung*). Bereits diese Konzeptionen fordern jene Lerninhalte auszuwählen, die für die Lebenswelt und Bedürfnisse der jeweiligen Adressat/-innen bedeutsam sind, und sich bei der Gestaltung von Lernangeboten an den Interessen der Lerngruppe zu orientieren.

1.1 Das allgemeindidaktische Prinzip der Schülerorientierung

Bereits in der Reformpädagogik gab es Konzeptionen, deren Hauptanliegen darin bestand, den Unterricht an den Bedürfnissen der Lernenden zu orientieren. Dennoch konnte sich eine schüler/-innenorientierte Pädagogik und eine darauf aufbauende Unterrichtspraxis in der Breite nie durchsetzen (vgl. Riedl 1978, 17). Einsiedler (1978) sieht eine mögliche Erklärung darin,

„daß die entschiedene Schülerorientierung nicht mit den Prinzipien des verwalteten Lehrens und Lernens in der öffentlichen Schule vereinbar ist. Denn schülerorientierter Unterricht kann nicht von oben nach unten geplant werden, er ist auf die Initiative von unten angewiesen“ (Einsiedler 1978, 175).

In der erziehungswissenschaftlichen Literatur beschreibt die Reformpädagogik eine Zeit zwischen 1890–1933, die geprägt ist von der Auseinandersetzung mit der Frage, wie sich demokratische Lernformen im schulischen Unterricht realisieren lassen (vgl.

⁶ Wird in dieser Arbeit im Folgenden auf die Monographie Schmiederers „Politische Bildung im Interesse der Schüler“ Bezug genommen bzw. explizit dessen Konzept angesprochen; geschieht dies, indem – wie im Original – ausschließlich die männliche Form verwendet wird. In allen übrigen Fällen wird in dieser Arbeit die gendergerechte Schreibweise verwendet, z.B.: schüler/-innenorientierter Unterricht usw.

Beutel 2010, 31; dazu kontrovers Oelkers 2005). Nach Beutel zielt der Begriff der Reformpädagogik

„hierbei nicht allein auf eine historisch verstehbare und abgeschlossene Zeiterscheinung, sondern markiert zugleich ein grundsätzliches Anliegen in der Schulpraxis und der Erziehungswissenschaft, das auch und gerade für die Frage nach der Politischen Bildung und der demokratischen Erziehung und der zugehörigen Lern- und Erfahrungsqualität von Bedeutung ist“ (Beutel 2010, 31).

Die Reformpädagogik kann ebenso als eine kontinuierliche Perspektive auf Erziehungswirklichkeit verstanden werden, die sich generell gegen ein traditionelles und für ein selbstbestimmtes Bild von Lehren und Lernen stark macht und aufgrund dieses „zeitlosen“ Anliegens nicht auf eine begrenzte Zeit festzulegen ist (vgl. Terhart 1999, 646). Oelkers (2005) argumentiert, dass es die „Reformpädagogik“ gar nicht gegeben habe, denn weder sei eine klar abzugrenzende zeitliche Epoche zu benennen noch seien völlig neue Erziehungsbilder, die es davor noch nie gegeben haben, aktuell geworden. Dennoch bestreitet er nicht, dass im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts sowie im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts eine besondere Reflexion über Erziehung stattgefunden habe, diese sei jedoch eher als eine Reaktion auf gesellschaftliche Veränderungen zu verstehen (vgl. Oelkers 2005, 22f). Somit plädiert Oelkers (2005, 25) dafür, sowohl die Zeit vor als auch nach der „Reformpädagogik“ in den Blick zu nehmen und diese Phase der Reflexion über Erziehung und Schulkritik in einen internationalen Kontext zu setzen und verschiedene Strömungen zu identifizieren. Innerhalb dieser Reflexion wurde von manchen Autor/-innen (Key 1902) von den Seelenmorden in den Schulen gesprochen und eine neue Form der Erziehung vom Kinde aus gefordert. Es wurde ein romantischer Mythos vom „unschuldigen Kind“ (Oelkers 2005, 126) entworfen und Erziehung als paternalistische Praxis negativ konnotiert. Dieser Kritik wurde eine positive Alternative – die Erziehung vom Kinde aus – gegenübergestellt.

Ellen Key und „Das Jahrhundert des Kindes“

Bereits 1902 entwickelt Ellen Key in ihrer Publikation *Das Jahrhundert des Kindes* die Vision einer Schule, in der die Freude der Schüler/-innen am Lernen durch Berücksichtigung ihrer Interessen und Begabungen gefördert wird und in der der/die einzelne Schüler/-in in den Fokus der Betrachtung rückt. Die Schule habe nach der Auffassung von Key die Hauptaufgabe, die Individualität der Kinder zu stärken, anstatt sie im Gleichschritt zu unterrichten und ihnen damit die Freude am

selbsttätigen Entdecken und eigenständigen Lernen zu nehmen. Die erste Erziehung, so Key, „muss darauf hinauszielen, die Individualität zu stärken“ (Key 1978, 115). Denn „bevor nicht das Phantom der ‚allgemeinen Bildung‘ aus den Schulplänen und den Elternköpfen vertrieben ist und die Bildung des Individuums die Wirklichkeit wird, die an ihre Stelle tritt, wird man vergebens Reformpläne entwerfen“ (Key 1978, 96). In dieser Forderung manifestiert sich der Anspruch nach Individualisierung und Differenzierung schulischer Lernprozesse. Nicht alle Schüler/-innen sollen zur gleichen Zeit ein und dasselbe lernen. In ihrem Werk spricht Key deswegen die Forderung nach „Erfahrung statt Belehrung“ aus, damit die Schule nicht länger zu den Seelenmorden der Kinder beitrage. Denn der Schule der Jetztzeit, so Key, sei etwas gelungen, das

„nach den Naturgesetzen unmöglich sein soll: die Vernichtung eines einmal vorhanden gewesenen Stoffes. Der Kenntnisdrang, die Selbsttätigkeit und die Beobachtungsgabe, die die Kinder dorthin mitbringen, sind nach Schluß der Schulzeit in der Regel verschwunden, ohne sich in Kenntnisse oder Interesse umgesetzt zu haben“ (Key 1902/1921, 229).

Auch zahlreiche andere Publikationen jener Zeit stellen die Schule und notwendige Entwicklungen in den Vordergrund ihrer Argumentation. So fordert beispielsweise Gaudig (1917) in seinem Buch *Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit*, dass sich die Schule von der Persönlichkeit der Kinder aus organisieren müsse. Diese Schulkritik ist geprägt von der Konstruktion harter Gegensätze. So resümiert Oelkers, das Individuum wird als Gegensatz zur Institution, die Seele als Kontrast zur Organisation gesehen, und diese Kritik mündet in der Forderung nach einer kindgemäßen Schule (vgl. Oelkers, 2005, 154).

Die deutsche Reformbewegung führte zu Beginn des 20. Jahrhunderts zu ersten unterrichtlichen Veränderungsansätzen. Diese waren darum bemüht, stärker den/die einzelnen Schüler/-in mit seinen/ihrer individuellen Begabungen und Interessen zu fördern (vgl. Meidel 2002, 21). Nach Röhrs besteht der entscheidende Grundgedanke der Reformpädagogik in dem Prinzip der Selbsttätigkeit in der Erziehung. „Es zeigt sich in der Individualisierung des Unterrichts ebenso wie in den Formen der Selbstbeurteilung oder Mitverwaltung“ (Röhrs 2001, 350).

Es entstehen verschiedene alternative Schulen, die sich jeweils durch ein spezielles reformpädagogisches Konzept auszeichnen (Montessori-Schulen, Jena-Plan-Schulen, Waldorf-Schulen usw.). Dem stark formalistisch geprägten Unterricht der damaligen Zeit versucht die Reformpädagogik mit am Kind orientierten Denkansätzen und an

Lerninteressen und Lernmöglichkeiten der Schüler/-innen orientierten didaktischen Prinzipien entgegenzuwirken (vgl. Meidel 2002, 21). Neben der Schülerorientierung zählen hierzu noch die Handlungsorientierung, die Lebensweltorientierung und Formen der Differenzierung (vgl. Meidel 2002, 22).

Maßgeblich für die Entwicklung einer schülerorientierten Didaktik waren außerdem die Überlegungen des amerikanischen Pädagogen John Dewey, der handlungsorientierte, aktive Methoden für den Unterricht („learning by doing“) forderte, da die herkömmlichen die Schüler/-innen zu stark zur Rezeptivität zwingen würden (vgl. Einsiedler 1978, 174).

Ab den siebziger Jahren hat sich für die *Pädagogik vom Kinde aus* der Begriff der Schülerorientierung durchsetzen können. Dieser Begriff sollte somit einen Unterricht charakterisieren, der sich darum bemüht, sowohl bei der Themenauswahl als auch bei der Unterrichtsplanung die Schüler/-innen mit einzubeziehen und ihnen im Lernprozess weitestgehend Selbstständigkeit und Autonomie zuzugestehen. Einsiedler und Härle definieren den schülerorientierten Unterricht als

„ein Element der freisetzenden Erziehungsprozesse. Unterricht, der Schüler ausschließlich und allein zu Adressaten extern gefällter Entscheidungen macht, verhindert die Erziehungsziele Selbständigkeit und Mündigkeit, ausgeglichene personale und soziale Identität. Schülerorientierter Unterricht ermöglicht Selbstbestimmung, macht den Schüler soweit wie möglich zum Subjekt und nur so weit wie nötig zum Objekt des Lernprozesses“ (Einsiedler/Härle 1978, 14).

Im Zuge der wiederholt geforderten Umbrüche im Bildungssektor der siebziger Jahre und der damit einhergehenden Rezeption der gesellschaftskritischen Theorie der Frankfurter Schule entwickelte sich an die schulische Bildung die Forderung, dass Erziehung das Individuum zur Mündigkeit befähigen sollte. Schule und Unterricht sollen demnach die Aufgabe haben, Schüler/-innen zur Emanzipation zu befähigen, indem sie selbstständig (politisch) urteilen und handeln lernen. Die pädagogische Diskussion der siebziger Jahre um eine emanzipatorische Bildung greift die Ideen der Reformpädagogik erneut auf und entwickelt entsprechende didaktische Modelle des Unterrichts, die als eine Antwort auf die Reformbewegung des offenen Curriculums und der Schulkritik jener Zeit zu deuten sind (vgl. Meidel 2002, 27). Dieses offene Curriculum sollte stärker dem Prinzip der Schülerorientierung gerecht werden können, da es prozess- und nicht produktorientiert angelegt war und variabel einsetzbare Materialien für Lernangebote enthielt (vgl. Einsiedler 1978, 179). Nach Meidel verknüpft

„schülerorientierte Didaktik die formalen Gegebenheiten des offenen Curriculums mit der inhaltlichen Forderung der Planungspartizipation. Sie ermöglicht somit den Lernenden, Unterricht als demokratischen und emanzipatorischen Prozess zu erfahren. Schulisches Lernen gewinnt hierdurch eine politische Dimension“ (Meidel 2002, 50).

Somit wurden jene subjektorientierten Leitideen und -begriffe wie *Selbstbestimmung*, *Freiheit*, *Emanzipation*, *Autonomie*, *Mündigkeit* sowie *Selbsttätigkeit* zu den teils inflationär gebrauchten Schlagwörtern einer schülerorientierten Didaktik (vgl. Meidel 2002, 30).

1.2 Schülerorientierung in der politischen Bildung

In der politischen Bildung ist es Rolf Schmiederer, der mit seinem Buch *Politische Bildung im Interesse der Schüler* (1977) das didaktische Prinzip der Schülerorientierung/Adressatenorientierung bis heute maßgeblich prägt. In seinem ersten Buch (1971) setzt seine Konzeption politischer Bildung noch an einer Gesellschaftskritik an, die eine Gesellschaftstheorie voraussetzt. Durch Bildung sollen die Schüler/-innen Demokratisierung und Emanzipation erlangen (vgl. Gagel 2005, 236/37). Gagel kritisiert diese Forderung folgendermaßen:

„In diesem Rahmen bekommen die Lernziele eine Stoßrichtung auf die politische Praxis; sie enthalten zwar eine Beschreibung der Bildungsaufgabe, aber diese ist zugleich eine politische Aufgabe; die Lernziele umschließen ein politisches Programm. Politische Bildung wird im Interesse der Gesellschaftsveränderung gefördert. Die Lernenden leisten dadurch Hilfsdienste am gesellschaftlichen Prozess, der über eine Transformation des Bestehenden in eine bessere Zukunft führt“ (Gagel 2005, 226).

In seiner zweiten Konzeption aus dem Jahre 1977 verschiebt sich dieser Fokus, setzt unmittelbar an den Adressat/-innen – den Lernenden – der politischen Bildung an und mündet schließlich in einer Kritik am *entfremdeten Lernen*. Diese veränderte, zweite Konzeption (1977) wird in der Politikdidaktik der *pragmatischen Wende* zugeschrieben. Pragmatisch deshalb, so Detjen, da sich die Politikdidaktik mit ihren Konzeptionen fortan stärker auf erreichbare und praxisnahe Ziele konzentriert. Damit einher ging auch die Entpolitisierung und Entideologisierung politikdidaktischer Konzeptionen (vgl. Detjen 2007, 189).

Als Ziele politischer Bildung definiert Schmiederer in seiner zweiten Konzeption (1977) nun „Selbsterkenntnis und Umwelterkenntnis“ und verabschiedet sich zumindest konzeptionell von den politischen Zielen der „Demokratisierung und Mündigkeit“ (vgl. Gagel 2005, 239f; Schmiederer 1971; Schmiederer 1977).

Demnach soll seine zweite Konzeption die Schüler/-innen nicht zu „Mitreiter/-innen“ instrumentalisieren und ausbilden, sondern sie erkennt sie in ihrer „gegenwärtigen Subjektivität“ an (vgl. Gagel 2005, 239). Aber auch in seiner ersten Konzeption setzt Schmiederer auf die Einsichtsfähigkeit und -bereitschaft als einen Zustand, den das Individuum durch Aufklärung erreichen kann und der demnach „ein freier Akt, der sich der manipulierenden Beeinflussung entziehen soll“, ist (Gagel 2005, 225). Schmiederers erste Didaktik von 1971 stellt somit eine didaktische Konzeption dar, die durch eine „Politisierung der Schule und der Schüler politisch wirken will“ (Gagel 2005, 232).

Schmiederer (1977) führt in Anlehnung an Janssen (1975) in seinem Buch *Politische Bildung im Interesse der Schüler* die Begrifflichkeit „des entfremdeten Lernens“ ein, welche als eine Analogiebildung zum Begriff der entfremdeten Arbeit bei Marx zu sehen ist. Denn der/die Schüler/-in sei im Lernprozess fremdbestimmt und könne das Ergebnis seines/ihres Lernprozesses nicht verwerten. Somit lerne der/die Schüler/-in nicht um des Lernens willens, sondern aufgrund von Anerkennung (vgl. Schmiederer 1977, 50). Zusammenfassend ließe sich dieser Unterricht als ein lehrerzentrierter, gegenstandszentrierter Unterricht beschreiben. Dieser dominierenden Form von Schule und Unterricht setzt Schmiederer in seinem Buch *Politische Bildung im Interesse der Schüler* (1977) eine neue Vision politischer Bildung entgegen. Nach Walter Gagel (1991, 29) ist die Subjektorientierung des/der Schülers/-in das Thema dieser didaktischen Konzeption. Gagel (1991, 29) definiert Schmiederers Position als eine „regulative Idee“ (Gagel 1994, 29):

„Insofern ist Schmiederers Konzeption ein Modell, er vermittelt dem Lehrer ein Bild, eine gedankliche Vorstellung von Unterricht. Dies kann als Regulativ wirken, als Aufforderung, den realen Unterricht diesem Bild anzunähern. [...] Schülerorientierung ist eine solche regulative Idee“ (Gagel 1994, 29).

Zum Ausgangspunkt von Unterrichtsplanung sollen die Lernenden und nicht die Inhalte werden. Denn die Gefahr des entfremdeten Lernens sei nach Schmiederer immer dann gegeben, „wenn bei Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts andere Prioritäten als der Lebenszusammenhang des Schülers, seine Bedürfnisse und Interessen Vorrang haben“ (Schmiederer 1977, 54). Schmiederer spricht sich mit dieser Forderung jedoch nicht gegen verbindliche Inhalte aus. Vielmehr fordert er eine offene, praxisorientierte und schüler/-innenzentrierte Didaktik der politischen Bildung, die sich gegen eine einseitige Ausrichtung auf Lernziele richtet. Dieser Unterricht solle im Sinne der Aufklärung der selbstständigen Urteilsbildung und

Mündigkeit sowie der Selbsterkenntnis der Schüler/-innen verpflichtet sein. Schmiederer argumentiert im Kantschen Sinne, indem er das Ziel der politischen Bildung als „Befreiung von selbstverschuldeter und unverschuldeter Unmündigkeit und Unwissenheit“ (Schmiederer 1977, 91) beschreibt. Der Lernende solle durch den politischen Unterricht die Fähigkeit erlangen, „sich selbst in seinen gesellschaftlichen (politischen und ökonomischen) Verhältnissen zu begreifen“ (Schmiederer 1977, 109).

Diese Zielformulierung Schmiederers stimmt mit aktuellen Forderungen einer emanzipatorischen politischen Bildung überein, wie sie bspw. von Scherr (2000) und Hufer (2007) gefordert wird. Hier ist eine Nähe zur Rezeption der Kritischen Theorie festzustellen, die sich darin zu erkennen gibt, dass diesen Überlegungen die Prämisse zu Grunde liegt, dass sich das Individuum nur dann wirklich selbst erkennen könne, wenn innerhalb politischer Lernprozesse auch stets die gesellschaftlichen und ökonomischen Verhältnisse mitreflektiert und hinterfragt werden.

Soll dies erreicht werden, kann es nicht geschehen „durch eine Ansammlung von Wissen über Gegenstände und Ereignisse, die den Schüler tatsächlich wenig betreffen, und die ihn schon deswegen nicht betroffen machen können, auch wenn sie (,objektiv‘) noch so relevant sind“ (Schmiederer 1977, 53). Nur ein Unterricht, der die Lernenden nicht nur als Adressat/-innen der politischen Bildung in den Vordergrund rücke, sondern sie auch von den Objekten des Curriculums⁷ und Unterrichts zu den Subjekten des Lernprozesses werden lasse, könne diese Zieldimension erreichen. Die Akzeptanz der Schüler/-innen als Subjekte und nicht als Objekte der politischen Bildung ist ein weiterer wichtiger Punkt innerhalb seiner Konzeption, denn mit Schülerorientierung meint Schmiederer nicht, dass der/die Lernende als Rollenträger/-in innerhalb der Institution Schule zu sehen ist, sondern die Schüler/-innen sollen als Lernende mit „schulunabhängigen Interessen und Ansprüchen“ wahrgenommen werden (Schmiederer 1977, 122):

„Konkretisiert bedeutet dies: Anknüpfungspunkte und Zielebene des politischen Unterrichts sind Lebenssituationen oder Lebensbereiche (die zugleich Lernbereiche sind) und die sich aus ihnen ergebenden Probleme, Notwendigkeiten, Interessen, Bedürfnisse usw.“ (Schmiederer 1977, 109).

Der Unterricht solle jedoch nicht bei der Analyse des Nahraumes/der Lebenswirklichkeit der Lernenden stehen bleiben, sondern von deren Interessen und

⁷ Curriculum nach Schmiederer: die organisierte Anordnung auch inhaltlich bestimmter Lernvorgänge im Hinblick auf bestimmte Lernziele (Schmiederer 1977, 57)

Bedürfnissen ausgehend die gesamtgesellschaftlichen Strukturen und Wirkungszusammenhänge mit erschließen (vgl. Schmiederer 1977, 112). Aber nicht nur die Auswahl der Themen müsse sich an den Schüler/-innen orientieren, sondern auch bei der Erarbeitung sollten durch Mitbestimmung selbstorganisierte und selbstbestimmte Lernprozesse realisiert werden. Da das Prinzip der Schülerorientierung nicht nur ein methodisches, sondern auch ein didaktisches Prinzip sei, könne nicht nur die Methodenauswahl an den Bedürfnissen der Lernenden orientiert sein. Nach Schmiederer müssten vielmehr auch die subjektiven Faktoren des Lernprozesses artikuliert werden, denn nur so könnten Voreinstellungen, Erkenntnisstand und sonstige psychische und kognitive Voraussetzungen zum Ausgangspunkt des Lernprozesses werden. Denn – so Schmiederer –

„nur im didaktischen Schnittpunkt zwischen a) einem Unterrichtsansatz, der ausgeht von der konkreten, wirklich erfahrenen Lebenssituation; b) einer Unterrichtsgestaltung, welche die subjektiven Bedürfnisse und Probleme des Schülers voll berücksichtigt und die ein ständiges Einbringen der eigenen Sozialerfahrung fördert und schließlich c) einer zunehmenden Mitbestimmung bzw. Selbstbestimmung der Lernprozesse durch die Schüler, besteht eine Chance einer erweiterten Selbstreflexion und eines vertieften Umweltverständnisses als Ausgangspunkt von politisch-gesellschaftlicher Handlungsbereitschaft und Engagement, also dem Willen und der Fähigkeit, sich selbst und die Umwelt durch Vernunft zu verstehen und zu verändern“ (Schmiederer 1977, 110).

An dieser Stelle formuliert Schmiederer Thesen einer politischen Bildung im Interesse der Schüler, die in neueren politikdidaktischen Konzeptionen wieder aktuell geworden sind. Auch in den Ansätzen zum Demokratie-Lernen wird ein Zusammenhang zwischen selbstbestimmten Formen des Lernens und der Partizipation an Schule und dem damit einhergehenden Erleben von Selbstwirksamkeit und Anerkennung und einer späteren Wahrnehmung der demokratischen Aufgaben von Bürger/-innen gesehen (vgl. Henkenborg 2005; Himmelmann 2007).

Zur Aktualität von Schmiederers Konzeption einer „Politischen Bildung im Interesse der Schüler“

Bei der Auseinandersetzung mit Themen aus dem direkten Lebensbereich der Schüler/-innen sollen nach Schmiederer auch stets die Voreinstellungen der Lernenden zu den Unterrichtsgegenständen (mit-)thematisiert werden (vgl. Schmiederer 1977, 118). Mit dieser Aussage formuliert Schmiederer nahezu die

Forderung nach einer diagnostischen Politikdidaktik, wie sie innerhalb der Fachdidaktik erst in der Post-Pisa-Diskussion aktuell geworden ist (vgl. Besand 2007, 17f). Eine politische Bildung im Interesse der Schüler/-innen setzt nach Schmiederer die Analyse der Sozialisations- und Lebensbedingungen der Lernenden voraus. Als Möglichkeiten, wie sich die Einstellungen der Lernenden zum Unterrichtsthema erheben lassen, nennt Schmiederer folgende Verfahren: eine ausgiebige, offene Vor- und Einstiegsdiskussion, freie Assoziation zum Thema, Brainstorming, Bildassoziationen, Rollenspiel, Soziodrama, Fragebogen, Aufsätze und Gruppenaufsatz (vgl. Schmiederer 1977, 131). Diese Aufzählung an Methoden, um „die Beziehung der Schüler zum Thema (Inhalt) des Unterrichts zu kennen“ (Schmiederer 1977, 129), greift Methoden und Instrumente wie das Brainstorming, die freie Assoziation, den Fragebogen und das Rollenspiel auf, deren Nutzen aktuell für eine politikdidaktische Diagnostik diskutiert wird (vgl. Sander 2008, 236f; Kaiser/Buddenberg/Hohenstein 2007, 41f).

Unterricht, dem es nicht gelinge, die Interessen und Voreinstellungen der Schüler/-innen aufzunehmen, bleibe – so Schmiederer – entfremdet. Unverzichtbarer Bestandteil dieses Unterrichts sei das Verbot, die Lernenden mit Lernstoff zu überhäufen oder in anderen Prozessen zu konditionieren oder gar zu manipulieren. Diese von Schmiederer geforderte Notwendigkeit ist durch das Überwältigungsverbot des Beutelsbacher Konsenses noch heute eine aktuelle Forderung an den Unterricht der politischen Bildung. Nach Schmiederers Konzeption soll der schüler/-innenzentrierte Unterricht auch immer erfahrungs- und situationsorientiert sein. Denn die Erfahrungen und Einstellungen sowie Vorstellungen, die Schüler/-innen mitbringen, stellen innerhalb dieser Konzeption kein Lernhindernis, sondern Lernbedingungen dar, die genutzt und eingebunden werden sollten (vgl. Schmiederer 1977, 117).

Probleme und Herausforderungen der Konzeption der „Politischen Bildung im Interesse der Schüler“

Ein mögliches Problem innerhalb seiner Konzeption sieht Schmiederer jedoch darin, dass Schüler/-innen blockieren können, da der offenere Unterricht im Widerspruch zu dem herkömmlichen Unterricht stehe und es demnach zu Orientierungs- und Motivationsproblemen kommen könne. Hier empfiehlt der Politikdidaktiker einen langsamen, schrittweisen Übergang vom herkömmlichen stark lehrer/-

innengesteuerten Unterricht, der den Schüler/-innen die Möglichkeit bietet, sich an ihre neue, aktivere Rolle zu gewöhnen, und sie nicht verschreckt und verunsichert (vgl. Schmiederer 1977, 133f). Eine weitere Schwierigkeit könne darin bestehen, so Schmiederer, dass das Bedürfnis der Schüler/-innen nach Selbsterkenntnis innerhalb des Sozialisationsprozesses verloren gegangen sein könne. Die Lösung für dieses Problem liegt nach Schmiederer jedoch nicht in einer geringeren, sondern in einer besseren Berücksichtigung der Lernenden (vgl. Schmiederer 1977, 125). Des Weiteren könne das Prinzip der Betroffenheit, welches ein konstituierendes Element der schüler/-innenzentrierten Didaktik darstelle, zum Lernhindernis werden. Denn Lernende könnten auch mit Abwehrmechanismen reagieren, wenn sie dazu aufgefordert werden, Voreinstellungen und Wissen zu reflektieren und in Frage zu stellen.

Dieser Aspekt der Blockierung ist auch in der Pädagogischen Psychologie und den Didaktiken der Naturwissenschaften untersucht worden (vgl. Duit 1997; Mietzel 2004). Demnach neigen Schüler/-innen während des schulischen Unterrichts häufig dazu, am bereits bekannten, bestehenden, auch oft alltäglichen Wissen festzuhalten, auch wenn sie innerhalb einer Unterrichtseinheit mit neuen Aspekten oder (Wissenschafts-)Konzepten konfrontiert werden, die zu diesem (Vor-)Wissen im Widerspruch stehen. Mietzel (2007) und andere Psychologen haben Modelle entwickelt, die Bedingungen definieren, die erfüllt sein müssen, damit Schüler/-innen dazu bereit sind, bestehende Vorstellungen und Konzepte weiterzuentwickeln, zu verändern und durch neue zu ersetzen (vgl. Mietzel 2007, 296ff).

Neben diesem beschriebenen Problem der Blockierung nennt Schmiederer als weitere Herausforderungen seiner didaktischen Konzeption die Heterogenität der Lerngruppe sowie die veränderte Lehrer/-innenrolle. Denn diese Form der politischen Bildung stelle an die Lehrenden vielfältige und teilweise auch neue Herausforderungen wie bspw. einer „diagnostischen“ Kompetenz, um die heterogenen Lernbedingungen und -bedürfnisse sowie die Perspektiven der Lernenden auf den Lerngegenstand wahrnehmen zu können. Ebenso spricht sich Schmiederers Konzeption gegen eine Anhäufung von Stoff- oder Funktionswissen sowie gegen jede Form der Konditionierung durch die Lehrenden aus und greift damit fast konstruktivistische Forderungen an Lehr-/Lernprozessen auf (vgl. Schmiederer 1977, 121). Lernen ist demnach ein aktiver, selbstgesteuerter und

bedeutungszuschreibender Prozess des Individuums, der von außen nicht gesteuert, sondern wenn überhaupt, nur angeregt werden kann.⁸

Einer konstruktivistischen Lehr-/Lernvorstellung entsprechend muss die/der Lehrer/-in, die Verantwortung an die Lernenden zurückgeben, da nur das Individuum selbst beeinflussen kann, was und wie es lernt. So weit geht Schmiederer innerhalb seiner Konzeption jedoch nicht: Für ihn ist es selbsterklärend, dass „die pädagogische Verantwortung für den Schüler nicht abgegeben werden kann – auch nicht wegen noch so richtiger und wichtiger Zielsetzungen“ (Schmiederer 1977, 87). Dennoch heißt es weiter, dass der Unterricht in seinen Ergebnissen immer offen bleiben müsse, was wiederum der Nicht-Planbarkeit von konstruktivistischen Lernwegen und Ergebnissen entspricht (vgl. Schmiederer 1977, 87).

Schmiederers Konzeption „Politische Bildung im Interesse der Schüler“ und neuere politikdidaktische Diskurse

In seiner Konzeption *Politische Bildung im Interesse der Schüler* formuliert Schmiederer Ziele des politischen Unterrichts, die in einigen Punkten mit den von der GPJE (2004) entwickelten Kompetenzbereichen übereinstimmen. So werden von Schmiederer Ziele genannt wie: dass der Schüler befähigt werden solle, Informationen über politische und gesellschaftliche Sachverhalte aufzunehmen, zu sammeln und kritisch zu verarbeiten. Ebenso soll der/die Schüler/-in gesellschaftliche und politische Systeme, Sachverhalte, Teilbereiche, Einrichtungen, Vorgänge und Handlungen analysieren lernen sowie die Fähigkeit erlangen, über gesellschaftliche und politische Systeme, Institutionen, Sachverhalte, Vorgänge und Handlungsweisen urteilen zu können (vgl. Schmiederer 1977, 93ff.). Diese beschriebenen Zieldimensionen lassen sich ebenso den drei Kompetenzbereichen: politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit und den methodischen Fähigkeiten zuordnen (GPJE 2004, 13f)⁹. Eine wesentliche Unterscheidung besteht jedoch darin, dass Schmiederer die Entwicklung der Ich-Stärke, neue Eigenschaften und Verhaltensmuster als Ziele der politischen Bildung beschreibt. Der Entwurf der GPJE zu den nationalen Bildungsstandards verzichtet bewusst auf solche volitionale und affektive Kompetenzbereiche (-dimensionen), da Lern- bzw.

⁸ Ausführlich wird der Zusammenhang zwischen einem konstruktivistischen Lernverständnis und den Forderungen einer politikdidaktischen Diagnostik in Kap. 3.1-3.4. diskutiert.

⁹ In Kapitel 3.3 dieser Arbeit wird der Zusammenhang zwischen einer kompetenzorientierten Politikdidaktik, einem veränderten Lernverständnis und der Diagnostik detailliert dargestellt.

Kompetenzzuwächse in diesem Bereich äußerst schwierig zu generalisieren und zu operationalisieren sind (vgl. Sander 2005a, 46).

Ebenso fordert Schmiederer bereits früh einen nicht-defizitorientierten Umgang mit den (Alltags-)Konzepten¹⁰ von Schüler/-innen, die zwar aus wissenschaftlicher Sicht teilweise vereinfacht oder falsch sein können, dennoch für die Lernenden eine subjektive Bedeutung besitzen. Wurden diese Alltagskonzepte in den naturwissenschaftlichen Didaktiken lange Zeit als misconceptions/Fehlvorstellungen bezeichnet, sind diese Bezeichnungen in den letzten Jahren durch neutralere Begriffe ersetzt worden wie denen der „Alltagsvorstellung“, „alternative frameworks“ (Driver/Easley 1978) oder „Schüler/-innenvorstellung“. Diese Begriffe verdeutlichen stärker die Daseinsberechtigung sowie Legitimation dieser Alltagsvorstellungen und rücken deren Bedeutung für den weiteren Lernprozess in den Mittelpunkt. Diese Vorstellungen bilden den Ausgangspunkt für eine wissenschaftliche Auseinandersetzung und Weiterentwicklung und müssen deshalb bewusst und im Lehr-Lern-Prozess „sichtbar“ gemacht werden, damit sie einen sinnvollen Anknüpfungspunkt und kein Lernhindernis darstellen. Nach Reinhardt müssen diese „Fehlvorstellungen“ im Lernprozess unbedingt zur Sprache kommen:

„Die Alltagsvorstellungen, die hier als Fehlverständnisse akzentuiert werden, behalten im Falle ihrer Persistenz natürlich ihre Funktionen für das Individuum: Sie entlasten, weil sie Orientierung für das Wahrnehmen und Fühlen schaffen, sie integrieren Gruppen und Milieus durch Abgrenzungen, und sie verschaffen Anleitungen für das Handeln. Häufig sind sie tief in der Lebenspraxis begründet und widerstehen auch deshalb Änderungen“ (Reinhardt 2007, 53).

Reinhardt sieht dieses „Fehlverstehen als Bedingung politischen Lernens“ an. Nachdem sie einer zehnten Klasse die Hausaufgabe erteilte, den Grundrechteteil des Grundgesetzbuches zu lesen und zu Beginn der nächsten Stunde nach den Eindrücken der Schülerinnen und Schüler fragte, war sie über die negativen Bewertungen überrascht (vgl. Reinhardt 2007, 46f.). Schüler/-innen waren von der Schreib- und Ausdrucksform des Gesetzestextes irritiert und verstanden ihn aufgrund alltäglicher Begriffsbenutzung „falsch“ (vgl. Reinhardt 2007, 46f.). Diesem Missdeuten und den „Fehlvorstellungen“ müsse – so Reinhardt – im Unterricht Raum gegeben werden, denn nur so könnten sich die vorhandenen (alltäglichen) Vorstellungen weiterentwickeln und Kompetenzen aufgebaut werden. Nach

¹⁰ Konzepte sind Vorstellungen, mit deren Hilfe sich Schüler/innen die Welt erklären (vgl. Sander 2008, 97), sie beschreiben das Verständnis, die Erklärung und Deutung politischer und gesellschaftlicher Phänomene.

Reinhardt muss sich der Unterricht „mit dem Bewusstseinsstrom der Schüler entwickeln; nichtausgesprochene Einstellungen und Emotionen schlagen immer wieder ‚quer‘ in den Unterricht, wenn sie nicht in die Unterrichtskommunikation eingehen können“ (Reinhardt 2007, 53). Die Schüler/-innen müssen sich ihrer eigenen Vorstellungen, die sie mitbringen und die ihre Wahrnehmung vorstrukturieren, bewusst werden, damit eine angemessene Auseinandersetzung mit dem (Lern-) Gegenstand überhaupt erst möglich wird.

Der von Schmiederer in den 70er Jahren geforderte Ansatz der Schülerorientierung ist auch noch heute eine aktuelle Forderung an den Fachunterricht der politischen Bildung, er muss jedoch in manchen Bereichen weiterentwickelt werden, um den Forderungen eines neuen Lernverständnisses gerecht werden zu können (vgl. Sander 2008; Reich 2005; Mietzel 2007).

Dies kann gelingen, wenn nicht nur bei der Themen- und Methodenauswahl die Interessen und Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigt werden, sondern wenn die Lernenden als aktive Gestalter/-innen ihrer Bildungsprozesse anerkannt werden (vgl. Schelle 2005a, 89). Vorstellungen, die Schüler/-innen über Politik und Gesellschaft besitzen, müssen sensibel von den Lehrenden aufgenommen und zum Ausgangspunkt von Lernanlässen gemacht werden, damit Lernzuwächse überhaupt erst möglich werden. Denn „Alltagsvorstellungen bestimmen das Lernen, weil man das Neue nur durch die Brille des bereits Bekannten ‚sehen‘ kann“ (Duit 2002, 3). Bei den empfohlenen Arbeitsformen und -weisen greift Schmiederer kooperative Lernformen sowie das Lernen in Projekten auf und schreibt damit den offenen Lehr-Lern-Formen eine konstituierende Position innerhalb seiner Konzeption zu. Diese offeneren Lernformen sind es auch, die einer konstruktivistischen und kognitionspsychologischen neueren Sicht auf die Wissenskonstruktion entsprechen und den Lernenden durch eine Flexibilisierung und Öffnung des Unterrichts Kompetenzzuwächse ermöglichen sollen.¹¹

Die anzustrebende Vision Schmiederers von einer Schule, die sich öffnet und sowohl das regionale als auch das familiäre Umfeld der Schülerinnen und Schüler mit einschließen soll, erinnert stark an Hartmut von Hentigs Modell der „Schule als polis“, die für die Lernenden nicht nur ein Lern-, sondern auch ein Lebensraum sein soll (vgl. Hentig, von 2003, 187f.). Denn, so von Hentig,

¹¹ Vgl. Kap. 3 dieser Arbeit.

„nur wenn wir im kleinen, überschaubaren Gemeinwesen dessen Grundgesetze erlebt und verstanden haben – das Gesetz der *res publica*, das des *logon didonai* (der Rechenschaftspflicht), das der Demokratie, das der Pflicht zur Gemeinverständlichkeit in öffentlichen Angelegenheiten, also der Aufklärung, das des Vertrauens, der Verlässlichkeit, der Vernünftigkeit unter den Bürgern und nicht zuletzt das der Freundlichkeit und Solidarität unter den Menschen überhaupt –, werden wir sie in der großen *polis* wahrnehmen und zuversichtlich befolgen“ (Hentig, von 2003, 191).

Diese Vision wird stark geprägt von dem amerikanischen Pragmatismus und dem Philosophen sowie Pädagogen John Dewey. Sie greift Elemente aus dessen Konzeption von Schule als „geteilte[m] und gleichberechtigte[m] Erfahrungsraum“ und als „polis“ auf, welche dieser bereits zum Ende des 19. Jahrhunderts zum Erziehungsziel deklarierte. In aktuellen Konzeptionen und Kontroversen um *Demokratie leben und lernen* im schulischen Kontext wird Deweys Demokratieverständnis einer Schule als Polis immer wieder aufgegriffen und zur notwendigen Ausgangsbedingung erklärt. Diesbezügliche Visionen und Ideen Schmiederers sind demnach auch heute noch aktuelle Forderungen an eine veränderte Schulkultur, eine *Kultur der Anerkennung* (Henkenborg 2005), wie sie von verschiedenen politischen Bildner/-innen gefordert wird (Himmelman 2007; Beutel/Fauser 2007).

1.3 Kritik an Schmiederers Konzeption von Politischer Bildung im Interesse der Schüler

„Interessen müssen auch angeregt werden; sie sind nicht nur Voraussetzung, sondern auch Ziel des Unterrichts“ (Einsiedler 1978, 177).

Ein mögliches Problem der Konzeption Schmiederers, welches in dessen Spezifität selbst angelegt ist, besteht darin, dass die Orientierung an den Bedürfnissen, Interessen und der Lebenswelt der Lernenden nicht heißen darf, dass sich die Bearbeitung von politischen sowie gesellschaftlichen Themen ausschließlich auf den Nahraum beschränkt. Vielmehr sollte an diesen Punkten unmittelbar angesetzt werden: Diese Perspektive muss sich jedoch im Laufe des Unterrichts erweitern und eine gesamtgesellschaftliche Reflexion mit einschließen. Eine Herausforderung an den schüler/-innenorientierten Unterricht ist demnach, „wann und wie im Alltag und der Lebenswelt verhaftete Standpunkte und Sichtweisen zugunsten einer umfassenden Reflexion und Abstraktion verlassen werden können“ (Hufer 1999, 226). Sander (2007, 171) führt in Anlehnung an Ziehe (2006) aus, dass der Lehrende den Schüler/-innen Wege anbieten solle, die an ihre Eigenwelten anschließen und

ihnen somit die Möglichkeit eröffnen, auch bisher noch fremde Welten zu erforschen. Demnach soll politische Bildung nicht bei dem stehen bleiben, was Lernende bereits wissen, denn „Lernangebote, die immer nur bestätigen, was ihre Adressaten wissen oder zu wissen glauben, wären trotz eines möglicherweise kurzfristigen Effekts der Selbstbestätigung letzten Endes überflüssig“ (Sander 2008, 171). Schmiederer spricht sich in seiner Konzeption deutlich dafür aus, Schüler/-innen nicht zu beeinflussen oder gar eine dogmatische Vermittlung zu betreiben. Dennoch ist eines der zentralen Ziele seiner didaktischen Konzeption, den Individuen zur Selbsterkenntnis zu verhelfen und dadurch ihre Fähigkeit zur kritischen Reflexivität anzuregen. Nach Schmiederer können bei den Schüler/-innen jedoch ideologisch falsche Voreinstellungen bestehen, die durch schulische politische Bildung verändert werden sollten. Inwiefern die Bewertung über eine richtige oder falsche Voreinstellung immer mit dem Beutelsbacher Konsens vereinbart werden kann, muss kritisch hinterfragt werden. Dadurch, dass der erfahrungsorientierte politische Unterricht an den sozialen Erfahrungen der Schüler/-innen ansetzt und jeweilige Erfahrungsbereiche (Familie, Schule, Freizeit) im Hinblick auf gegenwärtige und zukünftige Handlungsmöglichkeiten erklärt und erweitert werden, besteht laut Schmiederer „die Möglichkeit der Korrektur von inadäquaten (ideologischen, falschen) Voreinstellungen [...] (Aufbau neuer Erklärungsmuster und neuer Verhaltensdispositionen)“ (Schmiederer 1977, 117). Dieses Vorhaben unterstellt er jedoch einer stark normativen Zielausrichtung politischer Bildung – inwiefern dies einen Widerspruch darstellt, wird je nach politischer Position und den damit einhergehenden Ansprüchen an politische Bildung unterschiedlich bewertet. Für Schmiederer selbst steht die normative Ausrichtung einer emanzipatorischen Bildung jedoch in keinem Spannungsverhältnis zu einer Gesinnungspädagogik, denn

„Aufklärung beinhaltet auch insofern eine Parteinahme für die Unterprivilegierten und die Unterdrückten, als Aufklärung immer schon in deren Interesse war. Dies ist auch der Grund, warum jene vor der Aufklärung warnen, deren Interessen in der Verschleierung und Unaufgeklärtheit besser gedeihen“ (Schmiederer 1977, 86).

Die Diskussion, ob die politische Bildung eine normative Zielausrichtung benötigt und inwiefern es ihre Aufgabe ist, die Individuen zur ideologiekritischen Reflexion anzuregen und über gesellschaftliche und wirtschaftliche Zusammenhänge aufzuklären, wird innerhalb der Fachdidaktik unterschiedlich gewichtet (vgl. Sander 2008; Hufer 2007).

Insofern benennt Schmiederers Konzeption von 1977 als Ziele des Unterrichts zwar nicht mehr wie noch 1971 „Demokratisierung und Emanzipation“, sondern „Selbst- und Umwelterkenntnis“, womit er die Subjektivität der Schüler/-innen stärker respektiert. Dennoch bleibt es ihm ein Anliegen, dass Schüler/-innen die Gesellschaft als historisch bedingt und politisch veränderbar wahrnehmen. Hier sieht der Politikdidaktiker Gagel einen letzten Rest an Dogmatismus, denn diese intendierte Zielformulierung sei mit dem Prinzip der Schülerorientierung nur schwer vereinbar (Gagel 2005, 240). Denn, so Gagel, wenn der/die Lehrende den Schüler/die Schülerin dazu befähigen wolle, die Gesellschaft kritisch zu hinterfragen und zu verändern, dann könnte man dieser Idee den Vorwurf machen, dass es die Lehrenden sind, welche die Lernenden „zum Instrument für die Veränderung der Gesellschaft“ (Gagel 2005, 230) machen wollen. Nach Gagel hat Schmiederer die Erfahrung gemacht, dass

„eine sozialistische, systemverändernde Pädagogik in einer pluralistischen Gesellschaft angesichts der gesellschaftlichen ökonomischen und politischen Rahmenbedingungen keinen Erfolg verspricht, in einem politischen System beispielsweise, in dem die politischen Entscheidungen im Wettbewerb um die Wählerstimmen getroffen werden“ (Gagel 2005, 242).

So kann nach Gagel (2005) die zweite Konzeption Schmiederers (1977) als Wechsel von einer politischen Begründung von Bildung und Erziehung hin zu einer pädagogischen gedeutet werden (vgl. Gagel 2005, 242). Auch wenn in seiner zweiten didaktischen Konzeption (1977) die Emanzipation nicht mehr als konkretes Ziel von Unterricht formuliert wird, setzt Schmiederer letztendlich doch auf die Selbsterkenntnis der Schüler/-innen, die diese durch einen an ihren Interessen orientierten Unterricht erhalten sollen. So resümiert Schmiederer: „Ein offener und kritischer Unterricht im Sinne dieser vorgestellten Zielperspektive ist emanzipatorisch, ohne daß ‚Emanzipation‘ als Ziel von Unterricht selbst angegeben wird“ (Schmiederer 1977, 92). Auch wenn Schmiederers Konzeption (1977) eines schülerorientierten Unterrichts in vielen Punkten, wie der nicht defizitären Betrachtungsweise der Vorerfahrungen und Vorstellungen der Lernenden, die Nennung von Methoden zur Erfassung dieser Vorerfahrungen, die Berücksichtigung der Individualität und Subjektivität von Lernprozessen fortschrittlich war, gibt es aus der heutigen Zeit jedoch auch einige blinde Stellen. Beispielsweise fehlt es in seiner Didaktik an einer lerntheoretischen Begründung, ebenso werden konstruktivistische Betrachtungsweisen, die besonders die Individualität von Lehr-Lern-Prozessen

untermauern können, nicht mit einbezogen. Dennoch vereint seine Konzeption wichtige Forderungen an den schulischen Unterricht der politischen Bildung. Hier fehlen jedoch konkrete Handlungsanleitungen und Tipps, wie diese Didaktik von Lehrer/-innen in der Praxis konsequent umgesetzt werden kann, zumindest bleiben diese vage (Schmiederer 1977, 129). Somit liefert Schmiederers Version einer schülerorientierten Politikdidaktik zwar auf einer theoretischen Ebene viele bedeutsame Anregungen, diese lassen sich jedoch nicht ohne weiteres in die Praxis transferieren.

1.4 Teilnehmerorientierung in der politischen Erwachsenenbildung

Die Konzepte der außerschulischen Bildung haben sich bereits früh und intensiv mit dem Aspekt der Teilnehmer/-innenorientierung beschäftigt. Aufgrund der Freiwilligkeit der Teilnahme und des meist fortgeschrittenen Lebensalter der Teilnehmenden erscheint es in diesem Bereich noch bedeutsamer, die Seminarinhalte sowie die Konzeptionen auf die Bedürfnisse der „Adressat/-innen“ abzustimmen. Diesen wurde früher die Kompetenz zugesprochen, ausgehend von ihrer individuellen Lebens- und Lernbiografie selbst darüber entscheiden zu können, *wie*, *wann* und vor allem *was* sie lernen wollen. Praktiziert wurde das Prinzip des gleichberechtigten Erfahrungsaustauschs erstmals im Jahre 1918. Die so genannte „Arbeitsgemeinschaft“ stellte eine Abwechslung zum traditionellen Vortrag dar und wurde in einer Art Rundgespräch unter der Leitung eines Lehrers realisiert, diese Arbeitsform wurde grundlegend von Eduard Weitsch geprägt (vgl. Weitsch 1962 n. Hufer 1999, 223). In der Folgezeit ist der Begriff der „Adressatenorientierung“ von Hans Tietgens für eine spezifische Form der Teilnehmerorientierung entwickelt worden (vgl. Schelle 2005a, 79). In dieser kommt zum Ausdruck, dass sich das Kursangebot sowie die Inhalte an den Interessen und Bedürfnissen derer orientieren müssten, an die sich das Angebot richtet. Die Teilnehmerorientierung bezeichnet jedoch kein fachspezifisches Phänomen, sondern definiert ein grundlegendes Prinzip des gesamten erwachsenenpädagogischen Bildungssektors. An dieser Stelle wird bereits der erste Unterschied zum häufig für die schulische politische Bildung synonym verwendeten Begriff der Adressatenorientierung deutlich. Die Konzeptionen der beiden Begrifflichkeiten weisen jedoch auch eine Gemeinsamkeit auf, beide beziehen sich auf ein emanzipatorisches Politik- und Bildungsverständnis. Dies hat sowohl methodische als auch didaktische Konsequenzen. Angestrebt wird

ein weitestgehend gleichberechtigter Lehr-Lern-Prozess, der sich durch Selbstbestimmung, Partizipation und Demokratisierung auszeichnet (vgl. Hufer 1999, 223). In der Praxis kommt das Prinzip der „Teilnehmer/-innenorientierung“ zum Tragen, wenn sich die Strukturierung und Umsetzung der Inhalte an dem Vorwissen und den Interessen der Teilnehmenden orientiert. Ebenso heißt Teilnehmerorientierung „zugleich auch immer Berücksichtigung der gesellschaftlich-politischen Bedingungen der subjektiven Interessen und Bedürfnisse“ (Breloer 1980, 54). In diesem Kontext gewinnt das Anschluss-Lernen an Bedeutung, denn die Lernenden nehmen Informationen individuell und selektiv auf und verarbeiten diese auch auf unterschiedliche Weise. Tietgens beschreibt diesen Zusammenhang folgendermaßen:

„Uns begegnet die Welt mit ihren Erscheinungen nicht unmittelbar, sondern in Sichtweisen und Interpretationsmustern. Diese sind gelernt, werden aber als Gelerntes kaum noch erkannt. Sie sind zu Selbstverständlichkeiten geworden, und jedes Lernen von etwas, was sich nicht in die Auslegungsmuster einbeziehen lässt, sieht sich Abwehrmechanismen ausgesetzt“ (Tietgens 1979, 64).

Dementsprechend wird dem Lehrenden eine neue Rolle zuteil, er soll die Teilnehmenden dazu befähigen, verschiedene Perspektiven einzunehmen. Damit fruchtbare Lernwege entstehen können, muss der Lehrende etwas darüber erfahren, „wie sich in den Köpfen [der Teilnehmenden] die Welt malt“ (Tietgens 1983, 41). Bei seinen Ausführungen gibt Tietgens zu bedenken, dass der „Informationstransport nicht in einen Leerraum“ erfolgt, deshalb sei es wichtig, dass „der Lehrende sich ein Bild von dieser Aufnahmestruktur machen kann“ (Tietgens 1983, 42). Im Weiteren heißt es noch, dass das Weltbild des Lernenden seine Wissensaufnahme bestimmt (ebd.) Auch wenn in dieser Beschreibung Lernen in Zusammenhang mit einem „Informationstransport“ gesetzt wird, was voraussetzt, dass es etwas geben muss, was gesichert von A nach B transportiert werden kann, findet doch auch der Aspekt einer individuellen Informationsverarbeitung Beachtung. Tietgens stellt die Forderung auf, in außerschulischen Bildungsangeboten auf die individuellen Weltauslegungen der Teilnehmenden einzugehen (vgl. Tietgens 1983, 45). Er sieht demnach die Aufgabe der Mitarbeiter/-innen in der Erwachsenenbildung im Sinne der Teilnehmerorientierung in der „Förderung des Umgangs mit Deutungsmustern“ (Tietgens 1983, 49). Diese definiert er als „Ausschnitte aus der Komplexität, Zuschnitte aus dem Ich-Gesichtswinkel“ (Tietgens 1983, 51). An diese Deutungsmuster müsse im Lernprozess angeschlossen werden. Deutungsmuster

werden in diesem Zusammenhang definiert als „kollektive Schemata, die als lebensweltliche Tiefenstruktur individueller Aneignungsaktivitäten nur mittelbar erschlossen werden können“ (Schäffter 1999, 48). Des Weiteren sind sie „unhintergebar, latent, selbstbestätigend und reduktionistisch (Arnold 1991, zit. n. Schäffter 1999, 48). Dies bedeutet schlussfolgernd, dass Deutungsmuster nicht über eine belehrende Instruktion zu erreichen und zu verändern sind, sondern dass ein irritierendes Differenzerleben oder eine reflexive Auseinandersetzung der Teilnehmenden selbst notwendig ist (vgl. Schäffter 1999, 48). Damit in der Lehr-/Lernsituation nicht aneinander vorbei agiert werde, sei es die Aufgabe der Lehrenden, sich mit den Deutungsmustern der Teilnehmenden zu beschäftigen, mit denen man arbeiten möchte. Denn nur wenn die lernhemmenden und lernfördernden Elemente des alltäglichen Erfahrungshintergrunds der Teilnehmenden bekannt seien, könne eine Basis zum Anschlusslernen hergestellt werden (vgl. Schüßler 2000, 13). In diesen älteren Ansätzen haben aktuelle Konzeptionen der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung wie der Deutungsmusteransatz (Schüßler, Arnold) und die Subjektorientierung Anschluss gefunden (vgl. Nittel 1999, 231f).

Es wird deutlich, dass bereits seit vielen Jahren Bemühungen sowohl in der allgemeinen Pädagogik als auch in der schulischen und außerschulischen politischen Bildung unternommen werden, mit neuen Lernangeboten an vorhandenes Wissen und vorhandene Vorstellungen der Lernenden anzuschließen. Gemeinsam ist hierbei allen unterschiedlichen Ansätzen das Bestreben, die Perspektiven der Lernenden auf den (Themen-)Gegenstand in den Lernprozess mit einzubeziehen, sowie der Anspruch, den Schüler/-innen und Teilnehmer/-innen mehr Möglichkeiten der Mitbestimmung sowie Gestaltungsoptionen bei der Durchführung von (politischen) Lernprozessen zukommen zu lassen, damit bedeutsame Lernanlässe entstehen können. Denn nur indem Lehrende wissen, „wie sich in den Köpfen [der Lernenden] die Welt malt“ (in Anlehnung an Tietgens 1983, 35), können Lernangebote so konzipiert werden, dass sie ihre Adressat/-innen tatsächlich erreichen.

2. Die Aneignungsperspektive der Lernenden: Kinder/Jugendliche und Politik

Wenn das (Vor-)Wissen, die Interessen und vor allem die Vorstellungen und Konzepte der Schüler/-innen den Ausgangspunkt für die Wissenskonstruktion im Unterricht bilden und somit die Schüler/-innenorientierung ein für die politische Bildung äußerst relevantes Prinzip darstellt, muss zunächst geklärt werden, was die Fachdidaktik bisher überhaupt über die Vorstellungen ihrer Adressat/-innen weiß. Das heißt, welche empirischen Studien erheben innerhalb der Fachdidaktik die politischen Konzepte und Vorstellungen, Interessen und das Wissen der Schüler/-innen?

In der Politikdidaktik gibt es kaum empirische Ergebnisse darüber, wie sich politische Lernprozesse bei Kindern vollziehen und welche Bedingungen hierfür erfüllt sein müssen (vgl. GPJE 2004). In anderen Fachdidaktiken, z.B. der Deutschdidaktik, existieren hingegen genaue Modelle, wie sich das Lernen der Schüler/-innen in dieser Domäne bspw. dem Schriftsprach-Erwerb vollzieht. Dennoch gibt es in der politischen Bildung empirische Studien, die belegen können, dass bereits Kinder Aussagen über Gesellschaft und Politik treffen und damit politisch urteilen (vgl.: Deth 2007a; Moll 2001 u.a.). Dass Schüler/-innen jeden Alters über konzeptuelle Vorstellungen¹² verfügen, können ältere Untersuchungen zu naiven Theorien von Grundschulkindern¹³ ebenso belegen wie aktuellere fachdidaktische empirische Studien (Schelle 1995, 2003; Moll 2001).

2.1 Empirische Studien zu den politischen und gesellschaftlichen Vorstellungen von Kindern

Bereits 1971 führt der Australier R.W. Conell Interviews mit Mädchen und Jungen durch, bei denen er diese zu politischen Phänomenen sowie zu aktuellen Ereignissen befragt. Als Ergebnis seiner Studie stellt Conell resümierend fest, dass bereits fünfjährige Mädchen und Jungen eine eigene Theorie über gesellschaftliche und politische Phänomene besitzen, auch wenn sich diese „Theorien“ von denen der Erwachsenen grundsätzlich unterscheiden. In diesen Interviews wird deutlich, wie fließend bei dieser Altersgruppe die Grenzen zwischen Fiktion und Realität verlaufen, „die Grenzen zwischen dem unmittelbaren Umfeld jedes dieser Kinder und der Welt Kennedys, des Premierministers und der Königin ist noch unscharf“

¹² Der Vorstellungsbegriff wird in Kapitel 3.1 näher erläutert.

¹³ Vgl. Easton/Dennis 1969; Conell 1971; Greenstein 1976; Moore/Lare/Wagner 1985.

(Conell 2004, 143). Als Informationsquellen, aus denen sich Mädchen und Jungen dieses Alters ihr Bild von Gesellschaft und Politik konstruieren, nennt Conell jene Instanzen, die auch in der politischen Sozialisationsforschung eine Rolle spielen: die Eltern (Familie), die Medien und die Schule (vgl. Conell 2004, 147). Er schlussfolgert, dass das „politische Bewusstsein von Kindern dieser Altersgruppe also ein Konglomerat von Informationsbruchstücken“ (Conell 2004, 149) darstellt, demnach beinhalten für ihn die politikbezogenen Vorstellungen von Mädchen und Jungen vor/oder kurz nach Schulbeginn, „noch kein politisches Konzept im Sinne eines abgegrenzten Bedeutungsfeldes“ (Conell 2004, 150). Mädchen und Jungen urteilen in diesem Alter noch intuitiv, im Alter von sieben Jahren stellt der Autor – angelehnt an das Stufenmodell von Piaget – diesbezüglich eine Veränderung fest. Ab dieser Altersstufe würden Mädchen und Jungen demnach beginnen, den Bereich der Politik von anderen Lebensbereichen und ihrer Phantasiewelt zu unterscheiden und anfangen, Bezüge zwischen ihrer alltäglichen und der politischen Welt herzustellen (vgl. Conell 2004, 150).

Die Studie von Andrea Moll (2001)

Ähnliche Ergebnisse finden sich in einer von Andrea Moll durchgeführten Studie. In ihrer Dissertation (2001) untersucht sie anhand von Gruppeninterviews das Gesellschaftsverständnis von Grundschüler/-innen. Als Stimulus für diese Interviews dienen Impulsgeschichten, in denen verschiedene Fälle geschildert werden, die je unterschiedliche Schlüsselprobleme (Zugang zur Berufswelt, Rolle des Geldes im Wirtschaftssystem, Arbeitslosigkeit, soziale Gerechtigkeit) zum Gegenstand haben. Das Ergebnis ihrer Untersuchung ist, dass Mädchen und Jungen bereits sehr früh und aus unterschiedlichen Bereichen Vorstellungen über ihre politische und gesellschaftliche Umwelt aufbauen. Quellen oder Anregungen für diese Vorstellungen stellen die Familie, die Medien und die peers sowie die Schule dar. Schüler/-innen verfügen bereits im Grundschulalter – unabhängig von vorausgegangenem (Fach-)Unterricht – über konzeptuelle Vorstellungen zu Gesellschaft und Politik. Sie ziehen für ihre Analyse moralische Maßstäbe heran; mit deren Hilfe sie gesellschaftliche Phänomene bewerten. Hierbei gelangen sie auch zu einem mehrperspektivischen Urteil, welches sich nicht ausschließlich auf ihren unmittelbaren Nahraum beschränkt. Dennoch gelingt ihnen kaum ein (politisches) Urteil, das nicht von ihren persönlichen Erfahrungen ausgeht. Mädchen und Jungen

jener Altersstufe fällt es schwer, politische Urteile zu fällen, die eine Abstraktion von ihren konkreten Erfahrungen voraussetzen (vgl. Moll 2004, 157). Bei der Bewertung von Phänomenen der Umwelt (soziale Gerechtigkeit, Arbeitslosigkeit) orientieren sie sich an gesellschaftlichen Problemen und bewerten diese stärker unter moralischen Gesichtspunkten als unter einer politischen Perspektive. Politische Instanzen sind von dieser Analyse noch ausgeschlossen, die gesellschaftliche Auseinandersetzung der Mädchen und Jungen ist noch stark an ihren Nahraum und ihre unmittelbare Erlebniswelt gebunden. Gleichwohl sind Schüler/-innen dieser Schulstufe bereits in der Lage, „ihre Gedanken und Gefühle vom Einzelfall abzulösen und auf ähnliche Fälle zu übertragen“ (Moll 2001, 261). Dennoch sind diese Vorstellungen auf enge Weise mit den persönlichen Erfahrungen verbunden, sie sind demnach „subjektbezogen und abhängig vom Erfahrungshorizont einzelner“ (Schelle/Schlickum 2006, 38). Als Ergebnis der Studie von Moll kann festgehalten werden, dass Kinder ihre gesellschaftliche Umwelt nicht bloß wahrnehmen, sondern bereits interpretieren (vgl. Moll 2004, 162).

Die Studien des Mannheimer Zentrums für europäische Sozialforschung (MZES)

Eine weitere empirische Studie, die sich mit dem politischen Wissen von Kindergarten- bzw. Grundschulkindern beschäftigt, ist vom Mannheimer Zentrum für europäische Sozialforschung (MZES) in Auftrag gegeben worden. Im Rahmen des Projekts *Demokratie leben lernen* führen Marina Berton und Julia Schäfer Tiefeninterviews mit sechs- bis achtjährigen Mädchen und Jungen, die bereits über erste Schulerfahrung verfügen, durch. Diese Interviews behandeln folgende Fragekomplexe: gesellschaftliche Problembereiche wie Fragen zu Krieg, Hunger, Diskriminierung; Macht und Deutschland; Europa und Einstellungen. Hierbei wurde festgestellt, dass die Mädchen und Jungen, die bereits die Schule besuchen, über „mehr“ Wissen verfügen als jene, die noch in den Kindergarten gehen. Als Ergebnis der Studie kann festgehalten werden,

„dass Kinder dieser Altersstufen grundsätzlich über ein politisches (Vor-)Verständnis und Wissen sowie über politische Grundorientierungen verfügen. Sie können mit politischen Inhalten umgehen, sind politisch interessiert und involviert“ (Berton/Schäfer 2005, 35).

Durch diese Ergebnisse kann die These gestärkt werden, dass Mädchen und Jungen bereits im frühen Alter und unabhängig vom Fachunterricht der politischen Bildung über konzeptuelle Vorstellungen zu Politik und Gesellschaft verfügen. Zwar nimmt

das „Fakten-“ bzw. reproduzierbare Wissen (Erkennen eines Bildes von Gerhard Schröder; Hauptstadt der Bundesrepublik kennen) mit dem Schuleintritt zu, aber auch vor ihrem Schuleintritt können Mädchen und Jungen gesellschaftliche Probleme benennen und verfügen über Konzepte zu Gerechtigkeit, Krieg und Macht. In den Interviews des MZES wurde nicht nur vorhandenes Wissen abgefragt, sondern auch Fragen gestellt, die es den Kindern ermöglichten, ihre konzeptuellen Vorstellungen „sichtbar werden“ zu lassen. Ein Beispiel für eine der Wissensfragen wäre: „Welche Farbe hat die Uniform der Polizei?“; eine Frage, die stärker auf die konzeptionelle Wissensdimension abzielt lautet: „Was ist denn Gerechtigkeit für dich?“ (Berton/Schäfer 2005, 43). Auf diese letztgenannte Frage gibt es nämlich im Gegensatz zur der vorherigen keine richtige oder falsche Antwort, die Mädchen und Jungen erhalten hier vielmehr die Möglichkeit, ihre individuellen Konzepte und Vorstellungen frei äußern zu können.

Eine Forschungsgruppe um den Mannheimer Erziehungswissenschaftler Jan van Deth hat in einem weiteren Schritt den am MZES entwickelten Fragebogen in einer quantitativen Studie mit Erstklässlern erprobt. Als Ergebnis dieser Studie stellen die Autor/-innen fest, dass sich junge Kinder für politische und gesellschaftliche Themen interessieren und bereits in der Grundschule über Wissen zu diesen Bereichen verfügen (vgl. Deth/Abendschön/Rathke/Vollmar 2007).

Zusätzlich wurde festgestellt, dass sich dieses politische Wissen von Kindern im Verlauf des ersten Schuljahres weiterentwickelt. Während der Schulzeit weitet sich der Wissensvorsprung der bildungsprivilegierten Kinder gegenüber jenen mit Migrationshintergrund oder aus sozioökonomisch schwächer gestellten Familien weiter aus (Deth 2007b, 95f). Demnach ist in Deutschland die Institution Schule nicht in der Lage, dieses „Wissensdefizit“ aufzufangen und auszugleichen. Kritisch anzumerken bleibt jedoch, dass mit dem Fragebogen stärker das (politische) Faktenwissen abgefragt wird und somit die Studienergebnisse bezüglich des konzeptuellen Wissens der Mädchen und Jungen im ersten Schuljahr weniger ergiebig sind. Es gibt zwar Bereiche, in denen explizit nach den Vorstellungen und Erklärungsansätzen der Erstklässler/-innen gefragt wird, z.B. wer schuld daran sei, dass Menschen keine Arbeit oder kein Essen haben (vgl. Deth 2007b, 100), diese Fragen stellen in der Gesamtheit jedoch eine Minderheit dar. Die empirische Studie liefert valide Aussagen über die bei Kindern bekannten und für sie interessanten (politischen) Themen (Deth 2007b, 89f). Somit bezeichnet jede/-r dritte Erstklässler/-

in der Mannheimer-Studie „Migration“ als ein langweiliges Thema, wohingegen das Themengebiet „Terroranschläge“ von den Befragten durchgehend als spannend und interessant bewertet wird (Deth 2007b, 93f).

„Die Bekanntheit politischer Themen und Probleme ist bereits unter jungen Kindern vorhanden, und die Fähigkeit, derartige Themen und Probleme zu erkennen, entwickelt sich während des ersten Schuljahres weiter“ (Deth 2007b, 99).

Ein weiteres Ergebnis der Studie ist, dass politische Themen und Probleme bereits für junge Kinder von Bedeutung sind und demnach die Aussage vieler Forscher/-innen – jungen Kindern dieses politische Interesse in Bezugnahme auf den entwicklungstheoretischen Ansatzes von Piaget – absprechen zu wollen, nicht gerechtfertigt erscheint (vgl. Deth 2007b, 117).

In einer dritten Erhebungswelle führt Tausendpfund an die ersten Erhebungen von Deths u.a. anschließend mit dem entwickelten Kinderfragenbogen weitere (leicht modifizierte) Befragungen unter Viertklässlern durch. Seine Ergebnisse stützen die vorausgegangenen Forschungsergebnisse von van Deth und seinen Mitarbeiter/-innen. So existiert auch unter den Viertklässlern ein Interesse für politische und gesellschaftliche Themen, auch hier sind es wieder stärker gesellschaftliche Themen wie Hunger und Umweltverschmutzung, welche die Mädchen und Jungen besonders interessieren (vgl. Tausendpfund 2008, 11). Als zentrales Ergebnis dieser (Folge-)Untersuchung kann festgehalten werden, „dass Kinder bereits in sehr jungem Alter die politische Umwelt wahrnehmen, sich für politische Themen und Probleme interessieren und auch über ein gewisses politisches Wissen verfügen“ (Tausendpfund 2008, 44).

Vorstellungen italienischer Kinder über Politik

Die italienische Psychologin Anna E. Berti untersucht in einer empirischen Studie, über welche Vorstellungen italienische Kinder im Alter von 7–8 und von 9–10 Jahren zu Krieg und Nationalstaaten verfügen. Die Gruppe der 7–8-Jährigen versteht Krieg als einen Zusammenstoß unstrukturierter Truppen, der etwas mit Waffen und Gewalt sowie mit Gefühlen wie Hass oder Neid zu tun hat. Für die 9–10-jährigen Kinder hingegen kann Krieg auch ein Kampf zwischen Familien und Fußballfans sein. Die Studie macht deutlich, dass Kinder bereits über eine konzeptuelle Vorstellung von Krieg verfügen, mit der sie in die schulische politische Bildung kommen. Diese Konzepte weisen jedoch aus fachwissenschaftlicher Perspektive

Lücken auf, die es durch geeignete Lernangebote zu schließen gilt. Auch die Vorstellung der 6–8-jährigen Kinder, dass Gesetze sowohl von den Eltern als auch von der Polizei gemacht werden, verdeutlicht wiederum die Schwierigkeit der Mädchen und Jungen dieser Altersstufe, zwischen der privaten und öffentlichen Sphäre differenzieren zu können (vgl. Berti 2002, 89ff.).

Zusammenfassend kann als Ergebnis dieser empirischen Studien festgehalten werden, dass bereits Mädchen und Jungen – vor und unabhängig vom (Fach-)Unterricht – über konzeptuelle Vorstellungen zu Politik und Gesellschaft verfügen. Sie kommen somit nicht als „unbeschriebene Blätter“ in den Unterricht, es gibt keinen Nullpunkt politischer Urteile, sondern die schulische politische Bildung muss sich der Herausforderung stellen, mit ihren Lernangeboten an diese vorhandenen Vorstellungen anzuschließen.

2.2 Das Verhältnis von Jugendlichen zu Politik und politischer Bildung

Im Folgenden soll das Verhältnis Jugendlicher zu Politik und politischer Bildung näher betrachtet werden: Über welche Einstellungen verfügen Jugendliche, was sind Erwartungen und Bedürfnisse, die sie an die schulische politische Bildung stellen, und welche Herausforderungen ergeben sich daraus für den politischen Unterricht? Eine Grundannahme dieser Arbeit lautet, dass Schüler/-innen bereits über vielfältige (politische) Vorstellungen und Vorwissen verfügen, dass der Unterricht es jedoch häufig nicht schafft, an diese anzuschließen. Daraus ergibt sich für die schulische politische Bildung die Forderung, dass Lehrende mehr darüber erfahren müssen, was Schüler/-innen bereits wissen, um mit entsprechenden Lernangeboten daran anschließen zu können (vgl. Schelle 1995/2003).

Die Ergebnisse der Jugendforschung (Shell-Studie 2006; Helsper et al. 2006; Burdewick 2003) belegen ein abnehmendes Interesse Jugendlicher an Politik und eine mangelnde Bereitschaft zur Partizipation (vgl. Hurrelmann et al. Shell 2006). Die Shell-Studie von 2010 hingegen verbucht im Vergleich zur Shell-Studie von 2006 wieder einen leichten Anstieg des politischen Interesses unter den Jugendlichen, besonders bei der Gruppe der 12–14-Jährigen sowie bei der Gruppe der 15–17-Jährigen.

Womit bzw. wodurch sich dieses generell abnehmende politische Interesse der Jugendlichen erklären lässt, ist umstritten. Zum einen werden die zunehmende

Pluralisierung und Individualisierung als „Ursachen für stagnierendes oder rückläufiges Interesse an Politik“ (Westle 2006, 209) gedeutet, zum anderen wird eine Verknüpfung zwischen der Politikabstinenz und einer grundsätzlichen Unzufriedenheit und dem Verdruss über Politik als Grund vermutet (vgl. Westle 2006, 209). In der Shell-Studie von 2010 geben die Jugendlichen eine gewisse Bereitschaft zum politischen Engagement zu erkennen¹⁴, falls sie eine (politische) Thematik persönlich interessieren bzw. betreffen sollte.¹⁵ Außerdem können empirische Studien einen Zusammenhang zwischen der schulischen Bildung und einem Interessiertsein an Politik feststellen:

„Politisches Interesse und Bildungsniveau hängen, hier nach Daten des DJI Jugendsurvey, eng zusammen: 1992, 1997 und auch 2003 ist der Anteil der Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit einem starken politischen Interesse bei denjenigen mit Fachhochschulreife bzw. Abitur am größten und bei denjenigen mit höchstens Hauptschulabschluss am kleinsten“ (Gaiser/Rijke/Wächter 2009, 20).

Ein weiterer Zusammenhang konnte in einzelnen Studien zwischen einem geringeren politischen Interesse und einem vorhandenen Migrationshintergrund von Jugendlichen festgestellt werden (vgl. Gaiser/Rijke/Wächter 2009, 20).

Politikverdrossene Jugend oder nur ein Wandel des Politikbegriffs?

Zu berücksichtigen bei der Interpretation und Auswertung dieser Ergebnisse ist jedoch, dass nicht genau zu erfassen ist, was die Befragten tatsächlich mit dem Begriff „Politik“ assoziieren. Internationale Studien wie die Civic-Education-Studie belegen, dass 14-Jährige unter politischem Interesse ein Interesse an der traditionellen Regierungs-, Parlaments-, und Parteienpolitik verstehen (vgl. Oesterreich 2002, 187). Somit äußern Jugendliche eventuell, kein Interesse an „Politik“ zu haben, da sie hiermit nur das Verfolgen und ein Sichauskennen mit tagesaktuellen politischen Themen verbinden, nicht aber ihr möglicherweise durchaus vorhandenes Interesse an grundlegenden politischen Fragestellungen (vgl. Westle 2006, 215). Ihr vorhandenes (politisches) Interesse deuten die Jugendlichen vielmehr als ein gesellschaftliches Problembewusstsein, dieses würden sie jedoch nicht als „politisch“ artikulieren (vgl. Westle 2006, 216). So Westle:

¹⁴ 77% der Befragten würden sich an einer Unterschriftenaktion beteiligen; 44% der Befragten würden an einer Demonstration teilnehmen.

¹⁵ Vgl.

http://www.shell.de/home/content/deu/aboutshell/our_commitment/shell_youth_study/2010/politics/ (letzter Zugriff: Juli 2011)

„Fremd ist den Jugendlichen vielfach auch die Politik. Der Befund, dass die Jugendlichen Politik nur mit wenigen, eher fernen, nur aus den abendlichen Nachrichtensendungen bekannten Themen assoziieren und zwischen ihrem persönlichen und dem gesellschaftlichen Alltag sowie deren angenehmen Seiten und Problemen und der ‚fremden Welt der Politik‘ kaum Verbindungen herstellen, deutet nicht zuletzt auf Defizite der politischen Bildung in unseren Schulen“ (Westle 2006, 238).

Fend und Grob (2007) werfen die Frage auf, ob ausgehend von den Ergebnissen der Jugendforschung (vgl. Shell 2002) aufgrund des fehlenden politischen Interesses der Jugendlichen von getrennten Welten gesprochen werden kann: „In mehrebenentheoretischer Sicht könnte man dies als Auseinanderfallen der Makroebene des politischen Systems und der Mikroebene der subjektiven Strukturen interpretieren“ (Fend/Grob 2007, 109).

Anders verhält es sich jedoch, so die Autoren Hoppe-Graff und Kim (2007), wenn Politik in einem weiteren Sinne jenseits tagesaktueller Nachrichten und politischer Institutionen – sozusagen entgrenzt – betrachtet würde. In diesem Fall, so die Autoren, käme man zu einer gegensätzlichen Erkenntnis, „dann nämlich spielt Politik, sogar politisches Engagement, im Alltag der Jugendlichen eine wichtige Rolle“ (Hoppe-Graff/Kim 2007, 201). Hoppe-Graff und Kim (2007) vertreten außerdem die Ansicht, dass es unter den Jugendlichen und in der Gesellschaft im Allgemeinen zu einem veränderten Verständnis über die Funktion und Aufgaben von Politik gekommen sei und dass diese Veränderungen nicht durch die alleinige Abfrage des politischen Engagements bei den Jugendlichen zu erfassen sei (vgl. Hoppe-Graff/ Kim 2007, 203). Auch Gaiser und Rijke (2010) sprechen sich für eine differenzierte Betrachtung der empirischen Ergebnisse über die politische Beteiligung der Jugendlichen aus. So müssen nach Ansicht der Autoren auch informelle Gruppierungen und die Teilnahme der Jugendlichen an politischen Aktionen beachtet werden und nicht nur das Engagement bzw. die Mitgliedschaft in traditionellen Vereinen, Verbänden und Organisationen. Denn nur indem auch jene neueren Partizipationsformen Eingang in die Analysen finden, können die Beteiligungsformen der Jugendlichen im Rahmen gesellschaftlicher Modernisierungsprozessen angemessen analysiert werden (vgl. Gaiser/Rijke 2010, 35ff.). Auch die Ergebnisse des DJI-Survey 2007 belegen, dass Jugendliche und junge Erwachsene in vielen Bereichen und Formen Verantwortung übernehmen, neben der Mitgliedschaft in einem Verband oder Verein, kann dieses Engagement

aber auch zeitbegrenzt und stärker projektorientiert sein (vgl. Gaiser/Gille/Rijke 2010).

Jugendliches Interesse an Politik und politischer Bildung?

Empirische Studien belegen, dass bei den Jugendlichen das Gefühl der Betroffenheit (Involviertheit) ein wichtiger Anknüpfungspunkt für politisches Interesse darstellt (Westle 2006). Somit interessieren sich Schüler/-innen (Klasse 5–13) besonders für Umweltschutz und Friedenssicherung und weniger für internationale Beziehungen oder die deutsche Außenpolitik (vgl. Westle 2006).

Auch qualitative (fachdidaktische) Studien belegen ein vorhandenes Interesse der Jugendlichen an ihrem politischen und gesellschaftlichen Umfeld (Schelle 1995, 2003). Jugendliche sind an politischen Themen interessiert, die ihren Alltag und Nahraum betreffen, und sind darum bemüht, sich selbst und ihre eigene Persönlichkeit innerhalb dieses gesamtgesellschaftlichen Gefüges zu positionieren. Dementsprechend konnten neuere Studien zeigen, dass sich Jugendliche neue Beteiligungsformen suchen, wie zum Beispiel den „politischen Konsum“, dazu zählt auch das Boykottieren von bestimmten Lebensmitteln oder Produkten. Im Vordergrund dieser Kaufentscheidungen steht somit nicht ein rein ökonomisches, sondern auch ein politisches Motiv (vgl. Holzer 2007, S. 201ff.).

Die empirischen Studien von Carla Schelle (1995/2003)

Carla Schelle widmet sich in ihren beiden empirischen Studien (1995/2003) jenen Aspekten, die im Politikunterricht von den Lernenden nicht gesagt bzw. nicht zur Sprache gebracht werden, für diese aber dennoch bedeutsam sind. Indem sie (Gruppen-)Interviews mit Schüler/-innen führt, versucht sie etwas darüber zu erfahren, was Schüler/-innen zwar wissen, im Unterricht jedoch trotzdem nicht sagen (vgl. Schelle 1995). Ihre Dissertation beschäftigt sich mit der Frage, welche Ansprüche Jugendliche demnach an den politischen Unterricht stellen und über welche Kompetenzen Lehrende verfügen müssten, um die Bedürfnisse der Schüler/-innen sensibel wahrzunehmen. Schüler/-innen können demzufolge andere Assoziationen und Vorstellungen zum Themengegenstand besitzen als es die Lehrenden zuvor annehmen oder über welche diese selbst verfügen. Deshalb müsse nach Schelle im Unterricht eine „Aushandlung der eingebrachten strukturellen

Merkmale und Kriterien“ (Schelle/Schlickum 2006, 40) stattfinden, damit das implizite Wissen der Schüler/-innen sichtbar gemacht werden kann.

In ihrem Dissertationsprojekt *Schülerdiskurse über Gesellschaft. – Wenn du ein Ausländer wärst* (1995) hospitiert Schelle in verschiedenen Hauptschulklassen und führt sowohl leitfadengestützte Gruppen- als auch Einzelinterviews. Diese haben unterschiedliche Diskurse zum Inhalt: politisch-soziologische, historisch(-politische), kulturell(-politische), ökonomisch-politische und sozio(-politisch-kulturelle). Die Thematisierungen und Fragen, die sich während der Diskussion entwickeln, werden von den Jugendlichen selbstständig aufgegriffen und initiiert. Als Ergebnis ihrer Untersuchung resümiert Schelle:

„Die interviewten Schülerinnen und Schüler verfügen über fachdidaktische und methodische Kompetenzen, die sich bei der kommunikativen Entwicklung ihrer Gedanken abbilden. ‚Jugendliche haben mehr zu sagen als sie sagen‘, so kann das Ergebnis der intensiven Beschäftigung mit den Äußerungen der Interviewten formuliert werden“ (Schelle 1995, 331).

In den Interviews konnte festgestellt werden, dass die Jugendlichen deutliches Interesse an den Unterrichtsinhalten hatten, obwohl dies – nach Ansicht von Schelle – während der Hospitation im „herkömmlichen“ Unterricht nicht zum Ausdruck kam. Schüler/-innen verfügen über Voreinstellungen zu sozialpolitischen Themen: Unterricht gelingt es oft nicht diese aufzugreifen, zu vertiefen und weiter zu entwickeln:

„Der Unterricht (so wie er beobachtet wurde) scheint nicht das geeignete Medium zu sein, Problemlagen – von denen einige mehr als andere betroffen sind (persönliche Relevanz/Bedeutsamkeit) – zu denen unterschiedliche Einstellungen vorhanden sind, ‚ungefiltert‘ zu thematisieren, weil damit nicht zuletzt die Kompetenz der Schülerinnen und Schüler, Thematisierungen (wie beispielsweise persönliche Erfahrungen) selbstinitiiert aufzugreifen, unterlaufen wird“ (Schelle 1995, 332).

Als eine mögliche Erklärung führt Schelle an, dass die Jugendlichen in den Interviews ihre Zugänge zum Thema offenlegen konnten, im Unterricht gelang dies jedoch aufgrund des Drucks von sozial erwünschten Antworten nicht. Lernende fühlen sich im Unterricht unterfordert, da sie über mehr Vorwissen verfügen und Fähigkeiten besitzen, die bestimmen, in welcher Form sie sich mit den Inhalten sowohl thematisch als auch kommunikativ auseinandersetzen möchten (vgl. Schelle 1995, 334). Eine daraus resultierende Forderung an die schulische politische Bildung lautet, dass Lehrende mehr darüber erfahren müssen, was die Schüler/-innen bereits wissen, um ihnen Möglichkeiten zur Verfügung zu stellen, diese bereits vorhandenen

Potentiale für den Unterricht zu nutzen (vgl. Schelle 1995, 336). Nach Schelle müsse die schulische politische Bildung von „moralisierenden und vorverurteilenden Kommentierungen freigehalten werden, um mäeutisch an bereits vorhandene Fähigkeiten und Wissen anknüpfen zu können“ (Schelle 1995, 339). In dem dokumentierten empirischen Material der Gruppeninterviews sieht sie eine „objektivierbare Arbeitsgrundlage“. Denn anhand dieser Materialien offenbaren sich die Lernwege der Schüler/-innen, da diese ihr Vorwissen, Halbwissen und ihre Alltagstheorien und subjektive Sichtweisen offenlegen.

In die Diskussionen wurde mit einem Impuls (Foto, offene Fragestellung) eingestiegen, um den Lernenden die Möglichkeit der freien Assoziation zu ermöglichen und damit an ihr Vor- und Alltagswissen anknüpfen zu können. Als mögliche Unterrichtsmethoden, die versuchen, die vorhandenen Potentiale der Schüler/-innen zu nutzen, nennt Schelle: die Bearbeitung ausgewählter Interviewpassagen als Materialbasis (= Konfrontation mit der Sichtweise Gleichaltriger), Gruppendiskussionen sowie stumme Impulse (Foto, offene Fragestellung). Generell verweist sie auf die Notwendigkeit, die Schüler/-innen untereinander diskutieren zu lassen und sich als Lehrperson in diesen Phasen auch stärker zurückzuziehen, denn so „haben die Jugendlichen die Möglichkeit, zunächst unter sich zu sein, ihre Voreinstellungen, Wahrnehmungen, Sichtweisen auszutauschen“ (Schelle 1995, 338).

Auch in ihrer zweiten fachdidaktischen Untersuchung zu Schülerinnen- und Schülervorstellungen in der schulischen politischen Bildung, ihrer Habilitation (2003), untersucht Schelle mit Hilfe einer wissenschaftlichen Forschungsmethode – der objektiven Hermeneutik – Unterrichtstranskripte. Hier versucht sie Alternativen zu entwickeln, wie der Unterricht hätte verlaufen können, wenn die Lehrperson an manchen Stellen auf die teilweise offenen und mehrdeutigen Schüler/-innenäußerungen eingegangen wäre. Die Lernenden wählen Zugänge zur Thematik, die Schelle als „sinnlich symbolisch“ (Schelle 2003, 193) beschreibt, diese sieht sie dadurch gekennzeichnet, dass in ihnen „Fragen der (eigenen) Lebensführung“ der Schüler/-innen sichtbar werden (Schelle 2003, 193). Das Fazit ihrer Habilitationsschrift ist, dass Schülerinnen und Schüler zum Verstehen animiert und befähigt werden müssen:

„Der Auftrag, die Aufgabe politischer Bildung, politischen Lernens ist es, das, was die Schülerinnen und Schüler an hermeneutischer Alltagskompetenz mitbringen, aufzugreifen, auszubauen und weiterzuentwickeln. Erst dann können Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden, Urteile über ihre Situation, ihr Verhältnis zur Welt zu treffen“ (Schelle 2003, 200f).

Schelle fordert, diese lebenspraktische Kompetenz der Lernenden, ihr Bedürfnis, das eigene Ich in Beziehung zur Gesellschaft und zur sozialen Umwelt zu setzen, zum Ausgangspunkt der Planung von Unterricht werden zu lassen (vgl. Schelle 2003, 201). Sie verpflichtet den Unterricht der politischen Bildung,

„diese fortlaufend stattfindenden Interpretationsleistungen und Deutungen zu entdecken, aufzugreifen und fortzuführen im Sinn einer zunehmend bewusst gemachten und reflektierbaren Lebensführungshermeneutik bis hin zu einer Lebensführungskompetenz als Grundlage des autonomen Handelns“ (Schelle 2003, 195).

Die Forderung und der Anspruch der Jugendlichen an den schulischen Politikunterricht ist – so Schelle – „die Positionierung des eigenen Ichs durchsichtiger zu machen in den gesellschaftlichen Verhältnissen und Entwicklungstendenzen“ (Schelle 2003, 63). Diese Forderung knüpft in einigen Bereichen an die Konzeption Schmiederers (1977) an, der von der politischen Bildung fordert, dass im Lernprozess sowohl von der realen Lebenssituation der Schüler/-innen als auch von deren Bedürfnissen und Einstellungen ausgegangen werden müsse (Schmiederer 1977, 109). Denn wenn die Lernenden die Möglichkeit erhalten, sich mit Stil- und Ausdrucksformen der Lebensführung auseinander zu setzen, bedeutet dies für sie auch eine Auseinandersetzung mit der Gesellschaft. Die Fragen der Lebensführung stellen für die Schüler/-innen „konstitutionslogische Anknüpfungspunkte für die Bildung eines reflexiven Selbst- und Weltverhältnisses, für die Bildung einer Vorstellung von Gesellschaft und von Sphären des Politischen bzw. der Politik“ (Schelle 2003, 197) dar. Fordert Schelle als Konsequenz aus ihrer empirischen Studie, dass die politische Bildung die hermeneutische Lebensführungskompetenz der Schüler/-innen ausbilden müsse, so greift sie Teile der Argumentation Schmiederers auf, der in der Selbsterkenntnis und Selbstreflexion der Schüler/-innen wesentliche Ziele politischer Bildung sieht (Schmiederer 1977, 101). Denn nach Schmiederer soll es dem/-r einzelnen Schüler/-in durch den „[...] Prozeß der Selbstreflexion und Selbsterkenntnis – zusammen mit der Analyse von und Urteilsbildung über politische und gesellschaftliche Sachverhalte“ in der politischen Bildung ermöglicht werden, „sein eigenes Verhältnis und seine eigenen Beziehungen zu seiner sozialen und politischen Umwelt zunehmend differenzierter zu sehen und

so seinen politischen und gesellschaftlichen Standort zu finden“ (Schmiederer 1977, 102). Dies kann jedoch nur gelingen, wenn der Unterricht das Individuum dazu befähigt, sich selbst im Verhältnis zur Gesellschaft zu begreifen, und somit einem emanzipatorischen und aufklärenden Bildungsziel gerecht wird.

„Gesellschaftsanalyse bleibt also auch Aufgabe des schülerzentrierten Unterrichts – allerdings immer unter der Maßgabe der Ermöglichung von mehr Selbsterkenntnis des Schülers und zunehmender Aufklärung über seine Lebenswelt unter dem Erkenntnis- und Handlungsinteresse der Selbstverwirklichung“ (Schmiederer 1977, 112).

Schelle nimmt somit eine Überlegung Schmiederers auf und stellt dessen Forderung nach der Befähigung der Schüler/-innen zu mehr Selbsterkenntnis und Selbstreflexion noch stärker in den Fokus ihrer Untersuchungen. So Schelle:

„es geht also heute nicht mehr bloß darum, dass die Lehrerinnen und Lehrer als die Adressaten der universitär organisierten Ausbildung in der Lage sein müssen, die Schülerinnen und Schüler als Adressaten der schulischen politischen Bildung zu verstehen, deren Verstehensbedürfnisse und Interessen aufzunehmen und sie zum politischen Lernen zu animieren, sondern auch darum, dass die Schülerinnen und Schüler selbst befähigt werden müssen, ein reflexives Verhältnis zum Verstehen von Selbst und Welt zu entwickeln“ (Schelle 2005a, 87).

Die Aufgabe der Lehrenden sieht Schelle darin, die Auffassungen zur Lebensführung der Jugendlichen nicht gleich zu bewerten und zu zerlegen, sondern Rückmeldungen zu geben, die gleichzeitig noch Raum lassen für freie Assoziationen der Lernenden, und somit Diskurse nicht vorzeitig abzubremsen (vgl. Schelle 2003, 200).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Schülerinnen und Schüler sich zwar für Fragen und Probleme von Politik und Gesellschaft interessieren, dass es der herkömmliche Unterricht der politischen Bildung jedoch oft nicht schafft, an die vorhandenen Interessen, Fragen und konzeptuellen Vorstellungen der Schüler/-innen anzuschließen. Ausgangspunkt der Planung, aber auch der Durchführung politischer Themen im Unterricht müssen demnach die Interessen und das vorhandene Wissen bzw. die Deutungen der Lernenden sein. Hierbei soll der Unterricht jedoch nicht bei diesen bereits vorhandenen Deutungen stehen bleiben, sondern sich ausgehend und aufbauend von diesen entwickeln.

3. Das Verhältnis der Diagnostik zu einem veränderten Lernverständnis

In den letzten Jahren hat sich die Sicht auf Lehr-Lern-Prozesse – zumindest in den Fachdidaktiken – grundlegend geändert. Statt der Vermittlungsperspektive steht nun stärker die Aneignungsperspektive im Vordergrund. Ergebnisse der Kognitionspsychologie, der Neurobiologie und eine konstruktivistische Sicht auf Lehr-Lern-Prozesse haben zu einer Wende in der Lernpsychologie geführt, die eine behavioristische Vorstellung vom Lernen weitestgehend abgelöst haben (vgl. Sander 2005b). Weniger die Lehrenden bestimmen, was die Schüler/-innen lernen, sondern der Lernprozess wird entscheidend beeinflusst durch jenes Wissen, über welches die Lernenden bereits vor und unabhängig vom (Fach-)Unterricht verfügen (vgl. Sander 2008; Klein/Oettinger 2007; Reich 2005). Dem Vorwissen, den Vorstellungen und Einstellungen der Schüler/-innen, kommt eine herausragende Bedeutung bei der Wissenskonstruktion im Unterricht zu. Neuere Lerntheorien geben Aufschluss über die Rolle die dem Vorwissen und den vorhandenen (Alltags-)Vorstellungen der Schüler/-innen in (schulischen) Lernprozessen zukommt. Möchte die schulische politische Bildung Schüler/-innen die Möglichkeit eröffnen, ihre vorhandenen Kompetenzen qualitativ weiterzuentwickeln und Lernangebote anbieten, die Aussicht auf Nachhaltigkeit besitzen, muss neues Wissen an die Lernausgangslagen der Adressat/-innen anschlussfähig sein. Eine notwendige Bedingung dafür stellt die Analyse dieser Lernausgangslagen dar (vgl. Sander 2008). Nur indem Lehrende erkennen, über welche Konzepte, Vorstellungen, Wissen und Einstellungen die Schüler/-innen bereits verfügen, können sie den Unterricht mit seinen Lernangeboten so gestalten und konzipieren, dass dieser an den Vorstellungen der Lernenden anschließt. Lehrende können in der schulischen politischen Bildung nur mehr über die Lernausgangslage der Schüler/-innen erfahren, indem sie die konzeptuellen Vorstellungen und das Vorwissen der Lernenden im Unterricht diagnostizieren (vgl. Sander 2010b, 40). Denn nach Sander kann Wissen nur nachhaltig wirken,

„wenn die Lernenden es in ihr Weltverstehen und somit in ihr Konzeptsystem integrieren, und wenn es zutrifft, dass dafür neues Wissen mit den bereits vorhandenen Konzepten der Schülerinnen und Schüler in Beziehung gebracht werden muss, ist es unerlässlich, dass sich Lehrende als Ausgangspunkt für die Unterrichtsplanung begründetes Wissen über diese Lernerkonzepte verschaffen“ (Sander 2010b, 40).

Folgt man einer konstruktivistischen Perspektive auf Lernprozesse verschiebt sich außerdem der Fokus der herkömmlichen defizitorientierten Diagnostik. Lag das

Augenmerk lange Zeit auf dem fehlenden Wissen – den *Defiziten* der Lernenden – stehen nun die Konzepte, Interessen, Vorstellungen und individuellen Lernprodukte der Schüler/-innen im Mittelpunkt einer veränderten *verstehenden* Diagnostik (vgl. Winter 2008b). Ein neues und konstruktivistisches Lernverständnis betont somit die Bedeutsamkeit der individuellen Vorstellungen und Deutungen, die die Lernenden vor und unabhängig vom Fachunterricht über Politik und Gesellschaft besitzen, und stellt die Forderung an die schulische politische Bildung diese stärker in den schulischen Lernprozess einzubeziehen.

3.1 Konstruktivistische Lerntheorie: zur Bedeutung der Aneignungsperspektive

Der Konstruktivismus ist eine Erkenntnistheorie, die ihre Wurzeln in verschiedenen Bezugsdisziplinen wie der Psychologie, der Philosophie, der Physik, der Sprachwissenschaft und der Soziologie hat (vgl. Sander 2008, 162). Er stellt somit eine Theorie dar, die sowohl naturwissenschaftlich als auch geisteswissenschaftlich begründbar ist. Das gemeinsame und verbindende Element dieser unterschiedlichen Ansätze ist eine erkenntnistheoretische Grundhaltung, die davon ausgeht, dass eine Realität nicht objektiv wahrnehmbar ist, sondern eine als „real“ empfundene Wirklichkeit stets nur über die Sinneskanäle von jedem/-er Einzelnen aktiv konstruiert werden kann. So beruht unsere Wahrnehmung, Roth zufolge, „also nicht auf einer direkten Abbildung der Welt, einer bloßen Kopie, aber doch auf einer systematischen, wenngleich ausschnitthaften, hervorgehobenen und abgeschwächten Repräsentation der Welt im Gehirn (...)“ (Roth 2003, 72). Eine ontologische Realität kann vom Menschen durch diese Geschlossenheit des Systems nicht wahrgenommen werden, sondern ausschließlich über dessen subjektive Wahrnehmung konstruiert werden. Somit negiert der Konstruktivismus das Vorhandensein einer Objektivität, da jede Wahrnehmung stets subjektiv und somit selektiv ist. Anstelle der Objektivität tritt im Konstruktivismus die Viabilität. Erkenntnisse, Aussagen und auch wissenschaftliche Theorien sind so lange viabel, wie ihre Anwendung kein Widerspruch mit der Wirklichkeit hervorruft (vgl. Klein/Oettinger 2007, 14f).

In der Pädagogik herrscht Uneinigkeit darüber, ob die Ergebnisse des Konstruktivismus auf die Pädagogik zu übertragen sind und, wenn ja, welche Schlussfolgerungen sich dadurch für schulische (politische) Lehr-Lern-Prozesse ergeben. Glasersfeld entwirft, ausgehend von konstruktivistischen Grundaussagen und sich auf die Rezeption der *Theorie der Kognitiven Entwicklung* von Piaget

berufend, eine konstruktivistische Lerntheorie, die Forderungen und Bedingungen an Lernen und Schule formuliert (vgl. Glasersfeld 1997).

Im Folgenden soll auf einige der grundsätzlichen Zusammenhänge einer konstruktivistischen Erkenntnistheorie und einer Theorie des Lernens eingegangen werden.

Piagets Lerntheorie: die Begriffe der Assimilation und Akkommodation

Da bei Piaget die Prozesse der Akkommodation und Assimilation zentral für die Verarbeitung neuer Informationen sind und sich diese immer auf der Basis bereits existierender Erfahrungen vollziehen, ist für seine Lerntheorie das Vorwissen und die aktive Verarbeitung von Wissen grundlegend. Unter dieser konstruktivistischen Perspektive ist die Lerntheorie Piagets auch heute noch bedeutsam. Denn

„kurz zusammengefasst, fokussieren konstruktivistische Ansätze zum einen darauf, dass die Lernenden ihr Wissen auf der Grundlage der bereits vorhandenen ‚Vorstellungen‘ selbst konstruieren müssen. Die sorgfältige Berücksichtigung der vorunterrichtlichen Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler spielt deshalb in konstruktivistischen Ansätzen eine zentrale Rolle“ (Wididi/Duit 2004, 234).

Piaget versteht Wissen bzw. Lernen als eine höhere Form der Anpassung des Individuums an seine Umwelt (vgl. Glasersfeld 1997, 107). Das beschreibt er mit dem Begriff der Äquilibration, den er aus einer biologischen Perspektive auf kognitive Lernsituationen anwendet. Nach Piaget hat jedes Individuum das Bedürfnis, mit seiner Umwelt einen Ausgleich bzw. ein Gleichgewicht zu erreichen (vgl. Klein/Oettinger 2007, 228). Gelingt dies aufgrund von Widersprüchen zwischen vorhandenen Strukturen/Konzepten, die sich als nicht viabel erweisen, nicht, versucht das Individuum, dies durch Ausgleichprozesse zu erreichen. Für diese Prozesse des Ausgleichs sind die Begriffe der Assimilation und Akkommodation maßgeblich. Piaget verweist mit dem Begriff der Assimilation auf die Annahme, dass kein Verhalten für das Individuum einen wirklichen Neuanfang darstellt, sondern sich stets in bereits bestehende konstruierte Strukturen (vorhandene Schemata) einbettet (vgl. Mietzel 2007, 83ff). Somit gründet bereits Piagets Lerntheorie auf der Existenz von Schemata, dabei handelt es sich um grundlegende Wissensseinheiten, welche als Ergebnis die Erfahrungen des Individuums durch bestimmte Aktivitäten oder mit bestimmten Objekten ordnend zusammenfasst (vgl. Mietzel 2007, 84). Glasersfeld verwendet den Begriff der kognitiven Assimilation „wenn ein Organismus ein Erlebnis in eine ihm bereits verfügbare begriffliche

Struktur einpaßt“ (Glaserfeld 1997, 113). Übertragen auf schulische Lehr-Lern-Prozesse bedeutet dies, dass im Verlauf von Erlernen neuen Wissens, welches mit bereits bestehenden kognitiven Strukturen (Schemata) zu vereinbaren ist, die Lernenden dieses neue Wissen in das bereits bestehende integrieren (vgl. Klein/Oettinger 2007, 46f). Hierbei kann es jedoch passieren, dass die Schüler/-innen vorhandene Widersprüche zwischen den bestehenden Strukturen und den neuen Informationen nicht erkennen oder entsprechend „umdeuten“ bzw. den bestehenden Strukturen anpassen, so dass keine neuen kognitiven Strukturen ausgebildet werden müssen. Der zweite von Piaget geprägte Begriff – der der Akkommodation – beschreibt den Prozess der Umstrukturierung bereits vorhandener kognitiver Strukturen aufgrund von neuem Wissen/neuen Informationen. In dieser Situation führt die Konfrontation mit einem Phänomen der Umwelt zur Veränderung bzw. zu einer Angleichung der kognitiven Struktur. „Bei der Akkommodation kommt es zur Bildung einer völlig neuen Struktur, da das Phänomen in alte Strukturen nicht eingeordnet werden konnte“ (Klaus/Oettinger 2007, 47). Orientiert sich die Schulpädagogik an dieser Theorie Piagets, ist es notwendig, dass der Lehrende den Schüler/-innen Lernumgebungen zur Verfügung stellt, die zur Neukonstruktion anregen. Im Konstruktivismus wird auch von der Notwendigkeit der Perturbation gesprochen (vgl. Siebert 1999; Reich 2005), Lernende sollen irritiert oder provoziert und dadurch dazu angeregt werden, Bestehendes in Frage zu stellen.

Die Wissensnetze der Lernenden

Folgt man einer konstruktivistischen Perspektive, kommt dem Vorwissen der Lernenden eine besondere Rolle im Lernprozess zu. Die Schüler/-innen sind aktive Gestalter/-innen ihres eigenen Lernprozesses, die ausgehend von ihrem Vorwissen neue Informationen individuell verarbeiten. Dieses Vorwissen, aber auch neu erworbenes Wissen wird im Gehirn in einer Form organisiert, die sich mit dem Modell eines Netzwerks beschreiben lässt (vgl. Mietzel 2007; Sander 2008). Sich auf Ergebnisse der Kognitionspsychologie berufend, geht man inzwischen von der Modellvorstellung aus, dass das menschliche Gehirn (Wissen im Langzeitgedächtnis) als ein Wissensnetz aus Propositionen, bildhaften Vorstellungen, Schemata, Skripts und konzeptuellen Vorstellungen beschreibt (vgl. Mietzel 2007, 238). Der Schemabegriff ist innerhalb der Psychologie unterschiedlich

definiert, dieser Arbeit wird die Definition nach Mietzel (2007) zu Grunde gelegt, demnach sprechen Kognitionspsycholog/-innen von Schemata,

„um damit eine ‚verallgemeinerte geordnete Wissensstruktur‘ zu bezeichnen, die aus vorausgegangenen Erfahrungen mit einem Ereignis, einem Objekt oder einer Person entstanden sind“ (Koriat 2000, zit. n. Mietzel 2007, 233).

Demnach bündeln Schemata die gemachten Erfahrungen eines Individuums mit seiner unbelebten und belebten Umwelt, „sie sind ‚abstrakte Wissensrepräsentationen oder Wissensstrukturen‘, die durch Erfahrung aktiv erworben werden und in verschiedenen Situationen Anwendung finden“ (Kopp/Mandl 2006, 127). Schemata speichern typische Erfahrungen und repräsentieren einen für einen Gegenstand oder eine Situation verallgemeinerbaren Sachverhalt, der sich prägend auf zukünftige Situationen auswirkt; und werden deshalb auch als „hochkomplexe kognitive Cluster“ (Mietzel 2007, 341) bezeichnet. Nach Kopp/Mandl sind Schemata

„Wahrnehmungsinstrumente, deren Instanziierung darauf abzielt, bestmöglich mit den Informationen übereinzustimmen, die verarbeitet werden müssen, um Verstehen zu ermöglichen. Damit nehmen Schemata einen zentralen Stellenwert beim Erwerb neuen Wissens ein“ (Kopp/Mandl 2006, 128).

Des Weiteren sind sie kontextspezifisch (z.B.: Alltags- vs. Wissenschaftsschemata), können aber ständig erweitert und verändert werden und ordnen so die gemachten Erfahrungen eines Individuums. Durch Schemata erworbenes Wissen kann auf allen Abstraktionsebenen repräsentiert werden, vom Objekt über Theorien bis hin zu Handlungsabläufen (Ablaufschema bzw. Skript). In der Psychologie spricht man von Leerstellen, die Schemata aufweisen und die jederzeit vom Individuum ausgefüllt werden können (vgl. Mietzel 2007, 237; Schnotz 2006). Untereinander werden diese Schemata durch Propositionen verknüpft, diese stellen eine Verbindung/Beziehung zwischen den einzelnen Schemata her und generieren dadurch eine Aussage. „Sie können ineinander eingebettet sein und je nach Verarbeitungstiefe elementarerer Schemata übergeordnet sein“ (Kopp/Mandl 2006, 128). Allgemein helfen Schemata Individuen, sich in Situationen zurechtzufinden, da sie es ermöglichen, dargebotene Reize einzuordnen und zu sortieren. Somit bieten Schemata eine schnelle Orientierung, da auf bewährte bekannte Strukturen zurückgegriffen werden kann, weil nicht jeder Reiz neu verarbeitet werden muss.

Übertragen auf den schulischen Kontext bedeutet das, dass die vorhandenen, aktivierten Schemata (Vorwissen) die Aufmerksamkeit der Schüler/-innen auf bestimmte Merkmale lenken, andere Reize vernachlässigt bzw. ignoriert werden (vgl. Krause/Stark 2006, 41f). Somit werden von Schüler/-innen in Lernsituationen nie alle zur Verfügung stehenden Reize aufgenommen, denn, so Hüther, „ein Mensch, nicht nur ein Kind, nimmt also nie alles wahr, was ihm angeboten wird, sondern nur das, was irgendwie zu seinen Vorstellungen und Erwartungen (also zu seinen bisher gemachten Erfahrungen) passt“ (Hüther 2006, 77). Das aktivierte Vorwissen fungiert als eine Art Filter und entscheidet darüber, welche der dargebotene Reize bzw. Informationen dem Individuum als bedeutsam erscheinen und welche vernachlässigt werden können. Somit erfüllen Schemata zwei zentrale Funktionen: Sie lenken zum einen die Aufmerksamkeit bei der Wahrnehmung und zum anderen unterstützen sie die Integration und Erinnerung von Wissen. Je stärker die Propositionen (Verbindungen) zwischen einzelnen Schemata ausgebildet und umso vernetzter sie sind, desto wahrscheinlicher ist, dass sie in der entsprechenden (Unterrichts-)Situation aktiviert werden (vgl. Krause/Stark 2006, 42). Da Schemata jedoch über Leerstellen verfügen und generell offen sind, können sie ständig verändert und ergänzt werden.

Auch Scripts sind ein Teil dieses Netzwerkes: Scripts speichern typische Handlungsabläufe und ermöglichen ein zielsicheres Bewegen in spezifischen Situationen, wie beispielsweise das Ausleihen eines Buches in einer Bibliothek, die Essensbestellung in einem Restaurant usw. Skripts bezeichnet man deshalb auch als „Ereignis-Schemata“ (vgl. Mietzel 2007, 234). Scripts, Propositionen und Schemata organisieren nach der Modellvorstellung des Wissensnetzes das Wissen eines Individuums von der Welt und ermöglichen ein Zurechtfinden in dieser Welt. Innerhalb dieser Modellvorstellung wird Lernen als die Herstellung von neuen Verbindungen und die anschlussfähige Einbettung neuer Konzepte, Propositionen und Skripte innerhalb dieses Netzwerkes verstanden (vgl. Mietzel 2007; Sander 2008).

Konzepte und konzeptuelle Vorstellungen

Ein Teil dieses Netzwerkes, durch das das Wissen der Lernenden organisiert wird, sind immer auch die konzeptuellen Vorstellungen eines Individuums,

„der Begriff des Konzepts bezieht sich auf das Verständnis, die Deutung und die Erklärung von Phänomenen. Er bezeichnet weniger eine andere Wissensart als zum Beispiel der des Schemas als vielmehr einen anderen Blickwinkel auf Wissen; es geht bei Konzepten immer um Verständnisstrukturen, die mit Begriffen verknüpft sind“ (Sander 2008, 157).

Mietzel (2007, 341) bezeichnet Konzepte als Gedächtnisbausteine des Denkens, die gebildet werden, wenn Gedächtnisprozesse Klassen von Vorstellungen zusammenfassen. Konzepte bezeichnen demnach die mentale Repräsentation für Kategorien, sie können auch Eigenschaften, abstrakte Ideen und Beziehungen repräsentieren. Jedes Kind entwirft im Laufe seiner Entwicklung ein Konzept „Hund“:

„[...] damit diesem Wort Bedeutung verliehen werden kann, muss das Kind sowohl speichern, dass das Wort ‚Hund‘ gefallen ist, wie auch den entsprechenden Kontext. Dadurch findet das Kind heraus, welche Kernerfahrung – ein pelziges Etwas mit vier Beinen – durch das Wort ‚Hund‘ angesprochen wird“ (Mietzel 2007, 326).

Des Weiteren muss das Kind nun die Erfahrung machen, dass „Hund“ nicht nur auf einzelne, sondern auf eine ganze Kategorie von Tieren angewendet werden kann. Eine Kategorie bildet sich somit, wenn Einzelerfahrungen zu größeren Gruppen zusammengefasst werden. Konzepte sind demnach Bausteine von Gedächtnishierarchien, außerdem sind sie Bausteine für komplexe mentale Strukturen (vgl. Mietzel 2007, 328). Nach Sander (2007) bezeichnen Konzepte und konzeptuelle Vorstellungen weniger die bloße Kenntnis von Begriffen, sondern vielmehr die Bedeutung oder das Verständnis, in welches Individuen sie einbetten. Kattmann betont darüber hinaus, dass diese Vorstellungen ebenso über biografische, emotionale und soziale Komponenten verfügen (vgl. Kattmann 2007, 95). Somit entscheidet mein Schema „Wahlplakat“ darüber, ob ich ein neues Objekt diesem Schema zuordne, meine konzeptuelle Vorstellung zum „Wahlplakat“ beinhaltet aber noch zusätzlich die Bedeutung, die ich dem „Wahlplakat“ zuspreche. Ein Beispiel für eine solche konzeptuelle Vorstellung wäre demnach, dass Wahlplakate in einer Demokratie während des Wahlkampfes das meist genutzte Instrument der Meinungsbildung darstellen und somit eine wichtige Rolle spielen. Eine Gemeinsamkeit von Konzepten und Schemata ist, dass beide ineinander verschachtelt und auf unterschiedlichen Komplexitätsebenen liegen (vgl. Sander 2008, 158). Deshalb formuliert Sander an die politische Bildung den Anspruch, mit ihren Lernangeboten an jene Konzepte anschlussfähig zu sein, die für politisches Wissen strukturbildend sind (Begriff des konzeptuellen Deutungswissens). Diese

konzeptuellen Vorstellungen bzw. dieses konzeptuelle Wissen ist grundlegend für die politische Bildung, denn ausgehend von diesen Konzepten machen sich Schüler/-innen ein Bild von Politik und Gesellschaft. Möchte die schulische politische Bildung Schüler/-innen zur aktiven Wissenskonstruktion anregen, muss sie mit ihren Lernangeboten an diese konzeptuellen Vorstellungen anschließen. Besonders in einem Fach wie in der politischen Bildung, in dem jede/-r Schüler/-in beispielsweise über ein andere Demokratievorstellung verfügen kann, ist es den Lehrenden nicht möglich, erfolgreiche Lernangebote zu planen, ohne auf diese Vorstellungen der Schüler/-innen Bezug zu nehmen. Dies meint nicht nur eine gemeinsame Begriffsklärung, die vorgenommen werden muss, um eine gemeinsame Ausgangsbasis zu schaffen, sondern vielmehr, dass die Lehrenden etwas über jene Strukturen erfahren müssen, in die Lernende ihr Verständnis bzw. die Bedeutung einer Demokratie eingebettet haben. Denn, so Krause/Stark:

„[...] tatsächlich wurde kaum ein Befund der kognitiven Psychologie häufiger repliziert als die Erkenntnis, dass das Vorwissen eines Lernenden die wichtigste kognitive Ressource bzw. den besten Prädiktor für weiteres Lernen darstellt“ (Krause/Stark 2006, 42).

Das heißt, die Lehrenden müssen etwas darüber erfahren, welche Assoziationen, aber auch welche Bedeutung und welche Emotionen Lernende mit den jeweiligen (politischen) (Themen-)Gegenständen verbinden. Dieses Wissen, das Schüler/-innen in der Modellvorstellung eines Netzwerkes in ihrem Langzeitgedächtnis abgespeichert haben und das in der aktuellen Situation scheinbar geeignete Schemata zur Reizbewältigung zur Verfügung stellt, wird als Vorwissen bezeichnet. „Dieses individuelle Vorwissen wird von Lernenden automatisch in erheblichem Maße herangezogen, um Neues zu verstehen“ (Mietzel 2007, 219). Das heißt, nicht nur jenes Vorwissen, über das Schüler/-innen aus vorangegangenem Unterricht verfügen, beeinflusst die Wissenskonstruktion, sondern besonders auch jenes Wissen, über welches sie individuell und ausgehend von ihrer Lernbiografie und ihren persönlichen Erfahrungen verfügen.

Die Vorstellungen der Schüler/-innen

Neben den Schemata und Scripts sind Vorstellungen ein weiterer Bestandteil des Wissensnetzes. In der politischen Bildung existieren bislang nur einige vereinzelte Studien, die sich darum bemühen, Schüler/-innenvorstellungen zu bestimmten gesellschaftlichen Phänomenen zu erheben (vgl. Moll 2001; Gläser 2002; Deth 2007;

Lutter 2009). Nach Baalman et al. entspringen die lebensweltlichen Vorstellungen der Lernenden „körperlich-psychischen, sozialen und umweltlichen Erfahrungen, die bereits in früher Kindheit gemacht werden“ (Baalman et al. 2004, 9). In der Literatur werden diese Vorstellungen der Schüler/-innen anhand unterschiedlicher Kriterien kategorisiert. Gläser (2002, 60f) bemüht sich, eine erste Systematik in die Begriffsvielfalt rund um den Begriff der Schüler/-innenvorstellung zu bringen, indem sie vier Gruppen bildet, die jeweils eine bestimmte didaktische Sichtweise der Forschenden zusammenfasst. Diese vier Obergruppen sind:

- „(1) anthropologisch-psychologische Voraussetzungen
- (2) Vorwissen, Vorerfahrungen, Vortheorie, Vorverständnis, Ausgangslage, Ausgangsbedingungen, Lernvoraussetzungen, Schüler-Ist-Stand, Ist-Wert
- (3) Schülervorstellungen, Alltagsvorstellungen, Alltagswissen, Denkfiguren, persönliche Theorien
- (4) Alltagstheorien, subjektive Theorien, Präkonzepte, naive Konzepte, Mini Theorien, alternative Framework, conception, Theorien“ (Gläser 2002, 60).

Die erste Gruppe steht für eine Definition, die diese Vorstellungen als Bedingung für jede Form von Unterricht als anthropologisch-psychologische Voraussetzungen definiert, ohne sie mit einem spezifischen Themengegenstand in Bezug zu setzen. Die Begriffe der zweiten Gruppe beziehen sich auf den Zeitpunkt, zu dem das Wissen erworben wurde, nämlich *vor* dem Unterricht. Dieses Wissen erscheint demnach lückenhaft bzw. unvollständig, da es nur den Anfang/die Ausgangslage beschreibt, auf deren Grundlage dann im Unterricht das *eigentliche/richtige/wissenschaftliche* Wissen aufbauen soll. „Aufbauend“ auf diesen „Ist-Stand“ soll den Lernenden Wissen vermittelt werden, das sich an das bereits vorhandene „anschließt“ (Gläser 2002, 60f). Mit diesen Begriffen wird eine bestimmte Sichtweise auf Unterricht und Lernen impliziert, die Unterricht als intervenierende Praxis beschreibt (vgl. Gläser 2002, 60). Innerhalb der dritten Gruppe steht der/die Schüler/-in im Mittelpunkt und der Ort – der Alltag, an dem die Vorstellung konstruiert/erworben wurde. Können diese Vorstellungen in der dritten Gruppe noch isoliert und unsortiert vorliegen, sind sie bei der vierten Gruppe bereits zu einer Theorie zusammengeschlossen. An dieser Stelle wird auch das verbindende Element zwischen der dritten und vierten Gruppe deutlich. Gläser schlussfolgert:

„sowohl der dritten als auch der vierten Gruppe scheint kein lineares Verständnis von Lernprozessen zugrunde zu liegen. Lernziele sind demnach nicht im Voraus bestimmbar, die Schülervorstellungen werden *nicht nur für den Beginn* (Hervorhebung M.M) des Unterrichts als wichtig angesehen“ (Gläser 2002, 61).

Lutter unterscheidet die unterschiedlichen Perspektiven und Sichtweisen der verschiedenen Disziplinen auf den Begriff der Schüler/-innenvorstellung. Demnach stellen Schüler/-innenvorstellungen aus einer psychologischen Perspektive „individuelle gedankliche Dispositionen“, aus Sicht der didaktischen Literatur die auf Unterricht bezogenen Vorkenntnisse und aus konstruktivistischer Perspektive „subjektive gedankliche Strukturen“ dar. Aus lernpsychologischer Sicht sind Vorstellungen mentale Repräsentationen von Erfahrungen mit der Welt (vgl. Lutter 2011, 26).

Des Weiteren existieren für den Begriff der Schüler/-innenvorstellung in der Literatur viele verschiedene Begrifflichkeiten, die jedoch jeweils auch eine gewisse Wertung beinhalten und demnach nicht synonym verwendet werden können. So sind Begriffe wie Schüler/-innenvorstellung oder Alltagsvorstellung weitestgehend wertfrei, auch wenn sie auf den Kontext verweisen, in dem das jeweilige Wissen erworben wurde. Hingegen implizieren Begriffe wie Fehlvorstellung, misconception oder Fehlkonzept stärker die lückenhafte bzw. fehlerhafte Dimension dieser (vorunterrichtlichen) Schemata. Demnach sagt die Verwendung einer der Begriffe schon etwas darüber aus, welchen Stellenwert und auch welche Bedeutung man diesen Vorstellungen der Schüler/-innen im Unterricht zukommen lässt. Der Begriff der Fehlvorstellung/des Fehlkonzepts wird verwendet, wenn man die lückenhafte Dimension dieser Vorverständnisse betonen möchte, die den Lernprozess negativ beeinflussen [misconception, Fehlvorstellung/Fehlkonzept] – sie prägen eine defizitäre Sicht auf die Vorstellungen der Schüler/-innen. Dieser Sicht entsprechend stellen die Vorstellungen der Schüler/-innen keine Verstehens- und Lernhilfe, sondern ein Lernhindernis dar. Diese Fehlvorstellungen sollen im bzw. nach dem Unterricht durch vollständige (wissenschaftliche) Konzepte ersetzt werden. Diese defizitär geprägte Sichtweise auf die Vorstellungen der Schüler/-innen ist auch in der Politikdidaktik vertreten (vgl. Richter 2009; Weißeno/Eck 2010) und offenbart sich ebenfalls in der Kontroverse um Basiskonzepte (vgl. Weißeno et al. 2010, 196ff.). Die defizitäre Sichtweise auf die Vorstellungen der Lernenden ist mit dem dieser Arbeit zugrundeliegendem Verständnis über Schüler/-vorstellungen nicht in Einklang zu bringen. So schreibt Richter über die Fehlkonzepte der Schüler/-innen:

„manche Fehlkonzepte sind schnell ‚umgelernt‘, während andere erhebliche Unterstützung der Lehrkraft benötigen. Hier fehlt es noch weitgehend an empirischer Forschung, welche Fehlkonzepte bei welcher Altersgruppe gehäuft auftreten und wie schnell oder kompliziert das Umlernen ist“ (Richter 2010, 64).

Hier werden die „Fehlkonzepte“ der Lernenden stärker als Lernhindernis verstanden, die es zu überwinden gilt, anstelle einer Lernbedingung, die den Lehrenden wertvolle Hinweise und Anhaltspunkte über das Denken und die Perspektiven der Schüler/-innen bieten kann.

Die Bezeichnung „Schüler/-innenvorstellung“ hingegen spricht diesen lebensweltlichen Vorstellungen eine Berechtigung zu und versucht vielmehr, diese in den (unterrichtlichen) Lehr-Lern-Prozess fruchtbar einzubeziehen. Diese Arbeit folgt der Annahme, „dass nur dann Lernprozesse stattfinden können, wenn eine als subjektiv sinnvoll erfahrene Beziehung zu dem vermittelnden Wissen besteht“ (Lange/Fischer 2011, 6). Durch die Verwendung des neutralen Begriffs der Schüler/-innenvorstellung soll in dieser Arbeit die Berechtigung und Bedeutsamkeit dieser Vorstellungen betont und der Ansatz verfolgt werden, diese möglichst gewinnbringend in den Unterrichtsprozess einzubeziehen. Ist an manchen Stellen dennoch vom Vorwissen oder den Lernausgangslagen der Schüler/-innen die Rede, geschieht dies nicht im obigen Verständnis der zweiten Klassifikationsgruppe (vgl. Gläser 2002, 61), sondern um auf den Erwerbskontext der konzeptuellen Vorstellungen der Schüler/-innen zu verweisen. Mit dieser Begriffsverwendung wird jedoch keinesfalls ein Lernverständnis impliziert, welches jenen Vorstellungen nur zu Beginn von Lernsituationen eine Bedeutung bzw. Berechtigung zuspricht. Für Lehrende ist es vielmehr in allen Phasen des Unterrichts wichtig, etwas über die Vorstellungen der Lernenden zu erfahren, denn erst dieses Wissen ermöglicht „eine sinnvolle didaktische Strukturierung von Lernangeboten, die Impulse zur Aktivierung und Neuorganisation ihrer politischen und ökonomischen Vorstellungen geben können“ (Lange/Fischer 2011, 6).

Abschließend soll eine kurze Zusammenfassung Auskunft über die zentralen – dieser Arbeit zugrunde liegenden – Annahmen über Schüler/-innenvorstellungen geben:

- Bereits Kinder im Vorschulalter und Grundschüler/-innen verfügen über Vorstellungen zu Politik und Gesellschaft.
- Diese Vorstellungen der Schüler/-innen besitzen subjektive Plausibilität und haben somit ihre Berechtigung, sie können nicht einfach durch „neue/richtige“ wissenschaftliche Konzepte ersetzt werden, vielmehr müssen diese in den Lernprozess mit einbezogen werden. Sie werden nicht als Lernhindernis, sondern als Lern- und Verstehenshilfen verstanden.

- Der (Politik-)Unterricht, will er Aussicht auf Erfolg haben, muss Lernangebote zur Verfügung stellen, die diese Vorstellungen aufgreifen und zur Sprache bringen, damit neues Wissen an diese Vorstellungen anschließen kann.
- Die Vorstellungen der Schüler/-innen sind dynamisch und empirischer Forschung zugänglich.
- Grundlegend für dieses Verständnis von Schüler/-innenvorstellungen ist ein konstruktivistisches Lernverständnis.

3.2 Konstruktivistische Politikdidaktik: Lernen in der politischen Bildung

Ob sich aus einer konstruktivistischen Erkenntnistheorie überhaupt Aussagen über das Lernen eines Individuums und eine entsprechende Didaktik ableiten lassen, ist umstritten. Hoops (1998) sieht in diesem Vorgang eine „problematische Konfundierung von erkenntnistheoretischen und pädagogischen Perspektiven“ (Hoops 1998, 229). Klein/Oettinger (2007) merken an, dass die „Transponierung einer konstruktivistischen Einstellung auf konkrete didaktische Maßnahmen nicht zwangsläufig logisch“ sei und stets ein gewisser „interpretativer Spielraum“ bleibe (Klein/Oettinger 2007, 33). Auch Sander (2005b) räumt ein, dass der Konstruktivismus alleine Lernen nicht erklären könne, denn

„gewiss lassen sich aus den erkenntnistheoretischen Perspektiven des Konstruktivismus eine neue Theorie des Lernens oder gar Handlungsanleitungen für die pädagogische Praxis ebenso wenig zwingend wie eindeutig ableiten wie aus älteren Erkenntnistheorien“ (Sander 2005b, 45).

Dennoch ist nach Sander ohne den Konstruktivismus und die mit ihm verbundenen Perspektiven eine komplexe Lerntheorie, „die auf der Höhe ihrer Zeit sein und an den Diskurs in vielen Wissenschaften anschlussfähig sein will“, nicht zu entwickeln (Sander 2005b, 45). In der Pädagogik lassen sich zwei Pole einer konstruktivistischen Didaktik voneinander abgrenzen: eine radikal konstruktivistische Position, der auch Glasersfeld zuzurechnen ist, und eine gemäßigte Position, die des moderaten Konstruktivismus (vgl. Mietzel 2007, 45f). Anhänger/-innen eines moderaten Konstruktivismus akzeptieren zwar die konstruktivistischen Schlussfolgerungen, die sich für das Lehren und Lernen ergeben, halten jedoch an der Existenz einer objektiven Realität fest (vgl. Gläser 2002, 37f).

Ist es im Bereich der allgemeinen Pädagogik besonders Reich (1996/2005) gewesen, der Grundlagen, Merkmale und Anforderungen an eine konstruktivistische Didaktik formuliert hat, sind es in der außerschulischen (politischen) Erwachsenenpädagogik

vor allem Siebert (1997; 2002) und Arnold (2006), welche die Entwicklung einer konstruktivistischen Didaktik in diesem Bereich maßgeblich beeinflusst haben.

In der Politikdidaktik hat die Rezeption des Konstruktivismus Diskussionen hervorgerufen. Sander legt seiner politikdidaktischen Konzeption die Lerndefinition des amerikanischen „National Research Council“ zu Grunde: „In the most general sense, the contemporary view of learning is that people construct new knowledge and understanding based on what they already know and believe“ (Sander 2005b, 55). Neben Sander weisen in geringeren Anteilen ebenso die fachdidaktischen Konzeptionen von Grammes (1998) und Henkenborg (2002) konstruktivistische Elemente auf (vgl. Pohl 2004). Besonders in dem Interviewbuch von Pohl (vgl. Pohl 2004, Block 8 zu den fachdidaktischen Kontroversen) und in einem Chat-Interview zwischen Detjen und Sander (vgl. Politische Bildung 2001/4) werden die Streitpunkte um den Konstruktivismus deutlich. Nach Sander hat die GPJE in ihrem Entwurf zu den Nationalen Bildungsstandards¹⁶ mit dem Begriff des *konzeptuellen Deutungswissens* eine konstruktivistische Perspektive auf Lehr-Lern-Prozesse eingenommen. Nach der Einschätzung Sanders scheinen sich die Positionen innerhalb dieser Debatte insofern zu differenzieren, „als der erkenntnistheoretische Konstruktivismus kontrovers zu bleiben scheint, während die lerntheoretischen Konsequenzen aus dem Konstruktivismus offenbar weniger strittig sind“ (Sander 2005a, 214). Detjen beurteilt diesen Sachverhalt grundverschieden, den Begriff des *konzeptuellen Deutungswissens* könne man ebenso „als Bestandteil eines hermeneutischen Verständnisses begreifen“ und sei dann nicht gezwungen, „sich auf das umstrittene konstruktivistische Terrain“ zu begeben (Detjen 2010, 29). In den letzten Jahren hat sich die Kontroverse um eine konstruktivistische Politikdidaktik weitestgehend gelegt, im Mittelpunkt steht nun die Auseinandersetzung über die zentralen Inhalte des Faches, die in Form eines Modells von Basiskonzepten für das Fach der politischen Bildung entwickelt werden sollen. Jedoch lassen sich an diesem Diskurs auch einige inhaltliche Zusammenhänge zur Konstruktivismus-Debatte erkennen. Sander problematisiert diesen Zusammenhang folgendermaßen:

„Vielen Befürwortern der Kompetenzorientierung in Schulpädagogik und Fachdidaktiken schwebt eine schulische Lernkultur vor, die von intensivem Bezug auf das Weltverstehen von Schülerinnen und Schülern, Selbsttätigkeit und Arbeit an komplexen Aufgaben geprägt

¹⁶ Der Entwurf der GPJE (Gesellschaft für politische Jugend- und Erwachsenenbildung) zu den Nationalen Bildungsstandards wird ausführlich in Kap. 3.3 dieser Arbeit behandelt.

ist und die kleinschrittige, lehrerzentrierte und instruktionsorientierte Unterrichtsweise überwindet [...]. Kompetenzorientierung ist hier als ein Instrument zur Modernisierung der schulischen Lehr-Lern-Verhältnisse gedacht sowie als Mittel zur mindestens teilweisen *Befreiung von den tradierten Stoffzwängen und einem primär von Instruktions-, Steuerungs- und Kontrollaufgaben geprägten Lehrerleitbild* (Hervorhebung Mirka Mosch)“ (Sander 2010a, 60).

Wissen in der politischen Bildung – oder was soll diagnostiziert werden?

Ein konstruktivistisches Lernverständnis besitzt besonders für ein Fach – wie die politische Bildung, bei dem die Grenzen zwischen alltäglichen und wissenschaftlichen Vorstellungen fließend sind – eine immense Bedeutung. Stellt das zentrale Ziel der schulischen politischen Bildung die Mündigkeit der Schüler/-innen dar, kann es im Unterricht folglich kaum darum gehen, ausschließlich reproduzierbares (deklaratives) Wissen auswendig zu lernen. Vielmehr muss jenes Wissen qualitativ entwickelt werden, welches es den Lernenden ermöglicht, selbstständig und reflektiert zu einem mehrperspektivischen Urteil über Politik und Gesellschaft zu gelangen. Die entscheidende Wissensform für die politische Bildung ist demnach das konzeptionelle Wissen, da diese Wissensdimension grundlegend die Perspektiven und Wahrnehmung der Lernenden auf Gesellschaft und Politik vorstrukturiert. Sander unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen jenem Wissen, das Schüler/-innen nur nutzen, um sich möglichst erfolgreich im Kontext Schule zu bewegen, und jenem, das tatsächlich eine Relevanz für das Weltverstehen der Schüler/-innen besitzt:

„Relevantes Wissen ist weder nur ‚Stoff‘ noch ‚nur Mittel zum Zweck‘. Relevant ist jedes Wissen, das Menschen tatsächlich nutzen, um sich in der Realität zu orientieren, Sinneseindrücke zu interpretieren und Erfahrungen zu verarbeiten, sich die Welt zu erklären und handeln zu können“ (Sander 2010b, 35).

In einem Aufsatz aus dem Jahr 2009 setzt sich der österreichische Geschichtsdidaktiker Kühberger mit der Frage auseinander, welche Wissensdimension, die für die politische Bildung zentrale Wissensform darstellt. Kühberger unterscheidet hier idealtypisch vier Arten von Wissen: 1. das Faktenwissen, 2. das konzeptionelle Wissen, 3. das prozedurale Wissen und 4. das metakognitive Wissen.¹⁷ Die Aufgabe des Politikunterrichts in der heutigen Zeit, in der sich Wissen rasch vermehrt und verändert, kann es nach Kühberger nicht sein, den Schüler/-innen ausschließlich Faktenwissen zu vermitteln (vgl. Kühberger 2009, 54, ebenfalls 2010, 53). Dies hänge, so Kühberger, damit zusammen,

¹⁷ Kühbergers Unterscheidung der vier unterschiedlichen Wissensformen orientiert sich dabei an dem Modell von Anderson/Krathwohl 2001.

„dass in der politischen Bildung angestrebte Denkprozesse nicht mit der alleinigen Kenntnis eines terminologischen Wissens und auch nicht über die genaue Kenntnis vieler Details (Daten, Namen usw.) bewältigbar sind, da erstens nicht vorhersehbar ist, welche Faktenwissensbestände in den zukünftigen gesellschaftlichen Problemlösungsmomenten benötigt werden, und zweitens es unmöglich ist, über die reine enzyklopädische Anhäufung von Wissen Einsichten in Strukturen zu gewinnen“ (Kühberger 2009, 54).

Nach Kühberger stellt vielmehr das konzeptionelle Wissen die zentrale Wissensform für die politische Bildung dar. Mit dem Begriff des konzeptionellen Wissens wird jener Wissensbereich beschrieben, der sich grundlegend auf das Verstehen und Interpretieren von Politik und Gesellschaft auswirkt. Nach Sander ist für die politische Bildung in erster Linie das konzeptuelle Wissen von Bedeutung,

„denn politische Urteile gründen sich nicht auf die bloße Kenntnis von Begriffen [...], sondern auf die Bedeutungen, die Menschen diesen Begriffen geben, und die Verständnisstrukturen, in die sie sie einbetten. Da Konzepte nicht anders als Schemata ineinander verschachtelt und auf verschiedenen Abstraktionsebenen angesiedelt sind, ist es für die politische Bildung von entscheidender Bedeutung, mit ihren Lernangeboten jene Konzepte zu erreichen, die für politisches Wissen strukturbildend sind“ (Sander 2008, 158).

An dieser Stelle erweist sich das didaktische Prinzip der Adressat/-innenorientierung als besonders anschlussfähig an eine konstruktivistisch orientierte Politikdidaktik. Die Vorstellungen der Schüler/-innen – ihr konzeptionelles Wissen – soll in der politischen Bildung durch entsprechende Lernangebote weiterentwickelt werden.

Als Verständigung darüber, was die zentralen Inhalte eines Faches – einer Bezugsdisziplin – sind, zu denen die Vorstellungen der Lernenden in Bezug gesetzt werden sollen, hat sich in den letzten Jahren die Diskussion über ein geeignetes Modell an Basiskonzepten in der politischen Bildung entfaltet. Bislang liegen in der Fachdidaktik unterschiedliche Modelle (Weißeno et al. 2010; Autorengruppe Fachdidaktik 2011) vor, die sich jeweils unter einer anderen Perspektive dieser Aufgabe stellen. Nach Sander definieren Basiskonzepte

„metaphorisch gesprochen, Vorstellungsräume, die einerseits für das Weltverstehen eines Faches von struktureller Bedeutung sind, von denen aber andererseits angenommen werden kann, dass Schülerinnen und Schüler mit ihnen bereits konzeptuelle Vorstellungen verbinden“ (Sander 2010a, 57).

Sein Modell beinhaltet die Basiskonzepte Macht – Recht – Gemeinwohl – System – Öffentlichkeit und Knappheit (vgl. Sander 2010a, 56). Anders ist die Perspektive der Politikdidaktiker/-innen um Weißeno. Ihrem Verständnis zur Folge beinhalten Basiskonzepte

„zentrale, aufeinander bezogene Fachkonzepte, die sich zur Beschreibung von Politik als relevant erwiesen haben. Sie müssen daher durch Fachkonzepte konkretisiert werden. Fachkonzepte repräsentieren das den Basiskonzepten zugeordnete politische Grundlagenwissen, das nach didaktischen Kriterien ausgewählt wurde“ (Richter 2010, 61).

Basis- und Fachkonzepte bieten nach Richter somit eine Strukturierungsmöglichkeit für das Fachwissen, außerdem sollen die Schüler/-innen „den Basis- und Fachkonzepten vergleichbare Wissensstrukturen aufbauen“ (Richter 2010, 61). Zu den Basiskonzepten der Didaktiker/-innen gehören: Ordnung, Entscheidung und Gemeinwohl, an jedes dieser Basiskonzepte schließt sich eine Vielzahl von Fachkonzepten an (vgl. Weißeno et al. 2010, 12). Am Anfang der Unterrichtsplanung stehen diesem Verständnis entsprechend die Auswahl der Fachkonzepte und nicht wie bei Sander die Erhebung der Lernendenvorstellungen (vgl. Richter 2010, 66; Sander 2010a, 56). Entsprechend dem Modell von Weißeno et al. lassen sich diese Basiskonzepte von den Lernenden durch den Politik- und Wirtschaftsunterricht erlernen. Ebenfalls kann dem Modell folgend klar zwischen fehlerhaften Vorstellungen der Lernenden („misconceptions“) und „richtigen“ Basis- und Fachkonzepten unterschieden werden (vgl. Richter 2010, 64). Diese Perspektive auf das konzeptuelle Wissen der Schüler/-innen bzw. auf die Vorstellungen der Lernenden zeichnet ein fast mechanisches Bild politischer Lehr-Lern-Prozesse, in dem Diagnostik dazu dient, fehlerhafte Konzepte der Lernenden zu erheben, die dann schnellstmöglich beseitigt und durch korrekte fachliche Basiskonzepte ersetzt werden können. Demnach sollen die Basiskonzepte nicht zu den vorhandenen Vorstellungen der Lernenden in Beziehung gesetzt werden, sondern den Schüler/-innen bei der Erlernung der „richtigen Konzepte“ als Orientierung dienen (vgl. Richter 2010, 61). Nach Sander definieren die Basiskonzepte:

„Orientierungsmarken für die Diagnostik von Schülerkonzepten. Hierbei wird davon ausgegangen, dass diejenigen Vorstellungen, die das politische Denken und Verstehen von Menschen auf einer fundamentalen Ebene prägen, sich prinzipiell den mit diesen Basiskonzepten benannten Vorstellungsbereichen zuordnen lassen – und zwar auch dann, wenn die fachlichen Bezeichnungen für die Basiskonzepte (noch) nicht verwendet werden“ (Sander 2010a, 56).

Bezogen auf diese beiden Modelle und generell in der Diskussion über Basiskonzepte nimmt eine politikdidaktische Diagnostik jeweils eine andere Funktion und Stellung ein. Steht bei der Autorengruppe Fachdidaktik (2011) eine

solche Diagnostik am Beginn der Unterrichtsplanung¹⁸, damit der Lehrende etwas über die Vorstellungen und die Perspektiven der Lernenden über die jeweiligen Themenbereiche erfährt, dient Diagnostik nach dem Modell von Weißeno et al. dazu, die Fehlkonzepte der Schüler/-innen zu erheben und sie im Anschluss durch korrekte Konzepte zu ersetzen (vgl. Richter 2010, 64; Weißeno et al. 2010). Nimmt Sander an, dass die Schüler/-innen bereits über Vorstellungen zu den Basiskonzepten verfügen, fungieren die von Weißeno et al. formulierten Basis- und Fachkonzepte zur Erlernung und Orientierung einer Systematik. Somit stellen die Basis- und Fachkonzepte keine fachlichen Bezugspunkte dar, die in ein Verhältnis zu dem bereits vorhandenen konzeptuellen Deutungswissen gesetzt werden, sondern Konzepte, die von den Schüler/-innen durch Unterricht erlernt werden müssen (vgl. Richter 2010, 66f).

Konstruktivismus und Unterrichtskultur

Die wertschätzende Perspektive auf die Vorstellungen der Lernenden, die Erkenntnisse der Kognitionspsychologie sowie die konstruktivistischen Schlussfolgerungen für politische Lernprozesse sind mit einem behavioristischen Lernverständnis nicht vereinbar. Schüler/-innen kommen nicht als „unbeschriebene Blätter“ in den Unterricht und reagieren auf ausgesendete Reize des Lehrenden nicht in einem Eins-zu-eins-Verhältnis mit der entsprechenden Verhaltensänderung. Der Ermöglichung eines handlungsorientierten Umgangs mit den (politischen) Inhalten kommt somit eine große Bedeutung zu. Natürlich können auch Lehrer/-innenvorträge die Schüler/-innen zu (individuellen) Wissenskonstruktionen anregen, und über Kommunikation können konsuelle Bereiche entstehen. Entscheidend ist jedoch die entsprechende Perspektive, unter der sich die Lehrenden ihren Schüler/-innen nähern. Die didaktischen Prinzipien insgesamt und besonders jenes der Adressatenorientierung erscheinen für die Konstruktion von Lernumgebungen als besonders fruchtbar. „Fragen, Interessen und Einstellungen der Schüler sind Indikatoren für ihre Lernbedürfnisse“ (Widodo/Duit 2004, 242). Hierfür müssen entsprechende (Lern- und Unterrichts-)Gelegenheiten geschaffen werden, um den Lernenden den Raum zu eröffnen, sich über ihr Vorwissen zu verständigen und ihrer

¹⁸ Politikdidaktischer Diagnostik wird in allen Phasen des Unterrichts eine bedeutsame Rolle zugesprochen, aber besonders zu Beginn einer neuen Themeneinheit kommt dieser eine Sonderstellung zu (vgl. Lange 2011, in Autorengruppe Fachdidaktik).

eigenen Perspektive auf den Gegenstand bewusst zu werden. Mietzel problematisiert diesen Zusammenhang folgendermaßen:

„Der Prozess der Konstruktion von Verständnis macht es also erforderlich, dass Lernende ihre Vorstellungen in Worte fassen, um sie in Gesprächen mit anderen überprüfen zu können. Aus der Feststellung, dass neues Wissen nur mit Hilfe von bereits vorhandenem Wissen konstruiert werden kann, ergibt sich für Lehrer eine besondere Aufgabe“ (Mietzel 2007, 46 f).

In diesem Zusammenhang erscheint es unumgänglich, im Klassenzimmer eine Atmosphäre zu schaffen, in der die Lernenden ungehemmt ihre konzeptuellen Vorstellungen zu politischen Themenbereichen artikulieren können, ohne dass sie Konsequenzen befürchten müssen, falls diese Konzepte unter einer fachwissenschaftlichen Perspektive noch lückenhaft oder fehlerhaft sein sollten. Denn, „die Darstellung des eigenen Vorwissens in sozialen Situationen setzt allerdings eine Unterrichtsatmosphäre voraus, in der auch fehlerhafte Äußerungen offen ausgesprochen werden dürfen“ (Mietzel 2007, 296). Unter einer konstruktivistischen Perspektive auf (politische) Lernprozesse erscheint diese Kommunikation über die vorhandenen Vorstellungen unumgänglich. Nur indem Lernende ihre Vorstellungen in einer beliebigen Form visualisieren oder sich verbal darüber austauschen, können sie sich dieser bewusst werden. Es gibt jedoch auch Kritiker dieses Vorgehens – beispielsweise in der Biologiedidaktik – die davon abraten, den vorunterrichtlichen Vorstellungen von Lernenden und der Exploration des Vorwissens Raum einzuräumen, „weil es in der zur Verfügung stehenden knappen Zeit schwierig werden kann, mit der Vielfalt der geäußerten – aus der Sicht der Wissenschaft ‚falschen‘ – Vorstellungen angemessen umzugehen“ (Wiesner 1995, zit. n. Widodo/Duit 2004, 238). Da jedoch davon auszugehen ist, dass die Vorstellungen der Schüler/-innen – beruhend auf den Ergebnissen der Kognitionspsychologie – dennoch den Lernprozess beeinflussen, selbst wenn sie im Unterricht nicht thematisiert werden, ist dieser Einwand wenig überzeugend. Denn bereits die Kommunikation oder Diskussion über unterschiedliche Bewertungen und Sichtweisen befördern eine intensive Beschäftigung und wirken sich somit positiv auf die Wissenskonstruktion aus. Indem Schüler/-innen ihre Vorstellungen erläutern, können sie sich selbst eventueller Widersprüchlichkeiten bewusst werden, die sie womöglich ansonsten ignoriert hätten. Indem Schüler/-innen anderen ihre Sichtweisen darlegen oder sich mit differenten Vorstellungen auseinandersetzen, befördert dies die Sortierung und Strukturierung der eigenen Lernvoraussetzungen.

Auf diese Weise behindern die vorhandenen Vorstellungen den Lernprozess weniger, als wenn sie gar nicht erst zur Sprache kommen würden (vgl. Mietzel 2007, 299). Letztlich kann festgehalten werden, dass sich eine konstruktivistisch orientierte (Politik-)Didaktik kaum mit den bestehenden Formen von Schule und Unterricht vereinbaren lässt. Vielmehr lässt sie Reformen wie eine neue Lern- und Bewertungskultur, die Flexibilisierung von Zeitstrukturen (Abschaffung der 45-Minuten-Stunden) sowie vernetzte und fächerübergreifende Lernformen, wie sie beispielsweise in der Projektarbeit realisiert werden, als sinnvoll erscheinen. Dabei müssen sich die Lernumgebungen nicht auf den Standort Schule beschränken, sie können genauso in einem Museum, an außerschulischen Orten wie der Stadt, Gemeinde oder im Internet realisiert werden (vgl. Sander 2008).

Kritik an einer konstruktivistischen Politikdidaktik

Innerhalb der Politikdidaktik wird kritisiert, dass ein konstruktivistisches Lernverständnis zu einer Entpolitisierung sowie der Auflösung von verbindlichen Inhalten führen würde (Detjen, 2001; Weißeno, in Pohl 2004). Denn, so die Kritiker, wenn Lernen das Ergebnis eines subjektiven Konstruktionsvorgangs darstelle, der von außen nicht beeinflussbar sei, dann würden sich für das politische Lernen auf Seiten der Lehrenden keine Verantwortlichkeiten mehr ergeben. Außerdem würden die Inhalte politischer Bildung, so Detjen, völlig beliebig werden, wenn es innerhalb der Wissenschaft keine gesicherten und verbindlichen Theorien und Erkenntnisse mehr gäbe und verstärkt der Lernprozess selbst im Mittelpunkt stehen würde. Somit würde der Konstruktivismus zu einer Subjektivierung aller Inhalte führen, dies hätte, so Detjen, fundamentale Auswirkungen auf den Politikunterricht, denn

„die Subjektivierung bedeutet nämlich eine Zurückstellung der materiellen Seite von Bildung. [...] Zu Ende gedacht entfällt im Konstruktivismus der jeden Fachunterricht eigentlich konstituierende Anspruch der Sache. Die stoffliche Seite, also die Seite der Inhalte, Gegenstände und Wissens Elemente, wird regelrecht irrelevant. In letzter Konsequenz werden alle Inhaltsbereiche aufgelöst. Schulisches Lernen wird entmaterialisiert und irgendwie beliebig“ (Detjen/Sander 2001, 130ff.).

Die Kritik lautet demnach, eine konstruktivistische Politikdidaktik verursache eine Verschiebung vom inhaltlichen zum formalen Lernen. Nicht die Inhalte, sondern das Lernen selbst stehe im Vordergrund. Als weiterer Kritiker einer konstruktivistischen Politikdidaktik gilt Weißeno, der durch den Konstruktivismus „[...] die Verflüssigung alles Institutionellen, ja alles Inhaltlichen“ befürchtet (Weißeno 2002,

zit. n. Langner 2007, 170). Hierzu merkt Langner kritisch an, dass es innerhalb einer konstruktivistischen politischen Didaktik zwar zu einem Bedeutungsverlust des materiellen Bildungsbegriffs komme, was jedoch nicht gleichzeitig eine Verständigung über die grundlegenden Inhalte politischer Bildung ausschließe. Dieser Konsens könne jedoch nur durch Kommunikation und nicht als Ableitung aus der Realität oder der wissenschaftlichen Wahrheit erreicht werden (vgl. Langner 2007, 170). Langner (2007) selbst sieht durch eine konstruktivistische politische Bildung die Gefahr eines „normativen Relativismus“ gegeben. Denn auch wenn die Vertreter/-innen der konstruktivistischen Lerntheorie davon ausgingen, dass der Konstruktivismus zu mehr Akzeptanz und Toleranz beitrage, könne jedoch die Viabilität, die über Lernprozesse entscheide, weder Toleranz noch Verantwortungsbewusstsein garantieren. Somit könne eine Politikdidaktik, die ausschließlich auf dem Fundament des Konstruktivismus fuße, aufgrund ihrer „normativen Schwächen“ auch zu Schwierigkeiten führen.¹⁹

Diese Einwände gegenüber einer konstruktivistischen Politikdidaktik schmälern jedoch nicht die Bedeutung, die eine konstruktivistische Lerntheorie in der politischen Bildung erfahren sollte. Besonders eine schulische politische Bildung, welche die vorhandenen konzeptuellen Vorstellungen der Schüler/-innen als notwendigen Ausgangs- und Anknüpfungspunkt für fruchtbare Lehr-Lern-Situationen anerkennt, ist auf diese angewiesen. Denn eine konstruktivistische Lerntheorie betont die herausragende Bedeutung, die dem Vorwissen und den Vorstellungen der Schüler/-innen bei der Auseinandersetzung mit neuem Wissen zukommt. Nur indem der Unterricht diese Vorerfahrungen der Lernenden ausreichend berücksichtigt, können im Unterricht fruchtbare Lernwege möglich werden.

3.3 Kompetenzorientierung in der politischen Bildung

Aber nicht nur die neueren Lerntheorien sowie eine konstruktivistische Perspektive auf Lehr-Lern-Prozesse haben zu einer veränderten Sicht auf Schule und Unterricht geführt. Auch die nach PISA einsetzende Diskussion über die Kompetenzorientierung und die Entwicklung von Bildungsstandards haben eine Reflexion über schulische Lehr- Lern-Prozesse ausgelöst. Innerhalb dieses Diskurses

¹⁹ Zur Kritik an der fehlenden Normativität einer konstruktivistischen politischen Bildung vgl. Scherb 2002.

verliert das deklarative/reproduzierbare Wissen an Bedeutung, im Vordergrund stehen Fähig- und Fertigkeiten, über die die Lernenden zu einem bestimmten Zeitpunkt verfügen sollen. Diesem Lernverständnis entsprechend besitzt der Politikunterricht die Aufgabe, die bei den Schüler/-innen bereits vorhandenen Kompetenzen und Vorstellungen (konzeptuelles Deutungswissen) weiterzuentwickeln, indem auf das, was die Lernenden bereits wissen, Bezug genommen wird. Diesem Verständnis folgend spielen die bereits vorhandenen Vorstellungen, Deutungen und Perspektiven der Lernenden eine entscheidende Rolle, was zur Folge hat, dass Instrumente und Verfahren benötigt werden, die den Lehrenden Auskunft über die vorhandenen Kompetenzen und Vorstellungen der Schüler/-innen liefern. Somit mündet auch diese Entwicklung in die Forderung nach einer fachspezifischen Diagnostik in der schulischen politischen Bildung. Der Entwurf zu den nationalen Bildungsstandards berücksichtigt den Diskurs über eine konstruktivistische Politikdidaktik, indem er sich zwar auf die Ergebnisse der kognitiven Lerntheorie beruft, das Fach aber nicht auf die konstruktivistische Erkenntnistheorie festlegt (vgl. Sander 2005c, 51). Der Begriff des „Deutungslehrens“ soll betonen, dass es in der politischen Bildung nicht um die Vermittlung von Einzelwissen bzw. Faktenwissen geht. An welchem konkreten Lerninhalt die Schüler/-innen dieses Wissen aufbauen, legen die Standards jedoch nicht explizit fest. Hierfür sollen die individuellen Vorkonzepte und Lernbedürfnisse der Lerngruppe ausschlaggebend sein (vgl. Sander 2005a, 51). Um diese Vorkonzepte und Lernbedürfnisse der Schüler/-innen erheben zu können, ist eine politikdidaktische Diagnostik vonnöten.

Entwicklung von Bildungsstandards

Internationale Vergleichsstudien wie TIMSS und PISA haben die Frage nach der generellen Wirksamkeit des deutschen Schulwesens ins Rollen gebracht. Im Vergleich zu anderen OECD-Staaten gab es in Deutschland bis zu diesem Zeitpunkt keine Verfahren, die sich mit Leistungsmessungen von Schüler/-innen zum Ende einer bestimmten Schulstufe beschäftigten. Es fehlte an einem System von regelmäßigen, zentral geplanten Testverfahren. Diese hätten auf Mängel aufmerksam machen und Reformen einleiten können, wie es in vergleichbaren OECD-Staaten längst der Fall war (vgl. Massing 2010, 6f). Im Zuge der Diskussion über die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien wurde auch in Deutschland die

Forderung nach nationalen Bildungsstandards und einem darauf aufbauenden Evaluationssystem laut. Den einzelnen Schulen solle dabei mehr Verantwortung und Autonomie zugestanden und somit die Qualität und Effektivität des deutschen Schulsystems gesichert werden (vgl. Massing 2010, ebd.). Wurden die deutschen Schulen bisher ausschließlich über den „Input“ (Haushaltspläne, Lehrpläne, Rahmenrichtlinien) gesteuert, soll sich nun stärker am „Output“ (den Leistungen der Schule bzw. den Lernergebnissen der Schüler/-innen) orientiert werden. So waren bei PISA im Jahre 2001 jene Länder erfolgreicher als Deutschland, die bereits output-orientiert arbeiten und bei denen kein dreigliedriges Schulsystem mehr existiert. Durch diese Ergebnisse, bei denen die deutschen 15-jährigen Schüler/-innen relativ schlecht abgeschnitten haben und die eine immense mediale Verarbeitung zur Folge hatten, wurde in Deutschland eine generelle Bildungsdiskussion ausgelöst. Die KMK (Kultusministerkonferenz) stand demnach unter dem Druck, möglichst zeitnah entsprechende Reformen einzuleiten (vgl. Besand 2007, 11). Somit wurde von der KMK eine Expertengruppe rund um den Erziehungswissenschaftler Klieme damit beauftragt, nationale Bildungsstandards für die Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch zu entwerfen. Das Ergebnis ist eine Expertise, die 2003 von den Expert/-innen vorgelegt wurde (vgl. Klieme-Expertise 2003). Diese definiert Bildungsstandards folgendermaßen:

„Bildungsstandards formulieren Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie benennen Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Damit konkretisieren Standards den Bildungsauftrag, den allgemeinbildende Schulen zu erfüllen haben“ (Klieme 2003, 19).

Bildungsstandards sollen demnach allgemeine Bildungsziele beschreiben, die in dem jeweiligen Fach als erreicht gelten, wenn Schüler/-innen über bestimmte Kompetenzen verfügen. Bei den Standards der Expertise handelt es sich folglich um eine Mischung aus Inhalts- und Outputstandards. Inhaltsstandards benennen, „was Lehrpersonen unterrichten und Schülerinnen und Schüler lernen müssen. Sie beschreiben präzise und eindeutig die aufzubauenden Kompetenzen und das zu erreichende Wissen“ (KMK 2004, 8). Outputstandards definieren

„über welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler zu bestimmten Zeitpunkten ihrer schulischen Laufbahn oder beim Übergang in eine weiterführende Schule verfügen müssen. Durch national einheitlich gestaltete Tests wird dann die Einhaltung dieser Standards überprüft“ (KMK 2004, 9).

Da sie ein mittleres Anforderungsniveau benennen, handelt es sich bei den Bildungsstandards der Expertise um Regelstandards (KMK 2004, 9).

Bildungsstandards in der politischen Bildung

Auf dem 4. Jahrestag der GPJE am 28./29.6.2003 beschließt die GPJE, einen eigenen Entwurf zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards für das Fach der politischen Bildung anzufertigen und an die KMK (Kultusministerkonferenz) zu übermitteln, ohne von der KMK dazu beauftragt worden zu sein. Da die KMK bis dahin nur die Hauptfächer bei der Entwicklung von nationalen Bildungsstandards berücksichtigte, war der Entwurf der Versuch der GPJE, „die Interessen des Faches zu wahren und die Qualitätsansprüche der Wissenschaft [...] zur Geltung zu bringen“ (Sander 2005a, 30). Des Weiteren brachte der Entwurf „nach innen einen Anstoß zu einer vertieften Selbstverständigungsdebatte in der Politikdidaktik“ in Gang (Massing 2005, 4). Der Entwurf richtet sich in Struktur und Umfang nach den bis dahin vorliegenden Entwürfen der anderen Fächer. Er beginnt mit einer Erläuterung, was das Fach zur allgemeinen Bildung leistet. Dann werden die Kompetenzbereiche formuliert, als drittes die Standards für die Kompetenzbereiche beschrieben. Im letzten Abschnitt liefert der Entwurf eine Reihe von Beispielaufgaben. Neu an dem Konzept ist, dass erstmals alle Schulstufen berücksichtigt werden. Der Entwurf wurde so formuliert, dass er seit dem Beutelsbacher Konsens von 1976 als der erste „common sense“ der Politikdidaktik verstanden werden kann (vgl. Sander 2005a, 40). Das Neue an ihm ist jedoch nicht, dass er einen neuen didaktischen Ansatz für die Fachdidaktik formuliert, sondern dass er das vorhandene Wissen in einer anderen Form rekonstruiert: Die Ziele des Faches werden in Form von kompetenzorientierten Bildungsstandards konkretisiert. Die Standards sind jedoch so offen beschrieben, dass sie politikdidaktische Streitfragen offen lassen. Lehrer/-innen werden nicht auf ein einheitliches didaktisches Konzept festgeschrieben (vgl. Sander 2005a, 40). Für den GPJE-Entwurf wurde die Definition des Kompetenzbegriffs nach Weinert (2001) verwendet, welcher auch für die Expertise der KMK herangezogen wurde. Demnach sind Kompetenzen

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, 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“ (Klieme 2003, 21).

Der Entwurf der GPJE zu den Bildungsstandards ist der Versuch, alte Ziele und Aufgaben des Faches mit der neuen Theorie des Lernens und der Modernisierung von Schule zu verknüpfen und Anschluss zu finden an die Qualitätsentwicklung von Schule (vgl. Sander 2005a, 48). Die zentrale Aufgabe der Kompetenzmodelle soll darin bestehen,

„einerseits zu beschreiben, welche Lernergebnisse von Schülerinnen und Schülern in bestimmten Altersstufen in den jeweiligen Fächern erwartet werden, und andererseits wissenschaftlich fundiert aufzuzeigen, welche ‚Wege zum Wissen und Können‘ eingeschlagen werden können“ (Klieme 2003, 71).

Nach Sander (2001/2008; GPJE 2004) sind jene Kompetenzen, die Schüler/-innen in der schulischen politischen Bildung verbessern können, die der politischen Handlungs- und Urteilsfähigkeit. In diesem Zusammenhang verweist Sander darauf, dass es keinen Nullpunkt des politischen Urteilens gibt, sondern dass Schüler/-innen schon stets mit politischen Vorstellungen und Erfahrungen den Unterricht betreten, die ihre Perspektive, aus der sie die politische Wirklichkeit wahrnehmen, maßgeblich strukturieren und determinieren (vgl. Sander 2008, 235). Die Aufgabe der politischen Bildung sei es nun, dieses bereits vorhandene konzeptuelle Deutungswissen der Lernenden qualitativ weiterzuentwickeln.

Die Kompetenzen des GPJE-Entwurfs

Die drei Kernkompetenzen, die Schüler/-innen durch schulische politische Lernangebote qualitativ weiterentwickeln können, sind die der politischen Handlungsfähigkeit, der politischen Urteilsfähigkeit sowie methodische Kompetenzen (vgl. GPJE 2004, 11). Bereits Mädchen und Jungen im Vorschul- oder Grundschulalter fällen politische Urteile. Auch wenn diese aus einer fachwissenschaftlichen Perspektive noch erweiterungsbedürftig erscheinen, formulieren sie ein subjektives Verhältnis zu politischen Geschehnissen und/oder der Gesellschaft. Da politische Urteile stets aus einer Sach- und einer Wertkomponente bestehen und beide Elemente oft ineinander greifen, definiert Sander die Zunahme der Komplexität in horizontaler als auch in vertikaler Richtung als ein Qualitätsmerkmal politischer Urteile (vgl. Sander 2008, 87f). Die politische Handlungsfähigkeit ist mit der politischen Urteilsfähigkeit verknüpft, da Menschen, die politisch handeln, bereits zuvor ein politisches Urteil gefällt haben. Jedoch kann man auch ein politisches Urteil fällen, ohne dass sich daraus ein Bedarf an politischer

Handlung anschließen muss (vgl. Sander 2008, 91). Nach Sander handelt ein/-e Bürger/-in bereits politisch, wenn sie/er sich über politische Sachverhalte aus den unterschiedlichen Medien informiert und dadurch zu einem reflektierten Urteil gelangt. Dies verweist auf die dritte Kompetenz der Bildungsstandards für die politische Bildung, die methodischen Kompetenzen. In einer Demokratie, in der Politik fast ausschließlich medial vermittelt wird, sind Bürger/-innen, um sich politisch informieren und positionieren zu können, auf eine kritische Medienkompetenz angewiesen (Besand 2004, 113ff). Die Autoren der Expertise versprechen sich durch die Einführung von Bildungsstandards eine Verbesserung der Qualität schulischer Arbeit, indem sie den Lehrer/-innen als Referenzsystem für ihr professionelles Handeln zur Verfügung gestellt werden:

„Die Kompetenzanforderungen einzulösen, so gut dies unter den Ausgangsbedingungen der Schülerinnen und Schüler und der Situation der Schulen möglich ist, ist der Auftrag der Schulen. Mit Bezug auf die Bildungsstandards kann man die Einlösung der Anforderungen überprüfen“ (Klieme 2003, 19).

Die Lehrer/-innen sind demnach dafür verantwortlich, dass ihre Schüler/-innen zu bestimmten Zeitpunkten (Ende der 4., 10., 13. Klasse) über bestimmte Kompetenzen verfügen, dies soll anhand von zentralen Prüfungen und Schulinspektionen kontrolliert werden (KMK 2003, 82f). Einhergehen soll mit dieser Entwicklung, dass den einzelnen Schulen mehr Autonomie zugesprochen wird. Damit Schüler/-innen in der schulischen politischen Bildung die Möglichkeit erhalten, ihre Kompetenzen qualitativ weiterzuentwickeln und Lernen dementsprechend als Kompetenzentwicklung verstanden werden kann, besteht die Notwendigkeit, dass Lehrende den Ist-Zustand bzw. die Lernausgangslage der Lernenden erfassen können. Der GPJE-Entwurf definiert diesen Zusammenhang wie folgt:

„Wissensvermittlung ist in der politischen Bildung kein Selbstzweck, sondern auf die Entwicklung von Kompetenzen in den Kompetenzbereichen bezogen. Umgekehrt erfordert die Verbesserung von Kompetenzen in der Regel auch eine Erweiterung und eine Verbesserung des bei Schülerinnen und Schülern bereits vorhandenen Wissens“ (GPJE 2004, 14).

Denn nur wenn den Lehrer/-innen die jeweiligen Lernausgangslagen der Schüler/-innen bekannt sind, können sie anschlussfähige Lernumgebungen zur Verfügung stellen, die eine individuelle Kompetenzentwicklung der Lernenden ermöglichen. Es bleibt festzustellen, dass die drei Kompetenzbereiche nicht völlig isoliert voneinander betrachtet werden können. Sie sind eng miteinander verwoben und

bedingen sich wechselseitig. Denn um ein qualitatives politisches Urteil fällen zu können, müssen Schüler/-innen in der Lage sein, sich selbstständig zu informieren und die Informationen angemessen bewerten zu können. Diese methodischen Fähigkeiten bilden somit die Voraussetzung für ein politisches Urteil, welches wiederum den Ausgangspunkt für politisches Handeln darstellt (vgl. GPJE 2004, 13f). Ein Kompetenzzuwachs im Sinne der Bildungsstandards kann in der schulischen politischen Bildung demnach nur gelingen, indem die bereits vorhandenen Kompetenzen, Vorstellungen und das Vorwissen der Lernenden erkannt und weiterentwickelt werden. Die Voraussetzung hierfür stellt wiederum eine politikdidaktische Diagnostik dar.

3.4 Diagnostik und eine veränderte Sicht auf Lehren und Lernen

Führt man die Kompetenzorientierung und eine konstruktivistische Sicht auf (politische) Lernprozesse zusammen und versucht, daraus Forderungen an schulische politische Lernprozesse zu formulieren werden einige Gemeinsamkeiten sichtbar.

Gemeinsame Forderungen

Als gemeinsame Forderungen einer konstruktivistischen wie auch einer kompetenzorientierten politischen Bildung können die didaktischen Prinzipien angeführt werden, die bereits mit der Schüler/-innenorientierung, der Handlungsorientierung, der Problemorientierung und dem Alltagsbezug stets den Anwendungsbezug von Wissen in den Vordergrund stellen. Eine Chance der Bildungsstandards liegt darin, dass sich mit der Orientierung an Kompetenzen auch die Rolle des Lehrer/-innenberufs verändern kann (vgl. Sander 2009, 18). Da Kompetenzen nur erworben und nicht gelehrt werden können, verändert sich die Rolle der Lehrenden von reinen Stoffvermittlern zu Lernberatenden und ist anschlussfähig an konstruktivistische Forderungen an Schule und Unterricht. Einen weiteren Vorteil in der Einführung von Bildungsstandards liegt in der damit verbundenen Verabschiedung der Stofforientierung, die ebenfalls auch von einer konstruktivistischen politischen Didaktik gefordert wird (vgl. Sander 2009, 17):

„Mit der Kompetenzorientierung wird ein grundlegender Perspektivenwechsel vorgenommen – Unterricht soll nicht primär von den tatsächlichen oder vorgeblichen Erfordernissen des ‚Stoffes‘, sondern von den Strukturen und Erfordernissen des Lernens der Adressaten her gestaltet werden“ (Sander 2009, 17f).

Eine weitere Gemeinsamkeit besteht in der starken Betonung einer als notwendig erachteten Handlungsorientierung. Kompetenzen können nur aktiv erworben werden, dies setzt voraus, dass Lernende in der schulischen politischen Bildung mit Problemen und Aufgaben konfrontiert werden, die sie dazu anregen, ihre Kompetenzen weiterzuentwickeln. Auch eine konstruktivistische Sicht auf politisches Lernen verweist auf die Notwendigkeit, dass sich Schüler/-innen in problemhaltigen Situationen handelnd mit politischen Themen beschäftigen. Auch alternative Prüfungsformen wie das Portfolio, das geeigneter erscheint, um politische Kompetenzen von Lernenden erfassen zu können, entsprechen den Grundsätzen einer konstruktivistischen Didaktik. Eine veränderte Lern-, aber auch Prüfungskultur zählt demnach zu den Gemeinsamkeiten einer kompetenzorientierten und konstruktivistischen politischen Bildung (vgl. Sander 2009, S. 14f). Des Weiteren betonen sowohl die konstruktivistische Lerntheorie als auch die Kompetenzorientierung die immense Bedeutsamkeit der Metakognition. Dem *Lernen-Lernen* wird eine zentrale Bedeutsamkeit zugeschrieben. Faktenwissen, das ohne Anwendungsbezug von den Schüler/-innen auswendig gelernt werden soll, verliert an Bedeutung, im Vordergrund stehen Strategien zur Reflexion des eigenen Lernprozesses sowie das Wissen darüber, wie bestmöglich gelernt werden kann (vgl. Kühberger 2010, 50). Diese Fähigkeit der Lernenden, die eigenen Fertigkeiten angemessen einschätzen zu können, kann nur dann ausgebildet und gefördert werden, wenn Schüler/-innen die Möglichkeit bekommen, eigenverantwortlich und aktiv an ihren Lernprozessen beteiligt zu sein. Dies setzt jedoch auf Seiten der Lehrenden die Fähigkeit voraus, den Lernenden anregende und an ihre Interessen und ihr Vorwissen anschlussfähige Lernumgebungen anbieten zu können. Hierfür ist eine angemessene Analyse der Perspektiven der Lernenden auf die jeweiligen (politischen) (Themen-)Gegenstände eine notwendige Voraussetzung. Somit münden die gemeinsamen Forderungen einer konstruktivistischen und kompetenzorientierten Politikdidaktik in der Notwendigkeit einer domänenspezifischen Diagnostik.

4. Diagnostik: die Erhebung der Lernendenperspektive

In den bisherigen Kapiteln wurde vielfach auf die Bedeutung verwiesen, welche den Vorstellungen, Interessen, Perspektiven und Deutungen der Lernenden bei der Auseinandersetzung mit politischen Themen im Unterricht zukommt. Eine Politikdidaktik, die sowohl eine konstruktivistische als auch kompetenzorientierte Sicht auf schulische Lehr-Lern-Prozesse berücksichtigt, ist auf eine fundierte Diagnostik angewiesen, damit die Lehrenden den Schüler/-innen entsprechend anschlussfähige Lernangebote zur Verfügung stellen können. Denn nur, indem die Lehrer/-innen wissen, über welche Vorstellungen und Interessen die Lernenden tatsächlich verfügen, sind sie in der Lage den schulischen Politikunterricht schüler/-innenorientiert planen und gestalten zu können. Eine alltagsnahe und praxistaugliche Diagnostik, welche die individuelle Erhebung der Vorstellungen einer jeden Lerngruppe ermöglicht, bildet somit die notwendige Grundlage für eine schüler/-innenorientierte schulische politische Bildung. Des Weiteren liegt in einer konstruktivistischen Perspektive auf schulische Lehr-Lern-Prozesse eine wesentliche Triebkraft für eine veränderte Diagnostik, die sich besonders für die Vorstellungen, Konzepte, Einstellungen und Gefühle der Schüler/-innen interessiert (vgl. Winter 2008b). Diesem (konstruktivistischen) Lernverständnis entsprechend liegt der Schwerpunkt der Diagnose weniger auf dem vorhandenen deklarativen (reproduzierbaren) Wissen der Lernenden, sondern auf deren individuellen (politischen) Deutungen und Vorstellungen, die die thematische Auseinandersetzung im Unterricht grundlegend vorstrukturieren und beeinflussen. Ein konstruktivistisches bzw. den neueren Lerntheorien entsprechendes Lernverständnis verschiebt somit den Fokus von einer *defizitorientierten Wissensdiagnostik* hin zu einer *verstehensorientierten Vorstellungsdiagnostik*.

4.1 Definition, Formen und Strategien von Diagnostik

In der Post-PISA-Diskussion hat der Begriff der Diagnostik neue Beachtung erfahren. Die unzureichende Diagnosekompetenz von Lehrenden wurde als eine der Ursachen für das relativ schlechte Abschneiden der deutschen Schüler/-innen bei der internationalen Vergleichsstudie gewertet (vgl. Haag 2008). Seitdem gibt es sowohl zahlreiche Neuerscheinungen als auch Neuauflagen, die sich mit dem Gebiet der

pädagogischen Diagnostik beschäftigen.²⁰ Das Wort „Diagnose“ leitet sich ursprünglich von dem Wort *diagnosis* ab, das heißt so viel wie „auseinanderhalten“ oder „unterscheiden“. Aber nicht jede Beurteilung oder Aussage über eine Person kann als Diagnose gewertet werden. Damit von einer Diagnose gesprochen werden kann, muss anhand vorgegebener Kategorien, Begriffe oder Konzepte geurteilt werden, demnach ist eine differenzierte und nachvollziehbare Merkmalstruktur die Voraussetzung (vgl. Helmke 2007, 92). Des Weiteren muss im schulischen Kontext eine Unterscheidung zwischen den formalen (diesen Gütekriterien entsprechenden) und den informellen Diagnosen (pädagogischen Beobachtungen), die beiläufig und unbewusst ablaufen, getroffen werden (vgl. Helmke 2007, 92; Schrader 2001, 91).

Bislang war das Gebiet der pädagogischen Diagnostik ein fester Bestandteil des sonderpädagogischen Studiums. Nach PISA wird das Gegenstandsfeld der pädagogischen Diagnostik verstärkt auch für die allgemeine Lehrer/-innenausbildung in den Blick genommen. In Hessen ist mit der Modularisierung des Referendariats ein Pflichtmodul mit dem Titel *Diagnostizieren, fördern und beurteilen* entstanden, in dem angehende Lehrende sich mit Grundlagen, Formen und Methoden der Diagnostik, der anschließenden Förderung und abschließenden Bewertung auseinandersetzen müssen.²¹ Der Begriff der Diagnostik hat über den Bereich der Medizin sowie der Sonder- und Heilpädagogik Eingang in die allgemeine Pädagogik und Fachdidaktiken gefunden. Dieser „medizinische“ Ursprung, der dem Diagnostikbegriff anhaftet, wird von einigen Kritiker/-innen als Argument dafür angeführt, warum dieser für den Bereich der Pädagogik als unpassend und hinderlich bewertet wird. Kretschmann (2004) spricht sogar von einer „pathogenetischen Konnotation“, die dem Begriff der Diagnostik anhaften würde, weiterhin moniert er:

„ein an medizinische Krankheitsbegriffe orientierter Begriffsgebrauch mag darüber hinaus Vorstellungen von irreversiblen Defekten nähren, von Beschränkungen, die durch pädagogische Bemühungen nicht zu beeinflussen sind“ (Kretschmann 2004, 8).

Er schlägt stattdessen den Begriff der „Pädagnostik“ vor, da dieser die pädagogischen Absichten stärker in den Mittelpunkt rücken würde.

²⁰ Vgl. Ingenkamp/Lissmann 2008; Greving/Linser/Paradies 2008; Hesse/Latzko 2009.

²¹ Vgl. http://www.afl.hessen.de/irj/AfL_Internet?cid=ce748541ee97de8c02bd60d22375dc99 (letzter Zugriff März 2011).

Auch Werning (vgl. 2006, 14) erachtet den Diagnostikbegriff für den pädagogischen Bereich als unpassend. Dieser erinnere an ein klinisches Setting, das isoliert und nicht im Kontext von Unterricht stattfindet. Werning (vgl. 2006, 11) wertet stattdessen den Begriff der „pädagogischen Beobachtung“ als angemessen, da Lehrende stets ein Teil des pädagogischen Prozesses seien und somit innerhalb dessen zwar beobachten, jedoch nicht isoliert davon diagnostizieren könnten (vgl. Werning 2006, 11). Trotz dieser nachvollziehbaren Kritik Wernings besitzt auch die Begrifflichkeit der „pädagogischen Beobachtung“ Schwächen. Denn indem Lehrende die Portfolios ihrer Schüler/-innen lesen, ein Lerntagebuch schreiben oder Lerndokumente interpretieren, sind sie zweifelsohne diagnostisch tätig, jedoch können diese pädagogisch-diagnostischen Tätigkeiten nicht treffend mit der Formulierung der „pädagogischen Beobachtung“ beschrieben werden. Trotz der angeführten Kritik wird hier als Arbeitsbegriff weiterhin der Begriff der Diagnostik verwendet, dies geschieht unter Bezugnahme auf die Definition von Ingenkamp & Lissmann, demnach umfasst die pädagogische Diagnostik

„alle diagnostischen Tätigkeiten, durch die bei einzelnen Lernenden und den in einer Gruppe Lernenden Voraussetzungen und Bedingungen planmäßiger Lehr- und Lernprozesse ermittelt, Lernprozesse analysiert und Lernergebnisse festgestellt werden, um individuelles Lernen zu optimieren“ (Ingenkamp/Lissmann 2008, 13).

Diese Definition erscheint am besten geeignet, da sie in knapper Form die unterschiedlichen Formen und Schwerpunkte der Diagnostik benennt. Somit setzt die pädagogische Diagnostik nach der Definition von Ingenkamp & Lissmann sowohl bei einzelnen Lernenden als auch bei ganzen Lerngruppen an, sie kann es sich entweder zur Aufgabe machen, die Voraussetzungen auf Seiten der Lernenden zu ermitteln, den Prozess des Lernens nachzuvollziehen oder das Ergebnis des Lernprozesses zu erfassen. Jedoch liegt die gemeinsame Zieldimension der genannten Varianten nicht auf der Selektion, sondern der individuellen Förderung der Lernenden. Des Weiteren lässt die Definition offen, ob nun die Erfassung vorhandener Kompetenzen, das konzeptuelle Vorwissen oder die methodischen Fähigkeiten Gegenstand der Diagnostik sein sollen. Somit erscheint der Begriff der „pädagogischen Diagnostik“, der im Dienst der Förderdiagnostik steht und verschiedene Formen und Varianten zulässt, als ein geeignetes Instrumentarium, um sich dem Feld der politikdidaktischen Diagnostik zu nähern. Ebenso lässt sich eine *verstehensorientierte Vorstellungsdiagnostik* unter dieser allgemeineren

Diagnostikdefinition von Ingenkamp und Lissmann subsumieren und kann damit als übergeordnete Arbeitsdefinition für diese Arbeit verwendet werden.

Verschiedene Ebenen der Diagnose und unterschiedliche Diagnosemodelle

Pädagogische Diagnosen können inner- und außerhalb des Unterrichts zu unterschiedlichen Zeitpunkten einsetzen und verschiedene Ebenen mit einbeziehen. Eine diagnostische Erhebung kann vor dem Beginn einer geplanten Unterrichtssequenz stehen (Lernstandsdiagnose), verbunden mit der Zielsetzung, die folgende Unterrichtseinheit an den Leistungsstand, das Vorwissen, die Interessen und Vorstellungen der Schüler/-innen anzupassen. Des Weiteren kann eine pädagogische Diagnose prozessbegleitend (Lernprozessdiagnose) erfolgen, um den Lehrer/-innen Aufschluss und Informationen über das Lernen und die möglichen Schwierigkeiten der Schüler/-innen liefern zu können. Ebenso können diagnostische Analysen am Ende eines Lernprozesses stehen (Lernergebnisdiagnose), in diesem Fall liefern sie den Lehrer/-innen Informationen über den Lernerfolg der Schüler/-innen (vgl. Kliemann 2008, 7).

Bei den diagnostischen Analysen des individuellen Leistungsprofils können unterschiedliche Ebenen berücksichtigt werden: die „Ebene der Persönlichkeit“, dazu zählen: das allgemeine Leistungsvermögen, Arbeitsverhalten, soziales Verhalten, Beziehung zur Lehrperson sowie individuelle Interessen und Neigungen. Zweitens die „Ebene der Lebens- und Schulsituation“, dazu gehören: die allgemeine Lebenssituation der Lernenden sowie die schulische Situation. Zur dritten Ebene, der des Unterrichts gehören: die subjektive Einstellung zum Schulfach, die Leistungsbereitschaft, die Beherrschung fachlicher Inhalte, Begriffe und Methoden, die Verwendung von Medien und Werkzeugen, die Fähigkeit, fachliche Sachverhalte kommunizieren und verständlich argumentieren zu können, sowie fachliche Sachverhalte verstehen und Verstandenes nutzen zu können (vgl. Kliemann 2008, 7).

Zudem kann grundsätzlich zwischen zwei entgegengesetzten Modellen der Diagnostik unterschieden werden. Horstkemper differenziert zwischen der *Selektions- bzw. Auslesediagnostik* auf der einen und der *Modifikations- bzw. Förderdiagnostik* auf der anderen Seite (vgl. Horstkemper 2006, 5). Hier ist anzumerken, dass es sich dabei selbstverständlich um eine idealtypische Abgrenzung handelt, die in der Praxis zeitweise fließend sein kann. Denn auch

Selektionsentscheidungen, so Horstkemper (2006, 5), beispielweise das Verbleiben einer Schülerin oder eines Schülers in einer Klasse oder die Zuteilung zu einer anderen Schulform, werden stets mit dem Argument der pädagogischen Förderabsicht begründet. Im Fall der Statusdiagnostik besteht die Förderung in einer möglichst genauen Erfassung des (Ist-)Zustandes einer Person und deren Zuteilung in einen entsprechenden/passenden Lernkontext. Beispiele für diese Form der Diagnose sind die lange Zeit üblichen Einschulungstests sowie die Lehrendenempfehlungen bei Übergangentscheidungen z.B. nach der 4. Klasse (vgl. auch: Siemens 2008, 13).

Bei der *Förder- bzw. Prozessdiagnostik* interessiert weniger der aktuelle Ist-Zustand einer Person als ihre denkbaren Entwicklungsmöglichkeiten und Lernverläufe. Die Prozessdiagnostik ist demnach eine *Modifikation- bzw. Förderdiagnostik* (vgl. ebd.). Siemens (2008, 13) nennt in einem Aufsatz über verschiedene Diagnosetheorien noch einige andere Übergangsformen der Diagnostik wie die *defizit-, verfahrens- und verstehensorientierte* Diagnose (vgl. Siemes 2008, 14f).

In der *defizitorientierten* Diagnose sieht Siemes das zentrale Element der Statusdiagnostik (Siemes 2008, 14). Jene nehme im Schulalltag einen großen Platz ein, das Augenmerk liege hier – der Begrifflichkeit entsprechend – auf den Defiziten, den Lücken, welche die Lernenden bei der Bearbeitung einer Frage- oder Aufgabenstellung zu erkennen geben. Obwohl der punktuelle Ansatz dieser Diagnoseform zeitweise sinnvoll sein könne, führe die Anwendung im Schulalltag häufig zu Stigmatisierungs- und Selektionsprozessen (vgl. Siemes 2008, 14).

Ingenkamp/Lissmann warnen jedoch vor einer polaren Einteilung in Ergebnis- vs. Prozessdiagnostik sowie in Selektions- vs. Förderdiagnostik, die Autoren betonen, „dass die gegensätzlichen Vorgehensweisen keine einander ausschließende Alternativen sind, sondern komplementäre Möglichkeiten darstellen“, die nur zusammen „ein vollständiges Abbild der Realität“ ergeben (Ingenlamp/Lissmann 2008, 38). So müsse Diagnostik je nach Zielsetzung unterschiedliche Strategien einsetzen.

Die *verfahrensorientierte* Diagnostik nimmt stärker den Prozess als das Produkt des Lernens in den Blick und findet häufig in den naturwissenschaftlichen Fächern Anwendung. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der richtigen, fehlerfreien Anwendung eines Verfahrens (z.B. Versuchsdurchführung). Die Kritik an dieser Form der Diagnose besteht darin, dass Schüler/-innen zwar bestimmte Verfahren auswendig

gelernt haben können (Algorithmen), ohne jedoch wirklich etwas verstanden zu haben (vgl. Siemes 2008, 14). Um dies zu vermeiden und nicht nur das reine Verfahren abzufragen, bieten sich *verstehensorientierte* Diagnosen an. Ein Beispiel für diese Diagnoseform ist das diagnostische Interview, dies erweist sich jedoch aufgrund des immensen Zeit- und Arbeitsaufwands in einer Klasse mit bis zu dreißig Schüler/-innen als nicht praktikabel und stellt somit kein geeignetes Instrument für die alltägliche Diagnostik dar (vgl. Siemes 2008, 14f).

Neben der *verstehensorientierten* ist noch die *ressourcenorientierte* Diagnose zu nennen. Das Neue an dieser Diagnoseform ist, dass nicht nur die Vorkenntnisse der Schüler/-innen, sondern auch deren Umwelt Berücksichtigung finden (vgl. Siemes 2008, 16). Willenbring (2004, zit. n. Siemes 2008, 15) differenziert zusätzlich zwischen den Personen- (physische und psychische) und Umweltressourcen (ökonomische, soziale und ökologische). Werden die *verstehensorientierte* und die *ressourcenorientierte* Diagnostik zusammengeführt, münden sie in einer *kompetenzorientierten* Diagnostik, die sowohl das Vorwissen als auch das Lernfeld der Schüler/-innen in den Blick nimmt (vgl. Siemens 2008, 16f). Ziel dieser Diagnose ist die Erfassung der vorhandenen Kenntnisse einer Lerngruppe, um aufbauend auf diesen Ergebnissen eine Unterrichtsplanung zu entwickeln.

Bei den bis jetzt beschriebenen Diagnostiktheorien stand der/die einzelne Schüler/-in im Fokus der Betrachtung. Die *systemische* Diagnostik wählt hier einen anderen Fokus, sie macht das soziale System zum Gegenstand der Diagnose. Bei dieser systemischen Perspektive wird das „menschliche Handeln nicht isoliert, sondern im Kontext der jeweiligen sozialen und materiellen Beziehungen verstanden“ (Werning, zit. n. Siemes 2008, 15), alle Interaktionen der Beteiligten werden beachtet und eingeordnet. Die Lehrenden werden im Unterricht durch eine weitere Kollegin/einen weiteren Kollegen oder eine/-n Sozialpädagogen/-in begleitet. Diese/-r Beobachter/-in nimmt die verschiedenen Interaktionen im Lernumfeld des Kindes wahr und meldet diese an die Lehrenden zurück, welche daraufhin ihre Perspektive erweitern können (vgl. Siemes 2008, 17). Den unterschiedlichen Zielsetzungen der Diagnose entsprechend müssen somit verschiedene Strategien und Instrumentarien gewählt werden.

Die Funktionen diagnostischer Urteile können im Bereich der *Förder-, Kontroll-, Berichts-, Selektions- und Prognoseabsicht* liegen (vgl. Ingenkamp/Lissmann 2008, 40). Die *Förderfunktion* dient der inneren und äußeren Differenzierung im regulären

Unterricht, damit eine optimale und individuelle Anschlussfähigkeit der schulischen Lernangebote an die vorhandenen Wissensnetze der Adressat/-innen gewährleistet werden kann. Die *Kontrollfunktion* wird durch schriftliche und mündliche Überprüfungen im Unterricht vollzogen und dient der Einschätzung und Bewertung der Schüler/-innenleistung. Diese Funktion der Diagnostik lässt sich dem Bereich der Statusdiagnostik zuordnen. Die *Berichtsfunktion* dient dazu, sowohl die Schüler/-innen selbst, aber auch die Eltern über den Leistungsstand und die Lernentwicklung der Lernenden informieren zu können. Die *Selektions-* und *Prognosefunktion* hängen eng zusammen, da eine Statusdiagnostik (die Analyse eines Ist-Zustands) dazu führen kann, eine gewisse Leistungs- bzw. Lernfähigkeit einer Person vorherzusagen bzw. zu erwarten, was wiederum die Zuteilung in einen anderen Lernkontext rechtfertigen kann (vgl. Hallet 2006, 98ff.).

Horstkemper (2006, 6) nennt zwei weitere Diagnosefunktionen: als „Frühwarnsystem“, um rechtzeitig Fördermaßnahmen einleiten zu können (Prävention) und als „Krisenintervention“, wenn bereits manifeste Probleme aufgetreten sind (Intervention), die erkannt und verbessert werden sollen. Des Weiteren macht Horstkemper darauf aufmerksam, dass alle Arten der schulischen Leistungsbewertung – ob in Form von Ziffernnoten oder Lernentwicklungsberichten – letztendlich auf den Diagnosen der Lehrenden beruhen.

4.2 Die diagnostische Kompetenz von Lehrer/-innen im Schulalltag

Trotz der vorhandenen Kritik am Diagnostikbegriff herrscht innerhalb der Pädagogik weitestgehend Einigkeit über die enorme Wichtigkeit und Notwendigkeit einer diagnostischen Kompetenz von Lehrenden (vgl. Kliemann 2008; Hesse/Latzko 2009; Ingenkamp/Lissmann 2008; Hallet 2006). Welniak definiert die diagnostische Kompetenz als die Fähigkeit der Lehrenden, „sich mit den individuellen Formen des Denkens, des Argumentierens und des Meinens bei Schüler/-innen konstruktiv auseinandersetzen zu können“ (Welniak 2010, 37). Weinert beschreibt die diagnostische Kompetenz von Lehrenden als

„ein Bündel von Fähigkeiten, um den Kenntnisstand, die Lernfortschritte und die Leistungsprobleme der einzelnen Schüler sowie die Schwierigkeiten verschiedener Lernaufgaben im Unterricht fortlaufend beurteilen zu können, sodass das didaktische Handeln auf diagnostische Einsichten aufgebaut werden kann“ (Weinert 2000, zit. n. Siemes 2008, 12).

Die KMK sieht in der diagnostischen Kompetenz eine wichtige der notwendigen Lehrendenkompetenzen (vgl. Hesse/Latzko 2009, 18f). Im Kompetenzbereich *Beurteilen* wird dies folgendermaßen konkretisiert: „Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern“ (KMK 2004, Standards für die Lehrer/-innenbildung). Diese Kompetenz wird dann noch einmal in Standards für die theoretischen und für die praktischen Ausbildungsabschnitte konkretisiert (vgl. ebd.) Horstkemper (vgl. 2006, 4) spricht sogar von einer Basisqualifikation, über die alle Lehrenden gleichermaßen verfügen müssen, damit sie in der Lage sind, ihren Adressat/-innen angemessene und anschlussfähige Lernumgebungen zur Verfügung zu stellen. Auch Helmke misst der diagnostischen Kompetenz von Lehrenden eine herausragende Stellung zu:

„Die Bedeutung der diagnostischen Kompetenz für das schulische Lernen ergibt sich unmittelbar daraus, dass die Schwierigkeit von Unterrichtsmaßnahmen, Fragen und Aufgaben auf die Lernvoraussetzungen der Schüler abgestimmt sein muss“ (Helmke 2007, 85).

Doch nicht erst seit PISA beschäftigt sich die Pädagogik mit der Diagnosekompetenz von Lehrer/-innen. Die Entwicklungspsychologen Helmke und Schrader veröffentlichten bereits 1987 eine Untersuchung zur Diagnosekompetenz von Lehrenden (vgl. Schrader/Helmke 1987). Sie stellen fest, dass die Diagnosefähigkeit es den Lehrenden erleichtert,

„potentiell lernförderliche strukturierende und unterstützende Maßnahmen zeit-, situations- und adressatengerecht sowie schwierigkeitsadäquat einzusetzen. Diagnostische Kompetenz erfüllt somit die Funktion einer Feinabstimmung und -steuerung unterrichtlicher Maßnahmen“ (Schrader/Helmke 1987, 47).

Nach Haag stellt die diagnostische Kompetenz von Lehrenden jedoch

„kein einfaches Korrelat von Merkmalen, die einen ‚guten‘ Lehrer ausmachen dar. Vielmehr lässt sie sich von anderen unterrichtsrelevanten Merkmalen abgrenzen und bildet eine eigenständige Kompetenz“ (Haag 2008, 298).

In einer Veröffentlichung aus dem Jahr 2007 geht Helmke bei der Begriffsdefinition noch einen Schritt weiter und führt den Begriff der „diagnostischen Expertise“ ein:

„Ich verwende absichtlich das Konzept ‚Expertise‘, um es von diagnostischer Kompetenz im engeren Sinne (lediglich auf die zutreffende Informiertheit bezogen, Urteilsgenauigkeit ‚accuracy‘) abzuheben. Expertise ist das umfassendere Konzept; sie beinhaltet sowohl methodisches und prozedurales Wissen (Verfügbarkeit von Methoden zur Einschätzung von Schülerleistungen und zur Selbstdiagnose) als auch konzeptuelles Wissen (Kenntnis von

Urteilstendenzen und -fehlern) und darüber hinaus noch ein hohes Niveau an zutreffender Orientiertheit“ (Helmke 2007, 85).

In den Begriff der „diagnostischen Expertise“ schließt Helmke nun auch die Kenntnis über entsprechende Methoden zur Einschätzung der Lernendenleistungen sowie ein Wissen über mögliche Urteilstendenzen mit ein. Somit findet eine weitere Ausdifferenzierung des Begriffs, verbunden mit einer nochmals gesteigerten Erwartung an die Kompetenz der Lehrenden, statt. In diesem Kontext verweist von der Groeben auch auf notwendige Ressourcen, die zur Ausbildung einer solchen professionellen Diagnosekompetenz erfüllt sein müssen. Hierzu zählen: eine Ausbildung im diagnostischen Bereich, zur Verfügung stehende Zeit und die notwendigen Räume (vgl. Groeben 2004, 210f).

Eine Diagnose besitzt jedoch nur dann einen didaktischen Nutzen, wenn sie auch in konkrete pädagogische Handlungen überführt wird. Werden vor einer Unterrichtssequenz die Vorstellungen und Interessen der Lerngruppe erhoben, müssen sich diese Ergebnisse auch auf die konkrete Planung und Durchführung von Unterricht auswirken. Geschieht dies nicht, bleibt die Diagnose folgenlos (vgl. Sander 2008, 235). Das Gleiche gilt für einen diagnostizierten Förderbedarf von Lernenden, die Diagnose kann nur dann fruchtbar sein, wenn aufbauend auf der Analyse entsprechende Fördermaßnahmen eingeleitet werden (vgl. Werning 2006, 11ff.).

Klassische und alternative Gütekriterien diagnostischer Urteile

Internationale Vergleichsstudien (PISA, TIMSS), aber auch nationale Vergleichsstudien wie MARKUS²², WALZER²³ oder LAU²⁴ haben auf die mangelnde professionelle Diagnosekompetenz von Lehrenden verwiesen (vgl. Helmke 2007, 93f). Aber was sind mögliche Qualitätskriterien diagnostischer Urteile, die nicht außerhalb von Unterricht von Expert/-innen durchgeführt werden, sondern alltäglich und integriert im allgemeinen pädagogischen Handeln stattfinden? Jene Tests, die für eine Statusdiagnostik verwendet werden, entsprechen den Gütekriterien der Objektivität, Validität sowie Reliabilität. Objektiv ist ein Urteil demnach dann, wenn verschiedene Beobachter/-innen zum gleichen Ergebnis

²² MARKUS (Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen (Schülerleistungen), Unterrichtsmerkmale, Schulkontext).

²³ WALZER (Wirkungsanalyse der Leistungsevaluation: Zielerreichung, Ertrag für die Bildungsqualität der Schule und die Rückmeldung von Evaluationsergebnissen).

²⁴ LAU (Aspekte der Lernaussgangslage und der Lernentwicklung).

kommen. Da pädagogische Lehr- Lern-Prozesse sowie pädagogisches Beurteilen jedoch hoch komplexe Vorgänge sind, kann hier nie von einer hundertprozentigen Sicherheit bzw. Übereinstimmung ausgegangen werden. Reliabel ist ein diagnostisches Urteil, wenn sich das Urteil bei wiederholter Beurteilung nicht verändert (bei gleich bleibendem Lernendenmerkmal). Über Validität verfügt ein Urteil, wenn es sich tatsächlich auf das Merkmal oder Konstrukt bezieht bzw. jenes erfasst, welches Gegenstand der Beurteilung sein soll (vgl. Helmke 2007, 87f; Paradies/Linser/Greving 2008, 65f). Besonders wichtig sind im Bezug auf schulische Lehr-Lern-Prozesse außerdem die Übereinstimmungs- und die prognostische Validität. Eine hohe Übereinstimmungsvalidität ist gegeben, wenn ein Urteil mit anderen Messungen, die das gleiche Konstrukt zu erfassen versuchen, möglichst übereinstimmt. Zur prognostischen Validität zählen beispielsweise Beurteilungen, die Lehrer/-innen am Ende der Grundschule als Schulempfehlung aussprechen. Diese Urteile können nur von dem momentanen Entwicklungs- und Leistungsstand eines/-r Schüler/-in ausgehen und noch nicht künftige Entwicklungen wie Klassenklima und Leistungsentwicklungen mit einschließen (vgl. Helmke 2007, 93). Diese testtheoretischen Gütekriterien können jedoch nicht als Maßstab für die alltäglichen (informellen) diagnostischen Urteile von Lehrer/-innen gelten, die in den Unterricht integriert und meist beiläufig ablaufen. Hierzu merken Weinert/Schrader an:

„Lehrerdiagnosen während des Unterrichts brauchen im Gegensatz zu landläufigen Überzeugungen keineswegs besonders genau zu sein, wenn sich der Diagnostiker der Ungenauigkeit, Vorläufigkeit und Revisionsbedürftigkeit seiner Urteile bewusst ist“ (Weinert/Schrader 1986, 18).

Demnach würde bei pädagogischen Diagnosen im Unterricht mehr die Reflexion und Überprüfung des eigenen diagnostischen Urteils im Vordergrund stehen. Diese Einschätzung teilt auch von der Groeben:

„Pädagogische Diagnostik strebt keine Etiketten-Gewissheiten an, sondern basiert auf geduldiger Beobachtung, auf Erfahrungsaustausch und kollegialer Beratung, verlangt nicht Einzelkämpfertum, sondern Teamarbeit, strebt keine ‚ewigen Wahrheiten‘ an, sondern Hypothesen, die immer neu zu prüfen sind, sieht Kinder nicht als ‚defizitär‘ an, sondern sucht Ursachen für Störungen selbstkritisch auch im System Schule“ (vgl. Groeben 2004, 9).

Sacher (2005, 17) definiert für diagnostische Urteile von Lehrer/-innen, die der Förderdiagnostik zugeordnet werden können, die Gütekriterien „kontrollierte Subjektivität“ und „kommunikative Validierung“. Die Qualitätskriterien diagnostischer Urteile sieht Sacher nicht der Testtheorie, sondern der

Kommunikationskultur verpflichtet, welche sich wiederum als anschlussfähig an die neuen Lerntheorien erweist. Die „kommunikative Validierung“ diagnostischer Urteile wird nach Sacher gesichert,

„durch vielfältige und den konkreten Situationen flexibel angepasste Formen der Diagnose und Beurteilung, durch deren dialogischen Charakter (das heißt durch die Einbettung in die Kommunikation aller Beteiligten über Lernen und Leisten), durch Reflexivität (Thematisierung auf der Metaebene), Explikation und Transparenz der Methoden und Kriterien“ (Sacher 2005, 17f).

Somit steht bei der „kommunikativen Validierung“ die Kommunikation zwischen den Lehrenden und den Schüler/-innen im Vordergrund. Den Schüler/-innen wird die Kompetenz zugesprochen, selbst am besten über ihren Lernstand und ihre Entwicklungsmöglichkeiten reflektieren zu können. Dadurch werden sie selbst als Diagnostiker/-innen ihres eigenen Lernprozesses angeleitet und ebenfalls in ihren metakognitiven Fähigkeiten gefördert (vgl. Winter 2008a, 86ff).

Bohl (2004, 73ff.) plädiert für den schulischen Bereich (Bewertungen im Offenen Unterricht) für eine qualitative Interpretation der klassischen Gütekriterien, denn es gilt: „für die schulische Praxis des Prüfens und Bewertens (im Offenen Unterricht) qualitative Gütekriterien zu benennen, um damit testtheoretische Ansprüche zu ergänzen“ (Bohl 2009, 75). Das testtheoretische Gütekriterium der Objektivität soll nach Bohl vielmehr intersubjektiv und mehrperspektivisch verstanden werden, um durch die Sichtweisen mehrerer Personen tendenziell objektiver zu werden. Denn, so Bohl,

„wenn die Sichtweisen von Schülerinnen und Schülern (als Schüler selbst- und/oder Schülermitbewertung) berücksichtigt wird und zudem Lehrkräfte im Rahmen des Bewertungsverfahrens kooperieren, dann wird der subjektive Charakter der Bewertung verringert“ (Bohl 2009, 86).

Das Kriterium der Reliabilität hält Bohl jedoch für ein äußerst ungeeignetes Kriterium für die Schule, „weil es die Entwicklungsfähigkeit der Lernenden unterläuft“ (Bohl 2009, 86). Statt der Stabilität solle in der Schule vielmehr der Fortschritt im Vordergrund stehen (vgl. ebd.). Das Kriterium der Validität lasse sich durch die kommunikative Validierungsprozesse qualitativ erhöhen (vgl. Bohl 2009, 87). Neben diesen umgedeuteten klassischen Gütekriterien präzisiert Bohl für die schulische Leistungsbewertung weitere qualitative Gütekriterien, die sich ebenfalls auf diagnostische Urteile in der schulischen politischen Bildung übertragen lassen: „Kommunikative Validierung“, „Transparenz und Beteiligung“, „Gegenstands- und

Zielangemessenheit“, „Prozesscharakter und Systemische Passung“ (vgl. Bohl 2009, 76). Neben den bereits erwähnten Gütekriterien der „kommunikativen Validierung“ und „Transparenz und Beteiligung“ (siehe auch Winter 2008b; Sacher 2005) erachtet Bohl – wie auch Winter (vgl. Winter 2008b) – es als besonders bedeutsam, dass sich „Prüfen und Bewerten in einer umfassenden Handlungseinheit“ vollziehen (vgl. Bohl 2009, 79). Hiermit verweist der Autor auf die notwendige Verbindung zwischen „Diagnose und Bewertung“ und „Beratung“ beziehungsweise Konsequenzen, die sich auf die weitere Unterrichtsplanung auswirken. Folgt man dieser Überlegung, wäre ein entscheidendes Gütekriterium pädagogischer Forschung die Transformierbarkeit der diagnostischen Information in pädagogisches Handeln und würde somit dem Kriterium der „pädagogischen Nützlichkeit“ entsprechen, welches von Winter (2008) gefordert wird. Weitere Gütekriterien stellen nach Ingenkamp/Lissmann (2008, 60f) die „Ökonomie“ eines Tests sowie seine „Nützlichkeit“ dar. Besonders das Gütekriterium der Ökonomie erscheint im Hinblick auf die Alltags- bzw. Praxistauglichkeit von Diagnosemethoden als besonders wichtig, denn die Ökonomie eines Tests ist dann gegeben, „wenn er zur Durchführung und Auswertung wenig Zeit und Material braucht, unkompliziert in der Gruppe anwendbar ist“ (Ingenkamp/Lissmann 2008, 60). Dieses Gütekriterium muss erfüllt sein, wenn sich Diagnosemethoden im Schulalltag durchsetzen sollen. Weitere Gütekriterien sind darüber hinaus „Zumutbarkeit“, „Unverfälschbarkeit“ sowie „Testfairness“ (vgl. ebd). Diese Gütekriterien beziehen sich auf die durch die Diagnose entstehende Belastung für die Getesteten, die Gefahr sozial erwünschter Antworten sowie „das Bemühen um die Ausschaltung geschlechtsspezifischer, ethnischer und kultureller Diskriminierungen“ (Ingenkamp/Lissmann 2008, 61).

Eine wesentliche Forderung an die Gütekriterien einer pädagogischen Diagnostik ist die des pädagogischen Nutzens. Eine Diagnose, die im Unterricht erfolgt und einem veränderten Lernverständnis gerecht werden will, muss für Schüler/-innen und Lehrende vor allem Handlungsmöglichkeiten eröffnen (vgl. Winter 2008b; Bohl 2009). Von der Groeben, Ruf/ Gallin sowie Ruf/Ruf-Bräker betonen in diesem Kontext die Notwendigkeit des dialogischen Gesprächs sowie des hermeneutischen Verstehens. Nicht nur die Lernenden sollen den Lehrenden und den Stoff verstehen, sondern auch der Lehrende solle sich darum bemühen, den Lernprozess und die Auseinandersetzung des Lernenden verstehend nachzuvollziehen (vgl. Groeben 2004, 8; Ruf/Ruf-Bräker 2002, 67).

„Das Bemühen, sich ändern verständlich zu machen, wechselt periodisch mit dem Bemühen, die ändern zu verstehen. Fasst man Lernen als lebendiges Hin und Her zwischen Lehrenden und Lernenden auf, ein Hin und Her, bei dem die Lehrenden auch lernen und die Lernenden auch lehren, werden die Produktionen der Schülerinnen und Schüler zu einem konstituierenden Element des Unterrichts“ (Ruf/Ruf-Bräker 2002, 67).

Nur in einem solchen Prozess könnten die hierarchischen schulischen Kommunikationsstrukturen aufgebrochen und zu Gunsten eines dialogischen Lernens verlassen werden, bei dem die Diagnose stärker dem Lernprozess als der Leistungsbewertung verpflichtet sei (vgl. Winter 2008a). Nach Winter (2008a, 82) spielen im Unterricht somit besonders jene Diagnosen eine Rolle, welche den Lehrenden Handlungsmöglichkeiten für den weiteren Unterricht und den Schüler/-innen Handlungsmöglichkeiten für ihr individuelles Lernen aufzeigen können.

Auch wenn die obigen Überlegungen stärker im Bereich einer allgemeinen pädagogischen Diagnostik stehen, die im Dienst des Lernens und der Leistungsbewertung stattfindet, können sich daran wichtige und ertragreiche Erkenntnisse für eine (Vorstellungs-)Diagnostik der politischen Bildung anschließen.

In der politischen Bildung sollen diagnostische Informationen unter anderem dazu genutzt werden, um im Sinne der Anschlussfähigkeit und Passung individuell geeignete Lernumgebungen zur Verfügung stellen zu können (Unterrichtsplanung). Besonders zu Beginn einer neuen Unterrichtsreihe sollen die Perspektiven, Deutungen, Erklärungsmodelle und Vorstellungen der Schüler/-innen erhoben werden, die für ihre Auseinandersetzung bestimmend sind. Die Erkenntnisse der diagnostischen Erhebung sollen somit umgehend in die Unterrichtsplanung und -gestaltung einfließen und genutzt werden. Somit kann auch für eine politikdidaktische Diagnostik bei Einstiegssituationen in ein neues Unterrichtsthema das von Winter (2008a) als zentral benannte Gütekriterium der „pädagogischen Nützlichkeit“ als besonders wichtig erachtet werden. Bei der Analyse der diagnostischen Produkte der Lernenden soll somit nicht die Leistungsbewertung, sondern die sinnverstehende Deutung bzw. der verstehende Nachvollzug im Mittelpunkt stehen:

„‘Verstehen’ wird von ihnen [Ruf & Gallin] also als didaktische Kategorie gesehen, als Gelingensbedingung für einen Unterricht, der vom Lehrer verlangt, die Sachsystematik und die individuellen Lernstände und -wege der Kinder jeweils neu auszubalancieren“ (Groeben 2003, 9).

Da bei produktiven Unterrichtseinstiegen besonders das konzeptuelle Deutungswissen der Schüler/-innen von Interesse ist, sollen keine Fehler diagnostiziert, sondern die politischen Erklärungsmodelle der Lernenden nachvollzogen werden. Von der Groeben spricht in diesem Zusammenhang vom „hermeneutischen Verstehen“ der diagnostischen Information (vgl. Groeben 2003, 8). Auf dem Verstehen liegt hier der Schwerpunkt der Diagnostik; besonders bei Unterrichtseinstiegen steht weniger das Feststellen und Bewerten, sondern das Verstehen und Nachvollziehen des Lernprozesses im Mittelpunkt der Analyse.

Auf die Untersuchung bezogen ergibt sich die Konsequenz, dass die Lehrenden zuerst verstehen müssen, mit welchen Voreinstellungen, Interessen, Erklärungsmodellen sich die Lernenden dem Thema nähern, um dann – in einem nächsten Schritt – geeignete und anschlussfähige Lerngelegenheiten zur Verfügung stellen zu können.

„Solche Diagnostik setzt also auf hermeneutische Verfahren und ein Wahrheitsverständnis, das sich nicht mit objektiv ‚feststellbaren‘ Tatsachen zufrieden gibt, sondern in die Möglichkeiten menschlichen Verstehens auch die Subjektivität des Forschers und die des ‚Objekts‘ bewusst einbezieht. So werden keine ‚ewigen‘ Wahrheiten ermittelt, sondern Jetzt-Situationen behutsam analysiert, wird die Gültigkeit von Ergebnissen nicht auf Messergebnisse reduziert, sondern intersubjektiv validiert“ (Groeben 2003, 8).

Diese Forderung von der Groebens erinnert an die vier alternativen Gütekriterien von Schrader und Weinert aus dem Jahre 1986, die Hesse & Latzko (2009, 29f) als die Position des „diagnostischen Optimismus“ bezeichnen. Besonders für eine Diagnostik der politischen Bildung, die im Dienste der Passung des Unterrichts und der Individualität der Lernenden steht, erscheinen die klassischen, testtheoretischen Gütekriterien für alltägliche Diagnosen als unangemessen und nicht praktikierbar.

Durch das Kriterium der „intersubjektiven Validierung“ (Groeben 2003) sehen auch Sacher (2009) und Winter (2008a) eine Chance, um zu einer kommunikativen Validierung diagnostischer Urteile zu gelangen. In diesem Gespräch zwischen Diagnostiker/-in und Diagnostikand/-in sieht Winter ein verändertes Lernverständnis eingelöst. Besonders zentral bewertet er die Stellung der Lerndokumente, anhand derer

„die Subjektivität und mögliche Fehlerhaftigkeit von Darstellungen und Urteilen insofern relativiert werden kann, als andere Personen sich dazu äußern können; die Dokumente können Kristallisationspunkte für kommunikative Validierung sein“ (Winter 2008a, 94).

Als besonders fruchtbar erweisen sich somit jene diagnostischen Erhebungen, an deren Ende Lerndokumente bzw. konkrete Lernprodukte stehen, welche die diagnostische Situation überdauern. Durch diese Lernprodukte kann nicht nur ein Gespräch zwischen Lehrer/-innen und Schüler/-innen angeregt werden, sondern sie können auch dazu genutzt werden, damit Lehrer/-innen sich über ihre unterschiedlichen (diagnostischen) Deutungen austauschen. Somit kann anhand dieser Produkte ebenfalls die diagnostische Kompetenz der Lehrenden trainiert werden. Denn in „verstehensorientierten Dialogprozessen“ soll nach Winter ein wesentlicher Kern der diagnostischen Arbeit liegen (vgl. Winter 2008a, 95). Aus der Analyse und Interpretation der entstandenen Lernprodukte können somit nicht nur Konsequenzen für den weiteren Unterricht gezogen werden, sondern diese können ebenfalls dazu genutzt werden, um in dialogischen Gesprächen diagnostische Kompetenzen zu fördern und weiterzuentwickeln.

Werning (2006) verweist in seinem Aufsatz *Lern- und Entwicklungsprozesse fördern* außerdem darauf, dass sich Lehrende stets der Subjektivität pädagogischer Urteile (Diagnosen) bewusst sein müssen. Denn das beobachtete Verhalten führe im schulischen Kontext schnell zu Bewertungen und Kategorisierungen, die Stigmatisierungsprozesse der Etikettierung einleiten könnten. Schülerinnen und Schüler, die innerhalb einer Institution ersteinmal das Etikett „schwierig“ bekommen hätten, können dieses allzu oft – selbst bei einem Wechsel der Klassenführung – nicht mehr loswerden. Somit müsse bei Beobachtungsprozessen stets mitreflektiert werden, dass sie nie „unvoreingenommen stattfinden. Sie sind vielmehr immer verknüpft mit den gespeicherten Bildern und Erfahrungen“ (Werning 2006, 11). Eine kritische Reflexion über die getätigte Diagnose, Gespräche mit anderen Kolleg/-innen und die Anwendung unterschiedlicher Diagnoseinstrumente können nach Werning jedoch die Aussagekraft einer diagnostischen Analyse festigen (vgl. Werning 2006, 13f). Des Weiteren verweist Werning in seinen Ausführungen auf die Beobachtung II. Ordnung, die im Gegensatz zur Beobachtung I. Ordnung eine konstruktivistische Perspektive mitberücksichtigt. Während sich der Beobachter I. Ordnung einbilde, dass seine Beobachtung objektiv sei, verstehe sich der Beobachter II. Ordnung

„als Teil dessen, was er beobachtet. Indem er den Konstruktionsprozess von Wirklichkeit durch die Beobachtungshandlung I. Ordnung reflektiert, stellt er sich nicht allein die Frage ‚Was beobachte ich?‘, sondern vor allem ‚Wie beobachte ich?‘“ (Werning 2006, 12f).

Indem sich die Diagnostizierenden der Subjektivität ihrer Beobachtungen und diagnostischer Urteile bewusst bleiben und mit Kolleg/-innen darüber in einen Austausch treten, könne, so Werning, die Gefahr vorschneller Etikettierungsprozesse und folgender Stigmatisierungen zumindest gemildert werden (vgl. Werning 2006, S. 14).

Fehlerquellen und Verzerrungen diagnostischer Urteile

Neben den genannten Gütekriterien diagnostischer Urteile führen jedoch zahlreiche stabile Urteilstendenzen zu Fehleinschätzungen bei diagnostischen Urteilen:

- (1) Tendenz zur Mitte: Lehrende geben selten eine 1, aber ebenso selten eine 5 oder 6.
- (2) Extreme Urteile: Das Gegenstück zur Tendenz zur Mitte, Lehrer/-innen vermeiden Mittelwerte.
- (3) Milde-Effekt: Eine Person benotet durchweg besser als eine andere.
- (4) Referenzfehler: Anstelle von objektiven Kriterien bezieht sich die Lehrkraft auf andere Bezugsnormen.
- (5) Halo-Effekt: Aufgrund einzelner Merkmale (Kleidung, Auftreten, Eltern) wird in wertender Weise auf ein anderes Merkmal geschlossen.
- (6) Logische Fehler: Von einem vorhandenen Schüler/-innenmerkmal wird auf die Existenz eines anderen Merkmals geschlossen, ohne dass dies empirisch valide ist.
(vgl. Helmke 2007, 98f; Hesse/Latzko 2009, 49f).

Paradies/Linser/Greving (2008) nennen neben diesen stabilen Urteilstendenzen zusätzlich folgende subjektive Verzerrungen, welche den professionellen diagnostischen Blick beeinflussen können: der Einfluss von Vor- und Zusatzinformationen, der Einfluss von Sympathie und Geschlecht, der Einfluss von subjektiven Theorien sowie Reihenfolgeeffekte (vgl. Paradies/Linser/Greving 2008, 18f). Demzufolge werden Leistungen von Schüler/-innen, über die Lehrende zusätzliche Informationen besitzen, z.B. dass er/sie sich in seiner Freizeit sozial engagiert, besser bewertet, ebenso werden die Leistungen von Mädchen sowohl von Lehrerinnen als auch von Lehrern besser bewertet als die der Jungen. Berufsbezogene Theorien und vorangegangene Benotungen können sich ebenfalls auf die pädagogische Diagnose der Lehrenden auswirken (vgl. Paradies/Linser/Greving 2008, 18f).

Damit Lehrende ihre diagnostische Kompetenz verbessern können, empfiehlt Helmke folgendes zyklisches Vorgehen: 1. die Auswahl eines Schülermerkmals, 2. die Erhebung der tatsächlichen Schülerleistung, 3. das Festhalten der persönlichen

Prognose, 4. den Vergleich zwischen der Schätzung und dem empirischem Befund und 5. die Analyse von Diskrepanzen (vgl. Helmke 2007, 99). Als besonders zentral erachtet es Helmke, an dieser Stelle auf verschiedene Informationsquellen wie die Selbstauskünfte der Lernenden oder die Befragung/Einschätzungen anderer Kolleg/-innen usw. zurückzugreifen, was wiederum dem Gütekriterium der „kommunikativen Validierung“ nach Sacher entsprechen würde (vgl. Helmke 2007, 99f).

4.3 Die neue Form pädagogischer Diagnostik

Nach PISA hat eine „Renaissance der pädagogischen Diagnostik“ stattgefunden (vgl. Hesse/ Latzko 2009). Renaissance deshalb, weil die Forderung nach mehr Diagnosen im Schulalltag keine Neuerung darstellt, dennoch „neu“, so Horstkemper, „ist aber die Entschiedenheit, mit der diagnostische Kompetenz zu den Kernbereichen des Lehrerberufs gezählt wird“ (Horstkemper 2006, 4). In diesem Kontext – der Post-PISA-Diskussion – ist der Diskurs über die Notwendigkeit einer politikdidaktischen Diagnostik auch innerhalb der Fachdidaktik intensiviert worden (vgl. Sander 2008; Schattschneider 2007). Auch Paradies/Linser/Greving fordern sich auf die Ergebnisse der PISA-Studie berufend die (Weiter-)Entwicklung einer alltäglichen (Lern-)Diagnostik an deutschen Schulen:

„Um eine optimale Passung der Unterrichtsinhalte und -angebote an die Lernausgangslage von Schülern zu erreichen, sollte die tägliche Routine des Diagnostizierens, Förderns und Forderns aber zum bewussten, methodisch kontrollierten und transparenten Prozess weiterentwickelt werden“ (Paradies/Linser/Greving 2008, 14).

Fanden Diagnosen lange Zeit außerhalb von Unterricht statt und wurden sie nicht von den Fachlehrenden selbst, sondern von Expert/-innen durchgeführt, wird nun verstärkt ihre Bedeutung für das Lernen und Fördern im alltäglichen Unterricht diskutiert. Diagnosen müssen in den Schulalltag eingebettet werden und sollen nicht von Spezialist/-innen durchgeführt werden,

„vielmehr wird eine Vielzahl diagnostischer Entscheidungen handlungsbegleitend im Zuge der Unterrichtsgestaltung getroffen, rückgemeldet und mit weiteren Lern- oder Übungsaufträgen versehen. Diagnostik ist eine Aufgabe neben vielen anderen im pädagogischen Handlungsfeld – allerdings eine für die Steuerung des Lehr-Lern-Prozesses besonders bedeutsame“ (Horstkemper 2006, 4).

Winter fasst die Auslagerung der Diagnose aus dem Unterricht als „Zerreißen des Zusammenhangs zwischen Diagnose und Behandlung“ (Winter 2006, 22)

zusammen. Nach PISA hat in diesem Bereich eine Entwicklung begonnen, so schreibt Winter:

„Diagnose und Förderung erscheinen dabei nicht länger als Aufgaben, die man nebenbei erledigen oder einfach an außerschulische Institutionen – wie Psychologische Beratungsstellen und Nachhilfeunterricht – delegieren kann. Es wird deutlich, dass sie zum Kerngeschäft einer jeden Schule, eines jeden Unterrichts gehören, dass sie systematisch angegangen werden müssen“ (Winter 2006, 22).

Die Auslagerung der diagnostischen Erhebungen hat zu einem Ausschluss der Diagnose und von deren Ergebnissen aus dem schulischen Alltag geführt (vgl. Winter 2008b, 212f). An diesem Punkt lässt sich die unterschiedliche Schwerpunktsetzung der pädagogischen und der psychologischen Diagnostik nachvollziehen. Da pädagogische Diagnosen andere Ziele verfolgen, dürfen sie sich in ihren Methoden und Kriterien auch von der psychologischen Diagnostik abgrenzen. Lange Zeit orientierte sich die pädagogische Diagnostik in ihren Modellen, Standards und Methoden jedoch zu stark an der psychologischen Diagnostik, was zu hohe – kaum realisierbare Anforderungen an eine alltägliche Unterrichtsdiagnostik der Lehrenden stellte (vgl. Weinert/Schrader 1986, 17).

Das Problem herkömmlicher psychologischer Tests sieht Winter darin, dass es aus der Wissenschaft kein allgemeingültiges Handlungsschema und Instrumentarium für die Praxis geben könne. Die herkömmlichen Testverfahren haben in der Sonderpädagogik heftige Kontroversen nach sich gezogen, da von Kritiker/-innen in diesen Testverfahren ein Moment der Stigmatisierung gesehen wird. Nicht die individuelle Förderung, sondern das Auffinden von Entwicklungsstörungen ist das Ergebnis dieser Diagnosedimension (vgl. Winter 2008b, 212). Ein Beispiel dafür sind die Tests zur Diagnose der Lese- und Rechtschreibschwäche. Nach PISA und TIMSS haben sich in der Forschung neuere Formen der pädagogischen Diagnostik etabliert (vgl. Winter 2008b, 211). Zu nennen sind hier zum einen die Tests zur Kompetenzmessung von Schüler/-innen in den verschiedenen Fachdidaktiken sowie überregionale Schulleistungsstudien (vgl. Ingenkamp/Lissmann 2008, 349). Bei diesen teilweise sehr kompliziert konstruierten Testverfahren bzw. Messungen besteht jedoch die Gefahr, dass „Merkmale, die besonders objektiv und zuverlässig feststellbar sind, nicht notwendig pädagogisch nutzbare Informationen liefern“ (Winter 2008b, 212). Eine neue, veränderte Diagnostik legt ihren Fokus stärker auf die Möglichkeiten der individuellen Förderung als auf die bloße Erfassung des Ist-Zustands oder das Aufspüren von Entwicklungsmängeln, denn bei den Diagnosen

geht es nicht mehr nur darum, „ein aktuelles Leistungsvermögen festzustellen, sondern Lernprozesse zu verstehen und Ressourcen zu erkennen“ (vgl. Winter 2006, 24). Diese Sicht bzw. diesen Anspruch an eine veränderte pädagogische Diagnostik teilt von der Groeben, die „verstehen lernen“ als die didaktische Herausforderung der Diagnostik sieht (vgl. Groeben, von der 2004, 6).

Eine solche diagnostische Arbeit findet integriert in den pädagogischen Alltag und unter der aktiven Beteiligung der verschiedenen Akteur/-innen statt. Den Lernenden selbst wird eine wichtige und zentrale Rolle als Diagnostiker/-innen ihres eigenen Lernprozesses eingeräumt (vgl. Winter 2008b, 213f). Dies ist ein entscheidendes Merkmal der förderorientierten Diagnostik: den Lernenden wird die Kompetenz zugesprochen, selbst am besten über den eigenen Lernprozess reflektieren zu können. Indem Lehrer/-innen und Schüler/-innen in einen kommunikativen Austausch über den Lernprozess geraten, erfahren die Lehrenden nicht nur mehr über die Lernausgangslage und Aneignungsprozesse der Schüler/-innen, sondern es findet auch eine Vertiefung der metakognitiven Fähig- und Fertigkeiten der Lernenden statt (vgl. Winter 2008b, 215). Diese *neue* oder *alternative* Form der pädagogischen Diagnostik muss über eine hohe Transparenz verfügen. Die Informationen und daraus folgernde Erkenntnisse der Diagnose sollen unmittelbar für anstehende Lehr-Lern-Situationen genutzt werden (vgl. Winter 2006, 22). Eine wichtige Triebkraft für diese Ausrichtung der pädagogischen Diagnostik liegt in einer veränderten Lernkultur und einem damit einhergehenden veränderten Lernverständnis. Denn durch eine konstruktivistische Perspektive auf Lehr-Lern-Prozesse „richtet sich das Interesse verstärkt auf die individuellen Vorstellungen, Gedanken, Konzepte und Gefühle der Kinder als Voraussetzung und Ergebnisse der Lernprozesse“ (Winter 2008b, 214). Diesem Verständnis folgend wird die Diagnostik als bedeutsam für das Lernen selbst betrachtet. Dementsprechend muss sie lernbegleitend und nicht isoliert vom Unterricht stattfinden. Die Ergebnisse der Diagnose können jedoch nur fruchtbar in den Unterricht eingehen, wenn dieser offen für differenzierte Maßnahmen ist, denn „[...] es gibt also das Problem einer Monokultur des Frontalunterrichts, und dies dürfte der größte Hemmfaktor dafür sein, dass förderorientierte Diagnosen an Schulen Platz greifen und wirksam werden können“ (Winter 2006, 23). Winter definiert für eine so verstandene veränderte pädagogische Diagnostik folgende Merkmale: zum einen erfolgt sie integriert in den Arbeits- und Lernprozess und interessiert sich für die individuellen Deutungen, die Schüler/-innen

ihren Tätigkeiten und Produkten geben. Zum anderen zeichnet sie sich durch ein erfahrungsoffenes und meist induktives Vorgehen aus. Leistungs- und Lernprozesse werden direkt dokumentiert, da die originalen Äußerungen und Arbeiten der Lernenden die Grundlage für die Diagnostik darstellen (vgl. Winter 2008b, 214f). Gemeint sind an dieser Stelle individuelle Lerntagebücher, Logbücher oder Portfolios, an denen sich die Lernprozesse nachvollziehen lassen und Aneignungsprozesse dokumentiert werden und somit Lernwege sichtbar werden können (vgl. Winter 2006, 24). Das Produkt, welches am Ende einer Lernstandserhebung steht, lässt eine Aussage darüber zu, um welche Art von Diagnostik es sich handelt. Sind es bei der Leistungserhebung meist standardisierte Tests, die über die entsprechenden Gütekriterien verfügen, handelt es sich im Fall der pädagogischen bzw. alternativen Diagnostik um *individualisierte Lernprodukte*. Letztendlich müssen die Ergebnisse und Erkenntnisse der Diagnose unmittelbar in gemeinsames pädagogisches Handeln überführt werden und in die Planung neuer Bildungsprozesse münden (vgl. Winter 2008b, 220). Bei dieser Form der Diagnose stehen die Vorstellungen, Vorerfahrungen und Konzepten der Schüler/-innen im Mittelpunkt. Denn im

„Zusammenhang der so ausgelösten Dialoge über die Fachgegenstände und auch über das ‚Wie‘ des Arbeitens und Lernens werden das Vorwissen und die Besonderheiten der Kinder sichtbar gemacht, in den Lernprozess einbezogen, und die Lehrperson kann ihr Unterrichtsangebot adaptiv darauf beziehen“ (Winter 2008b, 216).

Auch wenn Winters Diagnosebegriff stärker auf vorhandenes (deklaratives) Wissen bzw. auf das, was die Schüler/-innen bereits können, abzielt (Kompetenzen), sind seine Schlussfolgerungen für eine nah am Unterricht stattfindende Diagnose bedeutsam für eine (Vorstellungs-)Diagnostik in der schulischen politischen Bildung. Besonders die zentrale Berücksichtigung der Lernendenprodukte sowie das Gespräch zwischen Lehrenden und Schüler/-innen darüber erscheinen äußerst gewinnbringend zur Erhebung der (politischen) Vorstellungen der Lernenden in der schulischen politischen Bildung.

4.4 Didaktik und Diagnostik: Modelle und Vorgehen in anderen Fachdidaktiken

Im Folgenden sollen Modelle, Ansätze und Herangehensweisen anderer Fachdidaktiken genauer in den Blick genommen werden, um daraus Schlussfolgerungen für eine Diagnostik in der politischen Bildung formulieren zu können. Natürlich wird hier nicht der Anspruch der Vollständigkeit erhoben, *alle* Ansätze der jeweiligen Fachdidaktiken zu berücksichtigen. Die Darstellung konzentriert sich deshalb auf ausgewählte Verfahren und Zugangsweisen, die im Hinblick auf die Entwicklung eines entsprechenden Verfahrens für die politische Bildung als besonders anschlussfähig erachtet werden.

In den *naturwissenschaftlichen Didaktiken* besitzt die Forschung zu Schüler/-innenvorstellungen bereits eine lange Tradition. Besonders in den siebziger Jahren – aber auch noch heute – werden die Vorstellungen von Lernenden zu verschiedenen Themengebieten erhoben (vgl. Baalman et al. 2004, 7). Interessierten sich die naturwissenschaftlichen Didaktiken in den 70er Jahren noch besonders für die lückenhafte/fehlerhafte Dimension der Vorstellungen der Lernenden und wie deren Existenz die Wissenskonstruktion im Unterricht behindern können, hat sich diese defizitär geprägte Sichtweise in den letzten zehn Jahren verändert. Inzwischen werden die Vorstellungen der Schüler/-innen mehr als berechtigte und wichtige Lernvoraussetzung betrachtet, die nicht *nur zu Beginn* einer Unterrichtseinheit Berücksichtigung erfahren sollten:

„Lernen wird von uns nicht als Ersetzen der vorunterrichtlichen Vorstellungen verstanden, sondern als Modifizierung, Bereicherung und Differenzierung, weshalb wir lebensweltliche Vorstellungen nicht allein als Lernhindernisse, sondern auch als potentielle Lernhilfen auffassen“ (Baalman et al. 2004, 8).

Anders in der Chemiedidaktik hier unterscheidet Barke sogar zwischen „fehlerhaften“ Präkonzepten und „hausgemachten“ Fehlvorstellungen der Schüler/-innen. Sind die Präkonzepte stark durch die Lebenswelt der Lernenden beeinflusst, existieren die „hausgemachten“ Fehlvorstellungen aufgrund von fehlerhaftem Unterricht (vgl. Barke 2006). Beide Formen der Fehlvorstellungen sollen im Unterricht jedoch durch korrekte Vorstellungen ersetzt werden. In der Chemiedidaktik wurden Korrekturvorschläge erarbeitet, die versuchen, auf diese empirisch erhobenen Fehlvorstellungen im Unterricht entsprechend reagieren zu können (vgl. Barke/Hazari/Yitbarek 2009).

„Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion“

In der Biologiedidaktik werden die Vorstellungen der Schüler/-innen meist mit der Forschungsmethode der *Didaktischen Rekonstruktion* erhoben. Dieses Modell fachdidaktischer Lehr-Lern-Forschung wurde ursprünglich in der Biologiedidaktik entwickelt und erfuhr eine breite Resonanz (vgl. Kattmann 2007, 93ff.). Inzwischen hat sich in Oldenburg ein *Promotionsprogramm Didaktische Rekonstruktion* (ProDid) etabliert, welches die Forschungsmethode auch auf andere Gegenstandsbereiche und Fachdidaktiken anwendet (vgl. Lange 2007, 50f). In der politischen Bildung sind in diesem Forschungszusammenhang die Arbeiten zur *politischen Urteilsbildung* (vgl. Klee 2008) und zur *Integration bzw. Migration* (vgl. Lutter 2009) zu nennen. Nach Lange erschließt die Politikdidaktische Rekonstruktion „ein integratives Konzept politischer Lehr- und Lernforschung und stellt einen theoretischen und praktischen Rahmen zur Untersuchung domänenspezifischer Lernprozesse zur Verfügung“ (Lange 2007, 51). Zielperspektive dieses Programms ist es, typische Vorstellungen von Schüler/-innen zu verschiedenen Themengebieten²⁵ in unterschiedlicher Fachbereichen/Fachdidaktiken (Biologie, Physik, Politik u.a.) zu erheben (vgl. Kattmann 2007, 93). Indem die Vorstellungen der Lernenden mit den wissenschaftlichen Konzepten wechselseitig in Beziehung gesetzt werden, sollen zu diesen Themenkomplexen konkrete Planungsüberlegungen für den Unterricht entwickelt werden.

Nach Kattmann werden mit dem Modell der Didaktischen Rekonstruktion:

„drei Untersuchungsaufgaben aufeinander bezogen, die bisher bei der Erforschung von naturwissenschaftlichem Unterricht vorausgesetzt oder nicht eigens als wissenschaftliche Aufgabe begriffen wurden: fachliche Klärung, Erhebung der Lernerperspektiven und didaktische Strukturierung (Design von Lernangeboten)“ (Kattmann 2007, 94).

Bei der empirischen Erfassung der Vorstellungen der Schüler/-innen greifen die Forscher/-innen meist auf qualitative Methoden wie das problemzentrierte Interview, Videobeobachtungen, Gruppendiskussionen sowie Akzeptanz- und Lernprozessstudien, Vermittlungsexperimente, Lehr- und Lerntagebuch-Auswertungen sowie Unterrichtsbeobachtungen zurück (vgl. Kattmann 2007, 101). Der wechselseitige Vergleich zwischen der Perspektive der Schüler/-innen und der Wissenschaft mündet letztendlich in der didaktischen Strukturierung, sie soll den

²⁵ Themenbereiche für die politische Bildung: Rechtsextremismus, Migration; für die Biologie: Sehen etc.

Lehrenden eine fruchtbarere Planung und Gestaltung der Lehr-Lern-Situation ermöglichen. Durch die Forschungsergebnisse sollen sich die Lehrenden – im Idealfall – vor der Planung des Unterrichts über die „typischen“ Vorstellungen der Schüler/-innen zu einem Themenbereich informieren, um auf diese didaktisch-methodisch entsprechend reagieren zu können. Dieses Forschungsmodell der Didaktischen Rekonstruktion geht jedoch von der Prämisse aus, dass die Vorstellungen der Schüler/-innen zwar individuell, aber nicht beliebig sind. So sprechen bisherige Ergebnisse aus den Naturwissenschaften (Biologie, Physik) dafür, dass bei den Lernenden z.B. bei dem Themenkomplex „Sehen“ häufig bestimmte alltagsweltlich geprägte Vorstellungen zu „Lernhindernissen“ bzw. Verstehensschwierigkeiten führen. Indem Lehrende mehr über diese (alltagsweltlichen/„problematischen“) Vorstellungen der Schüler/-innen wissen, sind sie in der Lage – so der Gedanke von Kattmann/Gropengießer – mit entsprechenden Lerngelegenheiten, die den Lernprozess befördern, konkret auf diese (Alltags-)Vorstellungen reagieren zu können (vgl. Kattmann/Gropengießer 1996, 180ff.). Ob diese Prämisse der „typischen Vorstellungen“ von Schüler/-innen auch für die Konzepte der Lernenden über Gesellschaft und Politik zutrifft, kann an dieser Stelle nicht geklärt werden. Es bleibt jedoch kritisch anzumerken, dass politische Lernprozesse durch vielfältige (alltagsweltliche) Faktoren beeinflusst werden und es stellt sich somit die Frage, ob die Ergebnisse einer Lerngruppe auf eine andere übertragen werden können. Die Forschungsergebnisse der Didaktischen Rekonstruktion können Lehrende jedoch für gewisse – möglicherweise vorhandene – Denkfiguren bzw. Erklärungsmodelle der Lernenden sensibilisieren. Dennoch bleibt die Herausforderung bestehen, eine Klärung der individuellen Vorstellungen einer jeden Lerngruppe vornehmen zu müssen.

Das Konzept des „Lernen auf eigenen Wegen“

In der *Mathematikdidaktik* hat sich das Konzept *Lernen auf eigenen Wegen* (Ruf/Gallin) als fruchtbarer Weg erwiesen, um im Unterricht auf das Vorverständnis und die vorhandenen Vorstellungen der Schüler/-innen einzugehen und sie im Unterricht sichtbar werden zu lassen. Das Konzept wurde von den beiden Autoren jedoch nicht ausschließlich für den Mathematikunterricht, sondern auch für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht entwickelt und verwendet (Ruf/Gallin 2005; Ruf/Keller/Winter 2008). Die Autoren machen anschaulich, wie bedeutsam es ist, die

Lernenden zur freien Assoziation am Lerngegenstand zu ermutigen. In dem Konzept des *Dialogischen Lernens* stellt dieses individuelle und freie Assoziieren der Lernenden die Basis für alle weiteren Unterrichtsaktivitäten dar. Die Autoren bezeichnen diesen Prozess als die „singuläre Standortbestimmung“. In dieser ersten Phase werden die Lernenden dazu aufgefordert, in schriftlicher Form darzulegen, wie sie einem Problem/einer Sache begegnen würden. Das Ergebnis ist ein Lernjournal, in dem die Schüler/-innen ihren individuellen Zugang zur Problemlösung oder zum Themengegenstand festhalten (vgl. Ruf 2005, 101). Nach Ruf/Gallin steckt in der Aufforderung zum freien Assoziieren „der Schlüsselauftrag, mit dem man die erste Phase des Lernens unabhängig vom Fach und von der Schulstufe auslösen kann“ (Ruf/Gallin 2005, 28). Im zweiten Schritt tauschen sich die Lernenden dann über ihre individuellen Assoziationen/Standorte aus: zum Beispiel indem sie die hergestellten Produkte der anderen (Lerntagebücher/Reisejournale über die Begegnung mit dem Lerngegenstand) schriftlich oder mündlich kommentiert. Diese beiden Schritte – die individuelle Annäherung an den Lerngegenstand und die Kommunikation über den eigenen „Standort“ – erachten die Autoren als eine unerlässliche Voraussetzung für fruchtbare Lehr-Lern-Situationen (vgl. Ruf 2003, 10ff). Der notwendige Perspektivwechsel – von der Phase der Produktion zur Phase der Rezeption – wird von den Didaktikern ebenfalls als äußerst bedeutsam angesehen, da er die Lernenden dazu anregt, verschiedene Positionen zum Lerngegenstand und den eigenen Vorstellungen einzunehmen (vgl. Ruf/Winter 2006, 56). Diese Konzeption schenkt den Produkten der Lernenden, die den individuellen Lernweg dokumentieren, eine herausragende Aufmerksamkeit. In einem letzten Schritt werden die einzelnen Lernjournale verglichen, ausgewertet und gemeinsam nach den „besten“ Lösungswegen gesucht. Den Kern dieser Konzeption stellen dabei die (wertungs-)freie Assoziation über die Lerngegenstände sowie die Kommunikation über die von den Schüler/-innen hergestellten Lerndokumente dar. Aufgrund dieser Schwerpunktsetzung sowie durch den schulischen Anwendungsbezug erscheint diese Konzeption als äußerst anschlussfähig und gewinnbringend für eine alltagsnahe und praxistaugliche Diagnostik in der schulischen politischen Bildung.

Diagnostikansätze in der Geschichtsdidaktik

Auch in der Geschichtsdidaktik zählt die Kompetenzdiagnostik zu den grundlegenden Kompetenzen, über die Geschichtslehrer/-innen verfügen sollen.

Pandel fordert, dass Lehrer/-innen nicht nur darauf achten sollen, welchen „Stoff“ Schüler/-innen reproduzieren, sondern sie sollten deren Argumentationsweise nachzuvollziehen können (vgl. Pandel 2005, 46). Nach Pandel hat man Schüler/-innen „zu lange als bloße Speichermedien angesehen, die reproduktionsfähig lernen sollten. Es kommt aber auf ihre Denkopoperationen an“ (Pandel 2005, 46). Die Aufgabe der Lehrenden sieht Pandel nun darin, dass sie erkennen und gegebenenfalls intervenieren müssen, wenn soziale Vorurteile oder mangelndes Fremdverstehen Gründe für ein mangelndes Verständnis sind (vgl. ebd.). Des Weiteren erfordere auch, so Pandel, das Kompetenzkonzept der Geschichtsdidaktik eine fachspezifische Diagnosekompetenz der Lehrenden. Denn nur so könnten zuverlässige Aussagen über den Ist-Zustand der Schüler/-innen getroffen und somit eine optimale Förderung gewährleistet werden (vgl. Pandel 2005, 46). Im Friedrichheft *Geschichte lernen – Diagnostizieren im Geschichtsunterricht* aus dem Jahre 2007 finden sich unterschiedliche methodische und konzeptionelle Vorschläge, wie den Lehrenden dieses Diagnostizieren im Unterricht gelingen kann – diese Vorschläge reichen von Beobachtungskategorien für die Diagnose historischen Lernens über Selbstdiagnosebögen und Kompetenzraster bis hin zur Evaluierung von Lernsituationen. Diese Vorschläge beziehen sich jedoch größtenteils auf die Diagnose von vorhandenen Kompetenzen und Wissen. Konkrete, praxistaugliche Methoden für die Diagnose des konzeptuellen Wissens bzw. für die von Pandel geforderte Diagnose der Argumentationsweise der Lernenden – welche bei der Beurteilung historischer Ereignisse als besonders zentral erscheinen – werden nicht genannt (vgl. Friedrich Jahresheft 2007). Eine Ausnahme bildet hier Völkel, sie plädiert in ihrem Beitrag dafür, dass Lehrende ihr *diagnostisches Ohr* schulen müssen, damit sie die in den Aussagen der Lernenden enthaltenen „Einstellungen zur Geschichte“ wahrnehmen können (Völkel 2007, 46ff.). Hierfür entwickelt Völkel geschichtsdidaktische Kategorien und Prinzipien, welche die Lehrenden auf die getätigten Aussagen der Schüler/-innen beziehen sollen. Völkel sieht besonders in den Unterrichtsgesprächen und dem sensiblen Zuhören der Lehrenden eine Chance „in kleinen Schritten das diagnostische Ohr im Hinblick auf das Erkennen geschichtsdidaktisch relevanter Aspekte zu schulen“ (vgl. Völkel 2007, 52).

Girg (1994/2002) nennt in seinem Aufsatz *Zur Bedeutung der Beachtung des Vorwissens im Unterricht* einen Dreischritt, der zum Beginn einer neuen Unterrichtssequenz von den Lehrer/-innen durchgeführt werden soll. Er beschreibt

diesen Prozess als notwendigen „Aufbau einer Vorverständnisplattform unter der Rücksichtnahme auf das individuelle Vorverständnis“. Nach einer allgemeinen Phase empfiehlt er, die von den Lernenden genannten Bezüge und Vorverständniselemente wieder zu isolieren, um in einer zweiten Phase von dort ausgehend neue Dimensionen der Verstehentiefe zu eröffnen (vgl. Girg 2002, 64). Indem die unterschiedlichen Vorverständnisse der Schüler/-innen vernetzt (3. Schritt) und die Lernenden dazu angehalten werden, ihr Vorverständnis zu begründen (4. Schritt), werden sie dazu angeregt, „ihre eigenen Ausgangshypothesen des Verstehens in begründete Kontexte zu bringen“ (Girg 2002, 64). In einem letzten Schritt formulieren die Schüler/-innen ihr Vorverständnis in Fragen um, somit sollen Fragepools entstehen, „die die zu bewältigenden Aufgaben vorstrukturieren und Lösungswege signalisieren“ (Girg 2002, 64).

Girg (1994) schlägt in seiner Dissertation *Die Bedeutung des Vorverständnisses der Schüler für den Unterricht* weitere Verfahrensweisen zur Erfassung der Lernendenvorstellungen im Unterricht vor. Auch an dieser Konzeption wird hervorgehoben, wie bedeutsam es für den Lernprozess ist, dass sich Lernende zuerst ihrer eigenen Perspektive auf den Unterrichtsgegenstand und ihres eigenen Vorverständnisses bewusst werden. Bei diesem Konzept aus der allgemeinen Pädagogik von Girg wird – wie auch beim *Lernen auf eigenen Wegen* – vor dem Beginn einer Unterrichtseinheit der Fokus auf die Bewusstmachung und Artikulation der Vorverständnisse der Schüler/-innen und auf die darauf aufbauende Kommunikation gelegt. Diese Prozesse werden als zentral für die folgende Lehr-Lern-Situation erachtet.

4.5 Diagnostik und politische Bildung

Nicht erst mit dem Entwurf der GPJE zu den Nationalen Bildungsstandards ist in der Politikdidaktik die Bedeutung und Notwendigkeit einer politikdidaktischen Diagnostik diskutiert worden. Bereits 1977 forderte Schmiederer in seinem Buch *Unterricht im Interesse der Schüler* eine Diagnose der Lernvoraussetzungen, die die Lehrenden vor dem Beginn einer neuen Thematik im Unterricht vornehmen sollen, um die Interessen der Schüler/-innen zu den jeweiligen Themengebieten erheben zu können. Schon damals spricht Schmiederer von den „Vorerfahrungen der Lernenden“, die es zu erheben gilt, um den Unterricht darauf aufbauend entsprechend planen zu können. In der politischen Erwachsenenbildung ist es

Tietgens (1983), der davon ausgeht, dass es die Aufgabe der Dozierenden sei, herauszufinden, „[...] wie sich in den Köpfen [der Teilnehmenden] die Welt malt“. Im Jahre 1991 geben Grammes und Wicke – in Anlehnung an die Forschung zu den Schüler/-innenvorstellungen in den naturwissenschaftlichen Didaktiken – einen Sammelband²⁶ heraus, das sich mit den Perspektiven der Schüler/-innen auf die Gesellschaft beschäftigt. Anhand der Methode der didaktischen Phänomenologie versuchen unterschiedliche – meist aus schwedischer Perspektive verfasste – Beiträge, das Verhältnis und die Vorstellungen der Schüler/-innen zu den Themenfeldern Demokratie, Arbeit, Geld, Steuern und Politik zu erheben. In der aktuelleren Diskussion ist der Begriff der „politikdidaktischen Diagnostik“ grundlegend von Sander (2001/2008) geprägt worden, die solle die Ausgangsbasis für jede Planung von Unterricht darstellen (vgl. Sander 2008, 235). Denn nur indem die Lehrenden mit ihren Lernangeboten jene Ebene erreichen, von der aus sich die Schüler/-innen ihr Bild von Politik und Gesellschaft vorstrukturieren und an jene Deutungen und Vorstellungen anschließen, über die die Lehrenden bereits verfügen, besitzt der Unterricht eine Chance auf Nachhaltigkeit.

Des Weiteren unterscheidet Sander zwischen der begleitenden, alltäglichen Diagnose – dem Beobachten im Lernverlauf – und der gezielten Erhebung von Schüler/-innenvorstellungen zu Beginn einer neuen Unterrichtseinheit, welche die Grundlage für die weitere Planung darstellen solle (vgl. Sander 2008, 235). Die Ergebnisse und Forderungen einer solchen individuellen Diagnostik seien jedoch, so Sander, nur schwer mit den herkömmlichen lehrerinnen- und lehrerdominierten und frontalen Unterrichtssituationen zu vereinbaren. Vielmehr würden diese Diagnoseergebnisse auf notwendige strukturelle Veränderungen zugunsten individualisierten, flexiblen und möglichst offenen Unterrichts verweisen (vgl. Sander 2008, 237).

Langner (2007) benennt in seinem Aufsatz *Diagnostik als Herausforderung für die Politikdidaktik* drei unterschiedliche Herausforderungen für die politische Bildung: erstens die Herausforderung der lernerbezogenen Erfassung von Lernprämissen, zweitens die theoriegeleitete Ermöglichung der lernerbezogenen Erfassung von Lernentwicklung und drittens die theoriegeleitete Ermöglichung der lernerbezogenen Förderung (vgl. Langner 2007, 58ff).

²⁶Vgl. Grammes, Tilman/Wicke, Kurt (Hrsg.) 1991: Die Gesellschaft aus der Schülerperspektive: schwedische Beiträge zu einer didaktischen Phänomenographie. Hamburg.

Auch Reinhardt (2005) verweist auf die Notwendigkeit, im Unterricht die Vorstellungen der Lernenden zu berücksichtigen. Sie gab Schüler/-innen den Grundgesetztext der BRD zu lesen und musste feststellen, dass die Lernenden den Text aufgrund ihrer Voreinstellungen ganz anders verstanden als sie es zuvor vermutet hatte (vgl. Reinhart 2005, S. 47ff.). Ausgehend von dieser Erfahrung erachtet sie es als ein zentrales Anliegen politischer Bildung, die vorhandenen Konzepte der Schüler/-innen sowohl *vor* als auch *während* des Unterrichts zur Sprache zu bringen, da diese ansonsten, so Reinhardt, die Auseinandersetzung mit den neuen Inhalten erschweren oder gar blockieren können: „Die Fehlvorstellungen dürfen nicht vermieden (umgangen) werden, sondern sie müssen bearbeitet werden – man muss da durch“ (Reinhardt 2005, 53). Bedenkt man, dass bereits Kinder über politische Vorstellungen verfügen, Urteile fällen und Schüler/-innen nie als unbeschriebene Blätter in den Unterricht kommen, ergibt sich für die Didaktik der politischen Bildung die unumgehbare Konsequenz, Lerngelegenheiten bzw. entsprechende Settings zur Verfügung zu stellen, die den Schüler/-innen eine Auseinandersetzung und die Weiterentwicklung ihrer bereits vorhandenen Vorstellungen ermöglichen. Diese Notwendigkeit kann nochmals durch die Ergebnisse der neueren Lerntheorien und ein konstruktivistisches Lernverständnis untermauert werden. Sanders Forderung an die politische Bildung lautet dementsprechend:

„Politische Bildung muss daher, wenn sie erfolgreich in dem Sinn sein will, dass die Adressaten neues Wissen in ihr Weltverstehen integrieren und für ihre Kompetenzentwicklung nutzen, die Konzepte erreichen, mit denen Schülerinnen und Schüler Politik wahrnehmen und deuten, und diese Konzepte in der Auseinandersetzung mit neuem Wissen aus den Sozialwissenschaften weiterentwickeln und verbessern helfen“ (Sander 2008b, 3).

Besonders in einem Fach wie der politischen Bildung, in dem die Grenzen zwischen Alltags- und Wissenschaftskonzepten fließend sind, müssen die Deutungen und grundlegenden Annahmen der Schüler/-innen zum Ausgangspunkt für neue Lernprozesse werden. Andreas Füchter (2010) entwirft in seinem Buch *Diagnostik und Förderung im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht* unterrichtspraktische Ansätze und eine didaktische Konzeption, die in Hessen die Fächer Politik, Wirtschaft, Geschichte und Geographie inkludiert. Nach der Analyse der unterschiedlichen Kompetenzmodelle der vier Domänen rekapituliert der Autor:

„Hinsichtlich der Urteilsfähigkeit verbindet zunächst alle Kompetenzmodelle, dass die Lernenden auf der Basis problembezogener Analyseleistungen differenzierte Sach- und Werturteile fällen und diese elaboriert begründen können sollen. Auch wenn die Urteilslogik beispielweise zwischen den Domänen Politik und Wirtschaft unterschiedlich akzentuiert wird, verbindet die Kompetenzmodelle das Ziel kategorial begründeter Urteilsbildung auf Basis weiter Überschneidungen erstens hinsichtlich der Analyse- und Urteilkategorien und zweitens hinsichtlich der erwünschten Urteilskomplexität“ (Füchter 2010, 29f).

Ausgehend von dieser Erkenntnis entwickelt Füchter eine „Diagnose- und Förderkonzeption“ für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächern, die in pragmatischer Absicht die domänenspezifischen Akzentuierungen aufgibt und mit den vier geteilten Kompetenzdimensionen der Analyse-, Urteils-, und Handlungsfähigkeit sowie den methodischen Fähigkeiten und einem differenzierten Wissensbegriff arbeitet (vgl. Füchter 2010, 31). Auf den folgenden Seiten entwickelt der Autor unterschiedliche Diagnoseinstrumente und Diagnosemethoden, die zum einen unterschiedliche Zieldimensionen verfolgen und zum anderen zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Unterricht ansetzen. Hierbei wird eine Unterscheidung hinsichtlich des Diagnosezwecks, des Diagnosefokus, des Diagnoseinteresses sowie der Modi und Formen der Diagnose getroffen (vgl. Füchter 2010, 6f). Eine Gemeinsamkeit der unterschiedlichen Diagnosemethoden ist jedoch, dass sie allesamt innerhalb des regulären Unterrichts stattfinden sollen (vgl. Füchter 2010, 16). Denn:

„ein fachbezogenes Förderkonzept sollte dagegen die Eigenlogik der Strukturdimensionen von Unterricht nicht auflösen, sondern gerade deren unterrichtspraktische Realisierung unterstützen. Eine denkbare Konkurrenzsituation von Normalunterricht und Förderunterricht ist daher bereits konzeptionell zu vermeiden. Aus diesen Gründen werden die unterschiedlichen Diagnoseinstrumente unterstützend und situativ passend in den regulären Unterricht integriert“ (Füchter 2010, 42).

Mit dieser Setzung seiner Konzeption entspricht Füchter den Grundsätzen einer veränderten pädagogischen Diagnostik, wie sie unter anderem von Winter (2008b) gefordert wird. Füchter (2010, 45ff) gibt anhand von Kompetenzrasterbögen für ganze Lerngruppen, Selbst- und Fremdanalysebögen zur Analyse des individuellen Lernfortschritts sowie anhand von Einstiegsmethoden einen Überblick über unterschiedliche denkbare Diagnoseformen im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht. Demnach verfügen Reiheneinstiege, in denen die Lernausgangslage der Schüler/-innen geklärt werden können, über einen hohen diagnostischen Ertrag. Ebenso wie Sander (2007, 235f) vertritt auch Füchter die Ansicht, dass sich mit Reiheneinstiegen „Interessen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, themenbezogene

Einstellungen und Vorwissen mit vergleichsweise geringem diagnostischem Aufwand diagnostizieren [lassen]“ (Füchter 2010, 42). Indem bei der Diagnose nicht nur die Fähig- und Fertigkeiten und das bereits erworbene Wissen der Schüler/-innen erhoben werden, sondern auch ihre Interessen und themenbezogenen Voreinstellungen eine Rolle spielen, „soll einer mit Diagnose auch einhergehenden Tendenz zur Verdinglichung der Lernsubjekte begegnet werden und deren Subjektcharakter im Sinne einer partizipativen Lehr-/Lernkultur durch angemessene Adressatenorientierung gestärkt werden“ (Füchter 2010, 43). Der Autor betont in seinen Ausführungen die Bedeutung einer differenzierten Analyse der Lernausgangslage der Schüler/-innen im Schulalltag, die, seiner Ansicht nach, wegen Zeitmangel und nicht aufgrund fehlenden Interesses der Lehrenden scheitert (vgl. Füchter 2010, 48). Füchter stellt einen *konstruierten, skalierten Diagnosebogen* vor, den er in die Abschnitte „Interesse/Fähig- und Fertigkeiten/Einstellungen/Wissen“ (vgl. Füchter 2010, 60ff.) unterteilt. Der Diagnosebogen fragt das Interesse und die Einstellungen der Lernenden zu vorgegebenen Themenaspekten ab. Durch diese thematische Vorgabe, die eine inhaltliche Fokussierung darstellt, besteht jedoch die Gefahr, dass Themenbezüge der Lernenden erst gar nicht erfasst werden können, denn die Assoziationen der Schüler/-innen müssen nicht zwangsläufig im Erwartungshorizont der Lehrenden liegen. Füchter geht ferner davon aus, dass sich durch die Anwendung *unterschiedlicher Einstiegsmethoden* Einstellungen, Vorwissen, Fähig- und Fertigkeiten und Interessen der Lernenden differenziert diagnostizieren lassen. Inwiefern sich Einstellungen und Interessen analytisch klar trennen lassen oder ob sich diese Bereiche nicht teilweise überlagern, bleibt kritisch zu hinterfragen (vgl. Füchter 2010, 86). In seiner Übersicht ordnet Füchter das Brainstorming beispielsweise der Kategorie „Vorwissen“ zu, anzunehmen ist jedoch, dass durch das Brainstorming ebenfalls Vorurteile, Annahmen und auch Interessen der Lernenden erfasst werden können.²⁷ Die Collage wird der Kategorie „Einstellungen“ zugeordnet, hier kann davon ausgegangen werden, dass in einer Collage neben den Einstellungen ebenso das Vorwissen und die Interessen der Lernenden Berücksichtigung finden.²⁸

²⁷ Diese Annahme kann durch die Ergebnisse der empirischen Untersuchung gestützt werden (vgl. Abschnitte 6.2– 6.2.2 dieser Arbeit)

²⁸ Diese Annahmen können durch die Ergebnisse der eigenen Untersuchungen belegt werden (vgl. Abschnitte 6.1–6.1.2 dieser Arbeit).

Zur Perspektive der vorliegenden Arbeit auf eine politikdidaktische Diagnostik

Der These Füchters, dass die Diagnosefunktionen von Unterrichtseinstiegen – insbesondere von Reiheneinstiegen – bislang unterschätzt und pädagogisch zu wenig genutzt werden, stärkt das Forschungsanliegen der vorliegenden Arbeit (vgl. Füchter 2010, 74). Der Ausgangspunkt jeder Unterrichtsplanung sollte die Analyse der Lernausgangslagen der Schüler/-innen sein. Unter den Begriff der Lernausgangslagen fasst Sander (2008, 235) unterschiedliche Dimensionen der Diagnostik zusammen. Somit soll die Diagnose sowohl Informationen über die Vorkonzepte, die Interessen aber auch über die Kompetenzentwicklung und den Leistungsstand der Schüler/-innen liefern (vgl. Füchter 2010). Eine politikdidaktische Diagnostik, die zu *Beginn* eines neuen Lernvorhabens steht, interessiert sich zunächst stärker für das *konzeptuelle Deutungswissen* (GPJE 2004) der Lernenden und weniger für den Lern- und Kompetenzstand der Schüler/-innen. Dass heißt, weder das deklarative und reproduzierbare Wissen/„Faktenwissen“ (vgl. Kühberger 2009) noch die vorhandenen Fähig- bzw. Fertigkeiten sollen diagnostiziert werden, sondern jene Vorstellungen, welche die individuelle Perspektive auf Politik und Gesellschaft entscheidend vorstrukturieren und somit den notwendigen Ausgangspunkt für weitere Auseinandersetzungen darstellen. Von herausragender Bedeutung ist an dieser Stelle das *konzeptuelle Deutungswissen*, welches sowohl im Entwurf der GPJE (2004) zu den Nationalen Bildungsstandards wie auch bei Sander (2001 bzw. 2008) als die zentrale Wissensform für die politische Bildung angesehen wird. Demnach müsse das Wissen, welches die politische Bildung anbietet,

„letztlich die Ebene der grundlegenden Annahmen erreichen, von denen aus die Lernenden ihre Vorstellung von inner- und zwischengesellschaftlichem Zusammenleben, also von Politik im weiteren Sinn, konstruieren“ (Sander 2008, 96).

Eine notwendige Voraussetzung für eine so verstandene Diagnostik – bei der es zunächst um die Erfassung des konzeptuellen Deutungswissens und weniger um die genaue Analyse des Ist-Zustands unter einer Leistungsperspektive (Leistungs- und Lernstanderhebung) geht – ist, dass den Schüler/-innen dieser Unterschied deutlich sein muss. In der diagnostischen (Anfangs-)Situation geht es zunächst um die gleichberechtigten sowie bewertungs- und sanktionsfreien Assoziationen der Schüler/-innen und nicht um die möglichst fehlerfreie Demonstration von Wissen. Wichtig hierbei, so Wodzinski, sei es,

„den Lernenden den Zweck einer Lernerhebung deutlich zu machen, denn die Vermischung von Lern- und Leistungssituationen wirkt sich ungünstig auf den Lernerfolg (und die Lernmotivation) aus. Das liegt daran, dass es in Leistungssituationen um die fehlerfreie Demonstration erworbener Fähigkeiten geht, während für den Erwerb anspruchsvollen Wissens selbstständige, häufig aber auch mit Fehlern verbundene Lernaktivitäten wichtig sind“ (Wodzinski 2006, 2).

Besonders in dieser ersten Phase dürfen die artikulierten Vorstellungen der Schüler/-innen weder kommentiert noch bewertet werden. Vielmehr müssen (hermeneutische) Prozesse des Verstehens und Deutens sowie eine Auseinandersetzung unter den Lernenden selbst angeregt werden, wie dies beispielsweise in den Konzepten des *Dialogischen Lernens*²⁹ realisiert wird (vgl. Groeben 2003; Ruf/Gallin 2005). Denn, so Füchter,

„indem die Lehrperson die Kommunikation der Lernenden in der Einstiegsphase mit einer spezifischen diagnostischen Perspektive und einem diagnostischen Interesse beobachtet oder in dieser Phase entstandene Lernprodukte entsprechend auswertet, kann sie umfangreiche Informationen zur Lernausgangslage gewinnen“ (Füchter 2010, 78).

In diesen Unterrichtsphasen ist eine zurückhaltende, abwartende und sensible beobachtende Haltung der Lehrenden besonders bedeutsam (vgl. Völkel 2007; Winter 2008b). Voraussetzung hierfür ist eine durch Akzeptanz und Anerkennung (Henkenborg 2005) geprägte Unterrichts Atmosphäre, die es den Lernenden ermöglicht, ihre individuellen Konzepte zu diskutieren und darüber in einen Prozess der Deutung und Aushandlung zu gelangen. Henkenborg spricht – unter Bezugnahme auf Grammes – von der Idee:

„dass der Kern politischer Bildung sich in einer kommunikativen Praxis offener und demokratischer Verständigung kristallisiert, in der Verhandlung politischer Deutungsmuster durch ‚Interaktion‘, ‚Begegnung‘, ‚Dialog‘. Nicht die Verminderung von Stoff oder von Normen soll im Zentrum politischer Bildung stehen, sondern die Bedürfnisse und Erfahrungen, die individuellen Weltbilder und Überzeugungen, die Deutungen und Deutungsmuster, die subjektiven Lernthemen und Lernauffassungen, die Schülerinnen und Schüler in ihrer Auseinandersetzung mit den Themen politischer Bildung selbst hervorbringen“ (Henkenborg 2009, 37).

Auch Mietzel (2007) sieht in diesen Kommunikations- und Aushandlungsprozessen ein besonderes Potenzial:

„Auch die Mitschüler können, indem sie sich gegenseitig Fragen stellen und Erklärungen geben, eine entscheidende Rolle bei der Förderung konzeptueller Veränderung spielen, vor allem, wenn sie gelernt haben, treffende Fragen zu stellen und wenn sie Erklärungen geben, die eigene Formulierungen enthalten [...]. Die Berücksichtigung der Perspektive eines

²⁹ Vgl. Kap. 4.4 dieser Arbeit.

anderen fördert den eigenen Verstehensprozess in entscheidender Weise“ (Mietzel 2007, 299).

Des Weiteren scheint es gerade in der politischen Bildung, in der das zentrale Ziel in der Befähigung der Schüler/-innen zur (politischen) Mündigkeit liegt, wichtig zu sein, die Lernenden zu Diagnostiker/-innen ihres eigenen Lernprozesses auszubilden. Zusätzlich können durch diese Zielsetzung die metakognitiven Kompetenzen der Schüler/-innen weiter gestärkt und vertieft werden (vgl. Winter 2008a, 82ff). Natürlich kann eine politikdidaktische Diagnostik auch am Ende des (politischen) Lernprozesses ansetzen, in diesem Fall liegt der Fokus stärker auf der Lernentwicklung bzw. auf den vorhandenen Kompetenzen zum Zeitpunkt der Erhebung. Ziel dieser stärker kompetenzorientierten Diagnostik ist demnach die möglichst genaue Analyse des Ist-Zustands, um eine Aussage über das erreichte Kompetenzniveau der Lernenden machen zu können. Weitere, noch weitestgehend unerforschte empirische Fragen der politischen Bildung sind, ob sich solche politischen Kompetenzen überhaupt zuverlässig erheben lassen, und wenn ja, welche Methoden für diese Zielsetzung sinnvoll erscheinen (vgl. Massing 2010, 9ff.).

Im folgenden empirischen Teil der Arbeit wird der Fokus der politikdidaktischen Diagnostik auf den Beginn eines neuen Lernvorhabens gerichtet. Für diese besondere Unterrichtsphase erachtet es Sander als äußerst wichtig, Methoden zu finden, die praxistauglich und mit einem überschaubaren Zeit- und Arbeitsaufwand von den Lehrenden angewendet und ausgewertet werden können (vgl. Sander 2008, 235; Besand 2007, 17). Beruhend auf theoretischen Annahmen nennt Sander (2008) solche Methoden, die in der politischen Bildung bereits als typische Unterrichtsmethoden Verwendung finden. Diese Methoden erscheinen besonders geeignet, um die vorhandenen (konzeptuellen) Vorstellungen der Schüler/-innen zu erheben. Ob sich diese Tauglichkeit bzw. Effektivität jener Methoden auch empirisch nachweisen lässt, ist bislang unerforscht. Besand resümiert:

„Für die Fachdidaktik stellt sich damit die zentrale und bislang völlig unbearbeitete Aufgabe, praxisnahe und leicht zu handhabende Diagnoseinstrumente bereitzustellen, wie sie bislang beispielsweise in der Grundschulpädagogik erprobt werden“ (Besand 2007, 17).

An der Forschungslücke, dem fehlenden empirischen Wissen über die Effektivität und Praxistauglichkeit dieser Unterrichtsmethoden als Diagnostikmethoden möchte das in Kapitel vier zu entwickelnde empirische Forschungsdesign ansetzen.

Teil 2: Die empirische Untersuchung: methodisches Design und Auswertung

5. Das Forschungsdesign

5.1 Theoretische Vorannahmen der empirischen Untersuchung

Die Hauptfragestellung der Untersuchung ist, ob sich drei typische Unterrichtsmethoden der politischen Bildung eignen, um bei Unterrichtseinstiegen in die Themenfelder Demokratie und Europa die konzeptuellen (politischen) Vorstellungen der Schüler/-innen zu diagnostizieren. Für die Untersuchung werden die folgenden Unterrichtsmethoden ausgewählt: Brainstorming, Collage und Concept-Map. Für das Forschungsprojekt kommt ausschließlich ein qualitatives Design in Frage, da es sich bei der Erforschung dieser Unterrichtsmethoden als Diagnostikmethoden um Mikrostrukturen des Unterrichts handelt, verbunden mit der Frage, welche subjektiven Deutungen die Lernenden ihren durch die Methoden entstandenen Lernprodukten zukommen lassen. Qualitative Interviews mit Schüler/-innen und Lehrenden sind die zentrale Untersuchungsmethode der empirischen Studie. Die Zielsetzung dieser Untersuchung besteht darin, herauszufinden, ob Lehrende durch die Anwendung der Unterrichtsmethoden Collage, Brainstorming und Concept-Map in der schulischen politischen Bildung etwas über die konzeptuellen Vorstellungen der Schüler/-innen erfahren können. Des Weiteren, ob die Lehrenden in der Lage sind, die diagnostischen Informationen dieser Produkte zu erfassen und angemessen zu interpretieren, um darauf aufbauend Konsequenzen für den weiteren Unterrichtsverlauf zu formulieren. In der Fachdidaktik der politischen Bildung wird zwar die grundsätzliche Bedeutung der Diagnostik erkannt (vgl. Schattschneider 2007), bislang fehlt es jedoch an empirischen Ergebnissen über die Effektivität und Nützlichkeit konkreter Instrumente und Methoden zur Erhebung der konzeptuellen Vorstellungen der Schüler/-innen (vgl. Schmiederer 1977; Sander 2008; Fächter 2010). Bei der Auswahl geeigneter Unterrichtsmethoden sind besonders jene von Interesse, die von den Lehrenden selbst, integriert in den alltäglichen Unterricht und für die gesamte Klasse, durchgeführt werden können. Es konnte bereits empirisch nachgewiesen werden, dass qualitative Interviews geeignet sind, um die (konzeptuellen) Vorstellungen von Lernenden zu erfassen (vgl. Lutter 2009; Moll 2001). Diese (diagnostische) Erhebungsmethode stellt aufgrund des hohen Zeit- und Arbeitsaufwands für die Lehrenden jedoch kein in Frage

kommendes und vor allem kein praktikables Verfahren für den alltäglichen Unterricht dar. Da der alltägliche Unterricht der politischen Bildung jedoch in Klassen mit bis zu dreißig Schüler/-innen stattfindet, erscheint es unumgebar, Methoden zu erproben, deren Anwendung auch bei diesen Klassengrößen noch realistisch erscheint. Da das „konzeptuelle Deutungswissen“ als die zentrale Wissensform für die politische Bildung erachtet wird und empirische Ergebnisse belegen, dass bereits Kinder vor und unabhängig vom Fachunterricht über politische Vorstellungen verfügen und politische Urteile fällen, ist es besonders zu Beginn eines neuen Themas im Unterricht notwendig, in der Breite und gleichzeitig mit einem realistischen Zeit- und Arbeitsaufwand die vorhandenen Vorstellungen der Schüler/-innen zu erheben. Die Untersuchung möchte somit einen Beitrag zur empirischen Fundierung der Fachdidaktik leisten – gleichzeitig sollen die Ergebnisse auch eine Bedeutung für die pädagogische Praxis besitzen.

Folgende Vorannahmen sind für die Untersuchung leitend:


1. Unterrichtseinstiege können eine diagnostische Funktion besitzen.
2. Mit den Unterrichtsmethoden Brainstorming, Concept-Map und Collage können in der schulischen politischen Bildung zu Beginn eines neuen Lernvorhabens (Themeneinstieg bzw. Reiheneinstieg) die konzeptuellen Vorstellungen der Lernenden diagnostiziert werden.
3. Die jeweiligen Methoden können sich den Vorstellungen der Schüler/-innen in unterschiedlichen Zugangsweisen nähern (Collage: nonverbal-ästhetisch; Brainstorming: assoziativ; Concept-Map: analytisch-strukturierend).
4. An den durch die drei Methoden entstandenen Lerndokumenten können die konzeptuellen Vorstellungen der Schüler/-innen zum jeweiligen Themengebiet (Demokratie oder Europa) erkannt werden.
5. Die genaue Analyse und Interpretation der Lerndokumente kann den Lehrenden hilfreiche Hinweise für die weitere Unterrichtsplanung liefern (thematische Interessen der Schüler/-innen, welche Aspekte nochmals vertieft und angesprochen werden sollten usw.)


5.2 Untersuchungsvorbereitung

Nach der Durchführung des Pretests im Herbst 2008 wurden im Rahmen der empirischen (Haupt-)Untersuchung qualitative Interviews mit 77 Schüler/-innen (teilweise in Gruppen) und 5 Lehrer/-innen an zwei hessischen Schulen geführt³⁰. Die Schüler/-innen wurden zu ihrer Intention bei der Realisierung der Lernprodukte zu den Themen Demokratie und Europa und die Lehrer/-innen zu ihrer Analyse und Interpretation derselbigen befragt. Mit dieser Untersuchungsanordnung sollte die (diagnostische) Aussagekraft der Lerndokumente und damit das von Winter (2008a) formulierte Gütekriterium der „pädagogischen Nützlichkeit“ überprüft werden. Insgesamt wurden 9 Unterrichtseinstiege untersucht, wobei jede der drei Unterrichtsmethoden (Collage/Brainstorming/Concept-Map) dreimal als Diagnostikmethode eingesetzt wurde. Für die Durchführung und Auswertung der empirischen Studie ergibt sich folgende Übersicht:

Legende zu Abb. 1 und 2:

Das folgende Symbol wird für den Unterrichtseinstieg mit der Methode Concept-Mapping verwendet: 

Das folgende Symbol wird für den Unterrichtseinstieg mit der Methode Collage verwendet: 

Das folgende Symbol wird für den Unterrichtseinstieg mit der Methode Brainstorming verwendet: 

B1³¹: Lehrer an einer integrierten Gesamtschule (IGS) in Hessen

B2: Lehrerin an einer IGS in Hessen

B3: Lehrer an einer IGS in Hessen

B25: Lehrer an einem Gymnasium im Rhein-Main-Gebiet

B26: Lehrerin an einem Gymnasium im Rhein-Main-Gebiet

³⁰ Auf den Ablauf und den Leitfaden der Interviews wird in Kapitel 5.4 eingegangen.

³¹ Zur Nummerierung der Interviewten (B) vgl. Abschnitt *Das fokussierte Interview in der vorliegenden Untersuchung*.










1. DURCHFÜHRUNG DER PRETESTS									
1.1 Einsatz der Methode Collage zum Thema <i>Familie</i> in einer 7. Klasse in Hessen: Durchführung von 4 Gruppeninterviews/Erprobung des Leitfadens für die Gruppeninterviews mit den Schüler/-innen + Erprobung des schriftlichen Fragebogens als Instrument zur Erhebung der Lehrendeninterpretation			1.2 Einsatz der Methode Brainstorming zum Thema <i>Rechte und Pflichten von Jugendlichen</i> in der 8. Klasse einer Integrativen Gesamtschule in Hessen: Erprobung des halbstrukturierten Brainstormings + des fokussierten (leitfadengestützten) Interviews zur Erhebung der Lehrendeninterpretation			1.3 Auswertung des Pretests und darauf aufbauende Planung und Modifizierung der Hauptstudie (Überarbeitung des Leitfadens, Entscheidung für Interviews zur Erhebung der Lehrendeninterpretation)			
2. DURCHFÜHRUNG DER HAUPTSTUDIE									
2.1 30.10.2009 IGS/10.Kl./ B1 Thema <i>Europa</i> 	2.2 11.11.2009 IGS/10.Kl./ B3 Thema <i>Europa</i> 	2.3 02.11.2009 IGS/10.Kl./ B2 Thema <i>Europa</i> 	2.4 7.12.2009 Gym./9B.Kl .B25 Thema <i>Europa</i> 	2.5 9.12.2009 Gym/9A. K1B25 Thema <i>Europa</i> 	2.6 14.12.2009 Gym/9.Kl./ B26 Thema <i>Europa</i> 	2.7 24.2.2010 Gym./9.Kl./ B26 Thema <i>Demokratie</i> 	2.8 26.2.2010 Gym./9B.Kl .B25 Thema <i>Demokratie</i> 	2.9 2.3.2010 Gym./9A.Kl .B25 Thema <i>Demokratie</i> 	
3. Vollständige Transkription 47 Interviews									
3.1 Erstellung eines Kodierhandbuchs			3.2 (Probe-)Kodierung der Interviews			3.3 Diskussion des Kodierhandbuchs im Forschungskolloquium		3.4 Überarbeitung des Kodierhandbuchs	
4. HAUPTKODIERUNG									
5.1 Quantitative Übersicht über Schwerpunkte im Material									
5.2 deskriptive Auswertung der einzelnen Kategorien (Liste der Codings)									
6. INTERPRETATION DER ERGEBNISSE									

Abb. 1: (Eigene Darstellung) Überblick über die Arbeitsschritte der empirischen Untersuchung

Die Pretests der Untersuchung fanden im Herbst 2008 in einer 9. Klasse einer integrativen Gesamtschule im Rhein-Main-Gebiet sowie in einer 7. Klasse an einem hessischen Gymnasium statt. Hierbei wurden die Methoden Collage und Brainstorming eingesetzt und der Interviewleitfaden erprobt. Ebenso wurde untersucht, ob sich die Materialauswertung durch die Lehrenden besser mit einem schriftlichen Fragebogen oder im Interview erheben lässt. Zusätzlich wird die Auswahl der Schüler/-innen für die Interviews auf der Materialebene erprobt.

Im Januar 2009 wurden von der Autorin ca. 50 E-Mail-Anfragen an alle im größeren Umkreis liegenden (max. ca. 80km) integrierten Gesamtschulen versendet mit der Bitte, mit ihren 8. Klassen an der Untersuchung teilzunehmen. Die Wahl fiel auf die 8. Schulstufe, da in Hessen spätestens zu diesem Zeitpunkt der Politik- und Wirtschaftsunterricht beginnt. Die integrierte Gesamtschule wurde ausgewählt, da

hier von einer möglichst breiten und heterogenen Zusammensetzung der Klassen auszugehen ist.

Leider kamen ausschließlich Absagen oder gar keine Rückmeldungen zurück, so dass die Suche nach geeigneten Schulen nun auch auf Gymnasien weiter ausgedehnt wurde. Über das *Institut für Schulpädagogik und Didaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Gießen* wurde Kontakt zu ehemaligen studentischen Mitarbeiter/-innen aufgenommen, die inzwischen als Politiklehrer/-innen an unterschiedlichen hessischen Schulen tätig sind. Diese haben, nachdem sie über die Anlage und den Ablauf der Untersuchung informiert wurden, an ihrer Schule weitere Kolleg/-innen für das Projekt gewinnen können. Aus diesen forschungspraktischen Gründen fanden die Untersuchungen auch – anders als ursprünglich geplant – in höheren Schulstufen (9. und 10. Klasse) sowie neben einer integrierten Gesamtschule auch in einem Gymnasium statt. Trotz dieser forschungspraktischen Entscheidungen wird die empirische Untersuchung, wenn auch in höheren Schulstufen, dennoch in der Sekundarstufe I realisiert, außerdem kann durch die Beteiligung der verschiedenen Schulformen von einer möglichst breiten Schülerinnen- und Schülerschaft ausgegangen werden, wodurch letztendlich die Ausgangsüberlegungen ausreichend erfüllt werden. Die empirische Untersuchung fand an zwei unterschiedlichen Schulen (integrierte Gesamtschule in Mittelhessen und ein Gymnasium im Rhein-Main-Gebiet) in sechs verschiedenen Klassen statt. Für die Untersuchung wurde eine Genehmigung beim hessischen Kultusministerium sowie bei den jeweiligen Schulkonferenzen eingeholt. In den zehnten Klassen der integrierten Gesamtschule fanden die Untersuchungen ausschließlich zum Themengebiet Europa statt. In dem Gymnasium nahmen drei neunte Klassen an der Untersuchung teil. In jeder der Klassen wurden zu den beiden Themen (Demokratie und Europa) zwei unterschiedliche Einstiegsmethoden eingesetzt. Für den Ablauf der Untersuchung ergibt sich folgende Übersicht:










	Unterrichtseinstieg „Europa“ (6 Erhebungen)	Unterrichtseinstieg „Demokratie“ (3 Erhebungen)
10. Klasse IGS (B1)	30.10.2009 ³² 2. Stunde: 8.45h-9.30 	
10. Klasse IGS (B2)	02.11.2009 3.+4. Stunde 9.50-11.25 	
10. Klasse IGS (B3)	11.11.2009 5.+6. Stunde: 11.40-13.15 	
9. Klasse Gymnasium (B26)	14.12.2009 3.+4. Stunde 9.40-11.15 	24.2.20010 4. Std. 10.30-11.15 
9. Klasse/B Gymnasium (B25)	07.12.2009 5. Std. 11.30-12.15 	26.2.2010 4. Std. 10.30-11.15 
9. Klasse/A Gymnasium (B25)	9.12.2009 4.+5. Stunde 10.30-11.15 	2.3.2010 1.+2. Stunde 8.00-9.30 

Abb. 2: eigene Darstellung, tabellarische Übersicht über den Ablauf der Untersuchung

Es wurden 48 Interviews geführt, wovon 47 vollständig transkribiert und ausgewertet wurden. Aufgrund der Gruppeninterviews bei der Methode Collage wurden insgesamt Interviews mit 77 Schülerinnen und Schülern geführt. Da ein Lehrer (B25) mit zwei seiner neunten Klassen an der Untersuchung teilnahm, wurde dieser viermal interviewt – insgesamt wurden für die empirische Untersuchung 5 Lehrerinnen und Lehrer an zwei hessischen Schulen befragt.

Die erste Erhebung fand an beiden Schulen von Ende November bis Mitte Dezember 2009 statt. Die zweite Erhebungsphase – ausschließlich am Gymnasium – fand erst wieder von Mitte Februar bis März 2010 statt, da sich die Schüler/-innen im Januar im Schulpraktikum befanden und dieses im Rahmen des Fachunterrichts betreut und begleitet wird.

In der vorliegenden empirischen Untersuchung werden drei Unterrichtsmethoden der politischen Bildung, die sich in ihren Zugangsweisen stark voneinander

³² Dieser Unterrichtseinstieg stellt in der empirischen Untersuchung einen Sonderfall dar, B1 (Lehrer) gibt den Schüler/-innen als Vorbereitung auf den Unterrichtseinstieg die freiwillige Hausaufgabe auf, sich bei Wikipedia über die EU zu informieren, obwohl die Autorin in der Vorbesprechung darauf verwiesen hat, dass der Themen-einstieg für die Schüler/-innen spontan und ohne inhaltliche Vorbereitung erfolgen sollte. Die Unterrichtssituation wird dennoch in die Auswertung der empirischen Untersuchung miteinbezogen vgl. hierzu 6.3 unter *Ergänzung zur Auswertung Concept-Mapping*.

unterscheiden – analytisch-strukturierend (Concept-Map), assoziativ (Brainstorming) und ästhetisch-nonverbal (Collage) – zu Beginn einer Unterrichtseinheit zum Thema *Demokratie* als auch *Europa* eingesetzt. Bei beiden handelt es sich um Themenfelder, die im Politikunterricht eine gewisse Tradition besitzen. Die Themenbereiche wurden bewusst offen formuliert und in keine konkrete Fragestellung überführt, vielmehr wurden sie den Schüler/-innen als „Stichwörter“ präsentiert, damit diese möglichst offen und ohne Einschränkungen assoziieren können. Die Themen wurden ausgewählt, da sie zum einen im Lehrplan des neunten und zehnten Schuljahrs beider Schulformen verankert sind und sich zum anderen durch einen explizit politischen Schwerpunkt auszeichnen, gleichzeitig aber auch eine starke alltags- und lebensweltliche Prägung vermuten lassen. Somit ist davon auszugehen, dass die Schüler/-innen neben ihren fachlichen und fächerübergreifenden Vorkonzepten auch über zahlreiche alltagsweltlich und medial geprägte Vorstellungen zu den Themen verfügen.

Für die Durchführung der Methoden sind in der empirischen Untersuchung unterschiedliche Zeitfenster vorgesehen. Beim Brainstorming sind es ca. 15 Minuten, bei der Concept-Map 45 Minuten und bei der Collage eine Doppelstunde (90 Minuten) – für die konkrete Herstellung des Lerndokuments (Collage) 60 Minuten. Für jede der drei Methoden gibt es einen standardisierten Ablaufplan,³³ den die Lehrenden von der Autorin als Leitfaden zur Verfügung gestellt bekommen.³⁴ Einheitlich festgelegt wurde, dass die Lehrpersonen bei allen Methoden zu Beginn noch einmal darauf verweisen sollen, dass die Dokumente der Schüler/-innen nicht bewertet werden und diese sich demnach bewertungsfrei und völlig offen mit dem thematischen Impuls auseinandersetzen sollen. Die Schüler/-innen als auch die Eltern wurden im Vorfeld über die Untersuchung und die Freiwilligkeit der Teilnahme informiert.³⁵ Bei den Interviews handelt es sich um Einzelinterviews, außer bei den Collagen, in diesem Fall sind es Gruppeninterviews, da die Materialien in Gruppen hergestellt wurden. Bei den Interviews sollten die Lernenden nochmals zur Intention ihrer Lerndokumente sowie zum Herstellungsprozess befragt werden. Die Lehrenden wurden in den Interviews zur vermuteten Intention der Schüler/-innen und zu ihren

³³ Vgl. Anhang

³⁴ Zur Rolle der Forscherin in der empirischen Untersuchung vgl. Kap. 5.2.1. dieser Arbeit.

³⁵ Dies geschieht zum einen bei einem Elternabend, bei dem der/die Klassenlehrer/-in die Eltern über das Projekt informiert, als auch durch einen Brief, den die Forscherin den Eltern zukommen lässt.

Auswertungs- und Analysestrategien sowie zur Interpretation der Lerndokumente befragt.³⁶

5.2.1 Die Rolle der Forscherin in der empirischen Untersuchung

In der ersten Schulstunde des Reiheneinstiegs war die Forscherin als teilnehmende Beobachterin anwesend.³⁷ Die jeweiligen Fachlehrer/-innen führten die Methoden selbst durch. Vor der eigentlichen empirischen Untersuchung führte die Forscherin eine Vorbesprechung mit den Lehrenden durch und informierte sie sowohl über allgemeine Bedingungen der Untersuchungsdurchführung³⁸ als auch über den Ablaufplan zu den jeweiligen Methoden.³⁹ Die Schüler/-innen wurden von den Lehrenden inhaltlich nicht auf den Themeneinstieg vorbereitet, sondern lediglich über den Besuch der Forscher/-in und über die Möglichkeit der Teilnahme an den Interviews informiert.⁴⁰ Die für die Durchführung der Untersuchung benötigten Materialien wurden von der Forscherin selbst entwickelt⁴¹ und zur jeweiligen Stunde mitgebracht. Neben den Materialien (Arbeitsblätter für die Erstellung einer Concept-Map oder eines Brainstormings) stellte die Forscherin den Schüler/-innen auch die notwendigen Arbeitsutensilien⁴² zur Verfügung. Der Unterricht bzw. die einzelnen Methoden wurden jedoch von den Lehrenden selbst durchgeführt, die Forscherin selbst gab keinerlei Unterrichtsanweisungen. Nach der Durchführung der Methode wurden die Lerndokumente der Forscherin ausgehändigt, und diese entschied ausgehend von der Materialebene darüber, welche Schüler/-innen nach der Unterrichtsstunde für ein Interview ausgewählt wurden. Natürlich war die Teilnahme an diesen Interviews freiwillig. Ausschlaggebend für die Auswahl der Schüler/-innen auf der Materialebene ist, dass sich die Lerndokumente der ausgewählten Schüler/-

³⁶ Zu den Leitfragen der Untersuchung vgl. den Leitfaden für die Interviews mit den Schüler/-innen und Lehrer/-innen im Anhang sowie Kap. 5.4 dieser Arbeit.

³⁷ Die Beobachtungen der Forscherin konzentrieren sich dabei ausschließlich auf die Aktivitäten der Lehrenden und Schüler/-innen, die im Zusammenhang mit dem Einsatz der Unterrichtsmethoden als Diagnostikmethoden in der ersten Stunde eines Themeneinstiegs zu beobachten sind.

³⁸ Allgemeine Festlegungen lauten: Während der Methodendurchführung sollen die Lehrenden die Aktivitäten der Schüler/-innen nicht bewerten; die Schüler/-innen sollen darauf hingewiesen werden, völlig frei assoziieren zu können usw.

³⁹ Vgl. Anhang.

⁴⁰ Dieser Absprache kommen in der empirischen Untersuchung alle Lehrenden nach; eine Ausnahme stellt der Lehrende B1 (Concept-Map: Europa/30.10.2009) dar, er gibt den Lernenden als Vorbereitung auf den Unterrichtseinstieg die freiwillige Hausaufgabe auf, sich bei Wikipedia über die EU zu informieren. Diese Unterrichtssituation wird dennoch in die Auswertung der empirischen Untersuchung einbezogen vgl. hierzu 6.3 unter *Ergänzung zur Auswertung Concept-Mapping*.

⁴¹ Vgl. Anhang.

⁴² Flip-Chart-Papiere, Klebstoff, Scheren und vielfältige Zeitschriften unterschiedlichen Formats.

innen sowohl *inhaltlich* (Assoziation unterschiedlicher Themenbereiche; Auswahl verschiedener thematischer Zugangsweisen; für die Forscherin überraschende Assoziationen) als auch *formal* (umfangreiches – weniger umfangreiches Lerndokument) größtmöglich voneinander unterscheiden.

Da die Forscherin in den jeweiligen Unterrichtsstunden als teilnehmende Beobachterin in den Klassen anwesend war, kann sie sich ein Bild vom Ablauf der Stunde – dem Methodeneinsatz durch die Lehrenden sowie dem Umgang der Schüler/-innen mit den Materialien – machen. Einen allgemeinen Eindruck zum Ablauf der Stunde sowie zentrale Beobachtungen wurden von der Forscherin in einem kurzen Memo festgehalten und konnten bei Bedarf während des Interviewverlaufs bzw. bei der Auswertung herangezogen werden und eventuelle Anregungen für das weitere Vorgehen liefern. Bei dieser Form der Beobachtung handelt es sich um eine Mischform zwischen fokussierter und selektiver Beobachtung (vgl. Flick 2010, 284), nicht alle Interaktionen innerhalb der Unterrichtsstunde werden von der Forscherin wahrgenommen und dokumentiert, sondern nur jene Aktivitäten, die bezogen auf die Fragestellung bzw. die Hypothesen der Untersuchung interessant erscheinen. Diese Memos dienen jedoch ausschließlich als Ergänzung, das Interviewmaterial bildet die Hauptgrundlage der Untersuchungsauswertung.

5.3 Die Methoden der empirischen Untersuchung: theoretische Annahmen und Forschungsstand

Theoretische Annahmen zu den Unterrichtsmethoden

Gegenstand der Untersuchung ist es, Unterrichtsmethoden der schulischen politischen Bildung auf ihren Ertrag als Diagnostikmethoden zu untersuchen. Hierfür erscheint es naheliegend, jene Methoden heranzuziehen, die bereits in der schulischen politischen Bildung Anwendung erfahren und somit zumindest das Kriterium der Praxistauglichkeit erfüllen. Sander problematisiert diesen Zusammenhang folgendermaßen:

„Es wäre prinzipiell sinnvoll, wenn solche Lernstandsdiagnosen mit wissenschaftlich abgesicherten Instrumentarien wie beispielsweise Tests oder qualitativen Analysen von Schüleräußerungen vorgenommen werden könnten. Aber nicht nur liegen solche Instrumente für den Bereich der politischen Bildung wie auch für die meisten anderen Fachgebiete überhaupt nicht vor; es wäre auch wegen des damit verbundenen Aufwands völlig unrealistisch, sie in der alltäglichen pädagogischen Arbeit regelmäßig für die Planung von Lernangeboten nutzen zu wollen. Diagnostisch ausgerichtete Arbeitsphasen müssen zwar

ergiebig, aber auch einfach, d.h. mit vertretbarem Zeit- und Organisationsaufwand zu handhaben sein, wenn sie Teil der alltäglichen Arbeit von Lehrenden werden sollen“ (Sander 2008, 235f).

Denkbare Diagnostikmethoden sind nach Sander demnach: Brainstorming und freie Assoziation, Vier-Ecken-Spiel, Ampelspiel, Hypothesen bilden, Collagen herstellen, Concept-Mapping (vgl. Sander 2008, 236f). Schmiederer erachtet bereits 1977 in seiner Monographie *Politische Bildung im Interesse der Schüler* das Brainstorming neben einer ausgiebigen Vor- und Einstiegsdiskussion, dem Rollenspiel sowie dem Fragebogen und dem Aufsatz als eine der möglichen Methoden, um die Voreinstellungen der Lernenden zu erfassen (vgl. Schmiederer 1977, 131).

Für die Forschungsuntersuchung wurden die Unterrichtsmethoden Collage, Concept-Mapping und Brainstorming ausgewählt, die in der schulischen politischen Bildung meist als *Einstiegsmethoden* in eine neue Themeneinheit eingesetzt werden (vgl. Mattes 2010). Die Anwendung jeder der für die Untersuchung ausgewählten Methoden produziert darüber hinaus ein *Lerndokument*, das nach der Unterrichtssituation sowohl den Lernenden und Lehrenden als auch der Forscherin zur vertiefenden Analyse zur Verfügung steht. Dies ist der große Vorteil der ausgewählten Methoden gegenüber anderen – rein verbalen Einstiegsmethoden wie dem 4-Ecken-Spiel oder Rollenspiel. Ein weiterer Vorteil der Methodenauswahl besteht darin, dass sich diese in der *Zugangsweise*, in der sie sich den konzeptuellen Vorstellungen der Schüler/-innen nähern, größtmöglich voneinander unterscheiden. Die Methode des Concept-Mappings ist durch einen strukturierenden und analytischen Zugang gekennzeichnet, das Brainstorming wiederum ist eine sehr offene assoziative, die Collage hingegen eine nonverbale und ästhetische Unterrichtsmethode der politischen Bildung. Wobei die letztgenannte wohl diejenige Methode sein dürfte, die in der schulischen politischen Bildung am seltensten zum Einsatz kommt. Seit geraumer Zeit wird von diesen drei Methoden – zumindest auf einer theoretischen Ebene – ein diagnostischer Nutzen erwartet (vgl. Schmiederer 1977, 131; Sander 2008, 236f; Fächter 2010, 85f). Die Untersuchung konzentriert sich auf die Einstiegsstunde zu einem neuen Themenengebiet, da es besonders zu diesem Zeitpunkt wichtig ist, die Erfahrungen und Vorstellungen der Lerngruppe zum Themengegenstand zu erheben und diese zum Ausgangspunkt der Planung werden zu lassen (vgl. Sander 2008, 235; Schmiederer 1977, 131). Denn, so Schmiederer:

„Dies alles zeigt, daß es nicht nur notwendig ist, die Unterrichtsinhalte nach der Interessenslage und den Bedürfnissen der Lerngruppe gemeinsam mit dieser auszuwählen, sondern daß mindestens ebensoviel Sorgfalt auf die Auswahl und Festlegung der einzelnen Lernschritte im Sinne eines gemeinsamen Entscheidungsprozesses gelegt werden muß! Dabei sollte man auch einen relativ großen zeitlichen Raum für solche Vorklärungen oder zwischengeschobene didaktisch-methodische Reflexionen nicht scheuen: häufig lernen die Schüler bei ihnen mehr als im ‚eigentlichen‘ Unterrichtsablauf“ (Schmiederer 1977, 130).

Die Erhebung der konzeptuellen Vorstellungen der Lernenden ist jedoch ebenso in allen weiteren Unterrichtsphasen bedeutungsvoll. Eine politikdidaktische Diagnostik, wie sie in dieser Arbeit verstanden wird, sollte keinesfalls ausschließlich auf die Eröffnungsphase des Unterrichts reduziert werden, selbst wenn die ausgewählten Methoden der Untersuchung dem Methodenpool für Unterrichtseinstiege zugeordnet werden können. Diese Auffassung vertritt auch Lutter:

„Um Lernervorstellungen in unterrichtlichen Zusammenhängen zu nutzen und Lernende anzuregen, sich mit ihren Vorstellungen kontextspezifisch auseinander zu setzen, steht Lehrenden ein breites Instrumentarium an didaktisierbaren Verfahren zur Verfügung. Die Bezugnahme auf Lernervorstellungen kann über Brainstormings, Assoziationsketten, Rollenspiele, Tagebücher, Konzept-Karten oder Gedankenlandkarten erfolgen, erschöpft sich jedoch keinesfalls in der Motivationsförderung oder in unterrichtlichen Einstiegsphasen“ (Lutter 2007, 78f).

Eine entspannte Unterrichtsatmosphäre ist die Voraussetzung dafür, dass diese Unterrichtsmethoden ihr diagnostisches Potenzial entfalten können. Niemand sollte für seine Assoziationen oder Deutungen lächerlich gemacht werden – Toleranz und Respekt sowie Offenheit gegenüber allen noch so abwegigen Äußerungen sind notwendig. Die Lehrenden sollten zu diesem Zeitpunkt die von den Schüler/-innen hergestellten Bezüge weder kommentieren noch bewerten (vgl. Greving/Paradies/Linser 2007, 199). Die diagnostische Situation muss sich somit deutlich vom übrigen Schulalltag abgrenzen, in dem die Bewertungen der Lernendenaktivitäten durch die Lehrer/-innen eine Selbstverständlichkeit darstellen. Nach der Anwendung solcher Diagnostikmethoden im Unterricht müssten die Resultate der Materialanalyse und -interpretation von den Lehrenden bei der weiteren Planung berücksichtigt werden, ansonsten würden sich Lehrer/-innen, ein didaktisches Eigentor schießen (vgl. Greving/Paradies/Linser 2007, 199).

Zum Forschungsstand der Unterrichtsmethoden und deren Einsatz in der Untersuchung

Der Forschungsstand zu den ausgewählten Unterrichtsmethoden ist sehr unterschiedlich. Die Concept-Map wurde im Vergleich zur Mind-Map intensiver erforscht, obwohl sie diejenige Methode darstellt, die komplizierter ist und auch im Schulalltag seltener Anwendung findet. Zum Brainstorming finden sich in den Methodenhandbüchern oder Lexika meist kürzere Beschreibungen.⁴³ Schwieriger ist es bei der Collage, zu dieser Methode gibt es innerhalb der politischen Bildung – abgesehen von einer kurzen Beschreibung im *Lexikon zur politischen Bildung* – keinerlei Literatur (vgl. Weißeno 2000; Gugel 2007). Konkrete Hinweise zum Einsatz, der Verfahrensweise oder den didaktischen Möglichkeiten dieser ästhetischen Methode lassen sich kaum finden (Ausnahme: Gugel 2007). Für die Untersuchung wurde zu jeder Methode ein Ablaufplan entwickelt, der in einer Vorbesprechung mit den Lehrenden besprochen wurde, damit ein möglichst ähnlicher Untersuchungsablauf gewährleistet werden konnte.

Collage

„Fragmente aus Papier oder anderen Materialien werden so angeordnet, daß neue Ausdrucksformen entstehen. Die Anfertigung von Collagen in politischen Lernsituationen ist als handlungsorientierter Einstieg geeignet“ (Schelle 2000, 16). Nach Ernst ist die Collage-Technik

„die systematische Ausbeutung des zufälligen oder künstlich provozierten Zusammentreffens von zwei oder mehr wesensfremden Realitäten auf einer augenscheinlich dafür ungeeigneten Ebene – und der Funke Poesie, welcher bei der Annäherung dieser Realitäten überspringt“ (Ernst, zitiert nach Grünberg 2007, 109).

Weiter unterteilt Grünberg (2007, 110) die Collage in Untergattungen, wobei die in der Untersuchung verwendete Form der Untergattung der Text-Bild-Montage zugeordnet werden kann. Bei dieser Form der Collage werden Bilder und Texte unterschiedlicher Herkunft zu einem neuen Bildganzen zusammengesetzt. In der Untersuchung dürfen die Lernenden Textbausteine jedoch nur aus den zur Verfügung stehenden Zeitschriften verwenden und Wortelemente nicht selbstständig ergänzen. Damit soll bei den Lernprodukten dieser ästhetischen Methode eine Textlastigkeit vermieden werden. In der Möglichkeit der themenzentrierten Selbstdarstellung der

⁴³ Vgl. Methodendatenbank auf sowi-online (<http://www.sowi-online.de/methoden/methoden.htm>) (Zugriff: 7.12.2011); Weißeno 2000; Gugel 2007; Mattes 2010.

Lernenden sieht Gugel ein weiteres Potenzial dieser Methode. Die Schüler/-innen würden dazu angeleitet, die eigene Einstellung zum Thema zur Sprache zu bringen, Stimmungen und Gefühle, aber auch bewusste politische Meinungen und Aussagen könnten ausgedrückt und dargestellt werden (vgl. Gugel 1993, 232f). Demnach können Collagen die Sichtweisen und Befindlichkeiten der Lernenden ausdrücken, Begriffe erklären, Aussagen durch andere, neue, entgegengesetzte kontrastieren, Aussagen ergänzen und korrigieren und Fragen stellen sowie Antworten geben (vgl. Gugel 1993, 232f). Auch Grünberg sieht in der Collage ein besonderes Potenzial für die thematische Auseinandersetzung der Schüler/-innen:

„Durch die Neuordnung unterschiedlicher Materialien, durch Variieren, Suchen und Verwerfen können sie zu völlig neuen Aussagen und Einsichten kommen. Die Schülerinnen und Schüler überlegen, ob sie protestieren oder aufrütteln wollen, ob sie andere von einer Idee oder einem Anliegen überzeugen wollen, ob sie reales Verhalten in Frage stellen werden, ob sie Zweifel anmelden sollen oder zustimmen werden. Sie suchen nach Möglichkeiten, genau das künstlerisch umzusetzen“ (Grünberg 2007, 109).

Auch Duncker sieht in dieser ästhetischen Methode ähnliche Chancen:

„Montagen und Collagen stiften neue Zusammenhänge zwischen Elementen, die sonst nicht sichtbar werden können. Es sind im besten Sinne des Wortes künstlerische Arrangements, die Teile und Elemente heterogenen Ursprungs zusammenführen und nun eine neue Verbindung eingehen“ (Duncker 2006, 22).

Des Weiteren sieht er ein besonderes Potential der Collagen durch ihren Einsatz im Unterricht, da diese „zitieren und verdichten, verfremden und verdeutlichen, sie übertreiben und veranschaulichen, sie metaphorisieren und schaffen neue Perspektiven“ (Duncker 2006, 23). Nach Schelle dient die Analyse von Collagen zu gesellschaftspolitischen Themen dem Erlernen eines reflektierten Umgangs mit visualisierten Botschaften (vgl. Schelle 2000, 16).

Für die Herstellung der Collagen im Unterricht stellte die Forscherin eine große Auswahl an Zeitschriften, Scheren, Flipchart-Papier und Klebstoffen zur Verfügung. Als Formatvorlage wird ein halbes Flipchartpapier gewählt, dieses bewährte sich bereits in den Pretests, da es den Schüler/-innen zum einen ausreichend Raum zur kreativen Umsetzung und zum anderen einen notwendig begrenzten Rahmen erschließt. Die Lehrenden sollten die Schüler/-innen zwar erinnern, die benötigten Materialien zur Stunde mitzubringen, aber nur wenige Schüler/-innen taten dies auch. Bei der Auswahl der Zeitschriften wurde darauf geachtet, dass jede der Gruppen eine möglichst ähnliche Auswahl an Zeitschriftenformaten zur Verfügung

gestellt wird, damit der einen Gruppe nicht ausschließlich der *Stern* und einer anderer nur die *Brigitte* als Materialgrundlage zur Verfügung standen. Außerdem hatten die Schüler/-innen die Möglichkeit, die Zeitschriften nach der ersten Durchsicht und Verwendung untereinander auszutauschen. Wenn die Schüler/-innen Textbausteine verwenden wollten, sollten diese ausschließlich aus den Zeitschriften entnommen und nicht frei ergänzt werden. Durch diese Einschränkung soll die Fokussierung auf dem Bildmaterial und nicht auf den Begrifflichkeiten liegen. Die Collagen werden in Kleingruppen von vier bis sechs Schüler/-innen angefertigt. Die Gruppeneinteilung erfolgte vor der Untersuchung durch die Lehrenden, um eine möglichst große Heterogenität der einzelnen Gruppen zu erreichen. Für die Herstellung der Collagen wurden den Schüler/-innen ca. 60 Minuten Zeit gegeben. Es dauerte einige Zeit, bis sich die Schüler/-innen in ihren Gruppen zusammenfanden und das Material sichteten. Auf der Rückseite der Flip-Chart-Papiere sollten die Gruppen und die Namen der Schüler/-innen notiert werden. Bei den Collagen wurden die Vorstellungen der Schüler/-innen in Gruppen erhoben. Somit wird eine zusätzliche Differenzierung zu den Zugangsweisen und Verfahren der übrigen Unterrichtsmethoden hergestellt. Gleichzeitig dient dieses Vorgehen jedoch auch dazu, die Praxistauglichkeit der Methode für den schulischen Alltag bewerten zu können. Eine Herstellung der Collagen in Einzelarbeit erscheint unrealistisch für die alltägliche Diagnostik, da die Analyse, Auswertung und Interpretation durch die Lehrenden zu viel Zeit beanspruchen würde. Außerdem liegt ein besonderes Potential dieser Methode darin, dass sich die Schüler/-innen während der Collagenherstellung über ihre unterschiedlichen (Bild-)Deutungen und Interpretationen verständigen müssen (vgl. Schelle, 2000).⁴⁴

Brainstorming

Das *Brainstorming* dürfte diejenige der drei Methoden sein, die im schulischen Alltag am häufigsten Anwendung findet, dies könnte der Tatsache geschuldet sein, dass diese Methode von den Schüler/-innen schnell zu erlernen ist und keiner besonderen Vorbereitung seitens der Lehrenden bedarf (vgl. Reich: Methodenpool).

⁴⁴ Eine solche Erhebung der Schüler/-innenvorstellungen in Gruppen wäre auch beim *Brainstorming* denkbar. Für Folgeuntersuchungen erscheint es besonders interessant zu klären, ob sich durch eine Gruppendurchführung Folgen für die Auswertung, die Chancen und Gefahren sowie die allgemeinen Merkmale der Methode ergeben. Für die vorliegende Untersuchung bestand das Interesse darin, dieses Gruppenphänomen zunächst ausschließlich bei einer der untersuchten Unterrichtsmethoden – der Collage – in den Blick zu nehmen.

Ursprünglich wurde dieses Verfahren zur kreativen Ideensammlung bei Konferenzen in der Werbebranche von Osborn entwickelt und in der Folgezeit von Clark weiter ausgebaut (vgl. Mattes 2010, 18; Krause/Stark 2006, 43). Nach Mattes gehören das freie Äußern von Gedanken sowie die Ermunterung zu kreativen und auch ungewöhnlichen Beiträgen zu den Zielen dieser Methode im Unterricht. Die Ideen müssten dafür nicht ausgereift und qualitativ hochwertig sein, vielmehr gehe es zu Beginn darum, dass möglichst alle Schüler/-innen ihre Assoziationen zum Themenfeld mitteilen (vgl. Mattes 2010, 18). Auch Reich schätzt die Funktion dieser Methode ähnlich ein:

„Jeder darf und soll seine Gedanken erst einmal frei äußern, ohne sie direkt der Kritik anderer aussetzen zu müssen. Diese Idee, Quantität vor Qualität zu stellen, scheint zunächst ungewöhnlich, aber man kann zu Beginn eines Prozesses nie wissen, welche Idee wie viel Lösungspotential enthält, welche Assoziationen ein Gedanke bei anderen Teilnehmern weckt und wie er sich weiterentwickelt“ (Reich 2007, 3 – Methodenpool Uni Köln – Abruf 10.8.2010).

Für die Untersuchung wurde ein halbstrukturiertes, schriftliches Verfahren gewählt, damit wirklich alle Schüler/-innen die Möglichkeit erhalten, ihre Assoziationen vorerst unkommentiert äußern zu können. Halbstrukturiert deshalb, weil es den Schüler/-innen freigestellt wird, ob sie ausschließlich einzelne Stichpunkte oder vollständige Sätze assoziieren. Durch dieses Vorgehen soll vermieden werden, dass die Assoziationen der Lernenden durch Kommentierungen der Lehrer/-innen vorschnell in eine bestimmte Richtung gelenkt werden. In der vorliegenden Untersuchung soll mit dieser Methode bei den Schüler/-innen kein „richtiges“ fachliches Vorwissen abgefragt, sondern die Deutungen und Perspektiven der Lernenden zum Thema (Demokratie/Europa) erhoben werden. Wichtig ist hierbei auch die Äußerung von ungewöhnlichen Gedanken. Durch die schriftliche Variante wird zudem auch ruhigeren oder langsameren Schüler/-innen die Chance einer unkommentierten und unbeeinflussten Assoziation gegeben. Ein weiterer Vorteil liegt darin, dass das schriftliche im Vergleich zum mündlichen Verfahren ein Lernprodukt realisiert, welches nach der Beendigung der Unterrichtssituation sowohl für die Lehrenden als auch für die Schüler/-innen selbst zur vertiefenden Analyse zur Verfügung steht.

Neben der diagnostischen Funktion des Brainstormings können die Schüler/-innen ausgehend vom entstandenen Lernprodukt eigene Fragen und Ideen an das Thema

formulieren und somit an der Unterrichtsplanung partizipieren (vgl. Schmieder 1977; Mattes 2010, 18).

In der folgenden Untersuchung wird für das Brainstorming von der Forscherin ein DIN-A4-Blatt im Querformat vorbereitet, wobei das Thema in einer Gedankenblase im Zentrum des Blattes steht.⁴⁵ Den Schüler/-innen wird so die Möglichkeit gegeben, ganze Sätze oder auch nur einzelne Begriffe aufzuschreiben. Zur Realisierung des Brainstormings standen den Schüler/-innen 10–15 Minuten Zeit zur Verfügung. Das Brainstorming sollte in Einzelarbeit vollzogen und mit dem Namen der Schüler/-in versehen werden. Ansonsten wurden keinerlei Vorgaben gemacht. Die Lehrenden wiesen die Schüler/-innen außerdem darauf hin, dass alle Gedanken und Ideen aufgeschrieben werden können und das Produkt nicht bewertet wird.

Concept-Map

Bei einer *Concept-Map* werden komplexe Zusammenhänge graphisch dargestellt, indem man Begriffe oder Schlüsselwörter als Knoten in einem Netz auffasst und die Beziehungen, die zwischen diesen Knoten bestehen, anhand der Verbindungslinie, die zwischen diesen Knoten existieren, beschreibt (vgl. Nückles et al. 2004, 2). Die zentrale Funktion der *Concept-Map* als Diagnoseinstrument besteht nach Stracke darin, ausgehend von der Map Rückschlüsse auf das Wissen der Lernenden ziehen zu können. Außerdem könnten mit dieser Methode das Vorwissen einer Lerngruppe erhoben und Fehlkonzepte aufgedeckt werden (vgl. Stracke 2004, 28f). Auch im Bereich der Metakognition und der Lernentwicklung spricht die Autorin der *Concept-Map* eine wichtige Funktion zu (vgl. Stracke 2004, 29). Besonders in den naturwissenschaftlichen Fächern wie der Biologie, Physik, Astronomie und Ökologie wurde das Verfahren des *Concept-Mappings* erforscht (vgl. Stracke 2004, 29; Fischler/Peuckert 2000, 1–21). Behrendt und Reiska fassen die Funktionen des *Concept-Mappings* im Unterricht wie folgt zusammen:

„Begriffsnetze regen zum Nachdenken über das eigene Wissen an,
Begriffsnetze motivieren, über das eigene Wissen zu sprechen,
Begriffsnetze geben der Lehrkraft Hinweise zum Lerngegenstand“ (Behrendt/Reiska 2001, 10).

Ein Vorteil der Methode liegt darin, dass nicht nur die meist vorgegebenen Begriffe in eine Anordnung gebracht werden, sondern auch die Beziehungen zwischen den

⁴⁵ Vgl. Materialien im Anhang.

Begriffen hergestellt und benannt werden. Somit besitzen diese Maps nach Renkl & Nückles folgende Funktionen:

„Maps unterstützen die Reduktion komplexer Sachverhalte auf das Wesentliche ebenso wie die Organisation und Elaboration des Wissens, indem die Lernenden Zusammenhänge zwischen Begriffen konstruieren und deren logisch-semantic Bedeutung explizieren. Dadurch, dass Zusammenhänge explizit gemacht werden müssen, werden sie angeregt, sich neue Informationen zu erschließen (Funktionen der Tiefenverarbeitung). Durch das Konstruieren und Explizieren von Relationen und Konzepten können Verstehensschwierigkeiten offenkundig werden“ (Renkl/Nückles 2006, 139).

Auch in der politischen Bildung wurden Concept-Maps bezüglich ihrer diagnostischen Tauglichkeit bereits untersucht (vgl. Richter 2009; Hahn-Laudenberg et al. 2010), so nutzen die Autor/-innen das Mapping-Verfahren, um im Rahmen einer empirischen Untersuchung die Maps der Schüler/-innen im Bezug auf ihre fachliche Richtigkeit mit entsprechenden Expert/-innenmaps abzugleichen. Bei diesem Vorgehen stand die Anzahl der verwendeten fachrelevanten Begriffe und nicht der Nachvollzug der individuellen Denk- und Deutungsstrukturen der Lernenden im Mittelpunkt. So lautet ein Ergebnis von Hahn-Laudenberg et al.: „Der Vergleich mit Expertennetzen zeigt dabei, dass Klassen bei der Beantwortung von Lernaufgaben fachspezifische Konzepte verwenden“ (Hahn-Laudenberg et al. 2010, 167). In dieser Untersuchung bzw. diesem Forschungsbericht wird der Konzeptbegriff anders definiert, er wird weniger aus der Perspektive der Lernenden, sondern aus der Richtung der „fachlich richtigen“ Systematik konkretisiert.

In einem weiteren Forschungsprojekt untersucht Richter (2009, 86), inwiefern sich Concept-Maps als Messinstrument für politisches Wissen eignen. Die für diese Untersuchung in einer Grundschule entstandenen Concept-Maps werden mit Hilfe eines Softwareprogramms statistisch ausgewertet. Auch bei dieser empirischen Studie ist der Forschungszugang zu den hergestellten Maps der Schüler/-innen ein anderer, denn

„für den Abgleich der Concept-Maps der Schüler/-innen mit dem Expertennetz werden beide auf das Fachwissen reduziert, d.h. die Knoten „Kinder“ und „Regeln“ werden gelöscht. Sie kommen aus dem Alltagswissen und sind insbesondere im Pretest wichtige, weil bekannte Knoten für die Kinder. Aber sie provozieren zum einen ‚sachfremde Verknüpfungen‘ (z.B. ‚Bürger machen Kinder‘). Zum anderen führen sie mit den Verknüpfungen ‚machen‘ und ‚befolgen‘ zu nicht eindeutigen Propositionen [...] Für die statistische Auswertung sind jedoch eindeutige Propositionen notwendig“ (Richter 2009, 88).

Für die Untersuchung resümiert Richter (2009, 96), dass „Concept Maps für Instruktionen im politischen Sachunterricht genutzt“ werden können oder „die

Ergebnisse legen zudem weiterhin die Vermutung nahe, dass Instruktionen mit Hilfe von Concept Maps das politische Lernen fördern“ (Richter 2009, 99). Diese Aussage macht die Unterschiedlichkeit des Einsatzes sowie die differente Zieldimension deutlich. Richter geht es in ihrer Untersuchung – nicht wie in der vorliegenden Arbeit – darum, die vorhandenen Vorstellungen der Lernenden zu erheben, sondern „dass die Mapping-Aufgaben es im Gegensatz zu Wissensfragen erlauben, mit nur einer Aufgabe verschiedene Leistungsniveaus differenzieren und erheben zu können“ (Richter 2009, 100).

In der folgenden empirischen Studie wird jedoch – auch in Anlehnung an Füchter (2010) – davon ausgegangen, dass anhand der Concept-Maps nicht nur das vorhandene bzw. bekannte reproduzierbare Wissen/„Faktenwissen“ (vgl. Kühberger 2009) einer Lerngruppe zu einem Themengegenstand, sondern auch deren Einstellungen und Deutungen erhoben werden können. Auch Sander vermutet, dass die Concept-Maps „recht genaue Auskünfte über konzeptuelles Wissen der jeweiligen Adressaten“ (Sander 2008, 237) liefern können. Dies soll bei der Untersuchung dadurch gewährleistet werden, dass die Schüler/-innen die zur Verfügung gestellten Begriffe und Relationen auch weglassen oder durch neue ergänzen können. Den Schüler/-innen soll bei der Konstruktion ihrer Maps durch die Wahlmöglichkeit der Begriffe ein Freiraum gewährt werden, der ihnen die Möglichkeit bietet, ihre subjektiven Deutungen und Erklärungsmodelle zu den jeweiligen Themengebieten einzubeziehen. Auch Stracke schreibt:

„Zudem bleibt mit der Möglichkeit der freien Strukturierung des Concept Maps ein wesentlicher Freiheitsgrad erhalten. Als Basis für eine Wissensdiagnose ist dieser Prozess entscheidender als das eigentliche Generieren von Begriffen und Relationen, da die konstruierten Zusammenhänge zwischen den Begriffen Einblick in die Wissensstruktur von Lernenden gewähren“ (Stracke 2004, 44).

Für den Methodeneinsatz des Concept-Mappings wurde von der Forscherin ein standardisierter Ablaufplan entwickelt, der vor dem jeweiligen Einsatz mit den Lehrenden durchgesprochen wird, um eine möglichst ähnliche Umsetzung gewährleisten zu können. Die Schüler/-innen erhalten außerdem einen Umschlag mit Begriffskärtchen und ein Arbeitsblatt, auf dem mögliche Relationen sowie der Arbeitsauftrag stehen.⁴⁶ Die Begriffsauswahl orientierte sich an den Lehrplänen der jeweiligen Schulstufen, auf Wunsch der Lehrenden konnten diese Begriffe ergänzt

⁴⁶ Vgl. Arbeitsblatt zur Erstellung einer Concept-Map zum Thema „Demokratie“ bzw. „Europa“ im Anhang.

werden. In den Umschlägen befinden sich ca. zehn bis vierzehn Begriffs-Kärtchen und ca. vier Blanko-Kärtchen, auf denen die Lernenden neue Begriffe ergänzen können. Auf dem Arbeitsblatt werden den Schüler/-innen sechs bis acht Relationen zur Konstruktion ihrer Maps vorgeschlagen. Die Anzahl der vorgegebenen Begriffe und Relationen orientiert sich an den Empfehlungen der entsprechenden Fachliteratur (vgl. Stracke 2004; Nückles et al. 2004). Diese Vorschläge sollen den Schüler/-innen eine Orientierungshilfe bieten, keinesfalls sollen diese die Schüler/-innen jedoch auf thematische Bereiche beschränken. Außerdem werden den Schüler/-innen die Begriffsvorschläge in der Untersuchung gemacht, um diese Unterrichtsmethode nochmals stärker von den übrigen – ausschließlich offenen und stärker assoziativen Methoden – abzugrenzen und um den Lernenden somit eine alternative Zugangsweise zum Thema zu eröffnen. Des Weiteren sollen die Concept-Maps in Einzelarbeit hergestellt und mit dem Namen der Lernenden versehen werden.

Für eine Vorstrukturierung der Concept-Maps sprechen nach Nückles et al. folgende Gründe: die Vermeidung von Überforderung, eine Konzentration auf das Wesentliche sowie die Schaffung von Vergleichbarkeit und Zeitersparnis (vgl. Nückles et al. 2004, 20). In der vorliegenden Untersuchung sollten die Lernenden jedoch selbst definieren, worin für sie innerhalb des Themenbereichs das Wesentliche liegt, die Entscheidung bei der Untersuchungsdurchführung fiel somit auf die Variante der Wahlmöglichkeit (Ergänzen/Streichen von Begriffen). Zusätzlich sollten von den Schüler/-innen jene Begriffe umkreist werden, die sie als besonders wichtig und zentral für ihr Netzwerk erachten. Damit kann zum einen untersucht werden, ob den Lehrer/-innen diese Schwerpunktsetzung der Lernenden bei der Auswertung einen Interpretationsansatz liefert, und zum anderen dazu beitragen werden, dass sich die Schüler/-innen nochmals intensiv mit der eigenen Perspektive auf den Themengegenstand beschäftigen. Für die Bearbeitung hatten die Schüler/-innen 30 Minuten Zeit.

5.4 Das fokussierte Interview

Ausgehend vom Vergleich der Lerndokumente auf der Materialebene wurden die Schüler/-innen für ein fokussiertes Interview ausgewählt. Friebertshäuser/Langer bezeichnen als Interview

„verabredete Zusammenkunft, in der Regel eine direkte Interaktion zwischen zwei Personen, die sich auf der Basis vorab getroffener Vereinbarungen und damit festgelegter Rollenvorgaben als Interviewende und Befragte begegnen“ (Friebertshäuser/Langer 2010, 438)

Es ist zusätzlich gekennzeichnet durch einen meist einseitigen Informationsfluss, da die Auskünfte und Erzählungen der Befragten erhoben werden sollen (vgl. ebd.). Als Erhebungsverfahren kommt nur eine Gesprächsform in Betracht, die den Lernenden einerseits ausreichend Raum bietet, ihre eigenen Überlegungen äußern zu können, gleichzeitig aber auch das Gespräch insofern strukturiert, dass bestimmte Gesprächsinhalte behandelt werden und eine annähernde Vergleichbarkeit und Auswertung der Interviews ermöglicht wird. So schlussfolgern Friebertshäuser und Lange: „Die Entscheidung für eine spezifische Interviewform resultiert aus dem jeweiligen Forschungsdesign: dem Erkenntnisinteresse, der Fragestellung, der zu befragenden Zielgruppe sowie der methodischen Anlage der Studie“ (ebd.). Eine gewisse Gesprächsoffenheit ist jedoch notwendig, da nur die Lernenden selbst etwas über die Bedeutung sagen können, die ihrer Materialkonstruktion zu Grunde liegt. So auch Mayring: „Subjektive Bedeutungen lassen sich nur schwer aus Beobachtungen ableiten. Man muss hier die Subjekte selbst zur Sprache kommen lassen; sie selbst sind zunächst die Experten für ihre eigenen Bedeutungsgehalte“ (Mayring 2002, 66). Durch den Interviewleitfaden werden die Befragten zwar auf bestimmte Themenkomplexe gelenkt, sie sollen jedoch die Möglichkeit haben, möglichst offen darauf reagieren zu können. Friebertshäuser und Langer definieren Leitfaden-Interviews wie folgt:

„Bei Leitfaden-Interviews begrenzen die Fragen den Horizont möglicher Antworten und strukturieren die Befragung. Leitfaden-Interviews setzen ein Vorverständnis des Untersuchungsgegenstandes auf Seiten der Forschenden voraus, denn das Erkenntnisinteresse richtet sich in der Regel auf vorab bereits als relevant ermittelte Themenkomplexe. Deren Bedeutung kann sich aus Theorien, eigenen theoretischen Vorüberlegungen, bereits vorliegenden Untersuchungen, ersten eigenen Befunden oder eigener Kenntnis des Feldes ableiten“ (Friebertshäuser/Langer 2010, 438 f).

Da das Ziel der Interviews darin bestand, von den Schüler/-innen etwas über die Intention, die ihren Lerndokumenten zu Grunde liegt und somit gleichzeitig etwas über deren konzeptuelle Vorstellungen zu den Themenfeldern *Demokratie* und *Europa* zu erfahren, dienen die in der Unterrichtsstunde realisierten Lerndokumente als Ausgangspunkt/Impuls für das Gespräch. Aufgrund dieses Gesprächsanlasses (= Lerndokumente der Schüler/-innen) erweist sich das „fokussierte Interview“ als das geeignete Erhebungsverfahren. Das von Merton/Kendall (1979) entwickelte

Verfahren wurde ursprünglich eingesetzt, um die Wirkung von Medien der Massenkommunikation zu analysieren (vgl. Mayring 2002, 67). Hierbei werden Personen nach der Betrachtung bzw. Rezeption unterschiedlicher Medien mit Hilfe eines Leitfadens zu ihren subjektiven Erfahrungen befragt. „The persons interviewed are known to be involved in a particular situation: they have seen a film, heard a radio program (or) read a pamphlet“ (Merton/Kendall 1956 zit. n. Lamnek 2010, 337). Die Behandlung der Themen und Fragen orientieren sich an einem Leitfaden, die Behandlung der Themen erfolgt in Form von offenen Fragen (vgl. Lamnek 2010, 337). Die Fragen fokussieren auf die als relevant erachteten Aspekte des Lerngegenstandes. Bestandteil dieser Methode sind Fragen, die so offen formuliert sind, dass die Proband/-innen ihre Ansichten möglichst unbeeinflusst präsentieren (vgl. Friebertshäuser/Langer 2010, 441).

Das Gespräch soll den Rezipient/-innen einerseits genügend Gesprächsfreiheit bieten, dem Interviewer jedoch auch gleichzeitig die Möglichkeit geben, auf bestimmte vorher festgelegte Problemstellungen und Aspekte einzugehen (vgl. Mayring 2002, 67). Ziel dieses Erhebungsverfahrens ist es, dass die Befragten ihre „ganz subjektiven Perspektiven und Deutungen offen legen“ (Mayring 2002, 68). Dementsprechend kommentierte die Forscherin während des Interviews die Deutungen und Erklärungen der Schüler/-innen nicht, selbst wenn diese aus einer fachdidaktischen Perspektive erweiterungsbedürftig erschienen. Dies entspricht dem Kriterium „der Nichtbeeinflussung des Interviewpartners“, welches nach Flick (2010, 195) neben „Spezifität der Sichtweise und Situationsdefinition“, „Erfassung eines breiten Spektrums der Bedeutungen des Stimulus“ sowie „Tiefgründigkeit und personaler Bezugsrahmen“ zu den vier Kriterien der Interviewführung des fokussierten Interviews zählen. Diese Nichtbeeinflussung der Interviewten soll durch eine bestimmte Art der Fragestellung realisiert werden, bei der sich unstrukturierte Fragen zum Stimulus und halbstrukturierte Fragen abwechseln (vgl. Flick 2010, 195). Diesen Kriterien kann in der Untersuchung nur in Ansätzen Folge geleistet werden, an dieser Stelle muss bedacht werden, dass die Interviews während der Unterrichtszeit stattfanden und somit keine optimalen Bedingungen aufwiesen. In der Folgezeit wurden diese vier Kriterien der fokussierten Interviewführung z.B. bei Hopf (1978) zu allgemeinen (Qualitäts-)Kriterien für die Gestaltung und Durchführung von leitfadengestützten Interviews in der empirischen Forschung (vgl. Flick 2010, 201). Merton/Kandell (1984) und Lamnek (2010, 337) gehen außerdem

davon aus, dass die von dem/der Forscher/-in während der vorausgegangenen Beobachtung aufgestellten Hypothesen im Interview falsifiziert bzw. verifiziert werden sollen.

„Bei dieser Form der Befragung geht man zwar auch im Hinblick auf die Bedeutungsstrukturierung vom Befragten aus, aber Absicht ist nicht so sehr die Generierung von hypothetischen Konzepten, sondern es geht eher um die Falsifikation von deduktiv gewonnenen Hypothesen, die der Forscher vorher entwickelt hat“ (Lamnek 2010, 337).

Diese Zielformulierung trifft auf das hier beschriebene Forschungsdesign nicht zu und muss entsprechend modifiziert werden. Die fokussierten Interviews mit den Lernenden sollen überprüfen, inwiefern die Analyse und Interpretation der Lerndokumente durch die Lehrer/-innen zutrifft. Mayring ordnet das „fokussierte Interview“ dem problemzentrierten Interview zu (vgl. Mayring 2002, 67).

Der Interviewleitfaden besitzt mehr die Funktion eines groben Gerüsts als die eines starr abzuarbeitenden Ablaufplans. Die einzelnen Themenkomplexe enthalten offene gehaltene Erzählaufforderungen, die die Interviewten dazu anregen sollen, ihre subjektiven Einschätzungen und Erfahrungen darzustellen (vgl. Friebertshäuser/Langer 2010, 439). Hopf (1995, 179) schreibt, die Zielsetzung fokussierter Interviews liege darin, „die Themenreichweite zu maximieren und den Befragten die Chance zu geben, auch nicht-antizipierte Gesichtspunkte zur Geltung zu bringen“.

Das fokussierte Interview in der vorliegenden Untersuchung

Die mit den Schüler/-innen im Rahmen der Untersuchung durchgeführten Interviews dauerten 10–45 Minuten und gliederten sich in drei grobe Teile. Zu Beginn des Interviews wurden die Schüler/-innen zu ihren spontanen Assoziationen zum Thema und zur Materialherstellung befragt: „Was war dir besonders wichtig bei der Herstellung des Materials?“; „Was wolltest du damit ausdrücken und woran kann man das an deinem Lernprodukt erkennen?“

Für das weitere Gespräch war das hergestellte Material – das konkrete Lernprodukt – der Schüler/-innen leitend. Die Fragen zum hergestellten Lernprodukt variierten nach der jeweiligen (Unterrichts-)Methode, bei der Collage lauteten sie bspw. folgendermaßen:

- Waren euch bei der Collage dieselben Dinge wichtig oder hattet ihr mal Probleme, euch zu einigen, was ihr darstellen wollt? Wie seid ihr da vorgegangen, wie habt ihr euch geeinigt?
- Wieso steht das im Hintergrund, wieso steht dieses im Vordergrund?
- Erklärt mir mal, wieso ihr das Bild ausgewählt habt?
- Gibt es etwas in eurer Collage, über das ihr im Unterricht gerne sprechen wollen würdet?
- Drückt ihr in der Collage auch etwas aus, über das ihr im Unterricht aber nicht sprechen wollen würdet?

Mit den Interviews sollten die Deutungen und Konzepte der Lernenden zu den Themenbereichen Demokratie und Europa, die bei der Herstellung der Materialien leitend waren, erfasst werden.

„Im Mittelpunkt stehen die subjektiven Sichtweisen der Befragten und ihr Verhältnis zum Gegenstand [hergestellten Lerndokument]“ (vgl. Frieberthäuser/Langer 2010, 441). Somit besteht der Leitfaden aus möglichst offenen Fragen, die zwar auf das entstandene Lernprodukt Bezug nehmen, den Lernenden aber auch gleichzeitig die notwendigen Freiräume für eigene Assoziationen und Bezüge eröffnen. Auch wenn sich die Leitfäden – der jeweiligen Methode entsprechend – unterscheiden, verfügen sie zum Zweck der Vergleichbarkeit über denselben Aufbau und ähnliche Fragekomplexe. Bei jedem Interview wird bspw. auf die Struktur und den Aufbau der Lernprodukte Bezug genommen; und ebenso die Frage gestellt, was der wichtigste bzw. unwichtigste Begriff bzw. Abschnitt des Lerndokuments sei. Das Ziel der Interviews liegt darin, die in den hergestellten Visualisierungen (sowohl symbolische als auch ikonische) ausgedrückten, persönlichen Sichtweisen und Befindlichkeiten der Lernenden aufzuspüren und zu entdecken (vgl. Stary 1997, 24). Im abschließenden dritten Teil der Interviews wurden die Lernenden dazu aufgefordert, ihre Wünsche und Interessen für den folgenden Unterricht zum jeweiligen Thema (Europa/Demokratie) zu formulieren. Auf diese Weise sollte überprüft werden, ob sich im Material die jeweiligen thematischen Wünsche und Interessen der Schüler/-innen offenbaren und ob diese von den Lehrenden erkannt werden.

Die Lehrendeninterviews fanden im Anschluss an die Gespräche mit den Schüler/-innen statt und sollten inhaltlich auf diese Gespräche Bezug nehmen. Das heißt, es sollten jene Aspekte angesprochen werden, zu denen die Lernenden im vorherigen Interview ihre Deutungen und Einschätzungen formuliert haben. Auf diese Weise

kann untersucht werden, inwiefern die Lehrenden in der Lage sind, die Materialintentionen der Schüler/-innen erfassen und angemessen deuten zu können. Das Interview mit den Lehrer/-innen gliederte sich ebenfalls in drei grobe Abschnitte: In der ersten Phase werden den Lehrenden die Materialien der gesamten Klasse vorgelegt und sie werden dazu aufgefordert, spontane Einschätzungen zu formulieren.

- Was fällt Ihnen spontan ein/auf, wenn Sie die Materialien betrachten?
- Was glauben Sie, sind „typische“ Bezüge/Assoziationen, die von den Schüler/-innen hergestellt werden?
- Gibt es Überschneidungen zwischen den genannten Bereichen der Schüler/-innen und dem, was Sie für die Unterrichtseinheit geplant haben?

Daraufhin wurden die Lehrenden darum gebeten, detaillierte Fragen zu den zuvor ausgewählten Lerndokumenten zu beantworten:

- Was fällt Ihnen bei der Collage auf?
- Welche Assoziationen/Eindrücke erweckt diese Collage in Ihnen?
- Welche Vorerfahrungen, Vorstellungen und Interessen der Schüler/-innen am Thema lassen sich darin finden?
- Hätten Sie bei der Planung des Themas mit diesen Aspekten und Vorstellungen, die die Schüler/-innen in der Collage darstellen und ausdrücken, gerechnet oder sind Sie überrascht?

In der dritten und letzten Phase des Interviews sollte untersucht werden, ob und in welchem Umfang sich die Analyse und Interpretation der Lerndokumente auf die weitere Unterrichtsplanung auswirkt. Es wurde bspw. gefragt, ob sich ausgehend von der Materialbetrachtung Konsequenzen, und wenn ja, welche für die weitere Unterrichtsplanung ergeben. Außerdem, ob die Lehrenden ausgehend von der Materialbetrachtung etwas als besonders zentral für die Unterrichtsdurchführung erachten. Die Interviews wurden mit einem MP3-Recorder aufgenommen und von der Forscherin möglichst zeitnah vollständig transkribiert. Im Transkribieren der Interviews sieht Langer nicht nur einen Schritt zur dauerhaften schriftlichen Materialgewinnung, sondern eine erste Materialannäherung:

„Die Funktionen des Transkripts für das wissenschaftlich forschende Vorgehen und seine Konstruiertheit bedürfen nicht nur der Reflexion, sondern das Transkribieren bedeutet darüber hinaus bereits eine intensive Auseinandersetzung mit dem Material. Es kann selbst als Erkenntnis- und Bearbeitungsprozess angesehen und genutzt werden [...], während des Hörens und des Schreibens können erste Assoziationen, Hypothesen, Irritationen, Fragen bemerkenswerte Beobachtungen oder erste Auswertungsideen in Form von Memos für das Interview festgehalten werden“ (Langer, 2010, 517).

Einen weiteren Vorteil der eigenhändigen Transkription der selbst geführten Interviews sieht Langer in der während dieses Prozesses stattfindenden Distanzierung und Reflexionen (vgl. Langer 2010, 516). In der vorliegenden Untersuchung wird eine wörtliche und vollständige Transkription aller Interviews durchgeführt, die sich an den Normen der Standardorthographie orientiert und kleinere umgangssprachliche Ausdrucksformen zur besseren Lesbarkeit verändert (vgl. Langer 2010, 518). „Durch wörtliche Transkription wird eine vollständige Texterfassung verbal erhobenen Materials hergestellt, das die Basis für eine ausführliche interpretative Auswertung bietet“ (Mayring 2002, 89).

Die Transkriptionsregeln für das erhobene empirische Material richten sich nach den von Mayring (2002, 92) aufgestellten Forderungen der wörtlichen Transkription, hierfür wird das Datenmaterial in normales Schriftdeutsch übertragen. Mimik und Pausen der Interviewten werden nur in das Transkript aufgenommen, wenn sie besonders prägnant sind (z.B. bei besonders langen Sprechpausen der Befragten). Die Mimik wird an der entsprechenden Stelle im Text in Klammern vermerkt, eine längere Pause wird durch einen Punkt (.) eine besonders lange Pause durch (...) dargestellt (vgl. Mayring 2008a, 89ff.). Die Namen der interviewten Personen werden aus Gründen des Datenschutzes anonymisiert, die befragten Schüler/-innen und Lehrer/-innen werden mit „B“ abgekürzt und in der Reihenfolge der Interviewführung durchnummeriert, die Interviewerin wird mit „I“ gekennzeichnet. Tätigen die Lehrenden Aussagen über einzelne Schüler/-innen oder deren Lernprodukte, die nicht für die Untersuchung interviewt wurden, werden die Namen dieser Schüler/-innen durch ein „XX“ ersetzt und in Klammern dahinter vermerkt, ob es sich um einen Schüler oder eine Schülerin handelt. Aufgrund der Fragestellung und des Forschungsinteresses der vorliegenden Arbeit wird auf eine sehr ausführliche und somit äußerst zeitaufwendige Transkription des Datenmaterials wie beispielsweise die kommentierte Transkription (vgl. Mayring 2002, 91ff.), die auch alle nonverbalen Aspekte des Gesprächs einbezieht, verzichtet. Lamnek gibt zu bedenken, „welcher Detaillierungsgrad gewählt wird, hängt im Wesentlichen vom Auswertungsinteresse ab“ (Lamnek 2010, 367f). Ebenfalls wäre ein solch aufwendiges Transkriptionsverfahren aufgrund der Anzahl der geführten Interviews von der Forscherin alleine nicht durchführbar gewesen. Auch Langer empfiehlt: „Letztendlich gilt es, einen Kompromiss zwischen Lesbarkeit und adäquater

Beschreibung und der damit verbundenen Komplexitätsdarstellung zu finden“ (vgl. Langer 2010, 519).

5.4.1 Die Auswertung der Interviews

Zur Auswertung der Interviewdaten wird das Verfahren der *Strukturierten Qualitativen Inhaltsanalyse* angewendet (vgl. Mayring 2008a; Rustemeyer 1992; Früh 2007). Die Inhaltsanalyse wurde in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts in den USA entwickelt und dort eingesetzt, um bei großen Textmengen in den Massenmedien Häufigkeitsanalysen von bestimmten Themen oder Textbestandteilen quantitativ untersuchen zu können. In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurden als Kritik an diesem rein oberflächlichen Zugang der Untersuchung Alternativen und Erweiterungen der Methode entwickelt (vgl. Mayring/Brunner 2010, 324). Inzwischen wird die Inhaltsanalyse auch in den Erziehungswissenschaften, der Pädagogik und Psychologie als Auswertungstechnik eingesetzt (vgl. Mayring/Gläser-Zikuda 2008). Nach Mayring (2002, 114) will die „Qualitative Inhaltsanalyse Texte systematisch analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet“. In der Literatur gibt es unterschiedliche Definitionsansätze und Merkmale der Inhaltsanalyse. Als zentrale methodologische Zielkriterien der Inhaltsanalyse nennt Rustemeyer (1992, 13) *Systematik* und *Intersubjektivität*. Diese sollen erreicht werden, „indem einzelne Textteile systematisch daraufhin geprüft werden, ob und wie sie sich zu bestimmten herausgearbeiteten Bedeutungsaspekten bzw. -kategorien zuordnen lassen“ (Rustemeyer 1992, 13). Lamnek beschreibt das Verfahren der *Qualitativen Inhaltsanalyse* einerseits als qualitativ, da es offen für Kategorien ist, die sich erst empirisch begründen bzw. entwickeln lassen. Andererseits bewertet er das Verfahren auch als weniger qualitativ, „weil die Einzelfälle nicht in ihrer spezifischen Ganzheit durch theoretische Begriffe beschrieben werden, sondern durch zergliedernde Kategorien analytisch gefasst werden“ und somit der Einzelfall zu einer Sammlung von Einzelausprägungen wird (Lamnek 1995, 207).

Die Inhaltsanalyse fordert ein regelgeleitetes Vorgehen, um eine Transparenz der Analyse zu gewährleisten. Um eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu ermöglichen, wird empfohlen, sich an den Ablaufmodellen der Analyse zu orientieren (vgl. Mayring/Brunner 2010, 328). Zusammenfassend nennen

Mayring/Gläser-Zikuda (2008, 10) folgende Punkte als Basis der inhaltsanalytischen Methode:

- die Einordnung in ein Kommunikationsmodell,
- die Festlegung des Ziels der Analyse und die Regelgeleitetheit.

Letzteres bedeutet, dass das Material einem Ablaufmodell folgend in Analyseeinheiten zerlegt und schrittweise bearbeitet wird. Durch das Arbeiten mit Kategorien werden Analysekriterien in Kategorien gefasst, diese werden genau begründet und im Laufe der Auswertung überarbeitet. Die Gütekriterien des Verfahrens sollen intersubjektiv nachvollziehbar sein, die Ergebnisse sollen mit anderen Studien verglichen und Reliabilitätsprüfungen (Interkoderreliabilität) eingebaut werden (vgl. Mayring/Brunner 2010, 326)⁴⁷. Nach Mayring existieren drei unterschiedliche Formen der Qualitativen Inhaltsanalyse: die *zusammenfassende*, die *explizierende* und die *strukturierende*. Für jede dieser drei Formen wird eine spezifische Form des Ablaufs – aufeinander folgende Arbeitsschritte – empfohlen. Bei allen drei Verfahren ähneln sich jedoch die ersten Arbeitsschritte, sie bestehen aus der Entwicklung des Kategoriensystems, anhand dessen das Material systematisch untersucht werden kann.

Anders als bei der *Grounded theory* spielt beim Auswertungsprozess das theoretische Vorinteresse der Forschenden eine zentrale Rolle: „Fragestellungen, theoretische Hintergründe und implizite Vorannahmen müssen ausformuliert werden“ (Mayring 2008a, 29) und bilden den Ausgangspunkt für das zu entwickelnde Kategoriensystems, welches bei der Inhaltsanalyse für eine erste Strukturierung und Auswertung des Interviewmaterials das grundlegende Instrumentarium darstellt. Hierbei besitzen die Forschenden die Möglichkeit, sowohl deduktive als auch induktive Kategorien in die Konstruktion des Kategoriensystems einfließen zu lassen.

„Diese Kategorien werden in einem Wechselverhältnis zwischen der Theorie (der Fragestellung) und dem konkreten Material entwickelt, durch Konstruktions- und Zuordnungsregeln definiert und während der Analyse überarbeitet und rücküberprüft“ (Mayring 2008a, 53).

Die induktive Kategorienbildung orientiert sich am Verfahren der zusammenfassenden Inhaltsanalyse. „Kategorien werden an das Material

⁴⁷ Zu den Gütekriterien der empirischen Untersuchung vgl. Kap. 5.5 dieser Arbeit.

herangetragen und nicht unbedingt daraus entwickelt, wengleich sie immer wieder daran überprüft und gegebenenfalls modifiziert werden“ (Flick 2010, 409). Dennoch unterscheiden sich die unterschiedlichen Verfahren der Qualitativen Inhaltsanalyse hinsichtlich ihrer Zieldimensionen. Steht bei der *zusammenfassenden* Inhaltsanalyse stärker die Reduktion des Datenmaterials im Fokus – geht es bei der *explizierenden* Variante der Methode darum, für ein tieferes Verständnis einzelner Interviewabschnitte zusätzliches Material heranzuziehen. Bei der *strukturierenden* Inhaltsanalyse soll eine bestimmte Struktur aus dem Material herausgefiltert werden. So Mayring:

„Die grundsätzlichen Strukturierungsdimensionen müssen genau bestimmt werden, sie müssen aus der Fragestellung abgeleitet und theoretisch begründet werden. Diese Strukturierungsdimensionen werden dann zumeist weiter differenziert, indem sie in einzelne Ausprägungen aufgespalten werden“ (Mayring 2008a, 83).

Da bei der Auswertung der Interviews in der vorliegenden Untersuchung das Erkenntnisinteresse weder auf der Reduktion der Interviewdaten noch auf einer weiten bzw. engen Kontextanalyse einzelner Interviewstellen liegt, sondern das vorhandene Textmaterial hinsichtlich eines bestimmten Themenfokus genauer untersucht werden soll, fällt die Wahl auf die *strukturierende* Variante der Inhaltsanalyse.

„Ziel der Analyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (Mayring 2008a, 58).

Wie bei den beiden anderen Formen steht bei der *strukturierenden* Inhaltsanalyse die Entwicklung eines Kategoriensystems im Mittelpunkt. Hierbei bietet die Methode Forschenden die Möglichkeit, die Kategorien sowohl aus der Theorie als auch aus dem erhobenen Material heraus zu entwickeln. Bei der Qualitativen *strukturierenden* Inhaltsanalyse steht jedoch anders als bei dem Verfahren der *Grounded theory* das Kategoriensystem bereits vor der Hauptkodierung des Materials fest. Nach Flick (2010, 416) ist bei dieser Methode der theoretische Hintergrund nicht festgelegt, in der Regel wird sie verwendet, um die subjektiven Sichtweisen aus den Leitfaden-Interviews zu analysieren. Es wird ein sowohl deduktiv als auch induktiv gewonnenes Kategoriensystem entwickelt, welches genau festlegt, wie einzelne Kategorien zu verstehen sind, und unter welchen Bedingungen diesen Textstellen zugeordnet werden können. Durch die Definition und Nennung von Ankerbeispielen,

Kodierregeln und Abgrenzungen zwischen den Kategorien soll eine intersubjektive Zuordnung ermöglicht werden. Die Kategorien bilden ein Selektionskriterium und legen ausgehend von der Fragestellung und dem theoretischen Interesse fest, welche Aspekte im Material berücksichtigt werden sollen. „Die Zuordnung der Kategorien zu den Textstellen geschieht nicht automatisch, sondern stellt einen Interpretationsakt dar. Jedoch soll diese Interpretation so regelgeleitet und so explizit wie möglich sein“ (Mayring/Gläser-Zikuda 2008, 11). Beschreibungen der konkreten Arbeitsschritte, die zur Entwicklung eines Kategoriensystems notwendig sind, finden sich in der Literatur nur beiläufig, und wenn, wenig konkret. „How categories are defined [...] is an art. Little is written about it“ (Krippendorff 1980, zit. n. Mayring 2000). Bei der vorliegenden Untersuchung werden dazu die zentralen Fragestellungen, der Interviewleitfaden sowie die auf diesem beruhenden theoretischen Grundannahmen und erste Annahmen, die sich ausgehend von den Beobachtungen und der Teilnahme im Feld entwickelt haben, herangezogen.

„Den Kern der inhaltsanalytischen Methodik stellen die ‚Bedeutungsaspekte‘ dar, die in Form des jeweiligen inhaltsanalytischen Kategoriensystems festzulegen sind. Dabei geht es darum, diese Kategorien möglichst theoriengeleitet entsprechend zu den jeweiligen Fragestellungen (auch in Form von Erkundungsfragen) bzw. Hypothesen aufzustellen“ (Rustemeyer 1992, 21).

Grundsätzliche Vorannahmen, die der empirischen Untersuchung zugrunde liegen, sind:

- Ausgehend von anderen empirischen Studien wird davon ausgegangen, dass sich mit qualitativen Einzelinterviews die konzeptuellen Vorstellungen von Schüler/-innen erheben lassen (vgl. Kattmann 2007; Lutter 2009),
- Die drei ausgewählten Unterrichtsmethoden Concept-Map, Brainstorming und Collage eignen sich, um die Konzepte der Schüler/-innen in der schulischen politischen Bildung zu erheben.

Deduktive Kategorien bilden sich beispielsweise aus folgenden Annahmen:

- Schüler/-innen verfügen über unterschiedliche Typen von Konzepten (konzeptuellen Vorstellungen) zu den Themen Demokratie und Europa (vgl. Mietzel 2007),
- Lernende verfügen über Vorkonzepte aus verschiedenen Kontexten, die ihre Wissenskonstruktion im Unterricht entscheidend beeinflussen (vgl. Mietzel 2007),

- in den Äußerungen der Lernenden lassen sich verschiedene Zonen des Politischen identifizieren (vgl. Sander 2008),
- Lernende verfügen bereits vor und unabhängig vom Fachunterricht der politischen Bildung über konzeptuelle Vorstellungen über Politik und Gesellschaft (Götzmann 2008; Schelle 1995/2003; Cornell 2004; Moll 2001).

Anregungen für die Entwicklung der *induktiven* Kategorien sind beispielsweise:

- die festgestellten unterschiedlichen Herangehensweisen und Analyse- und Interpretationsstrategien der Lehrenden an die Lernprodukte,
- unterschiedliche Zugangsweisen der Schüler/-innen zu den Themenfeldern Demokratie und Europa, die sich durch den Einsatz der verschiedenen Methoden (Collage; Brainstorming; Concept-Map) ergeben (z.B.: weite/enge Assoziationen usw.),

Im nächsten Schritt wird jede dieser Oberkategorien in entsprechende Kategorien weiter ausdifferenziert. Dieses Vorgehen wird u.a. auch von Winkelhage empfohlen:

„Als nächstes wurden alle Oberkategorien in Unterkategorien ausdifferenziert, d.h. es wurde festgelegt, welche Ausprägungen einer Oberkategorie jeweils zukommen können. Dies ist insbesondere bei umfangreichen Oberkategorien wie in dem vorliegenden Fall sinnvoll, um diese zu präzisieren und zu verdeutlichen“ (Winkelhage et al. 2008, 9).

Nach der Erstellung des Kategoriensystems folgte die Probekodierung an circa einem Drittel des Materials, das Kategoriensystem wurde außerdem im Forschungskolloquium vorgestellt und intensiv diskutiert. Nach diesen Prozessen erfolgte eine Überarbeitung des Kategoriensystems, dabei werden einzelne Kategorien zusammengefasst (z.B.: *mediale Vorkonzepte* und *außerschulische Vorkonzepte* zur Kategorie: *lebensweltliche Vorkonzepte*) oder es wird eine Modifizierung bezüglich der aufgestellten Kodierregeln und Abgrenzungen vorgenommen. Folglich werden keine neuen Kategorien ergänzt, sondern nur vorhandene gestrichen.

Für das überarbeitete Kodierhandbuch, mit dem die Hauptkodierung des Materials durchgeführt wurde, ergeben sich insgesamt zwölf Oberkategorien, die sich nochmals in dreiundfünfzig⁴⁸ Kategorien weiter ausdifferenzieren und jeweils mit einem entsprechenden Ankerbeispiel aus dem Interviewmaterial, einer Kodierregel

⁴⁸ Von dieser Zählung sind die Kategorien zu den Themenaspekten Europa sowie die Kategorien zu den Themenaspekten Demokratie aus Gründen der Übersichtlichkeit ausgenommen.

sowie – wenn notwendig – einer Regel zur Abgrenzung zwischen ähnlichen Kategorien versehen sind. Diese dreiundfünfzig Kategorien lassen sich drei verschiedenen Ordnungsgruppen von Kodes zuordnen: den konzeptbezogenen-ordnenden, den thematisch-ordnenden und den materialbezogen-ordnenden Kodes. Die Kategorien zu den meist deduktiv gewonnenen Oberkategorien werden induktiv weiter ausdifferenziert. Für eine bessere Transparenz und Nachvollziehbarkeit des Kodierhandbuchs wird eine ausführliche Explikation jeder Kategorie und eine kürzere Explikation jeder Oberkategorie vorgenommen. Das Kodierhandbuch bemüht sich einerseits um die notwendige Ausdifferenzierung wichtig erscheinender Aspekte und andererseits um die Bündelung einzelner Kategorien. Damit wird das Ziel verfolgt, dass sich das Kategoriensystem nicht zu stark zergliedert und inhaltlich übersichtlich bleibt, gleichzeitig aber auch der Beantwortung der Fragestellung gerecht werden kann. Winkelhage schreibt dazu: „Eine Faustregel, wie viele Kategorien ein Kategoriensystem enthalten sollte, gibt es jedoch nicht, da dies immer von der Fragestellung und dem Umfang des Textmaterials abhängt“ (Winkelhage et al. 2008, 9). Textstellen, die keiner der im Kodierhandbuch unterschiedenen Kategorien zugeordnet werden können, werden unter einer Sammelkategorie der jeweiligen Oberkategorie subsumiert. Nach mehrmaligem Auftreten wird das Kategoriensystem entsprechend überarbeitet bzw. einzelne Kategorienexplikationen verändert, differenziert oder zusammengefasst.

OBERKATEGORIEN	KATEGORIEN	ANKERBEISPIEL	KODIERREGEL	ABGRENZUNG
Konzeptvarianten				
Zonen des Politischen				
Vorkonzepte				
Themenaspekte Europa				
Themenaspekte Demokratie				
Grundlegendes Themenverständnis				
Materialherstellung				
Materialwirkung				
Interpretationsvorgehen				
Unterrichtskonsequenzen				
Unterrichtsbilder				
Zugangsweisen				

Abb. 3: (Eigene Darstellung), Auszug aus dem Kodierhandbuch

Die Oberkategorie *Interpretationsvorgehen* differenziert sich in acht weitere Kategorien, jede einzelne dieser Kategorien wird genau beschrieben und einer entsprechenden Textstelle des Datenmaterials zugeordnet (Ankerbeispiel). Nach Winkelhage müssen diese Oberkategorien im Gegensatz zu den Kategorien nur definiert werden,

„auf Beispiele und Abgrenzungen wurde dagegen verzichtet. Da die Oberkategorien in Unterkategorien ausdifferenziert wurden und nur diesen Unterkategorien die Fundstellen zugeordnet werden, hätte eine ausführliche Explikation der Oberkategorien das Kategoriensystem unnötig vergrößert“ (Winkelhage et al. 2008, 10).

Diese Zuordnung soll die Intersubjektivität der Methode gewährleisten, indem anderen Personen die Zuordnung transparent bzw. anschaulich gemacht wird. Das Kodierhandbuch sieht für die vorgestellte Oberkategorie wie folgt aus:

KATEGORIE MIT EXPLIKATION	ANKERBEISPIEL AUS DEM INTERVIEWMATERIAL	KODIERREGEL
Deskriptive Analyse Der/die Lehrer/-in setzt sich unter einer beschreibenden Perspektive mit den Lerndokumenten auseinander = Nacherzählung der Materialien.	B25: "Frauen sind zäher", ja das ist bekannt. "Mörder dürfen ermordet werden" - "Ich wäre gerne gläubig" - "gute Macht" - "Demokratie die gute Macht" - "Regieren um jeden Preis" – „der Harald Schmidt – also hier mit Busch“.	Wenn die Betrachtung/Analyse der Lernendendokumente auf einer rein beschreibenden (deskriptiven) Ebene (Nacherzählung) verbleibt, die Lehrperson ausschließlich die Materialien beschreibt, ohne darauf einzugehen/Vermutungen darüber zu äußern, <i>warum</i> die Schüler/-innen ihr Material/Lerndokument in dieser Weise realisiert haben.
Strukturanalyse Der/die Lehrer/-in analysiert/beschreibt die Materialien, indem er/sie von der Struktur/der Anordnung/der räumlichen Verteilung der einzelnen Begriffe/Themen/Bilder ausgeht.	B2: (Hmm) Okay, da fällt schon mal auf, dass die Europa wirklich nach unten geschrieben haben, also eher in die Mitte, und haben dann halt von diesem Europa aus jeweils die rechte und linke Bildhälfte gestaltet.	Wenn bei der Materialanalyse der Aufbau/die Struktur des Lerndokuments im Mittelpunkt steht. Stärker formale als inhaltliche Analyse.
Politikdidaktische Materialinterpretation Der/die Lehrer/-in analysiert/interpretiert das Material unter einer politikdidaktischen Perspektive.	B26: Vielleicht, dass es in Europa doch relativ viel Geld gibt, als Europa gesehen, als der Westen wirtschaftsstark ist und dass man dann auch vielleicht Dinge geben sollte oder muss für die Regionen der Welt, die nicht so viel haben, also in Deutschland gibt es ja auch regelmäßige Spendenaufrufe zu allen möglichen Dingen, das könnte den Schülern da vorgeschwebt haben.	Wenn die Lehrenden bei der Materialbetrachtung nachzuvollziehen versuchen, welche Erkenntnisse sie aus der Materialintention der Lernenden über deren politisches Verständnis/Wissen/Zugangsweisen/Interessen/Komplexitätsgrad der thematischen Auseinandersetzung schließen können.

<p>Interpretationsvarianten Der/die Lehrer/-in benennt mehrere Interpretationsmöglichkeiten für bestimmte Materialausschnitte.</p>	<p>B26: (Hmm), kommt darauf an, ob das von der Gruppe als Ganzes gesehen wurde oder ob das als Gegensatz gesehen wird, also da müsste man nachfragen, das könnte ja sein, dass Europa beides Mal, ist ja Identifizierung, dass Europa für sie zu Hause bedeutet, aber dass Europa im Sinne von "ich fühle mich hier wohl", aber dass es auch als Identifikation gilt zu dem, was draußen davor bleibt, also wir und die anderen in dem Sinne und dann wäre dass "wir sind hier zu Hause" und wir sind aber innen, und draußen sind die anderen, das wären zwei verschiedene Ebenen der Identifikation.</p>	<p>Wenn der/die Lehrende für einen Teil /Ausschnitt des Materials, der ihm/ihr wenig eindeutig erscheint, verschiedene Interpretationsmöglichkeiten/ Auswertungsvarianten in Erwägung zieht, ohne sich auf eine einzelne Interpretation festzulegen.</p>
<p>Schulisches Wissen Zur Materialinterpretation zieht der/die Lehrende schulisches Wissen über den/die Schüler/-in heran.</p>	<p>B25: Wilhelm II. – der letzte Kaiser, den ich im Geschichtsunterricht als Kriegstreiber ein bisschen dargestellt habe, deswegen haben die den wohl auf diese Seite gemacht, der ist mitverantwortlich für den Ersten Weltkrieg auf jeden Fall.</p>	<p>Wenn der/die Lehrende Wissen über den/die Schüler/-in heranzieht, welches er/sie im Kontext Schule erworben hat, z.B.: Beobachtungen bzw. Wissen aus vorangegangenem Fachunterricht; aus anderem Fachunterricht; Beobachtungen in Pausen; Interaktionen in Gruppen usw.</p>
<p>Außerschulisches Wissen Zur Materialinterpretation zieht der/die Lehrende außerschulisches Wissen über den/die Schüler/-in heran.</p>	<p>B3: Da ich die Schüler natürlich kenne, weiß ich auch, kenne ich auch so ein bisschen ihren familiären Hintergrund, und es fällt mir hier vor allen Dingen bei diesem Mädchen auf, und zwar bei der XX, die aus Afghanistan stammt, die also das hervorhebt, was für sie auch wichtig ist, da kommt also wirklich diese ganz persönliche Komponente, die persönliche Art der Sichtweise, kommt da sehr deutlich zum Ausdruck.</p>	<p>Wenn die Lehrer/-in Wissen über die Schüler/-in heranzieht, das nicht im direkten Zusammenhang zum schulischen Kontext steht (zum Beispiel: Migrationshintergrund der Eltern; familiäre Situation der Lernenden: Trennung der Eltern, Arbeitslosigkeit eines Elternteils usw.)</p>
<p>Interpretationsstrategie Vorgehen des/der Lehrenden bei der Materialanalyse bzw. Materialinterpretation.</p>	<p>B26: Also ich gehe da relativ systematisch vor, aber natürlich immer nur (seufzt), also ich kann ja erstmal nur mein Vorwissen, und das ist ja wesentlich größer als das der Schüler, und von daher muss man schon auch darauf achten, dass man dann nicht zu viel interpretiert, was dann nicht darin steckt, ja, denn die Schüler haben nicht das Wissen, was ich habe.</p>	<p>Wenn die Lehrenden entweder direkt etwas über die Strategie sagen, mit der sie sich den Materialien nähern, welche Fragen sie an das Material stellen oder worauf sie bei ihrer Analyse/Interpretation achten, oder indem sie indirekt entweder durch ihr Vorgehen oder Aussagen in einem anderem Bereich ihre Herangehensweise zu erkennen geben.</p>
<p>Verhinderte Interpretation Der/die Lehrer/-in kann die Dokumente der Schüler/-innen nicht interpretieren.</p>	<p>B26: Hmm, komisch, da weiß ich jetzt gar nicht, was er damit meinen könnte, also nein. Also so, wie das aussieht, scheint das so, dass die Demokratie diese drei Stufen Oberschicht – Mittelschicht - Unterschicht fördert in seinen Augen und das würde ja schon dem Gleichheitsgedanken, also den hat er ihr ja auch gar nicht drauf - kann ich aber leider nichts zu sagen.</p>	<p>Wenn die Lehrenden bestimmte Ausschnitte des Lerndokuments nicht analysieren bzw. interpretieren können, weil ihnen der hergestellte Zusammenhang unklar ist oder sie die getätigten Aussagen widersprüchlich finden.</p>

Abbildung 4: (Eigene Darstellung) Auszug aus dem Kodierhandbuch (aus Platzgründen und zur besseren Übersicht wird bei der Darstellung auf die Spalten „Oberkategorie“ und „Abgrenzung“ verzichtet)

In die Hauptkodierung wurden alle 47 Interviews einbezogen (Auswahleinheit). Als formale Analyseeinheit wurde für das Projekt eine Antwort der Interviewten auf eine Frage der Forscherin festgelegt.

5.4.2 Die Kodierung der Interviews

Die Kodierung des Interviewmaterials wurde computergestützt ausgewertet. Aufgrund der Interviewanzahl wird mit dem Programm MAXQDA gearbeitet, um eine übersichtliche und geordnete Verwaltung des Textmaterials zu gewährleisten. MAXQDA ist die Weiterentwicklung von winMAX, welches 1989 von Udo Kuckatz entwickelt wurde (vgl. Flick 2010, 464). Im Programm wird anhand der Kategorien ein Kodebaum angelegt, der das einfache Zuordnen von Textstellen zu diesen Kategorien sicherstellt. Kuckartz/Grunenberg beschreiben dieses Verfahren wie folgt:

„Durch die Segmentierung und Codierung wird ein thematisches und konzeptuelles Raster über die Texte gelegt, d.h. es entsteht eine Art elektronischer Karteikasten mit einer Sammlung inhaltlich bedeutsamer Textpassagen. Nach dem Segmentieren und Codieren steht das Wiederfinden im Mittelpunkt der Analyse“ (Kuckartz/Grunenberg 2010, 505).

Nach der Kodierung des Materials ermöglicht das Programm eine Zusammenstellung aller zu einer bestimmten Kategorie gehörenden Interviewausschnitte. Diese *Listen der Codings* können aus dem Programm exportiert und in Listen ausgedruckt werden und ermöglichen so eine übersichtliche Bearbeitung. Die Zuordnung der entsprechenden Textstellen zu einer der entwickelten Kategorien blieb jedoch eine interpretative Leistung der Forscherin, diese erfolgte nicht automatisch durch den Computer. Hier ist auch der große Unterschied zwischen dem Computereinsatz in der qualitativen im Gegensatz zur quantitativen Forschung zu sehen:

„Bei der computergestützten qualitativen Datenanalyse ist es hingegen nicht das Computerprogramm, das die Texte automatisch analysiert, sondern weiterhin die Forscherin und der Forscher selbst. Die QDA-Software erbringt eine Unterstützungsleistung, insofern kann von einem Gegensatz von qualitativer Analyse und Computergebrauch nicht die Rede sein“ (Kuckartz/Grunenberg 2010, 502).

Außerdem kann jeder Interviewausschnitt problemlos – durch Anklicken – in seinen Gesamtkontext zurückverfolgt werden, das Programm verhindert somit eine Zerstückelung bedeutungsrelevanter Zusammenhänge. Die Möglichkeit, Memos

sowohl zu den einzelnen Kategorien als auch an bestimmten Stellen in den jeweiligen Interviews anlegen zu können, befördert eine intensive und von Beginn an interpretative Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial. Erste Hypothesen und Ideen für die Auswertung sowie kleine Auffälligkeiten können direkt im Material vermerkt und am Ende bei Bedarf Eingang in die Interpretation finden. Somit wird ein Verlust wertvoller Informationen verhindert. Des Weiteren können verschiedene *visual tools* einen anderen Blick auf das Material ermöglichen, indem das Vorkommen oder das gemeinsame Auftreten von Kategorien in eine visuelle Darstellung überführt werden, können zuvor noch unbemerkte Zusammenhänge sichtbar werden.⁴⁹ Die Arbeit mit der MAXQDA-Software stellt somit keine neue Methode dar, „sondern hilft, mit den vorhandenen Verfahren Ergebnisse zu erzielen, die ohne sie nicht denkbar gewesen wären“ (Kuckartz/Grunenberg 2010, 513). Somit hält es auch Flick (2010, 469) für möglich, dass durch die Verwendung von Computern im Forschungsprozess neue Möglichkeiten der Dokumentation der Vorgehensweise und eine damit verbundene höhere Transparenz im Forschungsprozess gesichert werden könnte, was wiederum eine verbesserte Geltungsbegründung qualitativer Interpretationen zur Folge haben würde.

5.5 Gütekriterien der Qualitativen strukturierenden Inhaltsanalyse

An inhaltsanalytische Kategoriensysteme werden neben den klassischen Gütekriterien qualitativer Forschung⁵⁰ jene der „Erschöpfung“, „Saturiertheit“ und „Exklusion“ gestellt (vgl. Rustemeyer 1992, Winkelhage et. al 2008). Ein Kategoriensystem gilt dann als „erschöpft“, wenn alle Textstellen einer Kategorie zugeordnet werden können. Dies ist beim vorliegenden Kategoriensystem der Fall – Textstellen, die keiner Kategorie zugeordnet werden konnten, wurden am Ende der jeweiligen Oberkategorie unter einer entsprechenden Sammelkategorie/„Restkategorien“ subsumiert. Dies war jedoch nur in wenigen Fällen notwendig – vielen Restkategorien wurden gar keine Textstellen zugeordnet.

„Saturiert“ ist ein Kategoriensystem dann, wenn keine Kategorie leer bleibt, das heißt, jeder Kategorie eine Fundstelle aus dem Interviewmaterial zugeordnet werden kann (vgl. Rustemeyer 1992, 104f). Keine der definierten Kategorien blieb leer, bzw. es wurden nach der Probekodierung die Kategorien, denen keine Textstellen

⁴⁹ Zu weiteren Funktionen der MAXQDA-Software vgl. Flick 2010, 453f.

⁵⁰ Zu den klassischen Gütekriterien *Objektivität – Reliabilität – Validität* vgl. Kap. 4.2 dieser Arbeit.

zugeordnet werden konnte, entweder mit anderen Kategorien zusammengefasst oder gestrichen. Lediglich den Restkategorien konnten – wie oben bereits erwähnt – nicht immer eine Textstelle zugeordnet werden, „was aber das Satiiertheitskriterium nicht verletzt, sondern im Gegenteil einen Indikator für die Validität des Kategoriensystems darstellt“ (Winkelhage et al. 2008, 14).

Das Kategoriensystem soll dabei so konstruiert sein, dass Textstellen nur einer Kategorie der gleichen Oberkategorie zugeordnet werden können (vgl. Rustemeyer 1992; Mayring 2008a). Mehrdimensionale Fundstellen können hingegen den Kategorien verschiedener Oberkategorien zugeordnet werden (vgl. Mayring 2008a; Rustemeyer 1992). Da eine Doppelkodierung solcher Fundstellen oftmals wichtig erscheint, zum Beispiel, wenn der Lehrende etwas über das Material der Lernenden sagt, was zum einen etwas über dessen „Interpretationsstrategie“, aber auch etwas über sein „Bild von gutem Unterricht“ aussagt, werden sowohl die Kategorie „imaginierte Erwartung“ der Oberkategorie „Unterrichtsbilder“ als auch die Kategorie „schulisches Wissen“ der Oberkategorie „Interpretationsvorgehen“ kodiert. Dem Kriterium der „Exklusion“ wurde demnach bewusst nicht in allen Fällen entsprochen. So liegt ein besonderes Forschungsinteresse auf den Kombinationsmöglichkeiten der verschiedenen Konzepttypen⁵¹ und der Beantwortung der Frage, ob unterschiedliche Konzeptvarianten besonders häufig gemeinsam auftreten (z.B.: „problematische Konzepte“ mit „emotional gefärbten Konzepte“). Des Weiteren kann eine strikte Trennung der Kategorien hier nicht vorgenommen werden, da ein und dasselbe Konzept sowohl „assoziativ“ als auch „problematisch“ sein kann, wie beispielsweise die folgende Äußerung eines Schülers zeigt:

B71 (Schüler): „Ja, aber du wählst ja nach deiner Meinung. Du wählst ja die Politiker, die deine Meinung vertreten, also machen die ja schon, was du willst quasi“.

Das gewählte Beispiel verdeutlicht, dass eine eindeutige Zuordnung der Textstelle (z.B. in die Kategorie: „problematische Konzepte“) in diesem Fall interessante und auch notwendige Ergebnisse über die Zusammenhänge unterschiedlicher Konzeptvarianten (z.B.: Kategorie: „assoziative Konzepte“) verhindern würde. Aber

⁵¹ Unter Konzepten werden Vorstellungen, mit deren Hilfe sich Schüler/-innen die Welt erklären, verstanden (vgl. Sander 2008, 97). Konzepte beschreiben das Verständnis, die Erklärung und Deutung politischer und gesellschaftlicher Phänomene. Im Kodierhandbuch werden folgende Konzeptvarianten unterschieden: *assoziative; abstrakte/komplexe; unterschwellig aktivierte; emotional gefärbte, problematische und sonstige Konzepte.*

bereits Rustemeyer (1992) schlägt vor, das Kriterium der „Exklusion“ nur so eng zu fassen, wie es hinsichtlich der Fragestellung notwendig erscheint:

„Umfangreichere Inhaltsanalysen, die z.B. mehrere Bedeutungsdimensionen an einem Text zu erfassen versuchen, implizieren jedoch keine Ausschließlichkeit der Kategorien mehr, wenn diese eben verschiedene Dimensionen abbilden. Es liegt nahe, die Ausschließlichkeitsforderung für Kategorien lediglich für die einzelne (theoretische) Hypothese zu stellen; [...] aber auch hier sind Hypothesen denkbar, die theoriegeleitet die Möglichkeit enthalten, daß z.B. mehrere Unterkategorien (einer Oberkategorie) ohne Ausschließungsrelation expliziert werden können“ (Rustemeyer 1992, 107).

Da im Hinblick auf die Fragestellung der Untersuchung gerade die Mehrdimensionalität der Lernendenkonzepte von Interesse sind, wurde die Methode in diesem Punkt modifiziert.

6. Die drei Unterrichtsmethoden als Diagnostikmethoden: Ergebnisse zu den einzelnen Methoden im Unterricht

Mayring nennt vier unterschiedliche Ziele, die eine strukturierende Inhaltsanalyse verfolgen kann: die formale Strukturierung, die inhaltliche Strukturierung, die typisierende Strukturierung und die skalierende Strukturierung (vgl. Mayring 2008a, 85). Das hier verwendete Verfahren lässt sich keiner dieser vier genannten Ziele eindeutig zuordnen, vielmehr handelt es sich um eine Mischform der inhaltlichen und typisierenden Strukturierung. Nach Mayring will eine inhaltliche Strukturierung „Material zu bestimmten Themen, zu bestimmten Inhaltsbereichen extrahieren und zusammenfassen“, die typisierende Strukturierung hingegen „will auf einer Typisierungsdimension einzelne markante Ausprägungen im Material finden und diese genauer beschreiben“ (Mayring 2008a, 85). Die für diese Untersuchung intendierte Strukturierung möchte sowohl bestimmte Themen zu bestimmten Inhaltsbereichen extrahieren und zusammenfassen, gleichzeitig aber auch markante Ausprägungen zu den drei untersuchten Methoden (Typisierungsdimensionen) aus dem Material herausarbeiten. Für die inhaltliche Strukturierung empfiehlt Mayring nach der Hauptkodierung des Materials zunächst eine Paraphrasierung des extrahierten Materials, in einem weiteren Schritt eine Zusammenfassung pro Kategorie vorzunehmen und in einem letzten Schritt die Zusammenfassung pro Hauptkategorie durchzuführen (vgl. Mayring 2008a, 89). Das für die Auswertung der Untersuchung gewählte Verfahren orientiert sich an der von Mayring empfohlenen Schrittfolge.

Nach der Hauptkodierung aller 47 Interviews wurde eine Übersicht erstellt, in welcher Häufigkeit die unterschiedlichen Kategorien bei den drei untersuchten Methoden (Collage; Brainstorming; Concept-Map) auftreten. Diese Übersicht sollte einen ersten Überblick über mögliche Schwerpunkte im Material liefern. Nach Schmidt können diese Häufigkeitsangaben Informationen geben, „die auch für eine spätere Darstellung der Ergebnisse der Untersuchung wichtig sind [...], diese Häufigkeitsangaben sind allein nicht das Ergebnis, sondern Informationen zur ‚Datenbasis‘ der qualitativen Auswertung“ (Schmidt 2010, 481). In einem nächsten Schritt wurden von der Forscherin zunächst jene Kategorien deskriptiv ausgewertet,

die besonders häufig kodiert wurden, indem die Liste der Codings⁵² zu diesen Kategorien ausgedruckt und ausgewertet wurde.⁵³ Hierbei wurde besonders darauf geachtet, in welcher Häufigkeit die einzelnen Kategorien bei den drei untersuchten Methoden kodiert wurden, um mögliche Besonderheiten der einzelnen Methoden herausarbeiten zu können. Nach einer deskriptiven Auswertung der einzelnen Kategorien fand eine zusammenfassende Auswertung der Kategorien statt, diese Ergebnisse der Auswertung wurden wiederum auf die Fragestellung der empirischen Untersuchung bezogen. Nach dieser ersten deskriptiven Auswertung einzelner Kategorien wurden die einzelnen Unterrichtsstunden nach unterschiedlichen Kategorien⁵⁴ detaillierter ausgewertet. Diese Ergebnisse wurden auf die Ausgangsfragen⁵⁵ der Untersuchung rückbezogen, Mayring (2008, 84) bezeichnet diesen letzten Schritt als „Ergebnisaufbereitung“.

Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse zu den einzelnen Unterrichts- als Diagnostikmethoden in der schulischen politischen Bildung dargestellt. Bei jeder Methode erfolgt die Darstellung aus zwei verschiedenen Perspektiven: Zuerst wird die Herangehensweise bzw. Auseinandersetzung der Schüler/-innen mit der jeweilige Methoden bzw. den entstandenen Lerndokumenten beschrieben und interpretiert und in einem zweiten Schritt die Herangehensweise bzw. die Analyse und Interpretation der Lernprodukte durch die Lehrer/-innen ausgewertet. Die dafür gewählten Zwischenüberschriften versuchen die Auswertung zu strukturieren, teilweise decken sich diese meist allgemeinen Zwischenüberschriften, die für alle drei Methoden verwendet werden, mit den untersuchten Kategorien⁵⁶ des Kodierhandbuchs, teilweise gehen sie jedoch über diese hinaus oder fassen unterschiedliche Aspekte zusammen.⁵⁷

⁵² Für jede Kategorie kann eine Liste der Codings aus MaxQDA exportiert werden, dabei werden alle Textstellen (Interviewausschnitte) zusammengefasst, die mit der entsprechenden Kategorie kodiert worden sind.

⁵³ Folgende Kategorien wurden zunächst deskriptiv ausgewertet: *emotionalgefärbte Konzepte; Kern des Politischen; Oberfläche des Politischen; Gruppenprozesse; inhaltliche Überraschung; bewertungsfreie Auseinandersetzung; imaginierte Erwartung; bestätigte Erwartung; Themenablehnung; vermutete Lerninteressen; thematische Interessen Themengebiet Demokratie; thematische Interessen Themengebiet Europa; Unterrichtswünsche*

⁵⁴ *Materialschlussfolgerungen; Diagnostischer Mehrwert; emotionale Konzepte; unterschwellig aktivierte Konzepte; abstrakte Konzepte; assoziative Konzepte.*

⁵⁵ Vgl. Hauptfragen der Untersuchung in der Einleitung zu dieser Arbeit.

⁵⁶ *Materialschlussfolgerungen; Interpretationsstrategie; Themenablehnung der Schüler/-innen usw.*

⁵⁷ Dies ist zum Beispiel der Fall bei der Methode Collage mit der Zwischenüberschrift „Mehrperspektivität – Mehrdeutigkeit“ und „Besonderheiten der Individualdiagnose“ bei der Methode Brainstorming.

6.1 Collage

Die Collage ist eine ästhetische und nonverbale Unterrichtsmethode, bei der in Kleingruppen von 4–6 Schüler/-innen eine Text-Bild-Montage zu einem vorgegebenen Themenfeld (Demokratie oder Europa) realisiert wird. Zur Verfügung stehen den Lernenden dabei möglichst unterschiedliche Zeitschriftenformate.

6.1.1 Die Auseinandersetzung der Schüler/-innen

Intentionaler/begründeter Materialaufbau

Auch wenn bei dieser Methode besonders die zur Verfügung stehenden Materialien eine wichtige Rolle spielen, wählen die Schüler/-innen aus diesen größtenteils bewusst aus. Die Bilder, die sie in eine bestimmte Anordnung bringen, besitzen für sie in den meisten Fällen eine besondere Bedeutung und weisen einen Bezug zum Gegenstand auf. Dies wird deutlich, wenn man sie befragt, warum sie bestimmte Bilder ausgewählt haben.

B75 (Schülerin): Das haben wir auch hier hingeklebt, weil hier ja die Wahlbeteiligung abgebildet ist und bei Demokratie ja auch ganz wichtig ist, dass die Bürger ihre Rechte, die sie haben – ihr Wahlrecht ja auch nutzen, weil sonst ist das Ganze ja nicht möglich, wobei nicht wählen durchaus was aussagt, aber wir haben das „Engagiert euch“ eben mit der Wahlbeteiligung in Verbindung gebracht und deshalb hingeklebt (Gruppe 3 Collage Demokratie B25⁵⁸).

B13 (Schülerin): Also zum Beispiel hier das Bild haben wir genommen, weil das halt wieder diese multikulturelle Gesellschaft wiedergibt, da sind drei Kinder mit jeweils unterschiedlicher Nationalität, die kommen miteinander aus und hier sieht man zum Beispiel auch, das ist zwar eine Familie, aber da sieht man auch, dass sich zwei Frauen an der Hand halten, dass das dass die Familie nicht unbedingt aus Mann und Frau bestehen muss, sondern dass das auch anders geht und dass das akzeptiert wird in der Gesellschaft (Gruppe 3 Collage Europa B2).

An solchen Aussagen der Lerngruppen kann erkannt werden, dass die Materialauswahl und Anordnung in den meisten Fällen begründet ist, die Schüler/-innen können ihr Vorgehen bei der Materialherstellung erklären und die wichtigsten Aussagen am Material belegen.

⁵⁸ Bei der Methode Collage bezieht sich die letzte Angabe in der Klammer auf den/die Lehrer/-in, bei dem/der das Lerndokument entstanden ist. So kann anhand dieser Angaben und unter Zuhilfenahme der Übersicht der Untersuchung aus Kapitel 5.2 auf die jeweilige Einstiegsstunde geschlossen werden. Nur in Kapitel 6.1 wird zum Interviewausschnitt zusätzlich noch die jeweilige Gruppe angegeben, damit vom Interviewausschnitt auf die jeweilige Collage im Materialband geschlossen werden kann.

Konzepttypen⁵⁹: emotional gefärbte Konzepte⁶⁰

Außerdem lassen sich mit den Collagen besonders die emotional gefärbten Konzepte der Schüler/-innen erheben.

B41 (Schülerin): wir wollten jetzt nicht so ein armes Dritte-Welt-Land darauf kleben, weil es ja nicht zu Europa gehört, aber auch was wir so haben und dass wir das vielleicht schätzen sollten (Gruppe 5 Collage Europa B26).

B13 (Schülerin): Im Vergleich Europa–Afrika, sage ich mal. Afrika ist ja wirklich oftmals, sage ich mal, Hungersnot, dass es uns hier in Europa schon besser geht also, das ist, sage ich mal, richtig gut, also wir haben es richtig gut im Vergleich zu anderen Ländern, deswegen „lieber Brot als tot“, also das Essen allgemein“ (Gruppe 3 Collage Europa B2).

Vorstellungen darüber, was in einer Gesellschaft als richtig oder falsch – gut oder böse –angesehen werden kann, wird von den Schüler/innen thematisiert, teilweise werden Wunschenken und Wirklichkeit kontrastiert. Dabei findet eine Auseinandersetzung über Themenbereiche statt, die sich zur Vorgabe der Themen „Europa“ oder „Demokratie“ nicht zwangsläufig vermuten lassen.

B63 (Schülerin): Also Hartz IV ist ja so für Leute, die jetzt keine Arbeit haben oder so, und es gibt ja auch – es ist ja nur in Deutschland oder in anderen Ländern gibt es das ja nicht, und da sind die Leute dann halt einfach arm und hungern und verhungern und deshalb, das ist schon positiv, und dann einfach haben wir dieses Geld eben dazu geklebt und dann, dass wir zahlen nicht gerne Steuern, das ist eigentlich so ein bisschen dagegen, weil man halt keine Steuern zahlt, dann kann der Staat ganz viele Sachen nicht bezahlen, wie auch so öffentliche Gebäude und so was, und also das gehört halt alles so mit Steuern so zusammen (Gruppe 5 Collage Demokratie B25).

Von den Lernenden werden Widersprüche in der Gesellschaft bzw. Anspruch und politische Wirklichkeit in den Collagen kontrastiert und das wechselseitige Verhältnis unterschiedlicher politischer Sachverhalte problematisiert. Dabei vergrößert sich der Assoziationsraum der Schüler/-innen mehr als bei der Methode

⁵⁹ Unter Konzepten werden Vorstellungen, mit deren Hilfe sich Schüler/-innen die Welt erklären, verstanden (vgl. Sander 2008, 97). Konzepte beschreiben das Verständnis, die Erklärung und Deutung politischer und gesellschaftlicher Phänomene. Im Kodierhandbuch werden folgende Konzeptvarianten unterschieden: assoziative; abstrakte/komplexe; unterschwellig aktivierte; emotional gefärbte, problematische und sonstige Konzepte.

⁶⁰ Die Kategorie *emotional gefärbte Konzepte* wird codiert, wenn bei der Wahrnehmung und/oder Bewertung politischer Phänomene weniger sachliche Gründe, sondern mehr ein Gut-richtig bzw. ein Falsch-schlecht-Urteil ausschlaggebend ist (z.B.: eine Moralvorstellung/ein Bauchgefühl an der Stelle von Sachargumenten) (= *Kodierregel*). Die Kategorie *emotional gefärbte Konzepte* wird bei der Methode Collage 27-mal, bei der Methode Brainstorming 24-mal und bei der Methode Concept-Mapping 3-mal codiert.

Die Kategorie *emotional gefärbte Konzepte* wird folgendermaßen definiert: Konzepte beinhalten Emotionen, welche die Auseinandersetzung mit einem Thema beeinflussen – bspw. eine Vorstellung von dem, was gut/schlecht bzw. richtig/falsch ist (Kategoriebeschreibung).

des Concept-Mappings, es werden vielfältige Bezüge hergestellt, auch solche, die zuerst überraschen und verwundern.

B45 (Schüler): Wir haben uns halt gedacht, dort ist ja ein Bild von der Erde, dass die schon käuflich wäre, und von diesem Typen, der dann immer mehr bietet und immer mehr bietet, und dann oben steht ja dann auch noch gekauft, sei es dann letzten Endes nur – Geld regiert die Welt so in der Art (Gruppe 5 Collage Europa B26).

Besonderheiten der Gruppendiagnose

Durch die teilnehmende Beobachtung während der Unterrichtsstunden konnte die Forscherin sehen, dass sich einzelne Schüler/-innen während der Gruppenarbeitsphase zurückzogen, in den Magazinen blätterten oder einzelne Artikel lasen. Auch bei den Interviews kam es vor, dass hauptsächlich einzelne Schüler/-innen der Gruppe (insg. 4–6 Schüler/-innen) über ihre Collage sprachen.

B41 (Schülerin): Das ist schon wieder so ein bisschen ein neues Thema, das gehört jetzt zur Europäischen Union und wählen.

I (Interviewerin): Was wolltet ihr damit sagen?

B41: Ich will nicht immer was sagen, sagt ihr auch mal was (lacht). Wer hatte das denn? (Gruppe 5 Collage Europa B26).

Ein Schüler (B70) holte während des Interviews sogar sein Handy raus und begann damit zu spielen, kurz darauf beteiligte er sich jedoch an einer hitzigen Diskussion über die hergestellte Collage. Bei dieser Methode kann nicht sichergestellt werden, dass sich *alle* Gruppenmitglieder *aktiv* an der Produkt- bzw. Materialherstellung beteiligen. Einzelne Schüler/-innen können sich phasenweise oder komplett entziehen, über deren konzeptuelle Vorstellungen erfährt die Lehrperson nur wenig bis kaum etwas. Ebenfalls kann von der Lehrperson nicht rekonstruiert werden, ob diese Schüler/-innen grundsätzlich kein Interesse am Thema haben, lediglich unmotiviert sind oder aber ihre vorhandenen Vorstellungen nicht verbalisieren wollen. Gleichzeitig birgt diese „Anonymität“ der Methode jedoch ein besonderes Potential, indem Themen von den Schüler/-innen verbalisiert bzw. durch die Bilder und Begriffe visualisiert werden können, über die sie im Unterricht aber nicht unbedingt reden würden. Spricht man die Schüler/-innen auf bestimmte Themenaspekte/Bilder an, zeigen sie sich peinlich berührt, wollen Bilder – Begriffe nicht aufgeklebt haben und schieben sich gegenseitig die Verantwortlichkeiten in der Gruppe zu.

I (Interviewerin): Und gibt es auch Dinge, die welche von euch aufkleben wollten, wo die anderen aber gesagt haben, das findet ihr nicht passend, oder wart ihr euch immer einig, als ihr die Bilder aufgeklebt habt?

(Alle fangen an zu lachen)

I (Interviewerin): Bitte was?

B68 (Schülerin): Wir hatten so ein paar Sachen, die haben nicht so gepasst, da haben einige gemeint, das muss da unbedingt rein irgendwie [...], zum Beispiel war das was mit Drogen in Moskau, glaube ich (lacht)

B69 (Schülerin): (lacht)

I (Interviewerin): Okay, und wieso glaubten welche, dass das da darauf muss?

B68 (Schülerin): Ja, das darfst du jetzt erklären!

B69 (Schülerin): Wieso ich? Du hast das doch ausgeschnitten, oder?

B67 (Schülerin): Ach so, hmm, da muss ich jetzt erstmal überlegen (alle lachen). Nein ich sage einfach gar nichts (Gruppe 1 Collage Demokratie Gruppe B25).

Eine klare Identifizierung einzelner Konzepte und deren Zuordnung zu bestimmten Schüler/-innen kann durch die Methode der Collage nicht gewährleistet werden. Vielmehr kann die Lehrperson einen Überblick über unterschiedliche, teils widersprüchliche Assoziationen zum Thema bekommen, diese bleiben jedoch häufig unkommentiert und interpretationsoffen.

Konzepttypen: unterschwellig aktivierte Konzepte⁶¹ – Kern des Politischen

Besonders oft findet bei dieser Methode eine Auseinandersetzung mit den unterschwellig aktivierten Konzepten der Lernenden (Armut–Reichtum/Freiheit/Gerechtigkeit) statt, die zwar keine direkte fachlich-thematische Verknüpfung zum Gegenstand aufweisen und somit teilweise überraschend sind, für die Lernenden jedoch über eine subjektive Plausibilität verfügen. Diese unterschwellig aktivierten Konzepte der Lernenden betreffen häufig den Kern des Politischen, das heißt, Themen, die sich mit den grundlegenden Fragen des Zusammenlebens in einer Gesellschaft beschäftigen (vgl. Sander 2008, 186).

I (Interviewerin): Und Schule, warum klebt das da? Warum Schule im Bezug zu Demokratie?

B75 (Schülerin): Ich glaube, das hatten wir so in die Richtung, dass alle Kinder eine Chance auf Bildung haben sollen, mehr gedacht – also hätte vielleicht das Wort Bildung besser gepasst als Schule (Gruppe 3 Collage Demokratie B25).

I (Interviewerin): Und das „gemeinsam stark“, wie habt ihr das gemeint?

B52 (Schülerin): Dass halt alle gemeinsam halt es besser schaffen könnten, wenn alle zusammenarbeiten und dann kann man es besser schaffen halt (Gruppe 3 Collage Europa B26).

⁶¹ Die Kategorie *unterschwellig aktivierte Konzepte* wird codiert, wenn die Auseinandersetzung der Schüler/-innen mit dem Thema *Demokratie* oder *Europa* durch Vorstellungen zu einem anderen politischen Themengebiet beeinflusst bzw. vorstrukturiert wird.

Diese Themenbezüge der Lernenden, die sich auf den Kern des Politischen beziehen, reichen von Forderungen der Akzeptanz vielfältiger Lebensformen über Fragen zu den Grundrechten bis hin zu Aspekten der Verteilungsgerechtigkeit. Ebenso wird von den Lernenden die Frage der Verantwortlichkeit – der reicheren für die ärmeren Kontinente – im Kontext von Europa und Demokratie thematisiert.

B15 (Schüler): Und Europa ist ja mit einer der reichsten Kontinente, dass der sich vielleicht für die ärmeren Kontinente einsetzt so für Asien – Afrika oder so was (Gruppe 3 Collage Gruppe B2).

B65 (Schülerin): Also ich denke, das haben wir damit gemeint, weil (ich) sage mal, dass soll ja, den Politiker, der dann sozusagen dann halt schwul ist und dass der das dann auch sagen kann, sage ich mal, und dass der dann nicht irgendwie verspottet wird oder sozusagen aus seinem Amt austreten muss, nur weil er halt irgendwie nicht, ich sage mal, heterosexuell ist, und das soll das darstellen, dass die Leute ihn trotzdem akzeptieren, auch wenn der jetzt halt irgendwie keine Frau hat oder so (Gruppe 5 Collage Demokratie B25).

Diese Aussagen der Lernenden verdeutlichen, dass sie sich bei der Herstellung der Collagen zu den Themen Demokratie und Europa mit den Grund- und Menschenrechten (Würde des Menschen/Recht auf Bildung) und somit auch mit ihren vorhandenen Vorstellungen zu dem Basiskonzept Gemeinwohl (vgl. Sander 2008, 103) auseinandersetzen. An diesem Punkt – dem Kernbereich des Politischen – „berühren sich Fragen der politischen Philosophie mit denen der persönlichen Lebensführung und des eigenen Selbstkonzepts von Lernenden“ (Sander 2008, 186). Hier stehen Fragen im Mittelpunkt,

„was Politik leisten, womit und mit welchen allgemeinen Zielen sie sich überhaupt befassen soll und womit nicht und welche Prinzipien und grundlegenden Verfahren die Regelung der gemeinsamen Angelegenheiten leiten sollen – Bilder davon, wie Menschen zusammen leben können“ (Sander 2008, 188).

Bilddeutungen – Bedeutungsaushandlungen in den Gruppen

Zeitweise finden erst im oder noch während des Interviews innerhalb der Gruppe eine Verständigung über die Inhalte des Materials oder Diskussionen über Bildbedeutungen statt. Zum Teil werden noch im Gespräch die Deutungen über das fertige Produkt ausgehandelt, oder es entwickeln sich erst während des Interviews Diskussionen, obwohl die Schüler/-innen zu Beginn des Gesprächs versichert haben, sich bei der Herstellung der Collage immer einig gewesen zu sein.

B69 (Schülerin): Warum, wer hatte eigentlich diese geniale Idee mit diesem Band da?

I (Interviewerin): Ja genau, wer hatte die eigentlich? Okay, und „Frauen sind zäher“, warum klebt das da?

B70 (Schüler): Ja warum klebt das denn eigentlich? (B70, B71, B72 lachen)

B69 (Schülerin): (lacht) Ich bin dran, ja, das war die Gleichberechtigung, Emanzipation und ja, dass es nicht immer nur so ist, dass die Männer die Starken sind, alles machen, die Frau zu Hause sitzt, den ganzen Tag den Haushalt machen muss und einfach, ja.

B70 (Schüler): (lacht)

I (Interviewerin): Warum lachst du?

B70 (Schüler): Na ja, wenn das Gleichberechtigung – Frauen sagen immer Gleichberechtigung – Gleichberechtigung und dann steht ‚Frauen sind zäher‘, das ist ja eine Aussage, dass Frauen ja besser sind, dann müsste da stehen ‚Frauen sind genauso zäh wie die Männer‘ und nicht ‚Frauen sind zäher‘.

[B69 (Schülerin) und B68 (Schülerin) versuchen B70 (Schüler) zu unterbrechen]

B69 (Schülerin): Okay, aber da steht nicht ‚Frauen sind zäher als Männer‘.

B70 (Schüler): Ja, aber was denn sonst?

B69 (Schülerin): Ja zäher als man denkt als es das Vorurteil ist – das Klischee.

B68 (Schülerin): Genau!

B70 (Schüler): Ach so (Gruppe 1 Collage Demokratie B25).

Es erscheint somit notwendig, die fertigen Collagen von den Schüler/-innen vorstellen und diskutieren zu lassen, geschieht dies nicht, können Potentiale ungenutzt und Bezüge unentdeckt bleiben. Denn die Lernenden visualisieren durch die entsprechenden Bilder zwar Aussagen und Themenbezüge, von sich aus müssen sie im Unterricht jedoch nicht zwangsläufig auf diese zu sprechen kommen. An dieser Stelle werden die Lehrenden oder andere Schüler/-innen gebraucht, die Nachfragen stellen, auf Elemente aufmerksam werden und entsprechend nachhaken. Auch wenn Schüler/-innen angeben, dass sie sich bei der Bearbeitung einig gewesen sind, können im Interview unterschiedliche Bildinterpretationen/Deutungen der Collage identifiziert werden.

B50 (Schülerin): Ich glaube, größtenteils waren wir uns schon einig, nur manche haben andere Bilder einfach anders interpretiert (Gruppe 5 Collage Demokratie B25).

Ein Bild kann für unterschiedliche Vorstellungen/Konzepte stehen. Die Methode bewirkt, dass sich die Lernenden über ihre individuellen Deutungen auseinandersetzen und sich dieser teils erst durch die Auseinandersetzung mit anderen bewusst werden. Nach Schelle bieten ästhetische Lernprozesse in der politischen Bildung die Möglichkeit, dass die Lernenden sich treiben lassen und anerkennen, dass die Interpretation von Bildern kein abgeschlossener Prozess sein kann, sondern

„dass von der jeweiligen Subjektposition heraus verschiedene Sichtweisen und Perspektiven möglich sind und die Urteilsbildung auf einen kommunikativen Prozess mit dem Gegenstand, mit dem was mir zunächst als fremd gegenübertritt, angewiesen ist“ (Schelle 2005b, 533).

In dieser Erkenntnis vermutet Schelle eine für die Schüler/-innen bedeutsame Differenzenerfahrung (vgl. Schelle 2005b, 533). Die Schüler/-innen treffen bei diesen Bedeutungsaushandlungen zum einen Konsensentscheidungen, die auch im Material sichtbar werden, z.B. stellen sie ein Fragezeichen hinter den Begriff der Inflation, weil die einzelnen Mitglieder der Lerngruppe etwas Unterschiedliches mit dem Begriff verbunden haben. Zum anderen werden aber auch Mehrheitsentscheidungen gefällt, ein Bild wird – trotz vorhandener differenter Deutungen – aufgeklebt, wenn die Mehrzahl der Gruppe es für gut bzw. passend erachtet.

I (Interviewerin): Dann würde ich gerne noch wissen, ob ihr euch immer einig wart bei den Sachen, die ihr darstellen wolltet, oder ob ihr auch manchmal uneinig wart?

B44 (Schülerin): Also, das waren wir schon mit der Inflation, das war das am Ende, da waren wir uns eigentlich nicht, da gab es eine Spaltung zwischen uns (lacht), wissen wir nicht genau, die einen sagen ja, die anderen nein, das soll nicht dahin und, aber sonst waren wir uns eigentlich schon recht einig, außer halt bei so ein paar Kleinigkeiten, was wo hingeklebt werden soll (lacht).

I (Interviewerin): Du zeigst auf das Bild mit den Blumen?

B45 (Schüler): Ja, weil bei manchen Dingen war ich halt so, da wusste ich nicht, ob das wirklich dazu passt zu dem Plakat, weil dann waren das einfach Bilder, die wir ausgeschnitten haben, wo wir dachten, dass wir im Nachhinein was dazu machen, aber dann kamen zum Beispiel jetzt hier die Blumen, mir hat es persönlich nicht so gefallen (lacht), aber die anderen wollten es so (Gruppe 5 Collage B25).

Das bedeutet ebenfalls, dass die Lehrenden von der Interpretation einzelner Bilder oder Begriffe nicht automatisch auf die Vorstellungen der gesamten Lerngruppe schließen können.

Hier liegt die besondere Chance, aber auch die Uneindeutigkeit der Collage als Diagnostikmethode. Bilder sind grundsätzlich interpretationsoffen, sie lassen – mehr noch als Begriffe – differente Deutungen zu. Durch Gespräche über diese differenten Deutungen können aber gleichzeitig weitere wichtige Kompetenzen der politischen Bildung – wie die hermeneutische Kompetenz – bei den Lernenden gefördert werden. Nach Schelle sind Auseinandersetzungen mit Bildern

„Auseinandersetzungen mit dem Fremden, dem Anderen, dem noch Unbekannten. Bilder erzeugen Gegenwelten, Gegenaufmerksamkeit, können irritieren und rätselhaft sein. Um sie enträtseln zu können, bedarf es hermeneutischer Kompetenzen wie das Deuten von Bildern und Gefühlen. Dies sind gleichsam Kompetenzen, die jede/jeder benötigt, um sich schließlich auch selber positionieren zu können im Klassenzimmer, in der Gesellschaft und in der Sphäre des Politischen“ (Schelle 2005b, 534).

In dieser hermeneutischen Kompetenz sieht Schelle wichtige Elemente der politischen Urteilsfähigkeit angelegt, Schüler/-innen lernen genau hinzuschauen, sie

beschreiben, verständigen sich, akzeptieren differente Auslegungen und erlernen die detaillierte Darstellung der eigenen Interpretation (vgl. Schelle 2005b, 532ff.).

I (Interviewerin): Okay, und wie habt ihr das dann gelöst, wenn einzelne was aufkleben wollten, was die anderen doof fanden?

B68 (Schülerin): Wir haben debattiert.

B71 (Schüler): Demokratie!

I (Interviewerin): Und wie hat das dann funktioniert?

B71 (Schüler): Wir haben quasi geguckt, ob die Mehrheit es da haben wollte oder nicht, wir haben demokratisch gehandelt.

[B69 (Schülerin), B68 (Schülerin) lachen] (Gruppe 1 Collage Demokratie B25)

Die Lehrenden bekommen durch die Analyse und Interpretation der Collagen zwar einen ersten Überblick über mögliche vorhandene Deutungen und Vorstellungen der Schüler/-innen zu einem bestimmten Themengebiet, jedoch können diese nicht der/dem einzelnen Schüler/-in zugeordnet werden. Die Methode kann somit keine Individualdiagnose ersetzen, wenn für Lehrende die individuellen Vorstellungen der einzelnen Schüler/-innen von Bedeutung sind. Vielmehr können die Lernprodukte dieser Methode einen ersten Überblick über die vorhandenen Einstellungen der Klasse zu einem Thema bieten. Gleichzeitig liegt in dieser Offenheit und damit verbundenen Gruppendynamik der Methode auch ihr besonderes Potential. Von den Schüler/-innen werden Themenaspekte assoziiert, die diese im Unterricht nicht zwangsläufig verbalisieren würden – in den Gruppen finden Aushandlungsprozesse statt, die eine tiefere Verständigung über die einzelnen Vorstellungen, aber auch Themenbereiche befördern.

B50 (Schülerin): Ja zum Beispiel das mit den Fischern, da waren manche der Meinung, dass das am besten ausdrückt, dass manche eben zwar Arbeit haben, aber nicht viel verdienen, aber andere haben das darin nicht so gesehen, die haben da einfach gesehen, immerhin haben sie einen Job (Gruppe 3 Collage Europa B26).

Durch die Gruppenarbeit werden außerdem nicht nur die sozialen Kompetenzen der Lernenden gefördert, sondern es findet auch eine vertiefende Auseinandersetzung der Schüler/-innen mit den eigenen Deutungen statt. Durch die Auseinandersetzung über die unterschiedlichen Deutungen in den Gruppen werden den Schüler/-innen Aspekte und Widersprüche der eigenen Vorstellungen bewusst, die sie ohne die Gruppe wahrscheinlich nicht bemerkt hätten. Im Gespräch über die Collage greifen die Lernenden Ideen und Aspekte der Anderen auf, entwickeln sie weiter und deuten sie neu.

B65 (Schülerin): Zur Königin, ich habe das jetzt nicht mitbekommen, dass die das aufkleben wollten, aber also ich hätte das auch jetzt, also ich wäre auch dagegen gewesen, weil ich verbinde jetzt Demokratie eigentlich überhaupt nicht mit König oder Königin, das ist ja sozusagen wieder ein Herrscher, weil Demokratie hat ja auch immer was mit Wahlen zu tun und dass irgendwelche Leute halt gewählt werden, die dann für das Land dann sozusagen die Meinungen vertreten, und bei Königen, verbinde ich immer so, dass die da so ihre eigene Meinung ausleben können und niemanden danach fragen [...].

B62 (Schülerin): Noch ganz kurz, ich wollte also – wir, XX (Schülerin) und ich, wollten eigentlich die Königin dann auch eher zu der Seite zu Krieg oder Frieden machen und jetzt nicht unbedingt zu der Demokratie also so, dass es auch das Gegenbild zeigt und nicht, das ist ja auf jeden Fall keine Demokratie (Gruppe 5 Collage Demokratie B25).

Thematische Interessen und Unterrichtswünsche

Des Weiteren sind die Schüler/-innen größtenteils in der Lage, aus dem Material heraus die wichtigsten Elemente ihres Produktes zu benennen und davon ausgehend sowohl ihre thematischen Interessen als auch konkrete Unterrichtswünsche zu formulieren.

B64 (Schülerin): Ich glaube, also ist für mich ist das wichtigste Bild [M.M.: nackte Menschen, die in einem Hof tanzen], weil ich glaube auch mit Mut und Zusammenhalt, ich glaube schon, dass das schon sehr wichtig ist in einer Demokratie (Gruppe 5 Collage Demokratie B25).

B71 (Schüler): Ja, über die verschiedenen Rechte und so, die man hat in einer Demokratie und die einem zustehen, und welche Freiheiten man hat so (Gruppe 5 Collage Demokratie B25).

Diese thematischen Interessen und Unterrichtswünsche der Lernenden visualisieren sich teilweise direkt im Material bzw. den hergestellten Themenbezügen der Lernprodukte, zeitweise gehen sie jedoch über diese hinaus und sind nur durch genaues Nachfragen und ein Gespräch mit den Schüler/-innen zu erfassen.

B13 (Schülerin): Ja also dieses Ganze, das Politische an sich, egal, ob da jetzt irgendwelche Gesetze steuern oder die Schulbildung drunter fallen, also sowas dann wahrscheinlich eher. Welche Gesetze es in welchen Ländern gibt und wie die Gerechtigkeit aufgeteilt ist, ob es jetzt zum Beispiel in dem einen Land besser zugeht als in dem anderen oder wie die Menschen in dem einen behandelt werden wie in dem anderen (Gruppe 3 Collage Europa B2).

B69 (Schülerin): Ja, das mit den Politikern na gut, aber dieses mit den „Mörder dürfen ermordet werden“ ja gut, könnte man auch mal also eine Stunde oder so auch mal drüber reden, fände ich okay.

B70 (Schüler): Diskutieren pro und contra.

I (Interviewerin): Zu was möchtest du pro und contra diskutieren?

B70 (Schüler): Na ja, ob die Mörder ermordet werden dürfen.

B72 (Schüler): Todesstrafe

B70 (Schüler): Oder ob, also ob die Schüler das gerecht fänden (Gruppe 1 Collage Demokratie B25).

Welche Aspekte/Themen ihrer Collage die Lernenden im Unterricht gerne aufgreifen und behandeln wollen, kann letztendlich nur mit der Lerngruppe durch ein Gespräch über das Produkt erhoben werden.

Themenablehnung der Schüler/-innen

Ebenso verfügen die Collagen aber auch über Themenbezüge, von denen die Schüler/-innen angeben, sie im Unterricht nicht behandeln zu wollen. Allein auf der Grundlage der Materialinterpretation können die Lehrenden dies jedoch nicht schlussfolgern, hier ist ebenfalls ein Gespräch über die Collagen notwendig. Die Gründe, weshalb die Behandlung bestimmter Themen im Unterricht von den Schüler/-innen abgelehnt wird, sind hierbei ganz unterschiedlich.

B37 (Schülerin): Also zum Beispiel das mit dem Mauerfall, das hatten wir auch schon mal gemacht in Geschichte, das brauchen wir jetzt eigentlich nicht mehr, und das mit der Pressefreiheit, das brauchen wir eigentlich auch nicht mehr, und vielleicht das mit der Schweinegrippe, das ist ja jetzt so nicht Powi-Unterricht (Gruppe 1 Collage Europa B26).

Teilweise geben sie an, die Themen bereits im Fach- oder sonstigen Schulunterricht durchgenommen zu haben, über Medien schon viel darüber zu wissen oder dass die Themen aufgrund ihrer Ausrichtung nicht in den Politikunterricht passen würden.⁶²

6.1.2 Die Zugangsweise der Lehrenden: Interpretation und Auswertung

(Überraschende) Materialwirkung

Da die Methode der Collage bei den Lernenden einen weiten Assoziationsraum eröffnet und dabei teilweise eine Auseinandersetzung mit Fragen, die den Kern des Politischen betreffen, stattfindet, sind die Lehrer/-innen von den durch die Lernprodukte hergestellten Bezügen der Lernenden mitunter überrascht, teilweise sogar irritiert.

B25 (Lehrer): Stark überrascht hat mich jetzt höchstens, dass die Linksextremismus so stark verwendet haben und dass der Obama so stark verwendet – das sind so die Hauptargumente, ja (B25 Collage Demokratie).

B2 (Lehrerin): Also mir war schon klar, dass da wirklich assoziiert wird in vielfältige Richtungen, aber ich finde es dann schon erstaunlich, was das dann wirklich in diesen Zeitungen alles so drinne ist und auf was für Sachen die dann so kommen, also das überrascht mich dann schon immer wieder und ich denke mal, wenn ich jetzt natürlich gehört hätte, was die dazu gesagt haben, dann ist das natürlich noch interessanter, aber das

⁶² Gründe für Themenablehnung oder Interessenformulierung vgl. Kap. 6.4 Abschnitt *Thematische Interessen, Unterrichtswünsche und Themenablehnung der Lernenden bei den Themen Demokratie und Europa* dieser Arbeit.

finde ich überraschend, also zumal, das hat ja schon hier sein Muster, wie das so aufgebaut ist [...] Also das finde ich überraschend, weil das versteht man so auf Anhieb überhaupt nicht, und wie gesagt, ich finde das auch hier mit der gleichgeschlechtlichen Lebensgemeinschaft, vor allem, weil da waren nämlich auch die drei Jungs drin, die auch nicht so ganz einfach sind, und da hätte man auch denken können, dass die dann sagen, das wollen wir nicht drauf haben, also das fand ich sehr überraschend (B2 Collage Europa).

(Emotionale) Wirkung der Lernprodukte

Teilweise bewirken die Lernprodukte der Methode auch auf Seiten der Lehrenden eine emotionale Form der Auseinandersetzung bzw. Wirkung.⁶³

B25 (Lehrer): Bei Gruppe 3 ist auch zu sehen, dass die verschiedene Kulturen hier hereinbringen mit den Indern ganz links und den Asiaten, das ist ganz witzig gemacht. „Demokratie – Yippieh – Frieden – Schule – Familie – wir fühlen uns frei“ vielmehr so ein positives Lebensgefühl drin, ja, also ein positives Lebensgefühl (B25 Collage Demokratie).

B26 (Lehrerin): „hier bei der Gruppe 3, ich denke, mit der könnte man dann auch im Unterricht gut arbeiten, denn die kontrastieren das einerseits sehr schön und sind dann hier so ein bisschen ironisch oder zeigen dann Realität und das, was man gerne möchte, aber auch Gefühle, also Glück haben, bessere Bildung, wo man sieht, die schätzen das wahrscheinlich durchaus hier zu leben (B26 Collage Europa).

Die Lehrenden erfassen in den meisten Fällen die Gefühle und emotionalen Aussagen, die von den Lernenden in den Collagen ausgedrückt bzw. hergestellt werden.

(unsichere) Interpretation der Lernprodukte

Gleichzeitig fällt den Lehrer/-innen jedoch bei dieser Methode die Interpretation am schwersten. Sie geben an, einzelne Bilder nicht in Bezug setzen – die Intention der Lernenden nicht erkennen zu können.

B26 (Lehrerin): „mit den Blüten wüsste ich überhaupt nicht, da müsste ich auf jeden Fall nachfragen“ (B26 Collage Europa).

Mitunter können die Lehrer/-innen nur Vermutungen über die Bedeutungsdimension einzelner Bilder anstellen, teilweise zeigen sie sich überrascht von den Themenbezügen, die von den Schüler/-innen hergestellt werden.

B2 (Lehrerin): Ja, das bedarf dann einer Erklärung, glaub ich, weil da würde ich jetzt erstmal denken, warum haben die jetzt da den Hund aufgeklebt (B2 Collage Europa).

⁶³ Die Kategorie *emotionale Wirkung* wird dann kodiert, wenn die Lehrenden angeben, dass die äußere oder inhaltliche Aussage der Materialien bei der Betrachtung bestimmte Gefühle auslöst z.B.: ein positives Gefühl vermittelt; Freude weckt; negative Stimmung auswirkt usw. Die Kategorie *emotionale Wirkung* wurde bei der Methode Collage 19-mal, bei der Methode Brainstorming und Concept-Mapping 4-mal kodiert.

Die Lehrenden äußern bei den Collagen mehr als bei den Methoden Brainstorming und Concept-Mapping das Bedürfnis, die Schüler/-innen zu bestimmten Elementen ihrer Materialien befragen zu müssen.

Nach einer ersten Sichtung des Materials sollten die Lehrenden die Möglichkeit haben, Rück- und Nachfragen an die Schüler/-innen stellen zu können. Da Bilder interpretationsoffen und mehrdeutig sind (z.B.: Bild von Hund beim Thema Europa), kann rein auf der Materialebene die Intention der Lernenden nicht immer nachvollzogen werden. Ein Gespräch zwischen Schüler/-innen (Produzent/-innen) und Lehrenden (Rezipient/-innen) kann eine angemessene Interpretation des Materials gewährleisten. An dieser Stelle kann jedoch das Problem auftreten, dass die Lernenden im Gespräch mit den Lehrer/-innen nicht gewillt sind, ihre tatsächlichen Intentionen und Assoziationen offenzulegen. Die Schüler/-innen sollten generell die Möglichkeit erhalten, ihre Collagen der Klasse vorstellen zu können, inwiefern die Lehrperson Verständnisfragen anschließt, muss von Fall zu Fall entschieden werden. Auch wenn von den Lehrenden nicht jedes Bild bzw. jedes Detail der Collage nachvollzogen werden kann, ändert dies nichts an der grundlegenden diagnostischen Aussagekraft dieser Lernprodukte, Lehrende sollten somit Leerstellen innerhalb ihrer Interpretation akzeptieren können, solange sie eine Gesamtaussage der Collagen erkennen können.

B26 (Lehrerin): „ansonsten die Simpsons, das ist mir jetzt nicht so ganz klar, für was stehen die? Stehen die für Amerika oder stehen die als kulturelles Gut, aber das hätte dann ja nichts mit Europa zu tun, weil die Simpsons ja ganz klar amerikanischen Ursprungs sind, ansonsten fällt mir nichts auf“ (B26 Collage Europa).

B25 (Lehrer:): Ja Gruppe 4 – Weltfrieden setzt sie gegenüber mit ganz legal töten, was das mit der Uhr hier auf sich hat, weiß ich nicht genau, warum die da drauf ist (B25 Collage Demokratie).

B2 (Lehrerin): Ja, das ist schwierig, weil so viel Unterschiedliches drauf ist (B2 Collage Europa).

Interpretationserleichterung

Eine Interpretationshilfe kann für die Lehrenden bei der Analyse darin liegen, dass die Collagen in erkennbar getrennte Bereiche unterteilt sind und zusätzlich durch einzelne Begriffe ergänzt werden.

B2 (Lehrerin): Vielleicht natürlich eine bessere Strukturierung der einzelnen Punkte (B2 Collage Europa).

B2 (Lehrerin): Ja, das liegt mir schon als Deutschmensch und Englischfrau – ist für mich natürlich immer – Text, da gucke ich sofort drauf, und bei den Bildern muss man natürlich erst haargenau überlegen, was wollen die denn damit, weil hier diese Collage 4, die kommt ja doch so ganz ohne Text aus, wo man sich dann wirklich Gedanken machen muss drüber. [...] also ich hätte noch mal einer Erklärung bedurft, also wirklich mit raus geschriebener Sprache, wie das die andere Gruppe gemacht hat – vielleicht um einiges zu verstehen, einfach noch mal so ein Schlagwort (B2 Collage Europa).

Interpretationsstrategie

Die Hauptintention des Materials wird richtig gedeutet, auch wenn bei dieser Methode am häufigsten keine vollständige Interpretation des Materials getätigt werden kann. Trotz der mitunter recht unsicheren Interpretation der Lehrenden verläuft die Analyse dieser ästhetischen Lernprodukte meist effizient, da die Mehrdeutigkeit der Bilder die Lehrenden zu einer tieferen Durchdringung des Materials (bzw. der Bildbedeutungen) anregt und sie weniger als beispielsweise bei den Lernprodukten des Concept-Mapping versucht sind, die Materialien der Schüler/-innen unter einer rein fachlichen Perspektive auszuwerten. Ein Grund dafür ist die „nachvollziehende“ und „verstehende“ Interpretationsweise, die durch die Lernprodukte dieser Methode befördert werden, da die Collagen von den Lehrer/-innen nicht unter einer scheinbar sicheren „Falsch-richtig-Perspektive“ ausgewertet werden können. Um diese Lernprodukte interpretieren zu können, sind sie darauf angewiesen, die Deutungen der Schüler/-innen nachzuvollziehen.

B26 (Lehrerin): [...] hier würde ich auf jeden Fall sagen, dass die für mich ziemlich werteorientiert ist [Collage der Gruppe 1], weil Armut und Reichtum oder Hilfe für andere mit den Soldaten, das Gute fürs Klima, das ist ja dann schon auch ein Wert, und die Freiheit, also das wäre für mich eher werteorientiert (B26 Collage Europa).

Indem die Lehrenden sich darum bemühen, die Intentionen der Schüler/-innen aus dem Material zu rekonstruieren, findet eine intensive Auseinandersetzung mit den möglichen Deutungen und Vorstellungen der Lerngruppe statt. Auch wenn diese Intentionen nicht immer hundertprozentig erfasst werden können, werden die Lehrer/-innen bei dieser Methode zu einer vertiefenden Beschäftigung mit dem

Material angeregt. Besonders durch die Mehrdeutigkeit des Materials werden die Lehrer/-innen dazu angehalten, mehrere unterschiedliche Interpretationen in Betracht zu ziehen und gegeneinander abzuwägen.

B2 (Lehrerin): Das könnte ich mir jetzt vorstellen, dass die das von diesem Afghanistaneinsatz da denken, irgendwie, dass da, weil da Deutschland vielleicht, das scheinen ja irgendwelche Talibanen – ja weiß ich jetzt nicht – Selbstmordkämpfer – ja keine Ahnung nach dem Motto, europäische Politik geht ja über die Grenzen noch hinaus. Das könnte ich mir vorstellen, ich weiß ja nicht, was sie gesagt haben (B2 Collage Europa).

Lehrende bewerten die Collage weniger unter einer fachlichen Falsch-richtig-Perspektive, sondern versuchen, stärker die Deutungen der Lernenden zum Themengegenstand zu erschließen.⁶⁴ Die Collagen bieten den Lehrenden nicht die Möglichkeit, die Lerndokumente einzelnen Schüler/-innen zuzuordnen und mit ihrem schulischen/außerschulischen Wissen über diese in Verbindung zu bringen. Dies verhindert eine vorschnelle Bewertung der Materialien. Außer einer Lehrerin, die angibt, aufgrund der Inhalte und der Struktur der Collagen auf die daran beteiligten Schüler/-innen schließen zu können, spielt bei der Interpretation dieser Lerndokumente das sonstige schulische und außerschulische Wissen der Lehrenden über einzelne Schüler/-innen keine Rolle. Dies wirkt einer vorschnellen Etikettierung der Lernendenprodukte entgegen, indem der fachliche Gehalt der Materialien nicht mit den sonstigen Leistungen der Schüler/-innen in Verbindung gebracht wird, wie dies bei den beiden anderen untersuchten Methoden der Fall ist (z.B.: Concept-Mapping). Ausgehend von der Analyse der Collagen sind die Lehrenden größtenteils in der Lage, einige der thematischen Interessen der Lernenden zu erkennen, auch wenn einzelne hergestellte (Themen-)Bezüge der Schüler/-innen für sie unklar bleiben.

B2 (Lehrerin): Ja gut, das hat ja, wenn sich das hier oben alles auf das Grün bezieht, also dass einfach die Umwelt erhalten bleibt, das denk ich hier Umweltschutz, das spielt hier auch eine Rolle, erneuerbare Energien und das sieht man ja auch hier, deshalb haben sie das hier hingeklebt „Weltmarktanteile von Umwelttechnik nach Herkunft“, ich denke, das hier ist eine Gruppe, der ist dieser Umweltschutz schon sehr wichtig, also quasi Europa erhalten. Jaa, oder besser damit umgehen (B2 Collage Europa).

⁶⁴ Bei der Methode der Collage werden die Kategorien *deskriptive Analyse* und *Strukturanalyse* seltener kodiert als dies beim Concept-Mapping oder dem Brainstorming der Fall ist.

Materialschlussfolgerungen – Konsequenzen der Materialanalyse⁶⁵

Die Lehrenden geben bei dieser Methode an, den diagnostischen Wert der entstandenen Materialien zu erkennen. Sie identifizieren getätigte Themenbezüge, nehmen die Interessen der Schüler/-innen wahr und erkennen teilweise die Perspektiven, aus denen sich die Lernenden dem Thema nähern. Die Interpretationen der Lehrenden unterscheiden sich jedoch in Genauigkeit und Form, in der sie Konsequenzen und Maßnahmen für den folgenden Unterricht benennen. Hier kann die Vermutung formuliert werden, dass neben der Effektivität und (Praxis-)Tauglichkeit der verschiedenen Unterrichts- als Diagnostikmethoden auch die politikdiagnostische Kompetenz der Lehrenden, die unterschiedlich ausgeprägt sein kann, für die Genauigkeit der Analyse von Bedeutung ist.

B26 (Lehrerin): Ja, auf jeden Fall, man sieht es ja schon anhand der Themen auch, also denen ist dann schon klar, dass Europa viel auch mit Konsum und Wirtschaft zu tun hat, also Geld kommt ja auch immer vor, man sieht auch Alltagsbezüge, die da eine Rolle spielen, also das Geld, mit dem sie sich ja auch umgeben, die Waren, die sie hier kaufen, aber auch solche Dinge wie Werte im Politikbereich durchaus, also dass sie hier zum Beispiel die Soldaten, die sind halt da, weil wir das schon durchgenommen haben, dass Europa oder die einzelnen Staaten in Europa auch im Rahmen von internationalen Beziehungen zusammen Verantwortung übernehmen müssen (B26 Collage Europa).

B26 (Lehrerin): Dass ich jetzt schon weiß, wie ich ansetzen muss und wo ich ansetzen kann und welche Themen auf jeden Fall noch mal aufgegriffen werden (B26 Collage Europa).

Ausgehend von der Materialanalyse sind die Lehrenden in der Lage, Konsequenzen für den weiteren Unterricht zu formulieren, auch wenn sich diese nochmals in ihrem Konkretisierungsgrad und der Genauigkeit der didaktisch-methodischen Planung unterscheiden. Teilweise verbleiben die für den weiteren Unterricht formulierten Schlussfolgerungen auf einem recht allgemeinen Niveau, zeitweise sind sie recht ausdifferenziert.

B25 (Lehrer): Ja auf jeden Fall, was ich nicht gedacht hätte, wäre zum Beispiel der Linksradikalismus gewesen, dass der für die anscheinend dann doch interessant ist, wenn der so stark drin vorkommt, das auf jeden Fall, das würde ich thematisieren, ja, „Gefahr von links“ lass uns mal eine Stunde drüber machen, was ist das überhaupt, was gibt es da für Sachen, ja, das wäre so was (B26 Collage Demokratie).

Die Beschäftigung des Lehrers mit den Collagen der Klasse zum Thema Demokratie hat bewirkt, dass er in den Materialien ein Interesse der Schüler/-innen zu erkennen

⁶⁵ Die Kategorie der *Materialschlussfolgerungen* wird kodiert, wenn die Lehrenden ausgehend von der geleisteten Materialinterpretation strukturelle/methodische und/oder inhaltliche Schlussfolgerungen für die weitere thematische Erarbeitung im Unterricht formulieren.

glaubt, was ihn dazu verleitet, dieses Thema in einer Stunde aufgreifen und vertiefen zu wollen, auch wenn seine Ausführungen noch recht allgemein bleiben und somit noch nicht auf eine konkrete Stundenplanung geschlossen werden kann. Die Analyse der Collagen macht den Lehrenden auf ein Interesse der Schüler/-innen aufmerksam, welches er bei seiner vorherigen Planung nicht vermutet hätte, das er nun aber gewillt ist aufzugreifen. B2 (Lehrerin) glaubt ebenfalls, einen Interessenschwerpunkt ihrer Klasse in den Collagen zum Thema Europa erkennen zu können. Aufgrund fachdidaktischer Überlegungen entscheidet sie sich jedoch dagegen, auf die vermuteten Themenwünsche der Schüler/-innen einzugehen. Dennoch möchte sie andere Aspekte, die ebenfalls in den Collagen auftauchen, aufgreifen. Eine gründliche Analyse und Interpretation der Lerndokumente wirkt sich bei der Methode der Collage somit – zumindest soweit das Forschungsprojekt dies untersuchen kann – auf die folgende Unterrichtsgestaltung aus.

B2 (Lehrerin): Also, wir werden uns natürlich erstmal beschäftigen mit, wie ist Europa aufgebaut, also wie ist es überhaupt zu dieser Europäischen Union gekommen oder wie auch immer, welche Länder sind die Beitrittsländer, welche Länder wollen noch eintreten, was hat das für Gründe – hmhm – solche Aspekte – Globalisierungsfragen werden wir machen, ja was bringt mir das vielleicht auch in einem vernetzten Europa zu leben, natürlich auch Geographieaspekte, weil da sind die ja ganz ganz begeistert von, weil die haben jetzt neuntes Schuljahr nur Geschichte gehabt und jetzt auch wieder kein Geographie, und dass man da natürlich auch mal noch gucken muss, wo fängt denn Europa an und wo hört es auf – Ländergrenzen, also das müsste man schon noch mal machen, dass die auch wissen, worüber reden wir denn überhaupt, aber das sind so die Schwerpunkte, also weniger Richtung, was sie gerne machen würden, also das ist ja wirklich so, also das war im sechsten Schuljahr so, da mussten die sich ein Land in der Gruppe rauspicken und dann dazu einen Vortrag halten und auch Essen mitbringen, also das wird jetzt nicht Thema sein [...] und dann werde ich schon natürlich einige Themenaspekte aufgreifen, also wie gesagt, das mit den Bräuchen geht nicht, aber ich denke auch, mein Platz in der EU – Beruf bzw. Familie, das sind schon auch wichtige Themen, die ich da jetzt auch auf jeden Fall da einflechten werde. Also ich werde da schon meine Schwerpunkte setzen, weil das ist ja so ein großes Thema. Oder auch die Geographiesachen wären noch mal ein wichtiger Aspekt und natürlich die politische Dimension (B2 Collage Europa).

Ausgehend von der Sichtung der Lerndokumente denken die Lehrenden über eine passende Herangehensweise an das Thema nach. Sie wägen unterschiedliche Zugangsweisen gegeneinander ab und versuchen, Überlegungen anzustellen, die einerseits die vermuteten Interessen der Schüler/-innen, aber auch die Vorgaben des Lehrplans/Schulbuchs und die eigene Planung berücksichtigen.

B26 (Lehrerin): Im Lehrplan steht ja, dass man auf jeden Fall Europa als Wirtschafts-, aber auch als politische Einheit da anschauen soll, und ich glaube, man muss oder kann hier dann sehr gut von den Konsumgütern ausgehen, also das heißt von der Alltagswelt, weil, wenn ich das sehe, dann gehen die ja schon viel von ihrer Alltagswelt aus, und dann könnte

man wirklich gucken, woher kommen überhaupt die Waren, und dann das überhaupt erstmal einsortieren und dann von dort aus, dann vielleicht auch fallbeispielorientiert, wo es sich dann anbietet, das dann auch aufdröselnd und nicht erst mal, wir gucken mal an, Europa ist dann oder die Europäische Union ist dann und dann gegründet worden und dann sind die Mitglieder dazu gekommen und am Anfang war es nur das und dann war es das und dann kam die Währungsunion, ja also diese Dinge würde ich dann so rum nicht betrachten, sondern würde dann wahrscheinlich jetzt erstmal davon ausgehen, von dem Konsum und darüber dann auch den wirtschaftlichen Bereich, dann kann man immer noch mal gucken, wie ist das historisch, aber nicht von der Historie rangehen und den politischen Bereich dann anschließen (B26 Collage Europa).

Im obigen Interviewausschnitt bewirkt die Analyse der Collagen bei der Lehrerin eine modifizierte Planung oder führt zumindest dazu, dass sie bei der Planung des folgenden Unterrichts die Interessen und Zugangsweisen, die sie in den Lerndokumenten vermutet, berücksichtigen will.

B26 (Lehrerin): aber bei Politik wurde jetzt doch mehr eingebaut, als ich gedacht hatte, und den wirtschaftlichen Aspekt, so wie hier Handel und Markt und netto, das Eurozeichen für das Geld, das sind ja dann schon ganz klar auch wirtschaftsbezogen und zwar nicht nur im Sinne von Konsum, sondern auch als Wirtschaftsmacht oder Inflation, das sind ja ganz klar keine Alltagsbegrifflichkeiten als Konsument, sondern eher dann auf der Wirtschaftsebene gesamt gesehen, oder auch mit den Säulendiagrammen, die da hinten irgendwo waren oder wo war das denn – auf dieser – in der Gruppe vier, die haben ja auch ganz klar irgendwelche Diagramme – Wirtschaftsdiagramme und Kurven mit dazu gemacht (B 26 Collage Europa).

Eine genaue Analyse der Collagen gibt den Lehrenden nicht nur Hinweise über das Vorwissen der Lernenden, sondern bietet ihnen auch Anhaltspunkte für die weitere Unterrichtsplanung.

Analyse und Interpretation der Materialien

Die Lehrenden nähern sich dem Material zunächst unter einer beschreibenden Perspektive, nicht in allen Fällen findet eine Verknüpfung mit der politikdidaktischen Ebene statt. Ebenso mündet nicht jede Materialauswertung in der Formulierung (fach-)didaktisch-methodischer Konsequenzen, sondern verbleibt teilweise auf dieser allgemein beschreibenden Ebene. Mögliche Deutungen der Bilder werden von den Lehrenden rekonstruiert, was diese aber über das Politik- bzw. Gesellschaftsverständnis der Schüler/-innen aussagen, findet nicht zwangsläufig eine Berücksichtigung.

B25 (Lehrer): „Deutschland geht in Rente“ – "Die DDR ist maustot" – "Linke, Grüne, SPD, CSU, NPD" "(Wahlkampf FDP)", da haben sie also die verschiedenen Parteien zusammengebracht, ja, die Juden haben sie also hier drin mit den Rechtsradikalen – durchgestrichen – Hitler, ja, "Wenn eine Regierung dauernd streikt, dann nimmt niemand ihre Erfolge wahr" – auch interessant ne, so Sprüche (B25 Collage Demokratie).

Diese deskriptive Ebene wird dann verlassen, wenn von der Forscherin Nachfragen bezüglich der Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Lerndokumente oder nach den Konsequenzen der Analyse gestellt werden. Die Auseinandersetzung der Lehrenden mit den Collagen gleicht bei einer ersten Annäherung an das Material größtenteils stärker einer Nacherzählung als einer Interpretation.

B26 (Lehrerin): Sport, der internationalisiert ist auf Europaebene, auch wieder Auto – Technik – Essen mit Mc Donalds, als Symbol dann Politiker, die man hier sieht: Außenminister – Kanzlerin mit der Weltkarte im Hintergrund, was haben wir dann noch hier, den Wirtschaftsbereich würde ich sagen mit Inflation, das Geld abgestuft [...] (B26 Collage Europa).

Werden im Interview konkrete Nachfragen zu einzelnen Aspekten des Materials gestellt, werden von den Lehrenden aber auch Vermutungen über mögliche Gründe geäußert.

B25 (Lehrer): Also, die Collage von der Gruppe hat also ganz klar Demokratie in den Mittelpunkt gestellt und sich dann daran abgearbeitet, und hat dann schon mal, das fällt dann sofort auf, schön noch den Obama auf der rechten Seite, der musste ganz groß drauf.

I (Interviewerin): Warum glaubst du, dass die Obama da hingeklebt haben?

B25: Ja weil der, ich weiß gar nicht, ob der der Demokratischen Partei angehört, also natürlich gehört er der Demokratischen Partei an, aber ich weiß nicht, ob sie wissen, dass er das tut. „Der Obama-Faktor“, weil der einfach eine freundliche positive Ausstrahlung hat und jetzt halt sehr gehypt wurde, auch durch die Medien und so was – hier auch sein Spruch bei der nächsten Gruppe – bei der Gruppe 3 – dann mit „Yes, you ca“, steht doch der Obama für ein neues, positives, freundlicheres Amerikabild in der Öffentlichkeit, obwohl natürlich die Interessen von Amerika sich überhaupt nicht großartig verändert haben, nur wird es jetzt anders verkauft (B25 Collage Demokratie).

Mehrperspektivität – Mehrdeutigkeit

Die Methode der Collage befördert auf Seiten der Lehrenden eine mehrperspektivische Auseinandersetzung mit den Lerndokumenten der Schüler/-innen. Da sich die Lehrer/-innen selten einer einzelnen Material- bzw. Bildauslegung sicher sind, benennen sie häufig mehrere denkbare Deutungsmöglichkeiten.

I (Interviewerin): Ja, und hier?

B2 (Lehrerin): Ja, „Ich will Sicherheitstyp?“ Ja, das kann auf vieles passen, das kann jetzt natürlich hier passen, aber das werden die auch nicht gesagt haben – mit dem Essen, dass es halt die ganzen Gentechniken, wo jetzt in Europa natürlich auch drüber diskutiert wird, dass die dann hier vielleicht sagen, also wenn da „Erde“ steht – also Sicherheit auf Erden, ob das jetzt was mit Rüstung zu tun hat, mit Essen, Sicherheit, kann natürlich auch was mit Familie zu tun haben, wenn ich eine Familie gründe, das kann viel sein (B2 Collage Europa).

Indem die Lehrenden mehrere Interpretationsvarianten in Betracht ziehen, findet eine intensive Auseinandersetzung mit dem Material statt. Mehrere scheinbar auch

gegensätzliche Interpretationsmöglichkeiten werden benannt, somit werden die hergestellten Bezüge der Schüler/-innen nicht auf eine einzige Perspektive festgelegt. Die verschiedenen Interpretationsvarianten werden von den Lehrenden geprüft, was die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass die von den Schüler/-innen intendierte Aussage mitbedacht wird.⁶⁶

I (Interviewerin): Wie würdest du das Fragezeichen hinter Inflation verstehen?

B26 (Lehrerin): Das ist sehr vielfältig zu deuten, also ich meine, mit Inflation haben sie ja auch hier diese Hand, wo das Geld zerrinnt, ja, entweder wissen sie dann vielleicht nicht, was mit der Inflation passiert oder vielleicht könnte das auch die Frage sein nach der Unsicherheit der Zukunft, wenn es vielleicht auch auf Finanzkrise, die ja auch für Europa Gültigkeit hat, bezogen ist, dass man nicht weiß, was passiert dann eigentlich, es gibt ja auch hier so verschiedene Millionenbeträge: eine Million – 16 Millionen – 892 Millionen, was auch immer die gestaffelt bedeuten sollen, oder aber dass sie mit Inflation vielleicht auch nichts anfangen können als Begrifflichkeit (B26 Collage Europa).

Die Methode der Collage zeichnet sich somit sowohl auf Seiten der Produzent/-innen (Schüler/-innen) als auch auf Seiten der Rezipient/-innen (Lehrer/-innen) durch eine grundsätzliche Mehrdeutigkeit und Offenheit aus.

I (Interviewerin): Und dieses „draußen zu hause“?

B26 (Lehrerin): (Hmm), kommt darauf an, ob das von der Gruppe als Ganzes gesehen wurde oder ob das als Gegensatz gesehen wird, also da müsste man nachfragen, das könnte ja sein, dass Europa beides mal ist, ja Identifizierung, dass Europa für sie zu Hause bedeutet, aber dass Europa im Sinne von „ich fühle mich hier wohl“, aber dass es auch als Identifikation gilt zu dem, was draußen davor bleibt, also wir und die anderen in dem Sinne und dann wäre das „wir sind hier zu Hause“, und wir sind aber innen, und draußen sind die anderen, das wären zwei verschiedene Ebenen der Identifikation. (...) Aber vielleicht heißt das auch was ganz anderes in dem Fall (B26 Collage Europa).

Unterschiedliche Zugangsweisen – Auswertungsstrategien der Lehrenden

Die Analysestrategien der Lehrenden unterscheiden sich bei der Methode der Collage in ihren Zugangsweisen: B2 (Lehrerin) gibt an, dass besonders einzelne Begriffe (Text) sowie eine erkennbare Strukturierung nach Themen Hilfestellungen für eine Interpretation liefern, bei B25 (Lehrer) besteht die Gefahr, dass die Analyse auf einer rein deskriptiven Ebene verharret. Auf die Frage nach seinem Interpretationsvorgehen antwortet dieser:

⁶⁶ Die Kategorie *Interpretationsvarianten* wird dann kodiert, wenn der/die Lehrende für einen Teil/Ausschnitt des Materials, der ihm/ihr wenig eindeutig erscheint, verschiedene Interpretationsmöglichkeiten/Auswertungsvarianten in Erwägung zieht, ohne sich auf eine einzelne Interpretation festzulegen. Die Kategorie *Interpretationsvarianten* wurde bei den Interviews der Methode Collage 12-mal, bei der Methode Brainstorming 2-mal und bei der Methode Concept-Mapping 3-mal kodiert.

B25 (Lehrer): Na erster Eindruck und dann halt ungefähr, wie strukturiert ist, ja, und was besonders ist vielleicht, das wären so die Vorgehensweise, ja (B25 Collage Demokratie).

B26 (Lehrerin) setzt sich differenzierter und stärker unter Einbezug einer fachdidaktischen Perspektive mit den Lerndokumenten auseinander:

B26 (Lehrerin): (...) und ich gucke dann schon ganz klar nach bestimmten Kategorien, also sind hier bestimmte Themen abgearbeitet, auf welcher Ebene sind diese Themen abgearbeitet, ist es irgendetwas, was auch kritisch eventuell ist, wo gibt es Bezüge zum Alltag, sind ja auch so Kategorien wie Macht, da könnte man ja auch noch mal gucken, oder gibt es Begrifflichkeitspaare Macht und Ohnmacht und Armut und Reichtum, solche Kategorien, dass man das dann auch später im Unterricht wieder aufgreifen kann, dass man auf Metaebenen auch arbeitet (B26 Collage Europa).

Auffällig an der Interpretationsstrategie von B2 (Lehrerin) ist neben ihrer starken Fokussierung auf Textelemente, der Versuch, in den realisierten Collagen die besondere Prägung durch einzelne Schüler/-innen zu identifizieren.

B2 (Lehrerin): Das ist dann jetzt die letzte Gruppe, die Gruppe 2, das ist natürlich sehr politisch, war da der B11 (Schüler) dabei? Ja?! Das kann ich mir vorstellen, weil der ist sehr politisch interessiert und der – die haben das wirklich so ja schon so eher auf die politische Schiene gedreht, nämlich mal die Frage, wen soll ich wählen, und dann sieht man hier ja die ganzen verschiedenen Sachen: „Hartz IV“; „Arbeitslosigkeit“; „Afghanistan“, also alles, was jetzt so gerade in der Diskussion war, also dieses Verworrene, wo mach ich da überhaupt mein Kreuz (ähmm), wissen wir ja, Sarkozy ist ja gut mit der Frau Merkel dran, deswegen darunter auch drunter geschrieben „Nachbarschaft“, „Wachstum auf Grün“, denke ich, sagt auch schon einiges darüber aus, in welche Richtung der auch mal vielleicht wählen würde – also was der auch für eine politische Einstellung hat - also das ist sehr stark vom B11 (Schüler) geprägt, das hier – würde ich mal sagen, das sieht wirklich sehr nach dem aus [...] (B2 Collage Europa).

Während B2 (Lehrerin) und B25 (Lehrer) angeben, sich stark an der erkennbaren Struktur der Materialien zu orientieren, scheint B26 (Lehrerin) diese Strukturebene nicht sonderlich stark zu berücksichtigen, sie (B26) meint, dass das Zentrum der Collage ja nicht automatisch in der Bildmitte liegen müsse, B25 (Lehrer) orientiert seine Collageninterpretation hingegen sehr stark an diesem Strukturierungsmoment. An der Interpretationsweise von B26 ist eine stärker inhaltliche und weniger strukturelle Orientierung erkennbar, die sich bei der Benennung von Unterrichtskonsequenzen durch eine deutlichere Konkretisierung der didaktisch-methodischen Maßnahmen bemerkbar macht.

B25 (Lehrer): Unterschied machen zwischen internationaler Politik und nationaler Politik und auch das vielleicht auch noch klarer machen (B25 Collage Demokratie).

An dieser Stelle kann ein Zusammenhang zwischen der Ausprägung der politikdiagnostischen Kompetenz der Lehrenden und der damit zunehmenden

Fähigkeit – ausgehend von der Materialanalyse, konkrete Schlussfolgerungen für den Unterricht formulieren zu können – vermutet werden.

6.1.3 Kurze Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse zur Collage als Diagnostikmethode

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich die Collage in der durchgeführten empirischen Untersuchung als eine *effektive* und *praxistaugliche* Diagnostikmethode für die politische Bildung erweist. *Effektiv*, weil die durch diese ästhetische Methode entstehenden Lernprodukte, die durch die Schüler/-innen realisiert werden, eine Intention besitzen, die etwas über deren Vorstellungen zu den Themenfeldern Demokratie oder Europa aussagen. Selbst wenn Lehrende nicht automatisch von jedem der ausgewählten Bilder des Lernprodukts auf die politischen Konzepte der Schüler/-innen schließen können, ermöglicht die Auseinandersetzung mit den Collagen sowohl in den Kleingruppen der Schüler/-innen selbst als auch auf Seiten der Rezipient/-innen (= Lehrenden) eine offene und mehrperspektivische Bedeutungsaushandlung über die Themenfelder Demokratie oder Europa. Bei dieser ästhetischen Methode werden besonders die *emotionalen*, aber auch *unterschwellig aktivierten Konzepte* der Lernenden, sowie Fragen und Themen zum *Kern des Politischen*⁶⁷ erhoben. Mitunter sind die Lehrenden jedoch nicht in der Lage, die Gründe der Lernenden für die Bildauswahl zu rekonstruieren, in diesen Fällen erscheint es sinnvoll, dass die Schüler/-innen nach der Durchführung dieser Methode im Unterricht die Möglichkeit erhalten, ihre Collage vorzustellen.

Als *praxistauglich* erweist sich die Methode deshalb, weil sie zum einen eine für die Lehrer/-innen überschaubare Anzahl an Lerndokumenten realisiert und somit eine nicht zu arbeitsaufwendige und zeitintensive schulische Diagnostikmethode darstellt, und zum anderen, weil die Lehrenden nach der Materialanalyse und -auswertung größtenteils in der Lage sind, didaktisch-methodische Konsequenzen für ihren nachfolgenden Unterricht zu formulieren, auch wenn diese – je nach Lehrkraft – unterschiedlich konkret und detailliert ausfallen. Da die Collagen in Gruppen hergestellt werden, finden in diesen mitunter Bedeutungsaushandlungen statt, die den Schüler/-innen zeitweise Perspektivwechsel ermöglichen können. Gleichzeitig kann vom realisierten Lernprodukt – anders als bei den Lerndokumenten von

⁶⁷ Diese Kategorie wird dann kodiert, wenn sich die Vorstellungen bzw. Äußerungen der Schüler/-innen auf politische Phänomene beziehen, die grundlegende Fragen des Zusammenlebens und der politischen Ordnung betreffen.

Brainstorming oder Concept-Mapping – nicht auf die konzeptuellen Vorstellungen einzelner Schüler/-innen geschlossen werden. Die Gruppenanalyse ermöglicht den Schüler/-innen zunächst eine Verständigung untereinander, wodurch eventuell andere Assoziationen und Vorstellungen geäußert werden, als dies bei der Einzeldiagnose der Fall wäre. Gleichzeitig können sich aber auch einzelne Schüler/-innen durch die Situation der Gruppenanalyse der Diagnose komplett entziehen.

6.2 Brainstorming

Das Brainstorming ist eine assoziative Methode, bei der die Schüler/-innen in Einzelarbeit sowohl einzelne Begriffe als auch ganze Sätze zu einem vorgegebenen Stichwort (Demokratie/Europa) schriftlich assoziieren sollen. Die Lernenden notieren jene Begriffe und Halbsätze, die für sie im Kontext des Themas bedeutsam sind.

6.2.1 Die Zugangsweise der Schüler/-innen

Intentionaler/begründeter Materialaufbau

Die Lerndokumente besitzen in den meisten Fällen eine Struktur und verfügen größtenteils über einen begründeten Materialaufbau.

B54 (Schülerin): Also am Anfang sind so ein paar Begriffe gewesen, also gerade hier zu dem Thema Freiheit, die mir ziemlich schnell eingefallen sind, und bei dem Rest habe ich schon erst mal so durchdacht, weil es gab einige, die hingeschrieben haben „Demokratie ist gut“, aber gut ist ja nicht erklärt. Wieso ist es gut, und das wirft viele Fragen auf, und deswegen muss man gucken, dass die Punkte durchdacht sind (B54 Brainstorming Demokratie B26⁶⁸).

B29 (Schülerin): Am meisten habe ich mich ja jetzt auf das Thema EU und so was bezogen, weil, eigentlich finde ich, das das Wichtigste ist, und halt das ist die eine Sache, die mir sehr wichtig war und das andere, was mir noch wichtig war, Europa kann man ja eigentlich schlecht zusammenfassen, weil das total viele ganz verschiedene Länder sind, und dass es halt ganz verschiedene Kulturen sind, so was das Ganze angeht (B29 Brainstorming Europa B26).

B55 (Schüler): Also ich fange mal mit dem Wichtigsten eigentlich an, also die Rechte, da habe ich halt diesen typischen Spruch hingeschrieben, also die Würde des Menschen ist unantastbar, dann habe ich halt unser Gesetz – die Verfassung (...) (B55 Brainstorming Demokratie B26).

Der Materialaufbau ist begründet, denn die Lerndokumente verfügen meistens über eine Aussage, welche die Schüler/-innen im Bezug auf das Thema als wichtig

⁶⁸ Bei der Methode Brainstorming bezieht sich die zweite Angabe am Ende der Klammer auf die jeweilige Lehrperson, bei der die Untersuchung durchgeführt wurde. Zur besseren Übersicht vgl. auch die Tabellenübersicht über die empirische Untersuchung in Kap. 5.2. dieser Arbeit.

erachten. Außerdem sind die Schüler/-innen in der Lage, die zentrale Aussage ihres Lernprodukts zu benennen.

B53 (Schülerin): Also ich finde jetzt, dass geheime Wahlen und freie Wahlen und faire die wichtigsten sind, dann, dass das Volk mitbestimmen darf und halt dass Frieden und moderne Politik sehr wichtig ist (B53 Brainstorming Demokratie B26)

Einzelne Schüler/-innen geben aber auch an, dass alle Assoziationen gleich wichtig seien und somit keine Hierarchisierung der genannten Begriffe vorgenommen werden könne.

B27 (Schülerin): Was mir wichtig war? Na ja eigentlich gar nicht so viel, also ich meine, so von dem Aufbau her wäre es also – die Reihenfolge wäre bei mir jetzt egal gewesen, von daher war mir eigentlich gar nichts so wichtig (B27 Brainstorming Europa B25).

Assoziationsraum und Fachbezug

Obwohl der Assoziationsraum bei dieser Methode nicht eingegrenzt wird und die Lernenden dazu ermuntert werden, in alle Richtungen zu assoziieren, besitzen die getätigten Bezüge der Schüler/-innen überwiegend einen Fachbezug. Gleichzeitig gibt es aber auch wenige Schüler/-innen, deren Assoziationen vom Erwarteten abweichen und widersprüchlich sind:

B30 (Schüler): Also ja, ich meine Europa ist schon ein bisschen gefährlich, wir haben Atombomben und alles entwickelt, und bei uns ist auch immer ein kleiner Kampf um Krieg, also es ist ja auch ein bisschen Krieg gerade.

I (Interviewerin): Was meinst du mit „aggressiv“⁶⁹?

B30 (Schüler): Ich mein, wenn jetzt jemand Europa einfach so angreifen würde, dann würde Europa auf jeden Fall sofort erwidern und dahin gehen, falls es dann wirklich aggressiv weitergehen würde, zum Beispiel Terroranschlag bei uns passieren würden, dann würde sofort Europa antworten und würde den Truppen schicken oder so was oder würde sich mit denen in Kontakt treten, würde mit denen reden, weil Europa ist ja auch stark, ich meine, wir haben Russland, das ist eine Feldmacht, wir haben dann – wir haben einfach alles, wir haben auch eine starke Seemacht, zwar nicht so stark wie bei den Amerikanern, aber doch nicht zu unterschätzen, und wir haben super Hightech-Panzer, wir haben Hightech-Hubschrauber und alles, wir sind in Sachen Waffen eigentlich sehr weit fortgeschritten.

I (Interviewerin): Und hier steht „gefährlich – explosiv – brutal“, also „brutal“, inwiefern „brutal“?

B30 (Schüler): Brutal ja schon, also manchmal gehen wir ja da einfach rein, wir achten schon auf Zivilisten, aber wenn das jetzt Feinde sind, dann kennen die jetzt eigentlich keine Gnade, wenn die einem jetzt angegriffen haben, sondern versuchen halt das Beste daraus zu machen von ihrer Lage aus, dass die halt versuchen, so schnell wie möglich halt, dass die meistens dann reingehen, alle töten und es dann so halt finito ist sozusagen (B30 Brainstorming Europa B25).

⁶⁹ Werden im Interview einzelne Begrifflichkeiten aufgegriffen, die Teil des Lernprodukts (Brainstorming/Concept-Mapping) der Schüler/-innen sind, wird dies kenntlich gemacht, indem diese Begriffe in Anführungszeichen gesetzt werden.

Dieser Ausschnitt aus dem Interview mit B30 (Schüler) verdeutlicht, wie komplex und vielschichtig die Konzepte der Schüler/-innen sein können, die sich hinter einzelnen assoziierten Adjektiven verbergen. Die Methode des Brainstormings eröffnet den Lernenden die Möglichkeit, in viele verschiedene Richtungen zu assoziieren und an ihr Vorwissen anzuknüpfen.

Konzepttypen: emotional gefärbte und assoziative⁷⁰ Konzepte

Dabei kann dieses Vorwissen stärker lebensweltlich, fachlich oder fächerübergreifend geprägt sein.

I (Interviewerin): Wie meinst du das mit „schlechten Hintergründen“?

B55 (Schüler): Ja halt in der Vergangenheit mit dem Dritten Reich und dass heute noch ganz viele Leute diskriminiert werden, zum Beispiel Juden immer noch, ja, vor allen Dingen, das hat ja auch was mit dem Nahost-Konflikt zu tun, dass viele Muslime halt die Juden oft beleidigen, dass es zwar ein Gesetz ist, das aber noch nicht wirklich hier eingehalten wird von vielen Leuten, und das ist halt – auch die Würde wegen internationalen Sachen noch: Tibet und was weiß ich, alles mögliche, was heute geschieht (B55 Brainstorming Demokratie B26)

B57 (Schüler): Es gehört halt auch über Medien dazu, weil immer, wenn die darüber diskutieren, diskutieren die auch zum Beispiel über Angela Merkel oder so, die ja zu der CDU gehört, und deswegen diskutieren die dann auch darüber, und dann ist mir noch so was eingefallen, wie dass Amerika oder Frankreich hat halt auch eine Demokratie und dann noch so was wie Barack Obama, weil der ist halt der Chef von Amerika und ja (B57 Brainstorming Demokratie B26).

Mit dieser Methode werden neben den emotional gefärbten Konzepten⁷¹ besonders stark die assoziativen Konzepte⁷² der Schülerinnen und Schülern erhoben. Die einzelnen Stichworte und Halbsätze der Brainstormings lassen das konzeptuelle Deutungswissen der Schüler/-innen erkennen, welches sich strukturierend auf deren Sicht und Wahrnehmung von Politik und Gesellschaft auswirkt und beim genaueren Nachfragen im Interview sichtbar wird. Im Folgenden beeinflussen die Vorstellungen der Schüler/-innen zu den Konzepten „Macht“ und „regieren“ deren Demokratieverständnis:

B56 (Schüler): Zum Beispiel die südlichen Regionen sind eher von Diktatur betroffen, aber natürlich gibt es auch noch im Osten Diktaturen – müsste eigentlich so sein – als Beispiel wäre mir jetzt Afrika eingefallen, was, aber ich weiß nicht, wie der Zustand im Moment ist,

⁷⁰ Die Kategoriebeschreibung *assoziative Konzepte* im Kodierhandbuch lautet folgendermaßen: spontane und oberflächliche Deutungen/Wahrnehmung politischer Phänomene, die nur einen kleinen Ausschnitt des Politischen/der politischen Wirklichkeit betreffen.

⁷¹ Die Kategorie der *emotional gefärbten Konzepte* wird bei der Methode Brainstorming insgesamt 24-mal kodiert.

⁷² Die Kategorie der *assoziativen Konzepte* wird bei der Methode Brainstorming insgesamt 89-mal kodiert.

aber da wird ja auch mit Geld bzw. mit Macht regiert, und da wird nicht auf die Bürger geblickt, sondern eher auf das Geld (B56 Brainstorming Demokratie B26).

B53 (Schülerin): Weil Demokratie ja heute mit den ganzen Menschenrechten und die ganzen Gesetze und alles halt fairer und moderner ist, weil das überhaupt die ganzen Leute erst mal einbezieht und nicht irgendwie mit so Gewalt alles versucht (B53 Brainstorming Demokratie B 26).

Als Diagnostikmethode erhebt das Brainstorming besonders jene assoziativen und teilweise lebensweltlich geprägten Konzepte und Vorstellungen der Schüler/-innen, über welche sie bereits verfügen und die durch das thematische Stichwort aktiviert werden. Neben den assoziativen Konzepten können mit dieser Methode auch andere Konzeptvarianten wie *unterschwellig aktivierte* oder *problematische Konzepte* erhoben werden. Die Auseinandersetzung mit dem Thema Demokratie wird bei B56 (Schüler) beispielsweise stark geprägt bzw. beeinflusst von dessen Vorstellungen zum Kommunismus (= *unterschwellig aktivierte Konzepte*):

I (Interviewerin): Bei wem meinst du, ist die Demokratie „nicht beliebt“?

B56 (Schüler): Es gibt ja auch andere Arten – andere Regierungsformen wie der Kommunismus, es ist keine schlechte Idee, aber die Umsetzung, an der scheitert es immer, und ich denke, die Leute, die sich am Kommunismus festbeißen, lassen sich auch nicht auf die Demokratie ein (B56 Brainstorming Demokratie B26).

Bei B54 erscheint die Vorstellung, dass Arbeitslose nicht arbeiten wollen, die aber dennoch vom Staat unterstützt werden, als ein *problematisches Konzept*, das im Unterricht mit anderen Vorstellungen bzw. weiterem Wissen konfrontiert werden sollte:

I (Interviewerin): Und dann hast du noch geschrieben „Unterstützung für Obdachlose, Arme und Arbeitslose“?

B54 (Schülerin): Ja, also durch die Demokratie sind halt die Leute, die halt benachteiligt sind oder zum Beispiel keinen Job oder so haben, werden unterstützt, natürlich gibt es Arbeitslose, die nicht arbeiten wollen, da ist es dann manchmal auch ein bisschen bescheuert, dass solchen Leuten geholfen wird, aber es gibt natürlich auch unter diesen Arbeitslosen auch welche, die einfach keinen Job gefunden haben, und damit die nicht ganz nach unten wegfallen oder jedenfalls noch überleben können, hilft die Demokratie da auch (B54 Brainstorming Demokratie B26).

Durch das halbstrukturierte Brainstorming können die Demokratiekonzepte der Lernenden erhoben werden, die für die Schüler/-innen eine Rolle spielen, in den Lehrplänen aber nicht zwangsläufig eine Berücksichtigung finden. Von den Schüler/-innen werden Fragen der Gerechtigkeit dieser Regierungsform sowie mögliche Alternativen thematisiert.

Aktualitätsbezug der Materialien: die Oberfläche des Politischen

In einem noch stärkeren Maß als die Collagen weisen die Materialien, die zu dieser Methode realisiert werden, einen Aktualitätsbezug auf. Am häufigsten werden Themen genannt, welche die Oberfläche des Politischen – die alltägliche Politikwahrnehmung⁷³ – betreffen. Bei der Materialherstellung greifen die Schüler/-innen auf aktuelle Themen aus den Medien zurück und beziehen sich dabei auf gesellschaftliche Debatten und Diskurse. Beim Thema Europa nennen die Schüler/-innen beispielsweise den EU-Beitritt der Türkei sowie die Finanz- und Weltwirtschaftskrise, die zum Zeitpunkt der Erhebung (Herbst 2009) aktuell sind. Sander definiert diese Zone – die Oberfläche des Politischen – folgendermaßen:

„In dieser Zone bilden sich häufig, zumeist eben vermittelt über die mediale Repräsentanz von Politik, politische Lerninteressen: Etwas genauer verstehen zu wollen, was man über die Medien aus der aktuellen Politik erfahren hat, oder mit anderen darüber sprechen (oder streiten) wollen oder nützliches Wissen und Fähigkeiten für konkrete Verwendungssituationen erwerben zu wollen – dies sind Anschlussmöglichkeiten für Lernprozesse, die politische Bildung keineswegs übersehen darf“ (Sander 2008, 180).

In der Untersuchung assoziieren die Lernenden Themenbezüge, die eine Anbindung an ihren Alltag – ihre Lebenswelt – vermuten lassen. Beim Thema Europa sind dies beispielsweise der European-Vision-Song-Contest, die WM und internationale oder nationale Sportevents. Beim Thema Demokratie Barack Obama sowie der Tarifstreik der Frankfurter Verkehrsgesellschaft.

*I (Interviewerin): Und warum findest du die Demonstrationen wichtig in einer Demokratie?
B54 (Schülerin): Damit bestimmte Firmen, man kriegt ja, wenn es eine große Firma gibt, bekommt der Chef ja nicht immer mit oder eine Firma oder Gesellschaft bekommt ja nicht immer mit, was kleinere Leute oder ein paar Leute, die weiter unten in der Hierarchie sind, was die über den Betrieb denken oder dass die nicht einverstanden sind, und diese Demonstrationen sind dann halt dafür gut, dass halt eben noch mal gezeigt wird, wie wichtig es dem Betrieb eigentlich ist, dass an den Stellen, jetzt zum Beispiel mit dem Geld hier von der VGF oder jetzt auch im Moment mit der Lufthansa, dass die eben sagen, das Geld ist ungerecht verteilt, es ist zu wenig, andere bekommen mehr, dass das so halt noch mal gezeigt werden kann (B54 Brainstorming Demokratie B26).*

Das (Grund-)Recht der Bürger/-innen, in einer Demokratie demonstrieren (Recht auf freie Meinungsäußerung/Versammlungsrecht) zu können, konkretisiert die Schüler/-in in diesem Fall an den aktuellen Tarifverhandlungen der Lufthansa sowie der Frankfurter Verkehrsgesellschaft. Bei der Herstellung der Brainstormings setzen sich

⁷³ Die Kategorie *Oberfläche: alltägliche Politikwahrnehmung* wird bei der Methode des Brainstorming 19-mal, bei der Methode Concept-Mapping 11-mal und bei der Methode Collage 16-mal kodiert.

die Schüler/-innen aber auch mit Themen, welche nicht die Oberfläche, sondern die Grundfragen – den Kern – des Politischen⁷⁴ betreffen, auseinander:

I (Interviewerin): Dann hast du noch aufgeschrieben „Demokratie ist Gerechtigkeit“, wie meinst du das, oder kannst du das noch mal erklären?

B53 (Schülerin): Ja, Gerechtigkeit ist halt, dass Demokratie sich auch für die Leute einsetzt und die Leute gleichbehandelt, nicht ja, der hat jetzt eine Milliarde Euro auf dem Konto, der ist wesentlich besser als ein Mensch, der nur Hartz IV bekommt oder obdachlos ist (B53 Brainstorming Demokratie B26).

Außerdem können mit dieser Methode die lebensweltlichen Vorkonzepte der Adressat/-innen erhoben werden:

B21 (Schüler): Und jetzt habe ich hier noch „Steuern“, da gibt es „Kirchensteuern, Grundsteuern und Erbsteuern“. Mit den Erbsteuern, das ist immer so eine Sache, das ist bei mir in der Familie jetzt auch so gewesen, wir haben auch ein bisschen was geerbt und diese Erbsteuer, ich finde sie nicht so toll, ich verstehe zwar, dass damit auch diesen Hartz-IV-Leuten auch geholfen werden kann, aber dafür jetzt Steuern zu zahlen und wie viel Steuern es ja auch sind, das finde ich schon ziemlich hart, also irgendwann reicht es auch mal (...) (B54 Brainstorming Demokratie B26).

Die Lehrerin kann, wenn sie die Begriffe „Steuern – Kirchensteuern, Grundsteuern und Erbsteuern“ auf dem Material liest, zwar nicht schlussfolgern, dass die Schülerin diesbezüglich eine familiäre Erfahrung gemacht hat, sie kann jedoch, wenn sie diese Assoziationen verwundern, diesen Bezug aufgreifen und im Unterricht thematisieren oder gezielt bei der Schülerin nachfragen.

Besonderheiten der Individualdiagnose

Eine Schülerin gibt außerdem an, das Gefühl zu haben, möglichst viele Begriffe aufschreiben zu müssen. Sie scheint die diagnostische Situation somit nicht ausreichend vom herkömmlichen Schulalltag trennen zu können:

I (Interviewerin): Aber warum fandest du es wichtig, das aufzuschreiben?

B27 (Schülerin): Ja, also wichtig fand ich es nicht, ich meine, ich hätte es eigentlich auch weglassen können.

I (Interviewerin): Aber warum hast du das aufgeschrieben, was denkst du?

B27 (Schülerin): Damit nicht so wenig da steht.

I (Interviewerin): Und „demokratisch“? Kannst du mir das kurz erklären, den Begriff, warum du den aufgeschrieben hast?

B27 (Schülerin): (lacht) Ich habe das bei meinem Nachbarn abgeschrieben, es gab dazu jetzt eigentlich gar keinen Grund (B27 Brainstorming Europa B25).

⁷⁴ Die Kategorie *Kern: Politik als dauernde menschliche Aufgabe* wird bei der Methode Brainstorming insgesamt 10-mal kodiert, bei der Methode Collage 26-mal.

B27 (Schülerin) erklärt, dass sie einzelne Begriffe von ihrem Nachbarn abgeschrieben hat, damit nicht so wenige Begriffe auf ihrem Blatt stehen. Diese Aussagen der Schülerin B27 erinnern an einen unangekündigten Vokabeltest, bei dem es zu vermeiden gilt, dass die Lehrenden erkennen, dass die Schülerin „zu wenig“ wissen. Die Schülerin scheint zu befürchten, dass ein abgegebenes Blatt mit zu wenigen Assoziationen Nachteile mit sich bringen könnte, obwohl vor der Herstellung der Brainstormings von der Lehrperson darauf hingewiesen wurde, dass die Lerndokumente nicht benotet werden. Diese Aussage der Schülerin verdeutlicht eine Schwierigkeit, mit der diagnostische Erhebungen im Schulalltag zu kämpfen haben. Es besteht die Gefahr, dass sich die diagnostische Situation sowohl für die Schüler/-innen, aber auch für die Lehrenden nicht ausreichend vom sonstigen Schulalltag unterscheidet, da sie integriert in den regulären Unterricht stattfindet und von den Fachlehrenden selbst durchgeführt wird. Assoziieren die Lernenden nicht das, was sie wirklich denken, weil sie eine Bewertung der Lehrenden befürchten, bleibt die Diagnose bedeutungslos. Dieses Problem wird nochmals verstärkt, wenn sich die Lehrenden den Lerndokumenten der Schüler/-innen stärker unter einer bewertenden als unter einer verstehenden Perspektive nähern.⁷⁵

Thematische Interessen und Unterrichtswünsche

Trotz der breiten und teilweise auch recht überraschenden Assoziationen der Schüler/-innen bleiben die geäußerten Interessen und Wünsche, die sie ausgehend von ihren Produkten im Interview für den Politik- und Wirtschaftsunterricht (bzw. GL-Unterricht) formulieren, sehr auf die Fachgegenstände bezogen.

B30 (Schüler): Ich würde gerne mehr über die Politik von Europa, halt besonders über die EU, was für Grenzen die EU eigentlich hat, also bis wohin die gehen dürfen, was die alles machen dürfen und was die hauptsächlich entscheiden und was die auch auf diesem Gipfeltreffen hauptsächlich machen, weil die setzen sich ja da zusammen und diskutieren immer über die Welt und alles, aber was die da genau machen, also über was die genau reden, ob die jetzt nur über die Kriege sprechen aus den anderen Ländern oder auch über das Europa selbst halt im Innenland, was da so passiert, das würde ich gerne wissen (B30 Brainstorming Europa B25).

Formulieren die Schüler/-innen Themenwünsche, die über ein „enges“ Fachverständnis hinausgehen, merken sie gleich an, dass diese ja nicht im Politikunterricht realisiert werden könnten. Die Lernenden der 9. Klasse denken

⁷⁵ Zu den Bedingungen und Voraussetzungen einer schulischen politikdidaktischen Diagnostik vgl. Kap. 8.1 dieser Arbeit.

bereits in den „erlernten“ Fächergrenzen und passen ihre thematischen Interessen und Unterrichtswünsche an diese an:

B29 (Schülerin): Ja also Thema EU, das macht man ja auch in Politik- und Wirtschaft, das fangen wir ja auch jetzt gerade an, aber ich würde auch gerne mal mehr, ich weiß nicht, in welches Fach das passt, aber einfach mehr über die verschiedenen Kulturen lernen, so im Allgemeinen, was ist typisch für England, typisch für Frankreich, einfach mal, es passt jetzt nicht in ein bestimmtes Fach, aber ich fände das auch mal ganz schön (B29 Brainstorming Europa B26).

Im Interview geben die Lernenden an, im Unterricht mehr über die EU und Europa erfahren zu wollen mit der Begründung, dass dieses Wissen schließlich zur Allgemeinbildung gehöre. Das „Fakten-“ und institutionelle Wissen über die EU und Europa wird von den Schüler/-innen als notwendig und bedeutungsvoll eingeschätzt. Die im Interview formulierten Interessen und Wünsche der Schüler/-innen für den Unterricht drehen sich um Themen, die der Lehrplan zwar vorsieht, die in den realisierten Lerndokumenten jedoch nur bedingt Berücksichtigung finden.

B23 (Schüler): Ja, das wie die EU entstanden ist (B23 Brainstorming Europa B3).

B20 (Schülerin): Ja, wie so die ganze Europäische Union aufgebaut ist, was die macht und wofür die halt da sind (B20 Brainstorming Europa B3).

Gleichzeitig sind die Unterrichtswünsche, die von den Lernenden geäußert werden, stark an den Methoden und Verfahrensweisen des Faches ausgerichtet. Die Schüler/-innen nennen das Planspiel, die Pro-Contra-Diskussion und Fallbeispiele. Die Lernenden thematisieren im Unterricht jene Umsetzungsmöglichkeiten, die ihnen aus dem (Fach-)Unterricht bereits bekannt sein dürften und deren Umsetzung sie als realistisch einschätzen.

B56 (Schüler): Ein konkreter Wunsch über das Thema – ja, es wäre mal schön, wenn man so eine Art Projekt macht, in dem man seine Demokratie – seine eigene Demokratie erschaffen müsste – die Schüler setzen sich zum Beispiel zu einer Gruppe zusammen, und wir müssten – wir behalten das Grundkonzept der Demokratie, bauen es aber so um, wie wir es für richtig halten und wie wir es perfektionieren würden, weil es würde mich schon mal interessieren, ob die Kinder es genau so aufbauen würden wie die Erwachsenen, die Demokratie so aufgebaut haben (B56 Brainstorming Demokratie B26).

B29 (Schülerin): Ja also wahrscheinlich, dass erstmal wir einen Text dazu lesen – zu einem bestimmten Thema vielleicht sogar zwei, wo einer halt die eine Meinung hat und dann ein anderer hat eine andere Meinung dazu, dann kann dazu ja jeder seine eigene Meinung erschließen und ein paar Argumente dafür nennen, und dann kann man eine große Gruppendiskussion machen, wo jeder in die Gruppe geht, die er gut findet, wofür er steht sozusagen (B29 Brainstorming Europa B25).

6.2.2 Die Zugangsweise der Lehrenden: Interpretation und Auswertung

(Überraschende) Materialwirkung

Die Lehrenden zeigen sich teilweise überrascht über die Themenbezüge der Lernenden.

B3 (Lehrer): (...) was ich auch ganz erstaunlich finde, da wusste auch einer, dass Europa eine historische Gestalt ist, das heißt, dass der Name Europas von einer Göttin abgeleitet ist – ja, das sehe ich mal so ganz grob jetzt (B3 Brainstorming Europa).

Teilweise stellen die Schüler/-innen Themenbezüge her, die die Lehrenden zuvor nicht unbedingt erwartet hätten.

I (Interviewerin): Und gibt es auch jetzt Assoziationen oder Begriffe, die dich verwundern oder irritieren?

B25 (Lehrer): Klimaschutzprogramm hätte ich jetzt nicht so mit gerechnet (B25 Brainstorming Europa).

Die Lernenden greifen aktuelle politische Ereignisse (Oberfläche des Politischen) aus den Medien auf – dies zeigt sich an den Lerndokumenten, die einen Aktualitätsbezug besitzen, und stärkt die These, dass die Schüler/-innen im Unterricht auf ihre lebensweltlichen Vorstellungen Bezug nehmen. Dass die Schüler/-innen bei dem Thema Europa den Klimaschutz nennen, kann damit in Zusammenhang gebracht werden, dass zum Zeitpunkt der Erhebung der Klimagipfel in Den Haag stattfand. Obwohl bei der Realisierung der Brainstormings keinerlei Einschränkungen gegeben werden und teilweise überraschende Bezüge hergestellt werden, beziehen sich die Assoziationen der Schüler/-innen meist auf das Fach Politik und Wirtschaft. B3 (Lehrer) äußert die Vermutung, dass man an den Assoziationen einer Schülerin erkenne könne, dass sie bereits fachspezifisch gedacht habe:

B3 (Lehrer): Wenn ich mir den Zettel so ansehe, glaube ich, dass sie sehr fachspezifisch schon gedacht hat, sie hat gedacht, in welchem Zusammenhang oder was ist wichtig im Zusammenhang mit Europa und dem Fach GL, und deswegen kommt sie auf die Zeitzonen und auf die Klimazonen, also das, was sie irgendwann mal gelernt hat (B3 Brainstorming Europa).

Zur Verwunderung von B3 hat sich eine weitere Vermutungen bezüglich der hergestellten Materialien nicht bestätigt:

B3 (Lehrer): (...) ich hatte zum Beispiel, ich hätte damit gerechnet, dass jemand schreibt, seit dem Euro ist alles teurer geworden oder so Schlagworte, die so so Kneipenschlagworte, auch „Der Euro muss weg“, ja, oder „Euro gleich Teuro“ und solche Dinge, was ja in der

Bevölkerung durchaus verankert ist, aber dazu haben die wie eben ja schon gesagt, sie doch recht sehr ernsthaft und zielgerichtet sich geäußert (B3 Brainstorming Europa).

B26 (Lehrerin) hingegen überraschen weniger einzelne Themenbezüge, die von den Lernenden hergestellt werden, sondern die grundsätzliche Perspektive, unter der sich die Schüler/-innen dem Thema Demokratie nähern:

B26 (Lehrerin): Hmm, also vom Fachwissen her ist das relativ breit gestreut auch, und da muss man sehen, was also das institutionelle Lernen angeht, da haben sie das Wissen, aber die Frage ist, ob das einzeln reicht, weil das ist schon, dass sie es so auf sich bezogen die Demokratie so wenig dargelegt haben, das überrascht mich jetzt schon ein wenig (B26 Brainstorming Demokratie).

(Emotionale) Wirkung der Materialien

Außerdem erzielen die Brainstormings – zwar nicht in dem Maße wie die Collagen – eine emotionale Wirkung bei den Lehrenden. Durch die getätigten Assoziationen der Schüler/-innen entsteht bei den Lehrenden ein Eindruck davon, über welche Emotionen und Einstellungen zum Thema die Lernenden verfügen.

I (Interviewerin): Und was denkst du jetzt durch die Assoziationen, die genannt wurden oder auch die Begriffe, was für Voreinstellungen es zur Demokratie in der Klasse gibt?

B26 (Lehrerin): Was für Voreinstellungen? Also ich glaube schon, dass die Schüler erkannt haben, dass Demokratie auf der Werteebene schon wichtig ist, weil sie auch schon hier Würde – Menschenrechte, also einige Rechte auch genannt haben, die sie dann wohl auch als wirklich wichtig erachten, und ansonsten manche Begrifflichkeiten waren ja dann so wie fair oder gut oder hilft den Menschen also schon, dass die Demokratie was Gutes ist, auch wenn sie dann nicht bis zu ihrer Ebene unbedingt runter gebrochen haben, aber glaube ich, würde ich sagen, sind die Einstellungen doch eher positiv verankert für Demokratie (B26 Brainstorming Europa).

Interpretationsstrategien der Lehrenden

Bei dieser Methode sind die Lehrenden nicht immer in der Lage, ausgehend von einzelnen Begrifflichkeiten und Halbsätzen, die teilweise recht komplexen Vorstellungen der Schüler/-innen zu erschließen. Dennoch kann z.B. B25 (Lehrer) nach einer ersten Betrachtung des Brainstormings von B30 (Schüler) schlussfolgern, dass dieser teils widersprüchliche Assoziationen mit dem Thema Europa verbindet. Eine gründliche Analyse des Brainstormings gibt dem Lehrenden erste Hinweise für eine mögliche Interpretation.

B25 (Lehrer): Der B30 (Schüler), so, oh ganz anders: Europa ist gut strukturiert – kultiviert und auf der anderen Seiten gefährlich aggressiv, brutal und stark, sehr interessant.

I (Interviewerin): Was findest du daran interessant?

B25 (Lehrer): Das ist sehr kritisch im Gegensatz zu den anderen Europadarstellungen – ist, ja.

I (Interviewerin): Kannst du es noch mal kurz erklären?

B25 (Lehrer): Ja, Europa vielleicht auch als kriegführende Macht – im Irak, in Afghanistan, ja, gut strukturiert – kultiviert, ja, revolutionär – modern, revolutionär aus der Geschichte raus, weil die da momentan gerade die Novemberrevolution gemacht haben und so was nach dem Ersten Weltkrieg, das wäre schön, wenn die das gleichsetzen würden, dann wäre was hängen geblieben, Europa ist vielfältig – demokratisch wie gesagt, ja, aber er bringt es auch auf verschiedenen Seiten, also er sieht schon auch irgendwo einen Widerspruch des demokratisch und gefährlich – brutal – aggressiv und stark, Vereinigung mehrere Länder, EU, Kontinent, friedlich, auch abstrus – demokratisch – friedlich – gefährlich, früher Kriegsgebiet gewesen.

I (Interviewerin): Überraschen dich die Assoziationen?

B25 (Lehrer): Schon ein bisschen, kultiviert ja, dann finde ich die Gegensätze ganz interessant (B25 Brainstorming Europa).

Eine umfassende Rekonstruktion einzelner Deutungen kann jedoch nur erfolgen, wenn der Lehrende die Möglichkeit erhält, den Schüler bzw. die Schüler/-in zu seinen/ihren Assoziationen zu befragen bzw. sich bei einzelnen Aspekten rückzuversichern. Die Methode bzw. die realisierten Materialien bieten den Lehrenden zwar die Möglichkeit einer Individualdiagnose, diese gestaltet sich jedoch äußerst zeitaufwendig. Die Brainstormings verfügen zum größten Teil über sehr viele Begriffe, die Lehrer/-innen können somit nicht auf jeden Begriff in dem Maße eingehen, wie sie es vielleicht tun würden, wenn sie nur ein einzelnes Brainstorming interpretieren müssten. Einige Begriffe analysieren sie stärker im Kontext der übrigen Lerndokumente (Prinzip der Kontrastierung), dabei gehen sie nicht auf jeden einzelnen ein, wie es die Forscherin bei den Einzelinterviews realisieren konnte. Auch bei dieser Diagnostikmethode erscheint es demnach sinnvoll, dass die Lehrenden nach einer ersten Sichtung der Lerndokumente die Möglichkeit erhalten, an einzelnen Punkten nochmals bei den Schüler/-innen nachhaken zu können bzw. sich den Kontext einzelner Assoziationen näher erläutern zu lassen. Jedoch sollte bei der Analyse dieser Lerndokumente weniger die detaillierte Rekonstruktion einzelner Assoziationen, sondern ein breiter Überblick über die vorhandenen Vorstellungen der Schüler/-innen im Vordergrund stehen.

Besonderheiten der Individualdiagnose

Bei der Interpretation der Brainstormings besteht stärker als bei den Collagen die Gefahr, dass sich die Lehrenden mit den Produkten der Schüler/-innen unter einer bewertenden Perspektive beschäftigen. Die Lerndokumente lassen sich einzelnen Schüler/-innen zuordnen. Dies bietet den Vorteil, dass die Lehrenden einen differenzierten Einblick in die individuellen Themenbezüge einzelner Lernender erhalten. Ein Nachteil besteht darin, dass eine vertiefende Analyse behindert werden

kann, indem die Bezüge und der Gehalt des Materials vorschnell mit dem schulischen und außerschulischen Wissen über die Schüler/-innen in Verbindung gebracht werden.

B26 (Lehrerin): Also ich meine, wir haben Demokratie jetzt auch schon – wir haben seit der 7. Klasse Powi, und da haben wir schon ein paar Sachen gemacht und da sind hier so fünf Punkte, wenn man da vergleicht, was auf anderen Blättern ist, hat die XX (Schülerin)⁷⁶ nichts (B26 Brainstorming Demokratie).

B3 (Lehrer): Ja, die B20 (Schülerin) ist ein intelligentes Mädchen mit einem relativ guten Hintergrundwissen, das sie mit in die Schule bringt, vielleicht mehr als alle anderen, denn sie schreibt Dinge, die die anderen nicht formulieren, oder einiges geht darüber hinaus (B2 Brainstorming Europa).

B25 (Lehrer): B28 (Schüler) ist generell ein guter Schüler, von der mündlichen Mitarbeit als auch von den schriftlichen Noten (B25 Brainstorming Europa).

In der Chance der Einzeldiagnose liegt gleichzeitig die Gefahr des Scheiterns der diagnostischen Situation. Die Lehrenden ziehen zur Analyse der Lerndokumente neben den (Fach-)Leistungen der Schüler/-innen auch ihr übriges schulisches und außerschulisches Wissen über die Lernenden heran.

B25 (Lehrer): Ja okay, B27 (Schülerin), Europa ist ein Kontinent – demokratisch – ein Zusammenschluss vieler verschiedener Länder, in der Wirtschaftskrise beteiligt, gut, ja, das ist halt, na also Europa ein Kontinent ist klar, demokratisch – ja, ein Zusammenschluss vieler verschiedener Länder, da ist halt auch nicht EU gleich mit Europa gesetzt, an der Weltwirtschaftskrise beteiligt, ist klar, weil natürlich ja, die B27 (Schülerin), die ist halt momentan ein bisschen pubertär, also ich kann da jetzt nicht viel rausziehen [...] ja, wobei ich ganz klar sagen muss, bei der B27 (Schülerin), dass die momentan einfach ein bisschen pubertär ist, und das ist auch okay so, deswegen würde ich das jetzt gar nicht überbewerten oder negativ sehen (B25 Brainstorming Europa).

Die vermutete Pubertät der Schülerin (B27) dient dem Lehrer (B25) als Rechtfertigung dafür, das Brainstorming der Schülerin nicht tiefer interpretieren zu müssen. Im folgenden Interviewausschnitt verfügt der Lehrer (B25) über außerschulisches Wissen über seine Schüler/-innen, dies nutzt er zum einen, um die grundsätzliche Perspektive, unter der sich die Schülerin dem Thema Europa nähert, nachvollziehen zu können, zum anderen legt er sich dadurch jedoch auf eine bestimmte Richtung der Interpretation fest, was seine Interpretation verengt.

B3 (Lehrer): (blättert) (...) Also, (...) hmm (...) also, was mir jetzt auffällt, die hier niedergelegten Stichworte zum Thema Europa unterschieden sich ja schon relativ stark, und ich glaube, das ist darauf zurückzuführen, da ich die Schüler natürlich kenne, weiß ich auch, kenne ich auch so ein bisschen ihren familiären Hintergrund, und es fällt mir hier vor allen

⁷⁶ Schüler/-in wurde in der Untersuchung nicht interviewt, deswegen wird ihr Name nur durch XX anonymisiert, zum Vorgehen vgl. Kap. 5.4 letzter Abschnitt dieser Arbeit.

Dingen bei diesem Mädchen auf, und zwar bei der B24 (Schülerin), die aus Afghanistan stammt, die also das hervorhebt, was für sie auch wichtig ist, da kommt also wirklich diese ganz persönliche Komponente, die persönliche Art der Sichtweise kommt da sehr deutlich zum Ausdruck, sie schreibt zum Beispiel in der Technik weit voran, reicher als Asien – sie kommt aus Asien und sieht also diese Unterschiede und den kulturellen Gegensatz, hat eine gute Bildung, schreibt außerdem, „ist berühmt“, sehr sehr positive Dinge, die sicherlich aus ihrer persönlichen Perspektive ausschlaggebend gewesen sind, dass sie mit ihrer Familie hier hergekommen ist, und ähm auch das ist ein, B21 (Schüler) ist auch ein Kind mit Migrationshintergrund, allerdings sind, ist seine Familie schon länger hier als die Familie von B24 (Schülerin) (B3 Brainstorming Europa).

Schmiederer (1977) fordert, dass den Lehrenden das Lebensumfeld der Schüler/-innen bekannt sein muss, damit sie im Unterricht angemessene „Lerndiagnosen“ anstellen können. Die vorliegende Untersuchung zeigt jedoch, dass dieses „zusätzliche“ Wissen der Lehrenden teilweise auch einer tieferen Durchdringung des Materials im Wege stehen kann. Eine vorschnelle Etikettierung des Materials behindert mitunter die genaue Analyse, anstatt zu einem besseren Verständnis der Schüler/-innenvorstellungen beitragen zu können.

Materialschlussfolgerungen – Konsequenzen aus der Materialanalyse

Die Lehrenden können sich ausgehend von der Analyse der Brainstormings ein Bild vom Vorwissen und den Vorstellungen der Schüler/-innen machen und erste politikdidaktische Schlüsse ziehen. Es gelingt ihnen, ausgehend von der Materialanalyse erste Konsequenzen und didaktisch-methodische Entscheidungen für den Unterricht zu fällen:

B25 (Lehrer): Weil es einfach wichtig ist zu wissen, wer praktisch in der Europäischen Union drin ist und dass die EU nicht die UNO ist, ist einfach eine elementare Sache, das muss man einfach wissen, wenn man diesen Aspekt jetzt bearbeitet hat und wenn die halt hinschreiben, Europa ist die UNO, dann muss man halt sagen, die ist dabei, aber das ist nicht die UNO, ganz einfach, und dann muss man denen ganz klar sagen, das ist so – das ist so – das ist so, und dann müssen sie es noch mal ein bisschen selbst erarbeiten, aber dass sie auf jeden Fall rausgehen, und wenn da steht, Europa ist, dann vielleicht schreiben größtenteils in der Europäischen Union vertreten, aber dass sie nicht schreiben Europa ist die UNO (B25 Brainstorming Europa).

Die Lehrenden sind in der Lage, ausgehend von der Interpretation der Brainstormings, didaktisch-methodische Konsequenzen für den folgenden Unterricht zu formulieren, auch wenn sich diese im Konkretisierungsgrad und ihrer Exaktheit unterscheiden. Die Konsequenzen, die die Lehrenden aus der Analyse der Lerndokumente ziehen, liegen auf unterschiedlichen Ebenen: sie benennen notwendig erscheinende Themenbereiche, fordern eine Orientierung an den didaktischen Prinzipien wie der Handlungsorientierung oder dem Lebensweltbezug

oder verlangen eine Weiterentwicklung der unzureichenden (Fach-)Konzepte der Schüler/-innen.

I (Interviewerin): Und was erachtest du nach der Betrachtung dieser Materialien als zentral für den nachfolgenden Unterricht?

B25 (Lehrer): Ja, also ganz klar die Aufschlüsselung der verschiedenen Institutionen der Europäischen Union halt, dann auf jeden Fall mal, wie die EU strukturiert ist, was für Teilbereiche es da gibt, dann was für verschiedene verbindende Elemente wir also dann noch haben, dann über die Kultur, über die Geschichte zu den Grundrechten kommen, das wäre jetzt so meine Sache, dass man das dann noch mal näher anspricht, was da ja dann auch schon manche als Vorwissen schon angegeben haben (B25 Brainstorming Europa).

B26 (Lehrerin): Ja, also ich glaube auf der institutionellen Ebene haben die schon so ein Wissen, dass ich da jetzt eher weniger noch mal machen würde, sondern das eher klein halten würde und dann eher gucken würde, wie kann man diese Begrifflichkeiten noch mehr mit Leben füllen und wo kann man vielleicht auch selbst was entwickeln, denn wenn das Manko hier wirklich das ist, dass sie nicht so genaue Vorstellungen haben, wie sie sich selbst beteiligen können, dann müsste man eigentlich was Praktisches mit denen arbeiten (B26 Brainstorming Demokratie).

B3 (Lehrer): Na ja, es gibt eine ganz kritische Angelegenheit, ich meine, Europa, und das geht ja auch aus einigen dieser Stichworte – Stichwortlisten hier hervor, Europa wird ja gelobt, es geht uns gut, wir sind ein relativ mittlerweile relativ sicherer Bereich der Welt, und von daher ist das Bestreben anderer Personen und anderer Menschen aus weniger entwickelten Bereichen der Welt ja sehr groß, zu uns zu kommen, und das, was sich in Europa jetzt abspielt und zwar seit einigen Jahren schon, kann man ja so unter dem Schlagwort zusammenfassen „Festung Europa“, denn also uns Europäern geht es gut, und vielen Ländern und vielen Menschen außerhalb Europas geht es wesentlich weniger gut, und die versuchen, rein zu kommen, und wir schotten uns ja ab gegen die, ja, und tun auch relativ viel dafür, damit die Anzahl der Einwanderer aus Nordafrika, aus Asien relativ klein bleibt, also das Schlagwort Festung Europa, das ist schon, das gibt die Realität schon wieder, und das ist ein Punkt, glaube ich, über den man auch reden muss, ja, warum sind wir so reich und die anderen so arm (B3 Brainstorming Europa).

Die Lehrenden geben nach der Analyse der Brainstormings an, zu wissen, wo die Schüler/-innen stehen oder wo man sie bei diesem Thema abholen müsse. Fordert man die Lehrer/-innen jedoch auf, diese Annahmen in didaktisch-methodische Entscheidungen für den folgenden Unterricht zu überführen, bereitet ihnen dies teilweise erhebliche Schwierigkeiten.

B3 (Lehrer): Nein, also ich kann schon was sagen, also ich, das ist aus meiner Lehrersicht schon eine – ein möglicher Einstieg in ein Thema – ja – weil ich kann ja gewisse Dinge erkennen an dem, was Schüler formulieren, ich weiß, an was sie denken, ich weiß, was sie wissen, vielleicht auch, was sie wissen wollen, ja (...) (B3 Brainstorming Europa).

Trotz dieser sehr positiven Einschätzung bezüglich der diagnostischen Aussagekraft der Materialien (Brainstormings), antwortet B3 recht widersprüchlich auf die Frage, welche Schlussfolgerungen sich aus der Materialauswertung für seine Unterrichtsplanung ergeben:

B3 (Lehrer): (stöhnt) Also, ich habe ja jetzt das, was die Schüler formuliert haben, eigentlich nur überflogen und mich nicht wirklich damit beschäftigt [...] nein, also ich finde, das ist schon so ausreichend, also ich kann, damit kann man schon was anfangen, ja, es ergeben sich aus der Summe dieser Äußerungen ergibt sich schon ein gewisses Konzept durchaus, ja, weil zu erkennen ist, was die Schüler wissen einerseits und was sie vielleicht andererseits noch interessiert, ja, also von daher finde ich den Anfang eigentlich ganz okay (B3 Brainstorming Europa).

An dieser Stelle scheint bei den Lehrenden ein Gefälle zwischen dem theoretisch angenommenen diagnostischen Nutzen der Lerndokumente und den sich daraus ergebenden Konsequenzen für den Unterricht zu bestehen. Auch B25 gibt im Interview zwar an, dass die Lerndokumente einen guten Überblick bieten würden, wo man die Schüler/-innen abholen könne, gleichzeitig äußert er sich zu Beginn des Interviews über den scheinbaren Gehalt und die Aussagekraft der Lerndokumente in einer anderen Weise:

B25 (Lehrer): Was mir spontan auffällt ist, dass doch schon einige schon ein paar nette Anregungen hier drin stehen haben mit Europäischer Union, verschiedene Länder halt und ein paar – so nicht – ja Gott Großartiges gesagt haben oder nicht so viel jetzt dazu sagen. Hmm, oder ich kann damit nicht viel anfangen (B25 Brainstorming Europa).

Offen bleibt, ob Lehrende zwar den theoretischen Nutzen des diagnostischen Materials erkennen (Brainstorming), jedoch Probleme haben, diese Schlussfolgerungen für den weiteren Unterricht didaktisch-methodisch zu konkretisieren, oder ob hierfür eine unterschiedlich stark ausgeprägte diagnostische Kompetenz der Lehrenden ausschlaggebend ist.

B25 (Lehrer) orientiert sich bei der Interpretation besonders an der Struktur und dem Aufbau der Lerndokumente (Brainstormings). Die strukturelle Anordnung sowie räumliche Verteilung der einzelnen Assoziationen liefern wichtige Hinweise für seine Interpretation.

B25 (Lehrer): Ja schon, Wirtschaftsinteresse schon, wenn er es so groß schreibt – so groß oben drüber ja, vielleicht war es auch einer der ersten Sachen, die er so aufgeschrieben hat, wenn er das Blatt vor sich liegen hat, wie fängt er an? Da wird er natürlich erst mal oben anfangen, einfach von der Struktur her, und da wird halt eine der ersten Sachen, die ihm eingefallen sind, werden dann sehr wahrscheinlich gewesen sein, ein Wirtschaftszentrum und ökonomisch eines der führenden Kontinente, glaube ich, hat er jetzt hingeschrieben (B25 Brainstorming Europa).

Die Lehrer/-innen erkennen in den Materialien zwar häufig die typischen Themenbezüge der Schüler/-innen, welche konkreten Vorstellungen die Lernenden damit verknüpfen schlussfolgern sie jedoch selten. Die Lehrenden erkennen in den

Materialien zwar, was die Schüler/-innen bereits über Demokratie oder Europa wissen bzw. was sie besonders daran interessiert, einen Bezug zu den grundlegenden Annahmen der Schüler/-innen, die ihr politisches Wissen (vor-) strukturieren, wird von den Lehrer/-innen nicht zwangsläufig hergestellt.

B3 (Lehrer): Also das, was mir immer wieder ins Auge sticht, was auf sehr vielen Blättern auch zu lesen ist, das sind so geographische Tatsachen, also „Kontinent“, „von Wasser umgeben“ und und und auch die Unterschiedlichkeit der Bevölkerung, auch das taucht hier auf: „viele verschiedene Länder – viele verschiedene Sprachen“, also es ist so ein bisschen der geographische Schwerpunkt, weniger glaube ich, der politische, obwohl ich hier gerade lese, der XX (Schüler) hat hier auch geschrieben, teils in der NATO, und was ich auch ganz erstaunlich finde [...] (B3 Brainstorming Europa).

Zum Teil gelingt den Lehrenden jedoch auch eine Interpretation der Brainstormings, bei der sie eine rein deskriptive Ebene verlassen.

I (Interviewerin): Wie würdest du es verstehen: „Demokratie ist oft in den Medien?“

B26 (Lehrerin): Ja, also im Sinne von, dass er dann wahrscheinlich auch über die Medien etwas über Demokratie vermittelt bekommt, in der er lebt, ja also, er hat ja auch hier als Beispiel oder Verlängerung – Politiker oder als Verlängerung wieder Wahlen, also Wahlen sind für ihn ja nicht direkt auf die Blase gesetzt, sondern geht ab „von oft in den Medien“ und das ist sozusagen für ihn die Vermittlung von Politik, wie er sich informieren kann und wie er dann mitbekommt, was überhaupt in der Politik gemacht wird, also auf dieser Staatsebene oder auch, dass er das über die Medien erfährt, weil er dann wohl anscheinend wohl denkt, er hätte keinen Kontakt zur Demokratie außer eben über die Medien (B26 Brainstorming Demokratie).

Den Lehrenden erschließt sich aber auch beim Brainstorming rein auf der Materialebene (= Lernprodukte) nicht der Sinn aller getätigten Assoziationen der Schüler/-innen. Wenn auch weitaus seltener als bei der Methode der Collage geben die Lehrenden doch an, einzelne Bezüge der Lernenden nicht nachvollziehen zu können, und äußern das Bedürfnis, an einzelnen Punkten genauer nachfragen zu müssen.

I (Interviewerin): Und das mit der Führungsharmonie, wie würdest du das verstehen?

B26 (Lehrerin): Da habe ich überhaupt keine Ahnung „Führungsharmonie“ (B26 Brainstorming Europa).

B26 (Lehrerin): Genau, also er sieht verschiedene Stufen durch die Demokratie gegeben, hmm, komisch, da weiß ich jetzt gar nicht, was der damit meinen könnte – also nein. Also, so wie das aussieht, scheint das so, dass die Demokratie diese drei Stufen Oberschicht – Mittelschicht – Unterschicht fördert in seinen Augen, und das würde ja schon den Gleichheitsgedanken, also den hat er hier ja auch gar nicht drauf – kann ich aber leider nichts zu sagen (B26 Brainstorming Demokratie).

Auch bei dieser Methode können die Lehrenden allein auf Grundlage der entstandenen Materialien nicht alle Assoziationen der Schüler/-innen

nachvollziehen⁷⁷, und bei einzelnen Aspekten erscheint ein genaueres Nachfragen notwendig. Aber auch bei der Interpretation der Brainstormings ist eine diagnostische Kompetenz der Lehrenden notwendig, die eine rein deskriptive Auseinandersetzung mit den Materialien zu Gunsten einer Interpretation, die eine politikdidaktische Ebene mit einschließt, aufgibt.

6.2.3 Kurze Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse zum Brainstorming als Diagnostikmethode

Das Brainstorming erweist sich in der empirischen Untersuchung als effektive und praxistaugliche Diagnostikmethode für die schulische politische Bildung. Ebenso wie bei den Collagen erfolgt die Materialherstellung durch die Schüler/-innen nicht willkürlich, sondern ist größtenteils intentional. Die Lernenden können den Aufbau, die hergestellten Themenbezüge, ihre Interessen und Assoziationen an ihrem Lerndokument belegen. Mit dem Brainstorming als Diagnostikmethode lassen sich besonders die *assoziativen Konzepte* der Schüler/-innen sowie ihre *lebensweltlichen Vorkonzepte*⁷⁸ erheben. Das Brainstorming ist diejenige der drei untersuchten Methoden, mit der sich die Breite der für die Untersuchung unterschiedenen Konzeptvarianten erheben lassen, wohingegen mit den beiden anderen untersuchten Methoden schwerpunktmäßig eine bzw. wenige Konzeptvarianten erfasst werden können. Das Brainstorming eröffnet den Schüler/-innen einen weiten Assoziationsraum, teilweise stellen die Schüler/-innen für die Lehrenden überraschende Themenbezüge zu dem Themenfeld Demokratie oder Europa her, größtenteils besitzen die hergestellten Bezüge jedoch bereits einen Fachbezug. Jedoch können die Lehrenden auch bei dieser Diagnostikmethode nicht von jeder der getätigten Schülerinnen- und Schülerassoziationen auf deren konzeptuelle Vorstellungen schließen, und somit erscheint auch bei dieser Methode an manchen Stellen eine Nachbereitung im Unterricht notwendig. Für die Praxistauglichkeit des Brainstormings als Diagnostikmethode spricht, dass es von den Lehrenden ohne

⁷⁷ Die Kategorie *verhinderte Interpretation* wird kodiert, wenn die Lehrenden bestimmte Ausschnitte des Lerndokuments nicht analysieren bzw. interpretieren können, weil ihnen der hergestellte Zusammenhang unklar ist oder sie die getätigten Aussagen widersprüchlich finden. Die Kategorie *verhinderte Interpretation* wird bei der Methode Collage 17-mal, bei der Methode Brainstorming 4-mal und bei der Methode Concept-Mapping 2-mal kodiert.

⁷⁸ Die Kategorie *lebensweltliche Vorkonzepte* wird dann kodiert, wenn Erfahrungen, Einstellungen und Wissen aus der Alltagswelt die aktuelle Auseinandersetzung/Deutung/Bewertung mit dem Thema Demokratie oder Europa beeinflusst oder vorstrukturiert. Die Kategorie *lebensweltliche Vorkonzepte* wird bei der Methode Brainstorming 15-mal, bei der Methode Collage 3-mal und bei der Methode Concept-Mapping 9-mal kodiert.

größere Vorbereitung und mit wenig Materialaufwand durchzuführen ist. Erschwerend erweist sich in diesem Zusammenhang jedoch die Anzahl der hergestellten Lerndokumente: Da diese in Einzelarbeit realisiert werden, müssen von den Lehrenden nach der Durchführung – variierend je nach Klassengröße – relativ viele Lerndokumente gesichtet und ausgewertet werden. In der Chance der detaillierten Einzeldiagnose liegt aber auch gleichzeitig die Gefahr, dass sich die Analyse und Interpretation der Lerndokumente durch die Lehrer/-innen stärker an den bisherigen Fachleistungen der Schüler/-innen als an den hergestellten Materialien orientiert.

6.3 Concept-Map

Bei dieser Methode erhielten die Schüler/-innen einen Briefumschlag mit einzelnen Begriffskärtchen und ein Arbeitsblatt, auf dem unterschiedliche Relationen zu einem Thema (Europa oder Demokratie) vorgeschlagen wurden. Gemäß dem Arbeitsblatt sollten die Schüler/-innen jene Begriffe, die ihnen im Zusammenhang mit dem Themengebiet bedeutsam erschienen, in eine sinnvolle Struktur überführen. Hierbei konnten beliebig viele vorgeschlagene Begriffe weggelassen oder ergänzt werden. Wichtig ist, dass die Schüler/-innen die verschiedenen Begriffe miteinander verknüpfen und diese Verbindung benannt wird.

Ergänzung zur Auswertung Concept-Mapping

Eine der drei Unterrichtsstunden, die für den Themeneinstieg mit der Methode des Concept-Mapping für die empirische Studie untersucht wurden, stellt wie bereits in Kapitel 5.2 und 5.2.1 erwähnt, einen Sonderfall dar. Entgegen der Absprache mit der Forscherin⁷⁹, dass der Themeneinstieg für die Schüler/-innen ohne inhaltliche Vorbereitung erfolgen soll und es hierbei nicht um das Reproduzieren deklarativen Wissens geht, gibt B1 (Lehrer) seiner Klasse als Vorbereitung auf die diagnostische Erhebung die freiwillige Hausaufgabe auf, sich bei Wikipedia über die EU zu informieren. B1 (Lehrer) befürchtet, dass den Schüler/-innen ohne inhaltliche Vorbereitung zu wenig einfallen und bei der Erhebung nicht genug „dabei rumkommen“ würde.

⁷⁹ Dass es bei der Untersuchung nicht um die Erhebung bzw. Reproduktion von „richtigem (Fakten-) Wissen“ gehen soll, war dem Lehrer durch die Vorbesprechung mit der Forscherin sowie durch die Aushändigung des Ablaufplans zur Methode bekannt.

I (Interviewerin): Jetzt vielleicht mal so als Eindruck, überraschen die Concept-Maps Sie oder ist es so in der Form, in der Sie es auch erwartet hätten oder fällt Ihnen irgendwas auf?
B1 (Lehrer): Also, ich war überrascht, dass bei einigen wesentlich mehr drin enthalten war, als sie im ersten Moment, als sie, was fällt euch dazu ein, da kam erst mal gar nichts, und ich habe ihnen auch gesagt, schaut euch doch noch einfach mal Wikipedia schräg drüber und dann könnt ihr möglicherweise auch mehr Punkte und das haben wohl auch einige gemacht und dadurch kam da jetzt – es war freiwillig – kam da jetzt auch ein bisschen mehr dabei rum (B1 Concept-Map Europa).

Die Erhebung ist nach Meinung von B1 (Lehrer) nur dann sinnvoll und ertragreich, wenn die Schüler/-innen ihr zuvor erworbenes bzw. angelesenes Wissen reproduzieren können. Das diagnostische Potenzial der Durchführung bzw. Anwendung des Concept-Mappings wird vom Lehrer (B1) nicht erkannt. Gleichzeitig zeigt diese Situation, mit welchen Schwierigkeiten diagnostische Verfahren, die integriert in den alltäglichen Unterricht stattfinden, zu kämpfen haben. In den geführten Interviews zu diesem Unterrichtseinstieg gibt nur B4 (Schülerin) an, dieser freiwilligen Hausaufgabe nachgekommen zu sein, dies zeigt sich daran, dass sie einen Begriff in ihrer Concept-Map ergänzt, zu dem sie jedoch inhaltlich keine Verknüpfung herstellen kann.

I (Interviewerin): Jetzt zu deiner Concept-Map, also welche Begriffe – gibt es welche, die du ergänzt hast?

B4 (Schülerin): Ja. Ministerrat.

I (Interviewerin): Und wieso, oder was ist dir dazu eingefallen?

B4 (Schülerin): Nein, der B1 (Lehrer) hat uns mal gesagt, dass wir uns schon mal ein bisschen schlau machen sollen, und dann war ich auf der EU-Seite und habe mir so einen Text ausgedruckt und den hatte ich heute auch mit und habe mir den noch mal so grob überflogen, und dann stand das da eben drin (B4 Concept-Map Europa B1⁸⁰).

Die Schülerin reproduziert einen Begriff, der für sie selbst keine inhaltliche Verknüpfung darstellt, von dem sie aber annimmt, dass dieser zu dem relevanten Wissen zählt, über das sie zu dem Thema verfügen muss.

Anders als die anderen Lehrenden sieht B1 (Lehrer) den Sinn bzw. Zweck der Methode nicht in dem Nachvollzug der Assoziationen der Schüler/-innen. Für ihn (B1) besteht die Zielsetzung der Methode darin, dass die Lernenden mehr Interesse am Themengegenstand entwickeln und somit motivierter in die folgende Themeneinheit starten. Für B1 (Lehrer) liegt der Ertrag der Methode auf einer ganz anderen Ebene, dies befreit ihn von der Verpflichtung, die Lerndokumente der Schüler/-innen nachzuvollziehen und verstehen zu müssen.

⁸⁰ Auch bei der Methode Concept-Mapping bezieht sich die zweite Angabe am Ende der Klammer – wie auch beim Brainstorming – auf die jeweilige Lehrperson, bei der die Methode durchgeführt wurde.

B1 (Lehrer): Also, ich brauche dafür jetzt nichts, ich muss das auch nicht verstehen, das müssen die Schüler verstehen, und was ich jetzt von den Schülern wissen müsste, ist, ob sie das jetzt das Thema, ob sie jetzt Fragen dazu hätten oder nicht, ob ihnen jetzt neue Aspekte aufgegangen sind, die sie jetzt näher verfolgen wollen, das müsste ich aber die selber noch mal fragen, und das werde ich die aber in der nächsten Stunde erst, die kriegen in der nächsten Stunde diese Kopien und dann gehen wir da noch mal drauf ein, und das wird dann einfach so eine Methodenreflexionsstunde, wo wir gar nicht ins Thema eingehen, weil mich das schon interessiert, also ich habe früher ganz gerne Brainstorming gemacht, bis ich mal den Eindruck hatte, das ist ja eigentlich nur, weil ich schlecht vorbereitet bin und die Schüler und dann einfach so drauf los fabulieren, aber es wird damit nichts Vernünftiges mit angestellt werden können, weil es zufällig mehr oder weniger ist (B1 Concept-Map Europa).

Diese Unterrichtsstunde wurde trotz dieser freiwilligen „Hausaufgabe“ des Lehrers (B1) in die Untersuchungsauswertung miteinbezogen, da das Forschungsinteresse darin liegt, zu erfassen, inwiefern die konzeptuellen Vorstellungen der Lernenden mit den untersuchten Unterrichtsmethoden erhoben und von den Lehrenden entsprechend erfasst werden können, dabei spielt das angelesene „Vorwissen“ der Schüler/-innen nur eine geringe Rolle. Zusätzlich liefert die Auswertung dieser Unterrichtssituation wertvolle Hinweise über notwendige Voraussetzungen und Bedingungen einer gelingenden politikdidaktischen Diagnostik in der schulischen politischen Bildung. Darüber hinaus wurden die Schüler/-innen im Interview befragt, ob sie sich auf die Unterrichtsstunde vorbereitet haben, dies wurde bei der Auswertung bzw. Kodierung der Interviews entsprechend berücksichtigt.

6.3.1 Die Zugangsweise der Schüler/-innen

Besonderheit der Methode: notwendige Vorbereitung

Anders als bei den Methoden Collage und Brainstorming, die ohne größeren Arbeitsaufwand von den Lehrenden vorbereitet und von den Schüler/-innen ohne vorherige Erprobung der Methode durchgeführt werden können, setzt das Concept-Mapping auf Seiten der Lernenden methodische Vorkenntnisse voraus. Lernende, die noch keine Erfahrung mit dieser Methode gemacht haben, sind vorerst unsicher, in welcher Form die Begriffe angeordnet und, vor allem, wie ausführlich die Verbindungen beschrieben werden sollen. So entstehen bei einigen Schüler/-innen Stufenschemata oder kreislaufähnliche Diagramme, die weniger den Charakter eines Netzwerkes aufweisen. Ebenso geraten die vorgenommenen Relationen teilweise viel zu ausführlich und ähneln mehr Beschreibungen in ganzen Sätzen als kurzen Relationen.

B31 (Schüler): Beschreibungen, und ich habe halt, das konnte ich halt nicht so, wenn man das einfach so hinschreibt, das fand ich einfach ein bisschen zu kurz sozusagen, weil man muss ja schon ein bisschen erklären eigentlich, deshalb habe ich zum Beispiel immer das, was ich ja jetzt eben sozusagen gesagt habe, also dass irgendwie die EU Sicherheitspolitik, warum das für die Bürger wichtig ist und so, das habe ich dann sozusagen reingeschrieben, also ich habe dann zum Beispiel auf einen Strich geschrieben, irgendwie zwischen Sicherheitspolitik und Richtlinien, also „für die Sicherheit sind Richtlinien wichtig“ zum Beispiel, habe ich hingeschrieben. Hätte ich jetzt nur hingeschrieben „macht“, dann wäre es ja sozusagen „Sicherheitspolitik macht Richtlinien“, das ist ein bisschen knapp irgendwie“ (B31 Concept-Map Europa B25).

Bei der Herstellung der Concept-Maps orientierten sich die Schüler/-innen stark an den vorgeschlagenen Begriffen, die angegebenen Relationen auf dem Arbeitsblatt ersetzten sie häufig durch eigenständige Formulierungen. Unter den drei untersuchten Unterrichtsmethoden ist das Concept-Mapping diejenige Methode, die sowohl auf Seiten der Lehrenden als auch auf Seiten der Schüler/-innen die größte Vorbereitung voraussetzt. Die Lernenden versuchten, möglichst viele der vorgeschlagenen Begriffe in ihr Netzwerk zu integrieren, sie nutzten nur selten die Möglichkeit, eigene Begrifflichkeiten zu ergänzen, häufiger wurden Begriffe aussortiert.

B25 (Lehrer): Mich überrascht auf den allerersten Blick – einfach so als erster Eindruck, dass sie sehr viele Wörter verwendet haben von denen, die vorgegeben waren (B25 Concept-Map Demokratie).

Da sich die Assoziationen der Schüler/-innen stark an den „vorgeschlagenen“ Begriffen orientieren, sind die hergestellten (Themen-)Bezüge für die Lehrenden weniger überraschend als bei den zwei anderen untersuchten Unterrichtsmethoden (Collage/Brainstorming).⁸¹

Intentionaler/begründeter Materialaufbau

Die hergestellten Maps unterscheiden sich trotz identischer Materialgrundlage deutlich voneinander, da die einzelnen Schüler/-innen je nach individueller Schwerpunktsetzung der Begriffe verschiedene Begriffsnetze realisieren:

B58 (Schülerin): Also ich fand es wichtig, dass Volksherrschaft in der Mitte steht, weil das ja so die Demokratie ist – Volksherrschaft –, und dass auch die Menschen- und Grundrechte drin stehen, weil das ja die Grundlage ist dafür – für Demokratie, ja (B58 Concept-Map Demokratie B25).

⁸¹ Die Kategorie *inhaltliche Überraschung* wird bei dieser Methode nur 2-mal, bei der Methode Brainstorming 11-mal und bei der Methode Collage 13-mal kodiert.

B59 (Schüler): Dass die Bürgerinnen und Bürger oben stehen eigentlich, weil die ja für den Staat eigentlich das Wichtigste sind, deswegen habe ich die auch gleich da oben hingetan, weil ohne die bei einer Demokratie ja eigentlich nichts funktioniert, weil die ja ihren Staat selbst aufbauen sozusagen vom politischen System (B59 Concept-Map Demokratie B25).

B33 (Schülerin): Na ja, Europa gehört ja – also die EU – gehört ja zu Europa und also die meisten Kärtchen, die da stehen, finde ich, haben sich auch meistens auf die EU bezogen, und ja ich finde die EU eigentlich wichtiger, und dann habe ich das halt so gemacht, dass ich erstmal überlegt habe, ja okay, da Europa das Thema ist, muss Europa auf jeden Fall rein, die EU auch, weil das halt ein Teil davon ist, dann Deutschland, weil wir halt in Deutschland wohnen, und deswegen fand ich das halt auch noch, hätte auch da auch noch mit – sollte auch noch mit rein, und den Euro fand ich auch noch sehr wichtig, weil alle Länder haben – also die in der EU sind, haben ja den Euro als Währung, und Mitgliedsstaaten finde ich auch noch wichtig, weil halt nicht alle Länder in Europa der EU begehören (B33 Concept-Map Europa B25).

Der für die Schüler/-innen wichtigste Begriff kann sich mal im Zentrum – aber auch im oberen Bereich der Map befinden. Trotz derselben „(Wahl-)Vorgaben“ unterscheiden sich die Maps der Lernenden erheblich in ihrer Struktur und ihrem Aufbau. Die Schüler benennen ausgehend von ihren realisierten Maps die wichtigsten Elemente ihrer Netzwerke.

B61 (Schülerin): Also die jetzt für die Demokratie wichtig sind, oder? Also für die Demokratie, ja Meinungsfreiheit, ja damit die Demokratie überhaupt stattfinden kann sozusagen – ja für die Demokratie ist halt Meinungsfreiheit, also Meinungsfreiheit denke ich mal ist das Wichtigste (B61 Concept-Map Demokratie B25).

B7 (Schülerin): Besonders wichtig finde ich, dass das EU-Parlament die Verträge macht, und dass das EU-Parlament wahrscheinlich den einzelnen Staaten erlaubt, zu der EU beizutreten (B7 Concept Map Europa B1).

Ein und derselbe Begriff wird von den Schüler/-innen ganz unterschiedlich gedeutet und begründet. Beispielsweise haben einige Schüler/-innen bei der Concept-Map zum Thema Europa den Begriff „Grenzen“ nicht verwendet, da ihrem Verständnis entsprechend der Sinn der EU genau darin besteht, dass es keine Grenzen mehr gibt. Insgesamt ist es sehr aufschlussreich, die Schüler/-innen dazu zu befragen, warum sie einzelne der vorgeschlagenen Begriffe aussortiert haben. Dadurch erfahren die Lehrenden zum einen etwas darüber, mit welchen Begrifflichkeiten die Schüler/-innen im Themenkontext nichts anfangen können, oder zum anderen, welche sie nicht kennen bzw. uninteressant finden.

B61 (Schülerin): Also ich habe „Teilhabe“ habe ich weggelassen, weil ich habe mir gedacht, eigentlich „Mitbestimmung“ und „Teilhabe“, das ist ja eigentlich fast das Gleiche, ja eigentlich, ja – ich dachte halt, das sei das Gleiche, dann kann ich eins weglassen und „Volksherrschaft“, oh keine Ahnung, da konnte ich jetzt irgendwie in dem Moment konnte

ich irgendwie nicht so viel damit anfangen, weil irgendwie Herrschaft passt irgendwie nicht zu Demokratie, finde ich (B61 Concept-Map Demokratie B25).

I (Interviewerin): Und hast du noch welche weggelassen?

B6 (Schüler): Die Kultur, den Urlaub und die EU-Bürger.

I (Interviewerin): Warum hast du die weggelassen, wenn du vielleicht immer zu jedem Begriff noch mal erklären?

B6 (Schüler): Die Kultur, weil die Begriffe hatten ja zum größten Teil was politisch zu tun mit Verträgen, Richtlinien, Beitritt, Organen und so weiter, und da schien mir Kultur nicht wirklich passend.

I (Interviewerin): Wieso?

B6 (Schüler): Weil Kultur weniger mit Politik zu tun hat.

I (Interviewerin): Und womit dann? Also was assoziiert du damit?

B6 (Schüler): ähmm (..) mit Europa geographisch gesehen, also die Gegenden, die Lebensweisen und die Länder, Urlaub weggelassen ungefähr genau deswegen wie Kultur und EU-Bürger/-in, weil mir das auch nicht so reingepasst hat (B6 Concept-Map Europa B1).

Die Schüler/-innen wählen aus dem Begriffspool aus und entscheiden sich für jene Begriffe, die ihren Assoziationen zum Themengegenstand entsprechen bzw. von denen sie annehmen, dass diese in den thematischen Kontext passen. Individuelle Themenbezüge, die über die vorgeschlagenen Begriffe hinausgehen, finden bei den Lernenden kaum Berücksichtigung. Vielmehr geben die Schüler/-innen an, sich darum bemüht zu haben, möglichst viele der angegebenen Begriffe unterzubringen. Sowohl in den Lerndokumenten als auch in den Interviews zu dieser Methode konnte keine Beschäftigung der Schüler/-innen mit unterschwellig aktivierten Konzepten festgestellt werden, wie dies häufig bei den Collagen der Fall war.⁸² Die Lernenden sind dennoch in der Lage – ausgehend von ihren Netzwerken – die wichtigste Aussage ihrer Maps zu bestimmen:

B60 (Schülerin): Unsere Parteien, weil die machen ja auch die Wahl aus, und der Bundestag auf jeden Fall, der macht das ja alles für uns (zeigt auf die Begriffe auf der Map) (B60 Concept-Map Demokratie B25).

B4 (Schülerin): Also ich finde, also am wichtigsten sind die Bürger, weil wegen denen ist die EU ja sozusagen gemacht worden – wegen uns, und deswegen finde ich das eigentlich am wichtigsten (B4 Concept-Map Europa B1).

Die vorgeschlagenen Begriffe werden von den Schüler/-innen nicht nur reproduziert, vielmehr wählen sie bewusst aus und entscheiden, welche für sie eine größere oder geringere Bedeutung besitzen. Somit kann in den meisten Maps von einer Hierarchisierung der einzelnen Begriffe ausgegangen werden.

⁸² Die Kategorie *unterschwellig aktivierte Konzepte* wird bei der Methode Collage 37-mal, bei der Methode Brainstorming 30-mal und bei der Methode Concept-Mapping 0-mal kodiert.

Konzepttypen: assoziative und problematische⁸³ Konzepte

In den Concept-Maps offenbaren sich außerdem die assoziativen Konzepte der Lernenden. Die Schüler/-innen strukturieren die vorgegebenen Begriffe in der Weise, in der sie sich ihr individuelles Bild vom (Themen-)Gegenstand machen – die Maps spiegeln somit häufig das konzeptuelle Deutungswissen der Lernenden zum Themenbereich wieder.

I (Interviewerin): Wie meinst du diese Verbindung, also „Beitrittsländer erweitert Grenzen“. Kannst du einfach kurz erklären?

B6 (Schüler): Ja, in der Europäischen Union kann man ja, sind die Grenzen ja offen, das heißt, man kann überall hinfahren, ohne dass man da Grenzen zu überschreiten, und wenn jetzt ein neues Land dazu kommt, erweitert sich ja sozusagen die Grenze der Europäischen Union, das ist damit gemeint (B6 Concept-Map Europa B1).

In den realisierten Lerndokumenten dieser Methode zeigen sich nicht nur das Vorwissen der Schüler/-innen, sondern auch ihre assoziativen Konzepte. Häufig visualisieren diese Maps die problematischen Konzepte der Lernenden, die aus einer fachwissenschaftlichen Perspektive als erweiterungsbedürftig erscheinen⁸⁴.

I (Interviewerin): Und kannst du den Kreislauf, also kannst du es noch mal jeden Schritt mir erklären, womit du angefangen hast, was du dir dazu überlegt hast, oder wenn du sagst „Kreislauf“, also wie du diesen Kreislauf siehst?

B60 (Schülerin): Also Deutschland hat die Bürger, und die gehen regelmäßig zu den Wahlen, dann haben die diese Wahlzettel und kreuzen dann halt ihre Parteien an, und die kommen dann in den Bundestag, die die meisten Stimmen haben, und der Bundestag, der macht dann die Grundrechte, die Menschenrechte, die Verfassung für und das hat ja dann auch wieder was mit den Bürger/-innen zu tun, was die dürfen (B60 Concept-Map Demokratie B25).

B61 (Schülerin): (...) ahm, dann habe ich hier vier Pfeile gemacht zur Verfassung, zu Grundrechten, Menschenrechten und Staatsform, weil der Bundestag ja sozusagen auf diese vier Sachen Einfluss hat, und die halt ändert und bestimmt und erweitert und sichert, also bei Staatsform habe ich jetzt, dass er sie sichert, weil Bundestag, da sitzen ja ganz viele Leute drinnen, und da kann halt nicht einer einfach die Herrschaft sozusagen an sich reißen, deswegen sichert der Bundestag die Staatsform, und der Bundestag bestimmt die Menschenrechte und erweitert sie auch und hält sie am Leben sozusagen, und der Bundestag erhält und erweitert auch die Grundrechte, genauso wie die Menschenrechte, und bestimmt die Verfassung und ja – das war's (B61 Concept-Map Demokratie B25).

⁸³ Die Kategorie *problematische Konzepte* wird im Kodierhandbuch folgendermaßen definiert: Vorstellungen, die aus einer fachlich-wissenschaftlichen oder demokratietheoretischen Perspektive einer Weiterentwicklung bedürfen, im Alltag jedoch ihre Berechtigung haben, da sie eine individuelle Orientierungsfunktion besitzen.

⁸⁴ Die Kategorie *problematische Konzepte* wird bei der Methode Concept-Mapping 34-mal bei der Methode Collage lediglich 11-mal kodiert.

Aktualität der Materialien: die Oberfläche des Politischen

Die Lernenden beziehen bei der Konstruktion ihrer Netzwerke – wenn auch nicht in dem Maße wie bei den beiden anderen untersuchten Methoden (Collage/Brainstorming) – jenes politische Wissen mit ein, welches tagesaktuell in den Medien vertreten ist. Die hergestellten Lerndokumente besitzen somit einen Aktualitätsbezug.

I (Interviewerin): Kannst du kurz sagen, wo du von dem Thema Europa gehört hast, was dir spontan eingefallen ist?

B8 (Schülerin): Ja, Europa ist mir eingefallen. Wir sind ja selbst in der EU, also Deutschland (lacht), und da habe ich halt vor allen Dingen an die Türkei gedacht, deswegen habe ich da jetzt auch noch mal ein neues Feld gemacht, halt mit der Türkei, weil die versucht ja auch schon seit einiger Zeit in die EU einzutreten, aber kriegt es ja nicht so wirklich erlaubt und da war jetzt eigentlich so meine Frage, warum eigentlich nicht, weil ich darüber nicht so wirklich viel weiß (B8 Concept-Map Europa B1).

In den hergestellten Materialien zeigen sich nicht nur die fachlichen Vorkonzepte der Schüler/-innen, sondern auch ihre lebensweltlichen Vorstellungen und Themenbezüge, welche die Oberfläche des Politischen betreffen:⁸⁵

I (Interviewerin): Dann würde mich noch interessieren, über welche Bereiche oder Begriffe du im Unterricht gerne mehr erfahren würdest?

B31 (Schüler): Ach so, ja, das habe ich auch auf meinen Zettel geschrieben, das hat zwar auch mit der EU zu tun, aber eigentlich auch weltweit, und da gibt es auch diesen Klimagipfel, und da sind ja auch irgendwie von der EU Vertreter also nicht direkt, ich weiß es nicht genau, irgendwie auch der Klimagipfel – gibt es da einen eigenen innerhalb der EU irgendwie, und ja, weil es ja irgendwie aktuell ist, hat es mich interessiert [...] (B31 Concept-Map Europa B25).

Thematische Interessen und Unterrichtswünsche

Fragt man die Schüler/-innen ausgehend von den hergestellten Materialien nach ihren thematischen Interessen für den folgenden Unterricht, orientieren sie sich sehr stark an den vorgeschlagenen Begriffskarten.

B59 (Schüler): Ich würde gerne über die Grundrechte mehr erfahren, also so detailliert, also man weiß, dass so ein paar Sachen, aber noch mal auf die genauer eingehen, würde ich gerne, weil ich denke, das ist ja eigentlich die Grundlage des ganzen Staates, das sollte man schon wissen, wie die so aufgebaut sind (B59 Concept-Map Demokratie B25).

B35 (Schülerin): Wenn man keinen Plan hat, was in Europa los ist, dann ist ja dumm deswegen, und dann sollte man das so früh wie möglich lernen, weil ich finde, das gehört auch zur Allgemeinbildung einfach, was wer wen wählt, was da für Verträge gemacht

⁸⁵ Die Kategorie *Oberfläche: Alltägliche Politikwahrnehmung* wird bei der Methode Concept-Mapping 11-mal, bei der Methode Brainstorming 19-mal und bei der Methode Collage 16-mal kodiert.

werden, wie die darauf gekommen sind, dass keine Grenzen entstehen sollen und so, das muss man einfach wissen auch mit vierzehn/fünfzehn, ja (B35 Concept-Map Europa B25).

B6 (Schüler): [...] ich bin selbst politisch engagiert und deswegen würde ich über den Aufbau der Europäischen Union gerne mehr erfahren (B6 Concept-Map Europa B1).

Die Materialien: Assoziationsraum und Fachbezug

Die vorgegebenen Begriffskarten, die mehr einen allgemeinen Orientierungsrahmen bieten sollten, wirkten sich einengend auf den Assoziationsraum der Lernenden aus. Sie steckten einen fachlichen Rahmen ab, der in den untersuchten Unterrichtssituationen von den Schüler/-innen kaum verlassen wurde. Die Lernenden nannten beim Thema Demokratie: die Grund- und Menschenrechte, beim Thema Europa: die Entstehung und den Aufbau der EU und die Aufgaben des Europäischen Parlaments als Interessengebiete. Aktuelle Bezüge wie z.B. den EU-Beitritt der Türkei oder den Klimagipfel, die sie zuvor teilweise assoziiert haben, beziehen sie nicht in ihre Überlegungen zu den Unterrichtswünschen ein.

6.3.2 Die Zugangsweise der Lehrenden: Interpretation und Auswertung

(„Quantitative“) Wirkung der Materialien

Die Herangehensweise von B25 (Lehrer) an die Maps der Schüler/-innen erfolgte zunächst über einen quantitativen statt qualitativen Zugang. Eine Concept-Map, die viele Begriffe einbezieht, wird von ihm spontan positiver bewertet als eine Map, die über wenige Begriffe verfügt:

I (Interviewerin): Was fällt dir spontan auf, wenn du die Concept-Maps betrachtest, also erst mal nur mal ein paar vielleicht zusammen durchgucken und dann einen generellen Eindruck oder (.) damit du auch dann einen Vergleich hast zu denen, die wir genauer anschauen?

B25 (Lehrer): Also sie scheinen sich dann doch viel Mühe gemacht zu haben – sie haben viel verwendet, haben viel versucht zu integrieren (blättert), haben versucht, vielleicht auch verschiedene Schemata daraus zu bauen. Eigentlich sieht ganz gut aus – also der erste Eindruck ist ein guter, weil sie dann auch sehr viel von den vorgegebenen Wörtern auch verwendet haben, wie ich das so sehe, ist es jetzt auf den ersten Blick schon ergiebig (...). XX (Schüler) hat auch viel verwendet, ist auch ganz okay (B25 Concept-Map Demokratie).

B25 (Lehrer): Weil ich gedacht hätte, dass es so ein paar Leute gibt, die vielleicht dann das sehr abspecken und dann da so drei, vier nehmen nur, aber teilweise gibt es ja wirklich welche, die dann elf verwendet haben – zum Beispiel und noch mehr (B25 Concept-Map Demokratie).

Interpretationsstrategien der Lehrenden

Bei der tiefer gehenden Analyse und Interpretation der Maps orientieren sich die Lehrenden (B25 und B1) stark an der Struktur und den von den Schüler/-innen verwendeten Begriffen und Relationen. Durch die Anordnung der Begriffe und die

vorgenommene Benennung der Verbindungen generieren die Schüler/-innen explizit „politische“ Aussagen, die von den Lehrenden „leichter“ nachvollzogen und bewertet werden können. Dies begünstigt, dass sich die Lehrer/-innen mit den Lerndokumenten dieser Methode stärker unter einer bewertenden und weniger unter einer nachvollziehenden Perspektive – wie dies bei der Collage der Fall war – auseinandersetzen.

I (Interviewerin): Jetzt vielleicht mal so als Eindruck, überraschen die Concept-Maps Sie oder ist es so in der Form, in der Sie es auch erwartet hätten, oder fällt Ihnen irgendetwas auf?

B1 (Lehrer): So ähnlich hätte ich es erwartet, ja (.) ähm, also ich habe erwartet, dass einige ein bisschen Vorinformation haben, die sich dann auch niederschlägt, und andere von Tuten und Blasen keine Ahnung haben, das zeigt sich hier auch (B1 Concept-Map Europa).

Besonderheiten der Individualdiagnose

Bei der Anwendung dieser Methode in einem diagnostischen Kontext besteht ein Risiko darin, dass sich die Lehrenden zu stark darauf konzentrieren, die „fehlerhaften“ Verknüpfungen der Schüler/-innen zu benennen, und sich ausschließlich unter einer fachlichen Richtig-falsch-Perspektive und weniger unter einer sinn-rekonstruierenden, verstehenden Perspektive mit den Lerndokumenten der Schüler/-innen auseinandersetzen.⁸⁶

Anders als bei der Collage und noch mehr als beim Brainstorming wird von den Schüler/-innen in den Materialien eine greifbare bzw. direkte fachliche Aussage getätigt, die von den Lehrer/-innen unter einer fachlichen Perspektive als richtig oder falsch bewertet werden kann. Während die getätigten Aussagen der Schüler/-innen bei den Collagen erst noch rekonstruiert werden müssen, „scheinen“ sie bei den Lerndokumenten dieser Methode auf den ersten Blick ersichtlich und bewirken eine stärker (be-)wertende Form der Auseinandersetzung durch die Lehrenden. Ein Punkt, der diese Tendenz nochmals verstärkt, ist, dass die Maps wie auch die Brainstormings in Einzelarbeit erstellt werden und somit eine Zuordnung der diagnostischen Produkte zu den einzelnen Lernenden ermöglicht wird. Durch diese Zuordnungsmöglichkeit wird die Interpretation der Materialien von den Lehrenden

⁸⁶ Die Kategorie *Bewertungsfreie Auseinandersetzung* wird dann kodiert, wenn Aussagen von Schüler/-innen und Lehrer/-innen getätigt werden, die zu erkennen geben, dass die diagnostische Situation des Themeneinstiegs nicht als bewertungsfreier Schonraum/Ausnahmefall wahrgenommen bzw. anerkannt wird. Diese Kategorie wird bei der Methode Concept-Mapping 40-mal, bei der Methode Brainstorming 17-mal und bei der Methode Collage 12-mal kodiert.

schnell mit dem schulischen und/oder außerschulischen Wissen über die Schüler/-innen in Verbindung gebracht.

I (Interviewerin): Wenn Sie sich jetzt die Concept-Map von B7, was fällt Ihnen da spontan auf, also Ihre Assoziationen oder?

B1 (Lehrer): (seufzt, räuspert sich) Sie hat relativ wenig Begriffe verwandt, aber zu allen recht differenzierte, also unterschiedliche Verben zugeordnet, die auch weitestgehend Sinn machen und (...) es deckt sich so mit der Einschätzung, wie ich sie einschätze, also wie ich sie als Schülerin einschätze, sie hat Interesse – nicht so wahnsinnig viel Ahnung, ist aber bemüht (...)

I (Interviewerin): Von B9 noch mal als Vergleich diese Concept Map?

B1 (Lehrer): (...) also zunächst mal, es ist ein bisschen unordentlicher, und ich brauche da ein wenig länger mit, um mich da rein zu lesen, ähm (seufzt) (...) fällt mir jetzt spontan nicht so viel ein dazu zu sagen, sie hat, sie ist eine relativ gute Schülerin und hat auch von mehr Ahnung als andere in der Klasse, und das zeigt sich auch ein bisschen und das zeigt sich auch, dass sie so differenziert auch die Beschriftungen dann vorgenommen hat, aber das ist mir sehr konfus und unübersichtlich also (B1 Concept-Map Europa).

B25 (Lehrer) bringt die Concept-Maps zwar nicht in dem Maße wie B1 (Lehrer) mit den sonstigen fachlichen Leistungen der Schüler/-innen in Verbindung, er (be-)wertet die Lerndokumente aber mit Attributen wie „süß“, „gut“, „ganz okay“, „sehr gut“, „sehr schön“, „ganz nett“.

B25 (Lehrer): [...] Um eine Verfassung zu erarbeiten, die den Bürgern eine freie Meinungsäußerung ermöglicht und außerdem die Grundrechte und die Menschenrechte festlegt – so entsteht die Staats- und Lebensform, die man Volksherrschaft nennt“ aha, schon nett, oder? Ich finde das ganz süß.

I (Interviewerin): Was findest du daran süß?

B25 (Lehrer): Ja, süß, also ich finde, dass die versucht, die versucht hat, aus diesem ganzen Wirrwarr von diesen Schlagwörtern also jetzt hier so was wie eine Konstruktion hinzukriegen, dass das praktisch also dann sehr sinngebend ist – sehr klar formuliert dann auch ist, ich weiß gar nicht so, dass da Struktur drin ist oder so was, ich weiß gar nicht, ob das so dem Konzept der Concept-Map so entspricht ja – also weiß ich jetzt nicht so genau, aber das ist ja relativ frei gehalten, insofern ist es durchaus im Rahmen, aber ich finde es ganz interessant, dass sie versucht hat, da Ordnung reinzubringen (B25 Concept-Map Demokratie).

In den untersuchten Unterrichtssituationen fällt den Lehrern (B1/B25) eine bewertungsfreie Auseinandersetzung mit den Concept-Maps schwer. Bei der Interpretation orientieren sich die Lehrenden stark an der Anzahl der verwendeten Begriffe sowie der Ausführlichkeit der Relationen.

Interpretationsstrategien/Interpretationserleichterung

Auch bei dieser Methode bieten wie beim Brainstorming für B25 (Lehrer) die räumliche Anordnung und Strukturierung der einzelnen Begriffe wichtige Anhaltspunkte für seine Interpretation.

I (Interviewerin): Und wie unterscheidet sich für dich die Concept-Map von den anderen Concept-Maps?

B25 (Lehrer): Ja, weil hier, glaube ich schon eine andere Gewichtung vorliegt, so wie ich das jetzt interpretiere, ist für ihn das EU-Parlament eine zentrale Instanz und die durch Wahlen bestimmt wird, und für ihn ist die Sicherheitspolitik wichtig und der Euro wichtig, weil die oben stehen, weil er die nach oben getan hat, fallen auch sofort in den Blick sozusagen, und von der EU leiten sich dann für ihn wieder andere Sachen ab wie hier Richtlinien und Verträge, Deutschland die Wirtschaftsgemeinschaft, die sind zwar vielleicht für ihn wichtig, aber die sind nicht so wichtig für ihn, weil er die auch unten hingetan hat praktisch in das Bild wie das EU-Parlament – Wahlen und die Sicherheitspolitik wie der Euro (B25 Concept-Map Europa).

Zudem empfindet es B25 (Lehrer) als eine Interpretationserleichterung, dass die Schüler/-innen Begriffe, die sie besonders wichtig finden, in ihren Netzwerken mit einer anderen Farbe umrandet haben.

I (Interviewerin): Okay, und wenn dir noch irgendwas einfällt?

B25 (Lehrer): Oder hier B35 (Schülerin) hat das EU-Parlament auch als Herz praktisch in die Mitte getan, hat es in die Mitte gesetzt und hat es noch umrandet.

I (Interviewerin): Und was sagt dir das?

B25 (Lehrer): Das sagt mir schon, dass sie das schon so irgendwie als Kern sieht von diesem Europa, was so ganz oben steht, dem sie da die Krönchen aufgesetzt hat, von dem sich dann alles ableitet (B25 Concept-Map Europa).

Aufgrund der Vorgabe, dass die Relationen zwischen den Begriffen von den Lernenden beschriftet werden sollen, haben die Lehrenden einen konkreten Anhaltspunkt für ihre Analyse bzw. Interpretation. In dem Interviewmaterial zur Concept-Map wird bei den drei untersuchten Methoden am seltensten die Kategorie *verhinderte Interpretation* kodiert. Dennoch bedeutet dies nicht zwangsläufig, dass die Lehrenden bei dieser Methode auch eine politikdidaktische Analyse/Interpretation der Concept-Maps vornehmen. Oft verbleibt die Analyse trotz der genannten Anhaltspunkte auf einer rein deskriptiven und bewertenden Ebene.⁸⁷

B25 (Lehrer): [...] „Grundrechte entsprechen den Menschenrechten“ – „Bürger/-innen und die haben Mitbestimmung“ – „führt zur Teilhabe vom Bundestag“ ja also würde ich sagen, bestimmt die Verfassung „der besteht aus Wahlen“ – ja ich meine, schlecht ist das nicht, da sind schon einige gute Ansätze drin, sagen wir das mal so.

I (Interviewerin): Inwiefern gute Ansätze?

B25 (Lehrer): Also hier „die Grundrechte entsprechen den Menschenrechten“, dass die Bürger/-innen Mitbestimmung haben, ja Teilhabe am Bundestag, das ist klar also über, dann müsste man halt dann fragen, wie und auf welche Weise haben sie Teilhabe am Bundestag, ja über die Wahlen ja, da hat er hier „Bundestag – dieser besteht aus Wahlen“ – „sichern Parteien“ also da, das ist vielleicht hier an der Stelle zwischen Bundestag – Wahlen ist das

⁸⁷ Die Kategorie *deskriptive Analyse* wird im Kodierhandbuch folgendermaßen definiert: der/die Lehrer/-in setzt sich unter einer rein beschreibenden Perspektive mit den Lerndokumenten auseinander = Nacherzählung der Materialien. Die Kategorie *deskriptive Analyse* wird bei der Methode Concept-Mapping 22-mal, bei der Methode Brainstorming 10-mal und bei der Collage 13-mal kodiert.

ein bisschen seltsam, da würde ich noch mal das korrigieren wollen, aber ansonsten sieht es eigentlich ganz gut aus (B25 Concept-Map Demokratie).

Materialschlussfolgerungen/Konsequenzen aus der Materialanalyse

Neben dieser „oberflächlichen“ Annäherung an die Lerndokumente erkennen die Lehrenden jedoch auch einen didaktischen Nutzen in den Materialien. Davon ausgehend formulieren sie entsprechende Konsequenzen, die sich für den Unterricht ergeben, auch wenn diese unterschiedlich konkret ausfallen:

I (Interviewerin): Hätte die Betrachtung der Concept-Map also auf deine Unterrichtsplanung zu Demokratie oder

B25 (Lehrer): (unterbricht) Ja, ich würde dann mal sehr wahrscheinlich ansprechen, das ist schön und gut, dass wir das so aufbauen, und das kann man vielleicht auch noch mal sich anschauen, es ist auf jeden Fall ein Vorwissen da – ja – dass man dafür ein paar Sachen mal gerade rückt.

I (Interviewerin): Was meinst du mit gerade rücken?

B25 (Lehrer): Hmm, ja – also mit den Repräsentanten von Deutschland, dass die die Parteien ernennen – Repräsentanten und die repräsentieren Deutschland, dass im Grunde genommen ja die Leute im Bundestag, dass die Minister irgendwie da repräsentative Aufgaben übernehmen und nicht einfach der Vorsitzende von der SPD, wenn er in einer Position sitzt, zum Beispiel noch mal so genauere, präzisere Sachen. Genau – im Grunde genommen, was ist eigentlich das Wesen von einer Demokratie, warum haben wir das überhaupt (B25 Concept-Map Demokratie).

Die Unterrichtskonsequenz, die sich für B25 (Lehrer) ergibt, besteht – wie auch bei den Brainstormings zum Thema Europa darin, das institutionelle Wissen der Schüler/-innen „gerade zu rücken“ und die „Sinnfrage“ zu stellen.

I (Interviewerin): Und das wären dann auch die Themen, die du wichtig finden würdest beim Thema Demokratie?

B25 (Lehrer): Ja, was heißt wichtig, es, also ich würde die schon dann reinbringen ja, was ich vielleicht dann als nächstes dann auch im Unterricht auch machen werde, ist einfach erstmal zu fragen, warum macht man das überhaupt, ja, warum wollen wir überhaupt – warum haben wir uns für eine Demokratie entschieden oder entscheiden uns ja immer wieder für eine Demokratie? Wir können ja auch hier das Königreich Hessen-Nassau ausrufen oder sonst was, warum wollen wir das, ja? Also ein bisschen mehr die Sinnfrage stellen, das ist so typisch deutsch, das ist so Ordnung – Organisation und so ist das und hat das zu sein, sondern den Sinn erfragen, dass da vielleicht noch mal ein bisschen mehr rauskommt, dass man ruhig sagt, das ist das Schema F, das ist Demokratie, und da bin ich ein Bürger und darf das und das, sondern sagen, warum halt [...] ein bisschen nachfragen, sofern man das in der 9. Klasse machen kann, aber das geht auch da schon ganz gut teilweise, ja (B25 Concept-Map Demokratie).

Diese Schlussfolgerungen des Lehrers (B25) bleiben recht diffus und werden von ihm im Interview wenig konkretisiert. Ob er die „Sinnfrage“ der Demokratie oder EU zum Reiheneinstieg stellen möchte oder ob sich daran eine kontinuierliche Auseinandersetzung der Lernenden im Unterricht anschließen soll, bleibt unklar.

B25 (Lehrer) gibt an, es erfreulich zu finden, dass die Schüler/-innen überhaupt über ein institutionelles Basiswissen verfügen.

B25 (Lehrer): [...] ja, das ist ja schon ganz nett, also insofern ist es was Positives, was man ziehen könnte, also ich würde eher mit dem positiven Signal in die nächsten Stunden gehen und sagen, das ist schon alles ganz gut, und da kann man das dann einfach noch ein bisschen strukturieren und kann dann halt die Sinnfrage stellen zum Beispiel, warum das Ganze, wofür wir uns entschieden haben, ja genau (B25 Concept-Map Demokratie).

Die didaktisch-methodischen Überlegungen von B25 (Lehrer) verbleiben auf einer allgemeinen Ebene und sind wenig konkret. Auch beim Thema Europa sind die Interpretationen von B25 (Lehrer) teils widersprüchlich und werden kaum am Material belegt. Beispielsweise merkt er zuerst an, dass bei den Materialien (Concept-Maps) weniger der Wirtschaftsaspekt, sondern das Parlament, die Gesetze und die Mitgliedstaaten eine Rolle gespielt haben, um daraufhin festzustellen, dass die Concept-Maps weniger wertend seien, sondern „sehr viel mit Verträgen und Wirtschaft für die [Schüler/-innen] zu tun“ haben (B25 Concept-Map Europa). Ebenso kann er seinen „subjektiven und intuitiven“ Eindruck, dass sich in den Materialien die Bedeutung des Gemeinschaftsgedankens für die Schüler/innen offenbare, nicht am Material belegen:

B25 (Lehrer): Was ich sehe, also die Bedeutung des EU-Parlaments, das sie hier doch schon auch für die Schüler wichtig, scheint auch mit den Erfahrungen von den anderen jetzt mal gesehen, wichtiger erscheint als das bei dem anderen Versuch war, den wir vorgestern durchgeführt haben. Was mir auffällt, es ist nicht so stark wirtschaftslastig, sondern es sind, es spielt viel mit Demokratie – Parlament – Gesetze – Mitgliedstaaten, so ist das eher so ein Gemeinschaftsgedanke, kommt mir einfach mal so grob rüber, ohne das jetzt so hundertprozentig jetzt hier an den einzelnen Beispielen hier festmachen kann, aber wenn ich die jetzt so vor mir liegen habe, kommt es mir eher so vor, als ob dieser Gemeinschaftsgedanke überwiegen würde (B25 Concept-Map Europa).

Dennoch vermutet B25 richtig, dass die thematischen Interessen der Lernenden bei dem Thema Europa im Bereich Verfassung – Grundrechte – Menschenrechte liegen:

I (Interviewerin): Und könntest du jetzt ausgehend von den Concept-Maps so gewisse Interessenschwerpunkte benennen oder glaubst du, dass man das in den Concept-Maps erkennen kann, wofür die sich besonders interessieren oder was sie wichtig finden?

B25 (Lehrer): Ja, man kann das schon irgendwie raus sehen, ja, das denke ich schon. Einfach an der Stellung, die diese einzelne Punkte dann haben.

I (Interviewerin): Was meinst du mit Stellung?

B25 (Lehrer): Ja also, schauen wir uns das hier an mit B58 zum Beispiel wieder, ja, also mit der Volksherrschaft, das müsste man mal genauer definieren, die sie ja da in den Mittelpunkt hat oder an das Ende von ihrer Argumentationskette (B25 Concept-Map Europa).

Da für B1 (Lehrer) der didaktische Nutzen der Methode bzw. der Materialien darin besteht, dass die Lernenden durch die Herstellung der Lerndokumente mehr Interesse am Thema entwickeln und er somit nicht den Anspruch verfolgt, die Materialien verstehen zu müssen, zieht er aus der Materialbetrachtung keine konkreten Schlussfolgerungen für seinen weiteren Unterricht:

B1 (Lehrer): [...] und daraus würde ich schließen, dass das Bedürfnis – die Notwendigkeit an der institutionellen Information zunächst erst mal wichtig ist, und das zeigt sich, dass da einige wenig von haben und das nicht richtig zuordnen können, aber das wusste ich eigentlich schon vorher [...] ich habe damit gerechnet, dass die einen ein bisschen mehr – die anderen ein bisschen weniger informiert sind und dass aus der unterschiedlichen Informiertheit auch mehr Interesse oder weniger Interesse entspringt, und für mich ist die Frage, was hilft das jetzt den Schülern, eine Motivation zu entwickeln (...), und das kann ich nicht einschätzen (B1 Concept-Map Europa).

B25 (Lehrer) schätzt den diagnostischen Nutzen der Concept-Maps im Vergleich zu den Brainstormings folgendermaßen ein:

B25 (Lehrer): Es ist vielleicht zielgerichteter, aber man erfährt – die Aussagekraft, das ist halt immer so eine Sache, man erfährt vielleicht eher das, was man wissen will durch den Rahmen bei diesen Concept-Maps, man wird seltener überrascht vielleicht, ja, das ist so die Sache – wohingegen man natürlich überrascht ist, wenn man sieht, geschichtlich ist da was, viele Kriege oder so was, das kommt ja hier gar nicht drin vor, das ist eher so ein Abfragen von Wissen, was vielleicht schon da ist, im Hintergrund mit dem Euro und so und warum man das hat (B25 Concept-Map Europa).

B25 (Lehrer) empfindet die Methode des Concept-Mappings eher als eine bloße Wissensabfrage. Widersprüchlich bleibt, warum es ihm trotz dieser Kritik nicht gelingt, die Materialien unter einer anderen Perspektive als dieser „Wissensdimension“ auszuwerten und weshalb auch seine formulierten Unterrichtskonsequenzen ausschließlich auf dieser Ebene verbleiben.

Den Lehrenden erschließt sich aber auch beim Concept-Mapping nicht jede Assoziation der Schüler/-innen, auch bei dieser Methode geben sie an, nicht alle Elemente der Lerndokumente nachvollziehen zu können, dies ist jedoch weitaus seltener der Fall als bei den Collagen.⁸⁸

I (Interviewerin): Und warum glaubst du, hat sie da noch Frieden zum Beispiel ergänzt?

B25 (Lehrer): Frieden untereinander meinst du? Gute Frage, „Frieden untereinander“, damit meint sie ja im Grunde genommen auch, dass es nicht unbedingt heißt, Frieden mit anderen Völkern, die nicht dabei sind, sondern Frieden innerhalb der in Europa ja, ich weiß jetzt auch nicht, warum sie das noch mal so unterteilt hat (B25 Concept-Map Europa).

⁸⁸ Die Kategorie *verhinderte Interpretation* wird bei der Methode Concept-Mapping 3-mal, bei der Methode Collage 17-mal und bei der Methode Brainstorming 4-mal kodiert.

Auch bei dieser Methode können die Momente der „verhinderten Interpretation“ nicht komplett ausgeschlossen werden, sie treten jedoch weitaus seltener auf. Die Materialien dieser Methode bereiten den Lehrenden die wenigsten Interpretationsprobleme. Dies garantiert jedoch keine tiefere Durchdringung bzw. verstehende Rekonstruktion der konzeptuellen Vorstellungen der Schüler/-innen.

6.3.3 Kurze Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse zum Concept-Mapping als Diagnostikmethode

Die Materialien besitzen wie auch bei den Collagen und Brainstormings einen begründeten Materialaufbau, den die Schüler/-innen erklären können. Auch wenn allen Schüler/-innen derselbe Begriffspool zur Verfügung steht, wählen die Lernenden bewusst aus diesem aus und realisieren ganz unterschiedliche Begriffsnetzwerke, die etwas über deren Erklärungsmodelle und Vorstellungen zu den Themenfeldern Demokratie oder Europa aussagen. Dennoch wirken sich die vorgeschlagenen Begriffe einengend auf den Assoziationsraum der Schüler/-innen aus, die von ihnen getätigten Assoziationen und Bezüge weisen fast ausschließlich einen Fachbezug auf. Das diagnostische Potential dieser Methode wird in der Untersuchung nur marginal erkannt; B25 (Lehrer) sieht in ihr mehr eine Möglichkeit zur Wissensabfrage, und für B1 (Lehrer) liegt das Ziel des Methodeneinsatzes darin, dass die Schüler/-innen nach der Methodendurchführung mehr Interesse und Motivation am Thema entwickeln. Aufgrund dessen sieht B1 keine Notwendigkeit, sich unter einer sinnrekonstruierenden Perspektive mit den Lerndokumenten der Schüler/-innen auseinanderzusetzen oder auf der Materialgrundlage konkrete Schlussfolgerungen für den Unterricht zu formulieren. Noch stärker als bei der Methode Brainstorming besteht bei dieser Methode die Gefahr, dass die Lehrenden sich mit den Lerndokumenten der Schüler/-innen unter einer bewertenden und weniger verstehenden Perspektive auseinandersetzen.

6.4 Thematische Interessen, Unterrichtswünsche und Themenablehnung der Lernenden bei den Themen Demokratie und Europa

Thematische Interessen und Unterrichtswünsche und Fachbezug

Wie bereits ausgeführt, orientieren sich die Schüler/-innen bei der Formulierung ihrer thematischen Interessen und Unterrichtswünsche bereits an dem Fach Politik und Wirtschaft/GL, obwohl bei der Untersuchung in dieser Hinsicht keinerlei Einschränkung vorgenommen wurde. Die Lernenden nennen beim Thema

Demokratie die folgenden Themenwünsche: die Grund- und Menschenrechte, die Demokratie in anderen Ländern, die Vor- und Nachteile einer Demokratie, Wahlen, Rechte und Freiheiten der Bürgerinnen und Bürger innerhalb einer Demokratie. Beim Thema Europa sind die artikulierten Interessen nicht weniger fachspezifisch: Entscheidungsgewalt der EU, Entstehung und Entwicklung Europas und der EU, Kultur in anderen Ländern der EU, Wirtschaft und Klima. Die beiden letztgenannten dürften so zu erklären sein, dass zum Zeitpunkt der Erhebung die Wirtschaftskrise aktuell war (Herbst 2009) und der Klimagipfel in Den Haag stattfand (Februar/März 2010). Die vorgeschlagenen Begriffe vom Arbeitsblatt wirken sich bei der Methode des Concept-Mappings bei den Schüler/-innen stark auf die Artikulation der thematischen Interessen aus. Die Lernenden orientieren sich an den „Fach“-Begriffen und verbleiben innerhalb dieses fachspezifischen Assoziationsraumes. Aber auch bei den Methoden, bei denen keinerlei Begrifflichkeiten vorgegeben wurden, orientieren sich die Schüler/-innen teilweise an den Fachgegenständen, obwohl sie während der Materialherstellung und auch in den Interviews auf lebensweltliche und fächerübergreifende Assoziationen zu sprechen kommen. Diese scheinen jedoch keine Relevanz mehr zu besitzen, sobald es um die Kontextualisierung des Schulunterrichts geht.

Unterrichtswünsche

Auch die Unterrichtswünsche orientieren sich an den vermutlich bereits bekannten Methoden und Arbeitsweisen im Fach:

B20 (Schülerin): Also ich würde halt so eine Landkarte an die Wand hängen und dann halt so den Schülern zeigen, wie Europa halt so aussieht und dann halt zu jedem Land so ein bisschen was erzählen, vielleicht auch die Schüler so Vorträge machen lassen, so dass man über alles ein bisschen Bescheid weiß (Brainstorming Europa B3).

B61 (Schülerin): Diskutieren. Viel Diskussionen führen, vielleicht auch Plakate machen – gestalten zusammen (Concept-Map Demokratie B25).

B29 (Schülerin): Ja also wahrscheinlich, dass erstmal wir einen Text lesen zu einem bestimmten Thema, vielleicht sogar zwei, wo einer halt die eine Meinung hat und dann ein anderer hat eine andere Meinung dazu, dann kann dazu jeder seine eigene Meinung erschließen und ein paar Argumente dafür nennen, und dann kann man eine große Gruppendiskussion machen, wo jeder in die Gruppe geht, die er gut findet, wofür er steht sozusagen (Brainstorming Europa B25).

Themenablehnung

Aber nicht alle in den Materialien hergestellten Assoziationen und Themenaspekte sollen nach Ansicht der Schüler/-innen auch Thema im Unterricht sein.

B37 (Schülerin): Also zum Beispiel das mit dem Mauerfall, das hatten wir auch schon mal gemacht in Geschichte, das brauchen wir jetzt eigentlich nicht mehr, und das mit der Pressefreiheit, das brauchen wir eigentlich auch nicht mehr, und vielleicht das mit der Schweinegrippe, das ist ja jetzt so nicht PoWi-Unterricht (Collage Europa B26).

B31 (Schüler): Ich sage mal so, zum Euro kann man ja nicht viel machen, das ist halt die Währung, gibt es halt einfach die verschiedenen Münzen und so was, Beitritt, was Beitritt bedeutet, weiß ich ja, Mitgliedsstaaten weiß ich, glaube ich auch, was die EU für Mitgliedsstaaten – also Türkei steht ja noch in der Diskussion, glaube ich, und so was, das sind so die Sachen, die weiß man eigentlich, die würde ich jetzt nicht so unbedingt im Unterricht so durchnehmen (Concept-Map Europa B25).

Für die Themenablehnung seitens der Schüler/-innen ist nicht nur die Fachzugehörigkeit entscheidend, sondern ein Thema stößt ebenso auf Ablehnung bei den Lernenden, wenn

- dieser Themenaspekt bereits im Unterricht behandelt wurde,
- Schüler/-innen angeben, bereits viel darüber zu wissen,
- das Thema als zu rudimentär und weniger relevant eingeschätzt wird,
- Themen als zu lebensweltlich empfunden werden,
- die Begrifflichkeiten als zu unpolitisch erachtet werden (Concept-Map).

Vermutete Interessen der Schüler/-innen

Die Lehrenden sind in der Lage, die Hauptinteressen der Schüler/-innen aus den Lerndokumenten zu extrahieren, auch wenn sich nicht alle Themenwünsche der Lernenden auf der Materialebene erschließen lassen:

B26 (Lehrerin): Also die Rechte und Freiheiten, das ist auf jeden Fall wichtig für die, und dann könnte man noch mal schauen, ob man dann an Fallbeispielen da arbeiten kann.

B2 (Lehrerin): Und dann werde ich schon natürlich einige Themenaspekte aufgreifen also wie gesagt, das mit den Bräuchen geht nicht, aber ich denke auch, mein Platz in der EU – Beruf bzw. Familie, das sind auch wichtige Themen, die ich da jetzt auch noch auf jeden Fall da einflechten werde. Also ich werde da schon meine Schwerpunkte setzen, weil das ist ja so ein großes Thema. Oder auch die Geographiesache wäre noch mal ein wichtiger Aspekt und natürlich politische Dimensionen (Collage Europa).

Eine Themenablehnung der Lernenden trotz hergestellter Themenbezüge kann alleine aus der Materialanalyse nicht deutlich werden.

Durch die Anwendung der drei untersuchten Methoden erfahren die Lehrenden somit etwas über die Interessen und Unterrichtswünsche der Schüler/-innen. Ungeklärt bleibt, inwiefern der schulische Kontext bei der Interessenartikulation zu sozial

erwünschten Antworten der Lernenden führen kann. Welche Themenaspekte die Lernenden zwar interessieren, sie aber im Unterricht dennoch nicht behandeln wollen, kann von den Lehrer/-innen rein auf der Materialebene nicht geschlussfolgert werden.

6.5 Exkurs: (Konzeptuelle) Vorstellungen der Schüler/-innen zum Themengebiet Demokratie und Europa

Bei der empirischen Untersuchung steht die Erforschung der Tauglichkeit der jeweiligen Unterrichts- als Diagnostikmethode und nicht die systematische Erhebung der Lernendenvorstellungen zu den Themenfeldern Demokratie oder Europa im Mittelpunkt. Dennoch werden durch die Beforschung der Methoden auch diese Vorstellungen der Schüler/-innen sichtbar bzw. miterhoben. Im Folgenden soll nun beschrieben werden, über welche gemeinsamen, aber auch unterschiedlichen Vorstellungen die Jugendlichen der 9. und 10. Schulstufe zu den Themen *Europa* und *Demokratie* verfügen. Denn auch in diesen einzelnen Aussagen der Lernenden können allgemeine Tendenzen beschrieben werden. Gropengießer spitzt diesen Zusammenhang wie folgt zu:

„Zweifellos zeigt sich das Allgemeine im Besonderen – wie sonst könnte es überhaupt gültig verallgemeinert werden? Deshalb bestehen durchaus Möglichkeiten der Verallgemeinerung aus Einzelfällen. Das Allgemeine kann aus dem Besonderen interpretativ erschlossen werden. Selbst wenn einzelne Schüler Besonderheiten des Denkens über das Sehen zeigen, lassen sich Kategorien verallgemeinern, die sich auf das Allgemeine im Denken beziehen [...]. Damit können kategorienbezogene Klassen von Vorstellungen gebildet werden, die äquivalente und gemeinsame Merkmale von Vorstellungen enthalten“ (Gropengießer 2008, 183).

Die Ordnung und thematische Strukturierung der Aussagen der Schüler/-innen orientiert sich in vereinfachter Form an dem von Gropengießer beschriebenen Vorgehen (vgl. Gropengießer 2008, 172 ff). „Die Auswertung der Interviews durch Ordnen der Aussagen und deren Explikation wird weitergeführt und vervollständigt durch die Einzelstrukturierung auf der Ebene der Konzepte“ (vgl. Gropengießer 2008, 182). Der folgende Exkurs stellt jedoch nur eine erste thematische Sortierung bzw. Strukturierung der erhobenen Schülerinnen- und Schülervorstellungen zu den Themenfeldern Demokratie und Europa dar, es handelt sich hierbei um keine systematische, methodengeleitete Auswertung.

(Konzeptuelle) Vorstellungen zu Demokratie

Die Wahrnehmungen und Vorstellungen der Schüler/-innen zum Thema Demokratie werden häufig durch deren Vorstellungen zu den Basiskonzepten Macht und Gemeinwohl beeinflusst bzw. vorstrukturiert.

Merkmale der Demokratie

In den Interviews nannten die Schüler/-innen Meinungsfreiheit, Menschenrechte, Wahlen und Mitbestimmung als die zentralen Merkmale einer Demokratie:

B60 (Schülerin): Also die Verfassung, Grundrechte, Menschenrechte, die gehören für mich auf jeden Fall dazu und der Bundestag auch und die Wahlen und die Parteien, das ist da halt auch dabei (Concept-Map Demokratie B25).

B55 (Schüler): Also ich fange mal mit dem Wichtigsten eigentlich an – also die Rechte, da habe ich halt diesen typischen Spruch hingeschrieben, also die Würde des Menschen ist unantastbar, dann habe ich halt unter Gesetz – die Verfassung und ja, dass es ja keine Klassen, also kein Rassismus und keine sexistischen Begebenheiten – also ganz typisch (Brainstorming Demokratie B26).

In den Augen der Jugendlichen garantiert die Durchführung von Wahlen den Menschen Mitbestimmung und Teilhabe an der Ausgestaltung der Politik. Dies deckt sich mit den Erkenntnissen aktueller Jugendforschung, Gaiser/Rijke/Wächter kommen nach der Auswertung unterschiedlicher Studien (ALLBUS; EUYOUNGPARTJugendsurvey des DJI) zu dem Schluss, dass Wahlen von nahezu allen jungen Menschen als die wichtigste und selbstverständlichste Form demokratischer Beteiligung und politischer Einflussnahme angesehen wird (vgl. Gaiser/Rijke/Wächter 2009, 22; Ogris/Westphal 2006).

Durch die Wahlmöglichkeit unterschiedlicher Parteien sehen die Schüler/-innen das Prinzip des Pluralismus und der Gewaltenteilung realisiert. Diese Vorstellungen der Lernenden sind anschlussfähig an fachwissenschaftliche bspw. partizipationsorientierte und soziale Demokratietheorien.⁸⁹

B60 (Schülerin): Also bei der Demokratie dürfen die – das Volk – mitbestimmen, und das fängt ja da an, dass die Bürger/-innen zur Wahl gehen und das dann selber entscheiden eigentlich ein bisschen (Concept-Map Demokratie B25).

B53 (Schülerin): Dann im Parlament, dass eben mehrere Parteien bestehen können – auch kleinere Parteien – in der Regierung, dass die Regierung nicht nur von einer Person geführt wird, sondern dass es zum Beispiel noch Bundeskanzler – Bundespräsidenten und halt Außenminister und alles, dass man noch die Regierung in kleinere Teile zerteilt hat, die aber auch alle wichtig sind [...]. Also ich finde jetzt, dass geheime Wahlen und faire Wahlen die

⁸⁹Vgl. Schmidt 2008: Die Federalist Paper: Zügelung der Demokratie durch Repräsentation (S.98ff.) oder beteiligungszentrierte Demokratietheorien (S. 236 ff.)

Wichtigsten sind, dann dass das mitbestimmen darf, und halt, dass Frieden und moderne Politik sehr wichtig ist (Brainstorming Demokratie B26).

B54 (Schülerin): Also jetzt besonders wichtig war mir dabei, dass durch die Demokratie ja auch eine gewisse Freiheit jetzt an die Bevölkerung mitgegeben wird, dass man mitbestimmen kann, seine eigenen Rechte hat und eigentlich jetzt auch mit dem Wählen der Parteien entscheiden kann, wen man jetzt unterstützen will und wer das Programm hat, was man unterstützt (Brainstorming Demokratie B26).

Des Weiteren verbindet ein Großteil der befragten Lernenden eine Demokratie mit den Werten Gleichberechtigung und Gerechtigkeit, die in den Augen der Schüler/-innen den (meisten) Menschen durch diese Staatsform gewährleistet wird:

B53 (Schülerin): Ja Gerechtigkeit ist halt, dass Demokratie sich auch für die Leute einsetzt und die Leute halt gleichbehandelt, nicht ja, der hat jetzt eine Milliarde Euro auf dem Konto, der ist wesentlich besser als ein Mensch, der nur Hartz IV bekommt oder obdachlos ist [...]. Ja, das war auch noch mal das mit den Leuten, die halt Hartz IV bekommen, dass in einer Diktatur oder Monarchie würde kein Mensch Hartz IV bekommen (Brainstorming Demokratie B26).

B57 (Schüler): Weil der Hauptpunkt bei Demokratie ist ja, für mich jedenfalls, dass alle dieselben Rechte haben, und das haben halt manche Länder immer noch nicht, und deswegen finde ich es auch sehr gut (Brainstorming Demokratie B26).

Mit dem Begriff der Demokratie assoziieren viele der Schüler/-innen, die an der empirischen Untersuchung teilnahmen, Freiheit. Durch das Recht der freien Meinungsäußerung (Recht auf Demonstrationen/Pressefreiheit) sehen sie Merkmale einer Demokratie verwirklicht:

B58 (Schülerin): Ja also, die Menschen sind wahrscheinlich viel offener also generell, und vielleicht gibt es dann auch mehr Gesprächsthemen unter den Menschen, weil wenn sie immer nur das Gleiche von der Regierung denken dürfen, dann haben sie ja im Grunde so dieselben Gedanken und dürfen es auch gar nicht anders aussprechen [...] und ich finde es halt auch, also die Bürger, die leben wahrscheinlich auch viel lieber in einem Land halt, wo sie selbst mitbestimmen können, als jetzt in einem, wo sie das nachleben müssen, was der König oder der Kaiser oder generell vorgibt (Concept-Map Demokratie B25).

B67 (Schülerin): Wir haben halt ein Bild von einer Demonstration genommen, weil das ein sehr wichtiger Teil von einer Demokratie ist, dass man auch sagen darf, wenn einem irgendetwas nicht gefällt, dass dann keiner kommt und einen niederschießt oder so, wenn man seine eigene Meinung auch sagt, wenn einem irgendetwas nicht gefällt, dass man das auch zum Ausdruck bringen darf, dass man das nicht mag, dass das mit Freiheit zu tun hat (Collage Demokratie B25).

B65 (Schülerin): [...] dass man halt auch heiraten kann, wen man will und jetzt nicht irgendwie Deutsche nur Deutsche oder irgendwie halt nur so, wie es früher so halt war, da durften ja zum Beispiel auch die Juden keine anderen heiraten und mussten untereinander heiraten und ja, das ist auch, dass es in der Demokratie jetzt nicht so ist, dass man da eingeschränkt wird (Collage Demokratie B25).

In einigen Fällen erklären die Schüler/-innen die Merkmale bzw. Grundsätze einer Demokratie, indem sie diese von den von ihnen „negativ konnotierten“ Staatsformen der Diktatur und Monarchie abgrenzen. Ihre Vorstellungen zur Demokratie artikulieren sie vor der Negativfolie gegensätzlicher Herrschafts- bzw. Staatsformen:

B53 (Schülerin): Ja dann, was ich noch habe, dann dass es halt das Gegenteil von einer Diktatur ist, dass es mehrere Parteien im Parlament gibt (Brainstorming Demokratie B26).

B61 (Schülerin): Ahm ja, die Demokratie, das ist ja sozusagen eine Staatsform, die bestimmt ja sozusagen unsere Lebensform, wenn wir jetzt irgendwie in einer Monarchie leben würden, wären wir ja viel mehr an den Staat gebunden, dürften unsere eigene Meinung nicht sagen und so Sachen halt und aber unsere Lebensform ist halt so, dass wir sozusagen frei leben – eigene Meinung haben dürfen und ja (Concept-Map Demokratie B25).

Für einen weiteren Schüler sind die Vorstellungen zur Demokratie stark mit der Auseinandersetzung über den Kommunismus verbunden:

B56 (Schüler): [...] und zwar meine ich damit, dass eine Demokratie auf die Bürger aufbaut und nicht auf die Regierung und damit den Bürgern hilft, es wird an die Bürger gedacht, es muss nicht so sein, aber es sollte so sein, und beim Kommunismus sollte an die Bürger gedacht werden, konnte es aber nicht, weil die Menschen gierig sind. Denselben Fall bei der Diktatur, dass die Regierung wieder auf den Staat aufgebaut ist und nicht auf das Volk (Brainstorming Demokratie B26).

Außerdem setzen einige der Lernenden das Vorhandensein der Demokratie mit einer Abwesenheit von Krieg und Gewalt in Beziehung:

B53 (Schülerin): Ja, dass Demokratie erst mal dafür da ist, dass Frieden im Land herrscht, nicht dass da irgendwelche Aufstände zusammen kommen und dass Demokratie auch dafür da ist, dass man mit Frieden die ganzen Sachen auch mit anderen Ländern verhandeln kann und nicht unbedingt jetzt gleich einen Krieg provozieren möchte (Brainstorming Demokratie B26).

B65 (Schülerin): Ich denke, wir wollten halt damit zeigen, dass es eben keine Lösung ist oder in die Demokratie gehört, weil man darf ja demonstrieren gehen, protestieren gehen und alles mögliche, aber man sollte das halt nicht mit Gewalt lösen (Collage Demokratie B25).

B63 (Schülerin): Also ich würde auch gerne über Länder reden, wo es keine Demokratie gibt, sondern wo es auch noch nicht, wo nicht alle in die Schule gehen und Krieg und so und wie es denen halt geht (Collage Demokratie B25).

(Konzeptuelle) Vorstellungen zu Europa

Die Vorstellungen der Lernenden zum Themengebiet Europa sind durch Ambivalenzen gekennzeichnet. Zum einen betonen Schüler/-innen die Gemeinschaft der europäischen Länder, zum anderen verweisen sie sehr stark auf die vorhandenen kulturellen Unterschiede einzelner Länder.

Merkmale von Europa

Diese Kategorie der kulturellen Differenz bezieht sich dabei auf direkte Nachbarländer Deutschlands wie beispielsweise England oder Italien. In den Lebensweisen, der Religionszugehörigkeit, dem Musikgeschmack, den Festen und Essgewohnheiten offenbaren sich für die Lernenden Merkmale unterschiedlicher Kulturpraktiken:

B30 (Schüler): Kultiviert jetzt zum Beispiel, dass halt in Europa, jedes Land sind ja zum Großteil sehr kultiviert, die haben ihre eigene Kultur und leben dies auch oft aus [...] Zum Beispiel jetzt Moscheen und so was, dass die in Moscheen gehen und beten können und ihre Religion ausleben können, ihre Tradition und alles (Brainstorming Europa B25).

B29 (Schülerin): Ja ich wollte zum Thema Europa, dass Europa nicht nur eine Einheit ist, sondern ganz viele verschiedene Länder und die halt auch ihre eigene Regierung haben und eigene Kultur jetzt zum Beispiel im Bezug auf Musik, Essen, das ist ja alles total unterschiedlich, und dass man auch noch mal so zeigen kann, dass es nicht nur ein Land ist, sondern ganz viele verschiedene (Brainstorming Europa B25).

B15 (Schüler): Dass es in Europa verschiedene Kulturen gibt – Essen ist eine gemeinsame Kultur beispielsweise – ja im Süden gibt es andere Esskulturen als bei uns halt (Collage Europa B2).

B13 (Schülerin): Andere Sitten, andere Bräuche vielleicht, dass sich die Menschen dann auch danach unterscheiden, je nachdem, wo man herkommt. Und auch wenn man vielleicht aus Europa kommt, wo aus Europa, ist halt schon ein Unterschied (Collage Europa B2).

B14 (Schülerin): Ja die anderen Sitten, und wie sich das Leben auch unterscheidet in den einzelnen Ländern von Europa und ja (Collage Europa B2).

In diesem vorhandenen Gemeinschaftsbild manifestiert sich trotz der kulturellen Unterschiede der europäischen Länder eine gemeinsame Abgrenzung gegenüber jenen Ländern, die dieser Gemeinschaft nicht angehören. In den Äußerungen mancher der Schüler/-innen klingen Ansätze einer „Wir/sie-Orientierung“ an:

B46 (Schülerin): Ich weiß nicht, jetzt nicht unbedingt überhaupt nicht, aber jetzt wir Europäer sind halt tendenziell sehr stark am Fußball interessiert, und ich denke mal, Afrikaner oder so, die finden das jetzt nicht ganz so wichtig wie wir (Collage Europa B26).

I (Interviewerin): Was heißt das hier?

B28 (Schüler): Ökonomisch einer der führenden Kontinente, glaube ich, ja also auch in der Wirtschaft eben wichtig.

I (Interviewerin): Und fallen dir da andere Länder ein, die nicht so wichtig sind? Oder andere Kontinente?

B28 (Schüler): Also ich würde jetzt mal so sagen, Afrika zum Beispiel, also die sind dann eher so für die Auslandsproduktion irgendwie da, da kann man dann billig produzieren, aber die entwickeln ja weniger Innovationen und so (Brainstorming Europa B25).

B20 (Schülerin): Also in Afrika beispielsweise gibt es ja nicht so viele Schulen, und ja in Deutschland hat ja jeder Schulpflicht, und ich denke mal, dass die in Frankreich, Spanien und England auch nicht so unbedingt dumm sind (Brainstorming Europa B3).

B41 (Schülerin): Dass ja auch alles zusammengehört, also Europa ist ja, das hängt ja alles zusammen, das ist ja jetzt nicht lauter verschiedene Länder, sondern eigentlich ist ja alles eins, und dass man sich halt auch draußen in den anderen Ländern wohlfühlen kann und zu Hause ist (Collage Europa B26).

Für einige der Schüler/-innen ist es ein weiteres Merkmal von Europa, dass es keine Grenzen gibt. Die Lernenden bedenken ausschließlich jene Grenzen, die es zwischen den einzelnen Mitgliedsstaaten nicht mehr gibt, beziehen in diese Vorstellung jedoch nicht die Außengrenzen Europas mit ein:

B35 (Schülerin): Weil ich finde, Grenzen, das passt irgendwie nicht so, weil es sind ja „keine Grenzen“ eben, das ist es ja gerade, was Europa halt ausmacht (Concept-Map Europa B25).

B6 (Schüler): Ja in der Europäischen Union kann man ja, sind die Grenzen ja offen, das heißt, man kann überall hinfahren, ohne dass man da Grenzen zu überschreiten, und wenn jetzt ein neues Land dazu kommt, erweitern sich ja sozusagen die Grenzen – die Grenze der Europäischen Union, das ist damit gemeint (Concept-Map Europa B1).

B34 (Schüler): Die Erweiterung der Europäischen Union führt halt zum Beitritt von neuen Ländern und auch zu neuen Grenzen, da dann die Grenzen ja wieder weiter verschoben werden, weil es gibt ja dann keine Grenzen mehr, wo man irgendwie noch den Pass oder so dann zeigen muss, und dann werden die Grenzen ja wieder verlagert (Concept-Map Europa B25).

Für viele Lernende ist Europa einer der führenden und einflussreichen Kontinente, den sie mit Macht, Produktivität und relativem Wohlstand assoziieren.

B20 (Schülerin): Ja, weil Erfindungen und Sprachen und Entdeckungen herkommen, also praktisch das, was wir zum Leben brauchen, alles aus Europa kommt (Brainstorming Europa B3).

I (Interviewerin): Dann würde mich noch interessieren, wie du das meinst, „ein Trendsetter“?

B28 (Schüler): Ja dadurch, dass es eben modern ist und.

I (Interviewerin): Was meinst du mit modern, kannst du noch mal ein paar Beispiele nennen?

B28 (Schüler): Ja, also Mode vielleicht, irgendwie neue technische Entwicklungen oder so, oder wenn dann in Europa, was ja auch wirtschaftlich auf der ganzen Welt bedeutend ist, wenn die da irgendwas besonders entwickeln, dann, ja dann können die das auch anderen Staaten und Ländern vorgeben.

[...]

I (Interviewerin): Dann hast du noch geschrieben „global relevant“? Was meinst du damit?

B28 (Schüler): Ja auch in der Wirtschaft und in der Politik und so, wenn Europa eben nicht so da wäre, dann wäre vieles anders. [...]

B28 (Schüler): Ja, dass die dann auf der ganzen Welt mitwirkt, weil Europa eben ja relativ viele verschiedene Staaten hat, und die dann auch einen Einfluss auf der ganzen Welt haben (Brainstorming Europa B25).

B22 (Schüler): Also ich meine jetzt, den Bürger/-innen geht es relativ gut in den Ländern im Verhältnis zu ärmeren Ländern (Brainstorming Europa B3).

Die Schüler/-innen assoziieren mit Europa die Nachbarländer von Deutschland – meistens: England, Frankreich, Spanien (und Italien). Andere Länder wie Slowenien oder Tschechien befinden sich weniger in ihrem Bezugsfeld:

B21 (Schüler): Also mir fallen jetzt eigentlich nur die wichtigsten ein wie Frankreich, Deutschland, Italien und Österreich also die, die so in der Nähe sind (Brainstorming Europa B3).

B41 (Schülerin): Vielleicht so das Leben in anderen Ländern, das hatten wir jetzt nicht so richtig. Also so manche Länder kennt man ja so, Frankreich, Italien, keine Ahnung, ist man ab und zu im Urlaub oder so was, aber jetzt Sizilien oder Russland – keine Ahnung, wie die da leben, also weiß ich nicht (Collage Europa B26).

Diesen Ländern bzw. Europa sprechen einige der Lernenden in den geführten Interviews Fortschritt und Entwicklung zu, was für sie (soziale und finanzielle) Sicherheit und (kriegerische) Stärke inkludiert:

B30 (Schüler): Also an der EU finde ich jetzt zum Beispiel wichtig, ich meine, die EU bestimmt ja vieles, wenn jetzt angegriffen wird, dann tut jetzt auch die EU bestimmen, ob gleich zurückgegriffen wird, also oder ob man erst mal mit denen redet, was man dann erst mal macht, die besprechen sich halt untereinander, das sind ja jetzt nicht alle, das ist ja untergliedert in ein paar Länder, die das halt hauptsächlich bestimmen, und das ist halt wie so ein kleiner Kreis, der sich halt darum kümmert, um die größeren Angelegenheiten, wo jetzt auch die ganze Welt auch betreffen, dass Europa halt immer in eine gute Lage kommt in der Welt, dass die jetzt nicht im Nachteil sind gegenüber anderen Leuten und eine Schwäche zeigen oder so was (Brainstorming Europa B25).

B22 (Schüler): Ja, weil es schon eine relativ große Vereinigung ist, die auch, denke ich, ziemlich den Wohlstand und den Fortschritt und so die Sicherheit absichert in diesem Kontext nicht für einzelne, sondern ja für die Länder in diesem Kontinent halt absichert (Brainstorming Europa B3).

Bei manchen Schüler/-innen geht mit dieser europäischen Wohlstands- und Fortschritts-Assoziation die Thematisierung einer europäischen Verantwortungsdimension gegenüber ärmeren Ländern bzw. Kontinenten einher:

B52 (Schülerin): Dass halt alle gemeinsam es besser schaffen könnten, wenn alle zusammenarbeiten, und dass kann man es besser schaffen halt (Collage Europa B26).

B47 (Schüler): Spendet bei uns, wir haben ja hier über Europa gesprochen, dass Europa eher der reichere Kontinent ist und dass wir Bürger uns daran beteiligen sollen, dass den armen Leuten geholfen wird, besonders jetzt in den südlichen und östlichen Regionen (Collage Europa B26).

B15 (Schüler): Und Europa ist ja mit eines der reichsten Kontinente, dass der sich vielleicht für die armen Kontinente einsetzt, so für Asien – Afrika so was (Collage Europa B2).

B44 (Schülerin): Ich wollte noch sagen, es ist auch so, dass eher, in Europa gibt es auch gar keine Dritte-Welt-Länder, also irgendwie super arme Länder – gibt es, glaube ich, gar nicht in Europa, und das ist dann schon trotzdem, also irgendwie ist es dann schon nur auf Europa bezogen, weil es gibt ja so ärmere Länder, da gibt es ja überhaupt nicht so viele Möglichkeiten, oder die können sich jetzt nicht erst mal um ihre Vergnügungssachen kümmern, weil die erstmal irgendwelche anderen Sachen in den Griff kriegen müssen (Collage Europa B26).

Den Aufbau Europas erklären sich die Schüler/-innen, indem sie auf das politische System der Bundesrepublik Deutschland Bezug nehmen. So vergleichen die Lernenden die Aufgaben des EU-Parlaments häufig mit denen des deutschen Bundestags.

B35 (Schülerin): Das EU-Parlament, und hier ist ja auch so ein Pfeil, und die entscheiden halt über den Euro, den Wert und so was, dann die Sicherheitspolitik, ist ja – wird ja auch von dem Parlament entschieden (Concept-Map Europa B25).

B6 (Schüler): Ist auch schon irgendwie recht wichtig, weil ohne das EU-Parlament gäbe es wahrscheinlich keine Verträge, keine neuen Länder, die Mitgliedstaaten hätten in der EU nicht viel mitzureden und deswegen in dieser Map doch irgendwie ein zentraler Punkt (Concept-Map Europa B1).

Fazit Exkurs

Dieser kurze Exkurs zeigt, dass die Vorstellungen der Schüler/-innen der 9. und 10. Schulstufe Gemeinsamkeiten und Überschneidungen aufweisen, gleichgültig, ob die Schüler/-innen auf dem Land oder in der Stadt leben, die Gesamtschule oder das Gymnasium besuchen. Diese Erkenntnis deckt sich mit der Forschungsmethode der Didaktischen Rekonstruktion, diesem Modell liegt die Prämisse zugrunde, dass die Vorstellungen der Schüler/-innen zwar individuell, aber nicht beliebig sind und gewisse „Denkfiguren“ – trotz individueller Unterschiede – bei vielen Schüler/-innen einer Altersgruppe vorzufinden sind (vgl. Heidemeyer in Lange/Fischer 2011). Beispielsweise finden sich bei den interviewten Schüler/-innen häufig Vorstellungen, welche das Vorhandensein einer Demokratie mit mehr Gerechtigkeit in einer Gesellschaft in Verbindung setzen, oder Vorstellungen zu Europa, die von einem Fortschritts- und Wohlstandsgedanken geprägt sind, der aber auch mit einer moralischen Verantwortlichkeit für ärmere Länder einhergeht. Trotz dieser Gemeinsamkeiten und Überschneidungen bleibt eine Individualdiagnostik für jede Lerngruppe unumgänglich.

7. Vergleichende Analyse und Auswertung der Methoden

7.1 Entwicklung von Kriterien zur Praxistauglichkeit und Effektivität der Unterrichts- als Diagnostikmethoden

Der Einsatz der Unterrichtsmethoden als Diagnostikmethoden lässt sich in drei verschiedene Phasen unterteilen: die Vorbereitung, die Durchführung und die Auswertung. Es stellt sich die Frage, von welchen Faktoren es abhängt, ob sich eine Unterrichtsmethode als Diagnostikmethode eignet? Dass heißt, welche Eigenschaften müssen solche Unterrichtsmethoden aufweisen, um sich im schulischen Alltag als ertragreiche Diagnostikmethoden zu erweisen, die darüber hinaus auch noch praxistauglich sind? Solche Kriterien, die an Unterrichtsmethoden angelegt werden können und die über ihre Tauglichkeit als Diagnostikmethode entscheiden, existieren in der Literatur bislang nicht. Um aber dennoch eine Aussage über die Effektivität und Praxistauglichkeit der untersuchten Unterrichtsmethoden als Diagnostikmethoden in der schulischen politischen Bildung tätigen zu können, sollen im Folgenden solche Kriterien unter Zuhilfenahme der allgemeinpädagogischen Literatur entwickelt und in einem weiteren Schritt auf die untersuchten Methoden angewendet werden.

In jeder der drei Durchführungsphasen der Unterrichtsmethoden können unterschiedliche Kriterien an diese angelegt werden.

1. Phase: Vorbereitung

Bei der Vorbereitung des Methodeneinsatzes müssen folgende Ebenen unterschieden werden: die Materialebene und die Ebene der Schüler/-innen. Schulische Zeit- und Organisationsstrukturen werden oft als ein Hindernis für die Anwendung von Diagnostikmethoden im schulischen Alltag bewertet. Diese Annahme kann durch die These Füchters (2010, 58) gestützt werden, demnach scheitert eine differenzierte Erhebung der Lernausgangslagen im Schulalltag überwiegend aufgrund von Zeitmangel und nicht etwa wegen des geringen Interesses der Lehrenden. Somit erscheint es bedeutsam, den zeitlichen Aufwand, den die Materialbeschaffung und Materialherstellung für die Lehrenden mit sich bringt, genauer zu untersuchen.

Ein weiterer Aspekt betrifft die notwendige methodische Einführung der Lernenden im Hinblick auf den Methodeneinsatz. Hierbei geht es darum, ob die Methode bestimmte methodische Kompetenzen bei den Lernenden voraussetzt, über die diese

nicht zwangsläufig verfügen und die somit im Vorfeld erworben bzw. weiterentwickelt werden müssen. Auch diese notwendige Einführung bzw. Hinführung der Schüler/-innen zum Methodeneinsatz würde den Vorbereitungsaufwand für die Lehrenden weiter erhöhen.

2. Phase: Durchführung

Winter (2008b) fordert von den Methoden einer neuen, veränderten Diagnostik, dass sie integriert in den Unterricht und von den Fachlehrenden selbst durchgeführt werden, damit die Diagnose einen direkten Zusammenhang zum Unterricht aufweist. Somit ist eines der Kriterien für die Effektivität und Praxistauglichkeit der Unterrichtsmethoden als Diagnostikmethoden ihre Anwendbarkeit im Unterricht. Nur so könne die Diagnostik direkte Folgen für den Unterricht haben, situativ-kontextbezogen bleiben und einem neuen, veränderten Lernverständnis gerecht werden (vgl. Winter 2008b, 212).

Weitere Anhaltspunkte über die Praxistauglichkeit bzw. Effektivität der Unterrichtsmethode als Diagnostikmethode liefern die Funktionen, die ebenfalls Themeneinstiege im Unterricht erfüllen sollen: Hier kann zwischen der a) Thematisierungs-, b) Strukturierungs-, c) Diagnose- und d) Motivationsfunktion unterschieden werden (vgl. Fächter 2010, 75; Paradies/Greving 2005).

Wichtig ist außerdem die Anzahl der Lerndokumente, die durch den Methodeneinsatz im Unterricht realisiert werden. Werden die Lerndokumente in Gruppen hergestellt, müssen nach dem Unterricht weniger Lerndokumente von den Lehrer/-innen ausgewertet werden, als wenn diese in Einzelarbeit entstehen. Jedoch kann die Auswertung von Gruppendokumenten unter Umständen ebenso viel Zeit in Anspruch nehmen wie die Auswertung der Individualdokumente. Dieser letztgenannte Aspekt leitet direkt in die dritte und letzte Phase – nämlich die Auswertung – über.

3. Phase: Auswertung

Haben sich die Lehrenden für den Einsatz einer entsprechenden Methode entschieden, wie viel Zeit nimmt dann die Auswertung der diagnostischen Erhebung in Anspruch? Auch hier spielt – wie schon bei der Vorbereitung des Methodeneinsatzes – besonders der zeitliche Aufwand der Auswertung eine bedeutsame Rolle.

Der wichtigste Aspekt der Methodenanwendung ist die Auswertung durch die Lehrer/-innen – hier stellt sich die Frage, ob die Lehrenden ausgehend von der Materialanalyse und Materialinterpretation in der Lage sind, didaktisch-methodische Konsequenzen für den weiteren Unterricht zu benennen. Dieses Kriterium der „pädagogischen Nützlichkeit“ wird von verschiedenen Autor/-innen (Winter 2008b, Bohl 2009, Groeben 2003) als ein entscheidendes Gütekriterium einer veränderten Diagnostik gewertet. An dieser Stelle – bei der Auswertung der Lernprodukte durch die Lehrer/-innen – spielt wiederum die Anzahl der entstandenen diagnostischen Lerndokumente eine entscheidende Rolle.

Im folgenden Abschnitt werden die zuvor aus der Literatur entwickelten Kriterien auf die drei untersuchten Unterrichtsmethoden der Untersuchung angewendet, um zu untersuchen, inwiefern es sich bei diesen um effektive und praxistaugliche Diagnostikmethoden für die schulische politische Bildung handelt.

Anwendung der entwickelten Kriterien auf die untersuchten Methoden

1. PHASE: VORBEREITUNG

Vorbereitung durch die Lehrenden und benötigte Materialien

Collagen

Für die Collagen müssen die Lehrenden über einen längeren Zeitraum eine größere Menge an Zeitschriften unterschiedlichen Formats sammeln. In der Untersuchung erweist es sich als notwendig, dass jeder Gruppe (pro Klasse ca. sechs Gruppen mit jeweils vier bis sechs Schüler/-innen) mindestens acht Zeitschriften zur Verfügung stehen, die möglichst unterschiedlich sind,⁹⁰ damit eine annähernd vergleichbare Materialvielfalt für die Schüler/-innen bereitsteht. Die Schüler/-innen können hier im Vorfeld zum selbstständigen Sammeln angeregt werden; für die Untersuchung erweist es sich jedoch als riskant, darauf zu hoffen, dass die Zeitschriften zur entsprechenden Schulstunde auch mitgebracht werden. Dies gilt auch für die übrigen Utensilien wie Scheren, Klebstoff und Flipchartpapiere, welche allesamt von der Forscherin mitgebracht und den Gruppen zur Verfügung gestellt wurden. Somit ist diese Methode, was den konzeptionellen Aufwand betrifft, für die Lehrenden

⁹⁰ Den Schüler/-innen standen folgende Zeitschriftenformate zur Verfügung: Stern, Focus, Brigitte, Spiegel, Für Sie, verschiedene Jugendmagazine usw.

weniger zeitintensiv als die Methode der Concept-Map, dafür ist der Materialaufwand jedoch weitaus größer.

Brainstorming

Die Vorbereitung des Brainstormings ist dagegen sehr unkompliziert – in der Untersuchung wird lediglich ein Blatt vorbereitet, bei dem das Themenstichwort als Assoziationsblase in der Mitte steht.⁹¹ Ebenso müssen von den Lehrenden keine weiteren Materialien gesichtet und bereitgestellt werden.

Concept-Map

Die Concept-Map ist diejenige der drei Methoden, deren Einsatz sowohl auf Seiten der Lehrenden als auch auf Seiten der Schüler/-innen die größte Vorbereitung erfordert. Wollen Lehrende den Schüler/-innen die Möglichkeit geben, dass sie die Begriffskärtchen verschieben und neu anordnen können, müssen für jede/-n entsprechende Briefumschläge mit Kärtchen hergestellt werden. Alleine die Begriffsauswahl, die sich in der Untersuchung auf die Auswertung der relevanten Begriffe aus den Lehrplänen der unterschiedlichen Bundesländer sowie auf das Politiklexikon der BpB stützt, aber auch die Wünsche und Vorschläge der jeweiligen Fachlehrer/-innen einbezieht, gestaltet sich als recht zeitaufwendig. Das Ausschneiden der 12–15 Begriffskärtchen pro Schüler/-in nimmt weitere Zeit in Anspruch. Eine zeitsparende Variante könnte sein, dass die Schüler/-innen ein Din-A4-Blatt mit den entsprechenden Begriffen erhalten, diese jedoch selbstständig ausschneiden müssen.

Notwendige Methodeneinführung der Schüler/-innen

Brainstorming und Collage

Weder bei der Methode des Brainstormings noch bei der Collage erscheint ein Methodentraining notwendig. Erhalten die Lernenden in der Stunde des Themeneinstiegs die notwendigen Hinweise zur Durchführung der Methoden, sind sie in der Lage, diese umgehend umzusetzen.

⁹¹ Vgl. die unterschiedlichen Materialien im Anhang.

Concept Map

Die Concept-Map ist diejenige der untersuchten Methoden, bei der es notwendig erscheint, dass die Schüler/-innen auf den Einsatz vorbereitet werden. In den Fällen, wo die Methode den Schüler/-innen noch nicht bekannt war, reicht das Arbeitsblatt mit den Hinweisen für die Herstellung nicht in allen Fällen aus. Obwohl eine Beispiel-Map auf dem Arbeitsblatt abgebildet ist, weisen die realisierten Lerndokumente teilweise keine Netzwerkstruktur auf, sondern sind in Form eines Kreislaufs oder Diagramms realisiert. Ebenso geraten die Relationen, die bei einer Concept-Map in der Regel aus max. 1–2 Verben bestehen, in manchen Fällen viel zu ausführlich – es werden teilweise ganze Sätze gebildet. Des Weiteren kommt es vor, dass die Pfeile – wie bei einem Brainstorming – nicht ausgerichtet werden, das heißt, es ist für die Betrachter/-innen nicht ersichtlich, in welche Richtung die Beziehung und Abhängigkeit der Begriffe beschrieben werden soll. Somit erscheint es notwendig, diese Methode mit den Schüler/-innen zunächst an einem einfachen Beispiel (z.B. Tiere) zu erproben, um eventuelle Verständnisprobleme im Vorfeld klären zu können. Die Notwendigkeit einer Einführung und Vorbereitung der Schüler/-innen auf den Methodeneinsatz deckt sich mit den empirischen Ergebnissen naturwissenschaftlicher Didaktiken (vgl. Stracke 2004).

2. PHASE: DURCHFÜHRUNG

Integriert im Unterricht durchführbar

Alle drei Unterrichtsmethoden können von den Fachlehrer/-innen selbst durchgeführt werden und in den regulären Unterricht integriert stattfinden. Zu welchen Problemen bzw. Risiken diese integrierte Durchführung jedoch auch führen kann und an welche Grenzen diagnostische Erhebungen im regulären Schulalltag stoßen, soll an anderer Stelle noch ausführlich diskutiert werden.

Zeitlicher Umfang des Einsatzes

Collagen

Die Collage ist diejenige der untersuchten Unterrichtsmethoden, die am zeitaufwendigsten ist. Bis sich die Schüler/-innen in Gruppen zusammengefunden haben und eine erste Sichtung der Zeitschriften beginnt, sind meistens 10–15

Minuten vergangen. Die Schüler/-innen schauen die Zeitschriften durch, reißen einzelne Begriffe, Überschriften und Bilder raus und benötigen für diese eher materialgeleitete Phase bereits eine längere Zeit (20-30 Minuten), bis sie zu ersten Strukturierungsüberlegungen gelangen. In nur wenigen Fällen konnte beobachtet werden, dass sich die Schüler/-innen bereits vor der Materialsichtung über ein mögliches Vorgehen und die Strukturierung der Collage verständigen und anschließend gezielt aus den zur Verfügung stehenden Materialien auswählten. Oft verliefen die Materialsichtung und erste Strukturierungsüberlegungen parallel.

Brainstorming

Beim Brainstorming nimmt die Durchführung keine komplette Schulstunde in Anspruch. Es reichen 10–15 Minuten, da die meisten Assoziationen der Schüler/-innen in dieser Zeit umgesetzt werden können und die Schüler/-innen nach dieser Phase unruhig werden und beginnen, sich über ihre Inhalte auseinanderzusetzen bzw. auszutauschen. Eine weitere Möglichkeit wäre, an die Phase der Einzelherstellung eine Herstellung in Kleingruppen anzuschließen, dies wurde in der durchgeführten Untersuchung jedoch nicht realisiert.

Concept-Map

Für die Anfertigung der Concept-Maps sollten den Lernenden mindestens 30–40 Minuten zur Verfügung stehen. Sie brauchen einen Moment, um das Arbeitsblatt zu lesen, die Begriffe zu sichten und um zu ersten Strukturierungsüberlegungen zu gelangen. Der Einsatz dieser Diagnostikmethode lässt sich jedoch in einer Unterrichtsstunde (45 Min.) realisieren.

Funktionen diagnostischer Erhebungen

Thematisierungsfunktion

Jede der drei Methoden eröffnet den Schüler/-innen die Möglichkeit, sich dem Thema individuell zu nähern und Probleme und Fragen an das Thema zu stellen, auch wenn diese Thematisierung bzw. Artikulation bei der Methode des Concept-Mappings durch die vorgegebenen Begriffskärtchen eingeschränkter bzw. gelenkter verläuft.

Strukturierungsfunktion

Collagen

In den hergestellten Collagen lassen sich teilweise thematische Bereiche erkennen. Die Schüler/-innen unterteilten ihre Collage in verschiedene Abschnitte, wobei ein Abschnitt ein bestimmtes Thema behandelt.

Brainstorming

Beim Brainstorming aktivieren die Schüler/-innen ihr Vorwissen und sortieren durch die hergestellten Themenbezüge ihre individuellen Assoziationen. Teilweise bilden sie in ihren Produkten Bereiche (= Abschnitte/Äste), in denen sie ihre Assoziationen zu unterschiedlichen thematischen Aspekten bündeln. Diese thematischen Bereiche der Lerndokumente können von den Lehrenden im Anschluss genutzt werden, um mit den Schüler/-innen gemeinsam eine Planung der folgenden Unterrichtseinheit vorzunehmen (vgl. Fächter 2010, 76).

Concept-Map

Bei der Concept-Map findet durch die vorgeschlagenen Begriffe eine erste thematische Fokussierung statt. Die angegebenen Begriffe verpflichten die Schüler/-innen zwar nicht zu bestimmten Assoziationen, dennoch wirken sie sich strukturierend und „einschränkend“ auf ihre Netzwerkerstellung aus.

Diagnosefunktion

Alle realisierten Lerndokumente der drei Unterrichtsmethoden liefern diagnostische Informationen. Durch die Analyse und Auswertung der Lerndokumente erfahren die Lehrer/innen etwas darüber, wie sich die Lernenden diesen Bereich des Politischen (Demokratie/Europa) erschließen. Von den Schüler/-innen werden Assoziationen und thematische Verknüpfungen vorgenommen, die in diesem Kontext für sie von Bedeutung sind, ebenso werden Interessen formuliert, die sie am Themengegenstand hegen.

Collage/Brainstorming

Mit der Collage werden vor allem die Emotionen, Einstellungen und Haltungen der Schüler/-innen zum Thema, aber auch grundsätzliche Fragen zum Kern des Politischen erhoben. Mit dem Brainstorming können das Vorwissen der Lernenden und vor allem ihre alltagsweltlichen Konzepte sowie ihre Interessen erfasst werden.

Concept-Map

Durch die Concept-Maps werden vor allem die Deutungs- bzw. Erklärungsmodelle (das *konzeptionelle Deutungswissen*) der Lernenden sowie ihre „problematischen Konzepte“ sichtbar.

3. PHASE: AUSWERTUNG

Auswertung (zeitlicher Umfang)

Jede der drei untersuchten Methoden setzt eine spezifische Form der Auswertung voraus, welche wiederum ihre eigenen Stolpersteine besitzt. Bei den Concept-Maps und den Brainstormings können die Lehrenden sich relativ schnell einen groben Überblick über die gesamten Materialien verschaffen, in den Interviews dauerte dies in der Regel maximal 8–10 Minuten (für einen allgemeinen Materialüberblick). Eine intensivere Beschäftigung mit einzelnen Lerndokumenten, auf deren Grundlage auch konkrete didaktisch-methodische Entscheidungen für den Unterricht getroffen werden können, nimmt jedoch weitaus mehr Zeit (ca. 10–15 Min. je einzelnes Lerndokument) in Anspruch. Eine erste Auswertung einer einzelnen Collage nimmt im Interview ungefähr 10 Minuten in Anspruch. Bei dieser Form der Auswertung geht es jedoch zunächst um eine erste grobe Orientierung, folgende Fragen standen dabei im Mittelpunkt: Welche Themenbezüge stellen die Lernenden her?; Welche thematischen Bereiche können unterschieden werden?; Was irritiert Sie als Betrachter/-in?; Was überrascht Sie an der Darstellung?; Was sagt die Collage über das Demokratie- bzw. Europaverständnis der Schüler/-innen aus? usw. Innerhalb dieses Zeitfensters wurde jedoch noch nicht auf mögliche didaktisch-methodische Konsequenzen für den Unterricht eingegangen.

Inhaltliche Auswertung

Collage

Bei den Collagen konnte von den Lehrenden eine Auswertung vorgenommen werden. Auch wenn nicht jedes einzelne Bild und nicht jeder thematische Zusammenhang und Bezug der Schüler/-innen erschlossen werden konnte, zeigten sich die Lehrenden in der Lage, die Hauptintention der Collage zu identifizieren. Unterschiedlich konkret und präzise fielen jedoch die didaktisch-methodischen Konsequenzen für den weiteren Unterricht aus, die von Lehrenden auf der Grundlage der Materialinterpretation getätigt wurden. Während sich B2 (Lehrerin) entschied, nur auf einzelne der hergestellten Themenbezüge einzugehen, sah B26 (Lehrerin) die Notwendigkeit, das Thema Demokratie nicht auf eine institutionelle, sondern praktische und projektorientierte Weise zu realisieren. Weniger konkret und diffus sind dagegen die Konsequenzen, die B25 (Lehrer) aus der Auswertung der Lerndokumente schlussfolgerte.

Die Collagen enthalten pädagogisch nutzbare Informationen (vgl. Winter 2008b, 212), dennoch erscheint es notwendig, dass Lehrende bei der Auswertung einige Aspekte beachten.

Bei der Auswertung der Collagen können Lehrende sich folgende Fragen stellen:

- Welche Aspekte, Inhalte und Themen werden angesprochen?
- Welche politisch relevanten Aspekte, Themen, Inhalte werden angesprochen?
- Welche tagesaktuellen Themen lassen sich finden?
- Wie wirkt die Collage auf mich (positiv/negativ/bedrückend/erheiternd?), welche emotionalen Reaktionen löst das Bild/lösen die Bilder in mir aus?
- Welche Grundaussage erkenne ich?
- Welche Themenbezüge/Aspekte habe ich erwartet? Werden diese bestätigt?
- Welche Themen/Aspekte, die in der Collage auftauchen, sind auch Teil der geplanten Unterrichtseinheit?
- Was bleibt unklar, was verstehe ich nicht?
- Welche Informationen fehlen mir für eine Interpretation?
- Inwiefern transportiert die Collage (einzelne Elemente) eine Aussage/Deutung über Gesellschaft und Politik?
- Welche (politischen) Vorstellungen der Schüler/-innen befinden sich in der Collage?
- Welche (thematischen) Interessen der Schüler/-innen zeigen sich in der Collage?
- Ergeben sich aus der Materialbetrachtung Konsequenzen für die Planung des folgenden Unterrichts? Wenn ja, welche?

(Ausschnitt Interviewleitfaden,⁹² vgl. auch: Schelle 2007, 308; Schelle 2005b, 527)

⁹² Vgl. Interviewleitfaden: Interviews mit den Lehrenden im Anhang des Materialbandes.

Brainstorming

Die Auswertung der Brainstormings kann auf unterschiedliche Weise realisiert werden. Neben der Auswertung durch die Lehrenden können sich die Lernenden nach einer Einzelanfertigung auch in Gruppen auf zentrale Begriffe bzw. Assoziationen einigen, die anschließend vorgestellt werden. Oder aber es findet unter der Verwendung von Klebekarten eine Strukturierung der assoziierten Begriffe mit der ganzen Klasse an der Tafel statt (Cluster) (vgl. Mattes 2010). In der Untersuchung wurden den Lehrenden zunächst alle Materialien mit der Bitte vorgelegt, einen ersten Eindruck zu formulieren. Dadurch, dass die getätigten Assoziationen der Schüler/-innen meist recht umfangreich waren und den Lehrer/-innen durchschnittlich 30 solcher Brainstormings vorlagen, fiel eine erste Auswertung zunächst oberflächlich aus. Erst eine detaillierte Einzelanalyse konnte differenziertere Erkenntnisse hervorbringen.

Lehrenden könnten sich bei der Auswertung eines Brainstormings folgende Fragen stellen:

- Lassen sich in den Maps typische Voreinstellungen/Assoziationen der Schüler/-innen finden? Was sagen diese über ihre Auseinandersetzung mit dem Themengebiet aus?
- Wo gibt es Gemeinsamkeiten und wo deutliche Unterschiede zwischen den hergestellten Themenbezügen und den Maps?
- Welche Begriffe habe ich erwartet und welche überraschen mich?
- Auf welche Voreinstellungen zum Themenbereich lassen die Assoziationen des Schülers/der Schülerin schließen?
- Welche Interessen am Thema lassen sich durch die Begriffe/Sätze vermuten?
- Kann ich unterschiedliche Themenbereiche identifizieren?
- Finde ich das Brainstorming verständlich/nachvollziehbar?
- Kann ich eine Hierarchisierung der Begriffe erkennen (Ober- und Unterbegriffe)?
- Sehe ich ein Zentrum der Map (zentrale Begrifflichkeiten)?
- Kann ich die Assoziationen der Lernenden nachvollziehen?
- Welche Konsequenzen ergeben sich aus der Materialbetrachtung für den nachfolgenden Unterricht?

(Ausschnitt aus Interviewleitfaden⁹³)

⁹³ Vgl. Interviewleitfaden: Interviews mit den Lehrenden im Anhang.

Concept-Map

Beim Einsatz von Concepts-Maps zur Wissensdiagnose im Unterricht sind mehrere Formen der Auswertung denkbar. Zum einen können die angefertigten Maps zum Grad ihrer Übereinstimmung mit einer Expertenmap (= Referenzstruktur) verglichen werden (vgl. Richter 2009). Zum anderen kann die Anzahl der getätigten Relationen (= Bewertung der Komponenten) und Begriffe sowie die Anzahl der korrekten Relationen ausgewertet oder eine Kombination aus den beiden oben genannten Verfahren angewendet werden (vgl. Stracke 2004, 34). Für eine diagnostische Auswertung in der schulischen politischen Bildung erscheinen solche Strategien jedoch wenig zielführend. Als eine Alternative zu diesen Verfahren wird eine qualitative Analyse der Maps vorgeschlagen, denn diese

„erlaube einen detaillierten Einblick in den aktuellen Wissenstand der Lernenden und biete die Möglichkeit, auch graduelle Veränderungen in Begriffsnetzen auf der Ebene von Beschriftungen für Relationen nachzuvollziehen. Betont wird zudem der reiche Informationsgehalt, der gerade in falschen oder in unzureichenden Formulierungen von Zusammenhängen steckt. Aufschlussreiche Hinweise über Lernschwierigkeiten oder sogar existierende Fehlvorstellungen gehen bei quantitativen Verfahren leicht verloren“ (Stracke 2004, 39).

Als großes Problem dieser qualitativen Auswertung wird jedoch der damit verbundene hohe Arbeits- und Zeitaufwand gewertet (vgl. Stracke 2004, 39). Da es bei den vorliegenden Concept-Maps jedoch um die individuellen Vorstellungen und Deutungen der Schüler/-innen geht, muss trotz der Zeitersparnis auf eine quantitative Auswertung verzichtet werden. Vielmehr soll ein Nachvollzug der durch die Maps visualisierten individuellen Erklärungsmodelle der Lernenden vollzogen werden.

Mögliche Fragen für die Lehrenden zur (diagnostischen) Interpretation von Concept-Maps in der politischen Bildung können dabei sein:

- Welche Begriffe wurden von den Schüler/-innen verwendet, welche wurden aussortiert?
- Wie viele und welche Begrifflichkeiten werden von den Schüler/-innen selbstständig ergänzt?
- Gibt es einen/mehrere Begriff/-e, die im Zentrum der Map stehen?
- Ist eine Hierarchisierung der Begriffe erkennbar (Ober- Unterbegriffe)?
- Gibt es Begriffe, die mit besonders vielen anderen Begriffen verbunden sind?
- Sind die wichtigsten Zusammenhänge des Inhaltsbereichs richtig wiedergegeben, gibt es Verständnisprobleme?
- Kann ich den Aufbau der Concept-Map nachvollziehen, erscheint er mir sinnvoll?

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- Lassen sich (politische) Erklärungsmodelle der Schüler/-innen zu den Themengebieten erkennen?- Welche Relationen zwischen den Begriffen finde ich sinnvoll/welche nicht? |
|---|

(Ausschnitt aus dem Interviewleitfaden⁹⁴; vgl. Fischler/Peuckert 2000, 12)

Durch das Untersuchungsdesign kann nicht abschließend geklärt werden, welche Rolle der politikdiagnostischen Kompetenz einzelner Lehrender bei der Materialauswertung zukommt. Das heißt, inwiefern maßgeblich eine unterschiedlich stark ausgeprägte diagnostische Kompetenz oder die Beschaffenheit der durch die Methoden realisierten Materialien für die Präzision und Exaktheit der formulierten didaktisch-methodischen Konsequenzen für den Unterricht verantwortlich sind. Also die Frage, ob durch einzelne Methoden Lerndokumente realisiert werden, die Lehrende leichter auswerten können als andere, und ob die Genauigkeit und Präzision der Diagnose von der politikdiagnostischen Kompetenz der jeweiligen Lehrer/-innen abhängt.

Die folgende Tabelle bezieht die entwickelten Kriterien auf die empirischen Ergebnisse zu den drei untersuchten Methoden.

⁹⁴ Vgl. Interviewleitfaden: Interviews mit den Lehrenden im Anhang.

+++ sehr umfangreich; ++ umfangreich; + überschaubar; 0 geringer Zeit- und Arbeitsaufwand

KRITERIEN	CONCEPT-MAP	BRAINSTORMING	COLLAGE
Vorbereitung			
Vorbereitung durch die Lehrenden	Begriffe müssen begründet (Lehrplan/Schulbücher) ausgewählt werden (++) – wenn Begriffe verschiebbar sein sollen – Umschlag (+++)	Ein Blatt mit Begriff/ Thema in der Mitte (0)	langfristig: Zeitschriften sammeln (+), Materialien zur Verfügung stellen
Benötigte Materialien	Begriffskarten, Blankokarten, Briefumschlag, Arbeitsblatt, Kleber, Stift (++)	Blatt – Stift (0)	Flip-Chart-Papier, Schere, Kleber, Zeitschriften (+)
Notwendige Methodenkenntnis der Schüler/-innen	Lernenden müssen die Methode bereits kennengelernt haben	keine	keine
Durchführung			
Integriert in Unterricht durchführbar von Fachlehrer/-in	ja	ja	ja
Durchführung (Zeit)	30–45 Min. (++)	10–15 Min. (0)	90 Min. (+++)
Thematisierungsfunktion	durch die vorgegebenen Begriffe findet eine thematische Fokussierung statt	bereits bekanntes Wissen wird aktiviert – Themenbezug der Lerngruppe/ Interessen	auch unterschwellige Assoziationen/ Konzepte werden aktiviert
Strukturierungsfunktion	durch die vorgegebenen Begriffe findet eine thematische Fokussierung statt	selbstständige Strukturierung des Themenbereichs	selbstständige Strukturierung des Themenbereichs
Diagnosefunktion	Vorwissen – konzeptuelles Deutungswissen	Interessen, Vorwissen	Einstellungen, Vorwissen
Motivationsfunktion	entwickelt bei Lernenden Interesse für Begriffe, die ihnen noch unbekannt sind – thematische (Vor-)Strukturierung durch vorgegebene Begriffe		
Gruppendurchführung	denkbar oder als 2. Phase	denkbar oder als 2. Phase	ja
Anzahl der Lernprodukte	= Anzahl der Schüler/-innen	= Anzahl der Schüler/-innen	ca. 4-6/abhängig von Klassengröße
Auswertung			
Auswertung (Zeit)	ca.5–15 Min.: allgemeiner Eindruck; 3–5 Min. pro Lerndokument	ca.5–15 Min.: allgemeiner Eindruck; 3–5 Min. pro Lerndokument	pro Collage ca. 10 Min.
Materialschlussfolgerungen – Konsequenzen für den Unterricht	oberflächlich – unpräzise	können von den Lehrenden benannt werden	können von den Lehrenden benannt werden

Abb. 5: (Eigene Darstellung) Anwendung der aus der Literatur entwickelten Kriterien auf die drei untersuchten Methoden der durchgeführten empirischen Untersuchung

7.2 Gütekriterien der untersuchten Unterrichtsmethoden als Diagnostikmethoden

Im Folgenden sollen die in Kapitel 4.2 entwickelten Gütekriterien einer veränderten Diagnostik an die untersuchten Unterrichtsmethoden angelegt werden.

Kommunikative Validierung und Mehrperspektivische Objektivität

Durch jede der untersuchten Methoden wird von den Lernenden ein Lerndokument realisiert, welches nach der Unterrichtsstunde sowohl den Schüler/-innen selbst als auch den Lehrenden zur Verfügung steht. Die Lehrer/-innen können dieses Lernprodukt nutzen, um ihre Analyse und Interpretation mit Kolleg/-innen abzugleichen, die selbst nicht in der Klasse unterrichten. Diese Möglichkeit der anschließenden „kommunikativen“ Interpretationsprozesse, die sich an die Realisierung des Lerndokuments anschließen können, erfüllen sowohl das Kriterium der „Kommunikativen Validierung“ als auch der „Mehrperspektivischen Objektivität“. Gleichzeitig tragen die Lerndokumente zu „Transparenz“ und „Beteiligung“ bei: Die Lehrenden haben die Möglichkeit, die Schüler/-innen zu einzelnen Elementen ihres Produkts zu befragen. Indem die Lernenden ihre Collagen der Klasse und den Lehrenden vorstellen, sind sie außerdem am Diagnoseprozess beteiligt.

Pädagogische Nützlichkeit

Ebenso erfüllen alle diese Methoden – mit leichten Einschränkungen und Unterschieden – das Kriterium der „Pädagogischen Nützlichkeit“. Aufbauend auf der Materialanalyse und Materialinterpretation sind die Lehrer/-innen in der empirischen Untersuchung in der Lage, didaktisch-methodische Konsequenzen für den nachfolgenden Unterricht zu benennen, auch wenn diese formulierten Konsequenzen variierend nach Lehrkraft und Methode unterschiedlich konkret und detailliert ausfallen. Aufbauend auf der Untersuchungsauswertung lässt sich die Tendenz beschreiben, dass die Lehrenden aus den Lernprodukten der Methode des Concept-Mapping diese Konsequenzen weniger konkret formulieren können als dies bei den Lernprodukten der Collage oder dem Brainstorming der Fall ist. An dieser Stelle kann jedoch aufgrund des methodischen Settings – jede Methode wurde in der empirischen Studie dreimal untersucht – nicht endgültig geklärt werden, ob eine unterschiedlich stark ausgeprägte diagnostische Kompetenz der Lehrer/-innen oder

die diagnostische Aussagekraft der Lernprodukte der jeweiligen Methoden dafür verantwortlich sind. Hier müssten sich weitere empirische Studien anschließen.

Ökonomie⁹⁵

Ebenfalls entsprechen alle drei Methoden dem Gütekriterium der „Ökonomie“, besonders das Brainstorming benötigt keine größere Vorbereitung auf Seiten der Lehrenden oder ein Methodentraining auf Seiten der Schüler/-innen und kann somit unkompliziert eingesetzt und durchgeführt werden. Auch die Methoden Concept-Mapping und Collage erfüllen das Kriterium der „Ökonomie“, da auch sie mit einem überschaubaren Zeitaufwand im Unterricht realisiert werden können. Die Collage ist diejenige Methode, deren Anwendung zwar den größten zeitlichen Umfang einnimmt, dafür stehen an ihrem Ende Gruppenprodukte, welche von den Lehrer/-innen wiederum weniger zeitintensiv als Individualprodukte ausgewertet werden können. Die untersuchten Methoden erfüllen somit teilweise auch klassische Gütekriterien, die jedoch qualitativ bzw. pädagogisch interpretiert werden („Mehrperspektivische Objektivität“, vgl. Bohl 2009), besonders aber erfüllen sie jene Ansprüche, die an die Methoden einer veränderten Diagnostik gestellt werden und die vor allem „im Dienste des Lernens stehen“ („Transparenz und Beteiligung“, „pädagogische Nützlichkeit“, vgl. Winter 2008b).

⁹⁵ Der Begriff der Ökonomie bezieht sich in diesem Zusammenhang ausschließlich auf zeitliche und praxistaugliche Dimensionen. Das heißt, wie „unkompliziert“ kann ein Test eingesetzt werden und wie hoch ist der dazu im Verhältnis stehende diagnostische Ertrag (= die diagnostischen Informationen) der Erhebung (vgl. Ingenkamp/Lissmann 2008, 60 sowie Kap. 4.2 dieser Arbeit).

GÜTEKRITERIEN			
	CONCEPT-MAPPING	BRAINSTORMING	COLLAGE
Mehrperspektivische, intersubjektive Objektivität/Eingeschränkte Subjektivität	Anhand der entstandenen Lernprodukte können die Sichtweisen anderer Lehrer/-innen und der Schüler/-innen selbst mit einbezogen werden	Anhand der entstandenen Lernprodukte können die Sichtweisen anderer Lehrer/-innen und der Schüler/-innen selbst mit einbezogen werden	Anhand der entstandenen Lernprodukte können die Sichtweisen anderer Lehrer/-innen und der Schüler/-innen selbst mit einbezogen werden
Kommunikative Validierung	Durch die realisierten Lerndokumente können Lehrer/-innen ihre Interpretation mit anderen Lehrenden abgleichen	Durch die realisierten Lerndokumente können Lehrer/-innen ihre Interpretation mit anderen Lehrenden abgleichen	Durch die realisierten Lerndokumente können Lehrer/-innen ihre Interpretation mit anderen Lehrenden abgleichen
Transparenz und Beteiligung	Die realisierten Lerndokumente können Gespräche zwischen den Lernenden und Lehrenden anregen, die Lehrenden können Nachfragen an die Schüler/-innen stellen	Die realisierten Lerndokumente können Gespräche zwischen den Lernenden und Lehrenden anregen, die Lehrenden können Nachfragen an die Schüler/-innen stellen	Die realisierten Lerndokumente können Gespräche zwischen den Lernenden und Lehrenden anregen, die Lehrenden können Nachfragen an die Schüler/-innen stellen
Pädagogische Nützlichkeit	Findet integriert im Unterricht statt, Konsequenzen für den Unterricht bleiben oberflächlich, weniger differenziert	Findet integriert im Unterricht statt, führt zu didaktisch-methodischen Konsequenzen in der Unterrichtsplanung	Findet integriert im Unterricht statt, führt zu didaktisch-methodischen Konsequenzen in der Unterrichtsplanung
Ökonomie	Geringe Durchführungszeit: 45 Min., umfangreichere Vorbereitung auf der Material- und Schüler/-innen-Ebene	15–20 Min., geringer Material-, Zeit- und Vorbereitungsaufwand	Doppelstunde – dafür aber in Gruppen durchführbar

Abb. 6.: (Eigene Darstellung) Gütekriterien der untersuchten Methoden (zu den Kriterien: vgl. Bohl 2009; Winter 2008b).

7.3 Gemeinsamkeiten der Unterrichtsmethoden als Diagnostikmethoden

Aktualität

Eine Gemeinsamkeit fast aller Lernprodukte, die durch die eingesetzten Methoden realisiert werden, ist, dass sie einen Aktualitätsbezug aufweisen. Lernende nähern sich somit dem schulischen Themengegenstand, indem sie auf Ereignisse und Aspekte eingehen, die in diesem Kontext aktuell z.B. in den Medien diskutiert werden.

I (Interviewerin): „Jobs – Schulden – Steuern“?

B13 (Schülerin): Hmm, ja jetzt auch mit der Wirtschaftskrise vielleicht auch ein bisschen in Verbindung gebracht, dass man da, wenn man keine Arbeit hat, in die Schulden kommt, und dass die Steuern gleich zu hoch sind – wieder eher diese politische Sache (B2 Collage Europa – B13 Z 91).

I (Interviewerin): Hier unten „Greenpeace“ und das Flugzeug, was meint ihr damit und wofür steht das?

B11 (Schüler): (lacht)

B12 (Schüler): (lacht)

*B11 (Schüler): Hmm, wofür steht das, also das ist ja auch hier unten dieser – also das bezieht sich auch eigentlich „Jagd auf Umweltsünder“ jetzt zum Beispiel mit dieser Aktion vom Staat, haben sie halt auch versucht, so einigermaßen die **alten Autos wegzubekommen** und das meinen wir halt auch zum Teil damit, aber ja (Gruppe 2 Collage B2).*

*B37 (Schülerin): Soll ich machen? Okay, also wir haben uns halt jetzt zum Beispiel die **Schweinegrippe** da genommen, und dann haben wir halt geschrieben also, so ein Artikel war da, dass halt die Schulen geschlossen worden, und dann haben wir noch Gesundheit und dann dieses Hygieniesen und dann haben wir noch ein Bild dazu (Gruppe 1 Collage Europa B26).*

Die Lernenden erschließen sich das „neue“ Unterrichtsthema, indem sie auf das, was sie schon wissen bzw. ihre fachlichen, aber auch lebensweltlichen Vorkonzepte (Schweinegrippe; Abwrackprämie) Bezug nehmen. Somit scheint zwischen den schulischen und alltäglichen Konzepten bzw. Wissensbeständen ein Zusammenhang zu bestehen, dessen Grenzen besonders im Bereich des Politischen fließend sind.

Thematische Interessen

Die Schüler/-innen sind ausgehend von ihren Lernprodukten in der Lage, thematische Interessen für den Unterricht zu formulieren. Teilweise sind diese thematischen Interessen auch in den Materialien enthalten. Interessant ist jedoch, dass die Schüler/-innen ihre thematischen Interessen zum Teil damit begründen, dass es etwas sei, „was man wissen müsse“ und was zum „Allgemeinwissen gehöre“. Somit bleibt fraglich, ob die Lernenden in allen Fällen ihre Interessen artikulieren, die sie tatsächlich am Themengegenstand hegen, da sie diese vermutlich mit den Argumenten der subjektiven Bedeutsamkeit, Handlungsfähigkeit und einem stärkeren Lebensweltbezug begründen würden.

Themenablehnung

Des Weiteren assoziieren bzw. visualisieren die Lernenden bei jeder Methode aber auch Themenbereiche oder Aspekte, von denen sie angeben, dass sie diese im Unterricht nicht behandeln wollen (z.B.: weil es schon Thema war, es nicht in den Powi-Unterricht passen würde oder ähnliches). Somit kann nicht davon ausgegangen werden, dass jede hergestellte Assoziation, die in den Lernprodukten von den Schüler/-innen getätigt wird, auch gleichzeitig deren thematischen Interessen entspricht.

Fachorientierung

Auffällig an allen realisierten Produkten ist die Tatsache, dass die Lernenden ihre Assoziationen, ohne dass sie dazu aufgefordert werden, bereits sehr stark am Fach orientieren. Die Schüler/-innen haben in ihrer Schullaufbahn die vorgegebenen Fächergrenzen akzeptiert und innerhalb derer eine Vorstellung davon entwickelt, was potenzielle Themen des Politikunterrichts (bzw. Politik- und Wirtschaftsunterrichts; Gesellschaftslehre) sein können und was nicht.

Auswertung durch die Lehrenden

Generell kann festgehalten werden, dass alle Lerndokumente, die durch die drei Unterrichtsmethoden realisiert werden, Informationen darüber liefern können, unter welcher grundsätzlichen Perspektive (z.B.: lebensweltlich oder institutionell) und mit welchen Vorstellungen sich die Schüler/-innen dem Themengegenstand nähern. Dennoch bewirkt jede der drei Methoden eine andere Form der Auseinandersetzung. Gemeinsam ist den Methoden Concept-Mapping und Brainstorming, dass die Lehrenden sich bei der Auswertung bzw. Interpretation der Lerndokumente stark an der räumlichen Struktur und Anordnung der Begriffe orientieren und versuchen, daraus Schlussfolgerungen über die Bedeutsamkeit der einzelnen Begriffe und Themenbereiche zu ziehen. Eine weitere Gemeinsamkeit dieser beiden Methoden liegt darin, dass sie eine Einzeldiagnose ermöglichen und die Lehrenden bei der Auswertung somit auf ihr sonstiges Wissen (schulisches; außerschulisches) über die Schüler/-innen zurückgreifen können. Dies birgt die Gefahr, dass die hergestellten Lerndokumente von den Lehrenden stärker unter einer bewertenden als verstehenden Perspektive analysiert und interpretiert werden.

7.4 Die Charakteristika der einzelnen Unterrichtsmethoden als Diagnostikmethoden

COLLAGE

Durch die *Collage* wird den Lernenden eine ästhetische, nonverbale Zugangsweise eröffnet, die auch Raum für Emotionen und Fragen zum Kern des Politischen zulässt. Durch diese Methode wird in der Untersuchung sowohl bei Schüler/-innen als auch bei Lehrenden eine emotionale Auseinandersetzung mit dem Themengegenstand angeregt. Auch Paradies und Linser betonen die Bedeutsamkeit dieser emotionalen Ebene, wenn sie schreiben:

„Nur dort, wo sich die rein kognitive Wissensebene mit der emotionalen, affektiven und pragmatischen Sozialisations- und Erfahrungsebene mischt, verlieren alle die Scheu, mit der eigenen Meinung und dem eigenen Wissen herauszurücken, und nur so wird die angestrebte Ganzheitlichkeit, die Verbindung der kognitiven mit der emotionalen und pragmatischen Dimension, erreicht“ (Paradies/Linser 2005, 496).

Bei dieser Methode wird den Lernenden ein weiter Assoziationsraum geboten, der keine – abgesehen von dem zur Verfügung stehenden Bildmaterial – Vorstrukturierungen vornimmt wie dies beispielweise beim Concept-Mapping der Fall ist.

Mehrdeutigkeit und mehrperspektivische Auswertung

Dadurch, dass Bilder stets mehrdeutig sind und somit unterschiedliche Interpretationsweisen gestatten, können die Schüler/-innen verschiedene Deutungen mit ein- und demselben Bild verknüpfen (vgl. Besand 2005, 189ff.). Somit schulen die Lernenden ihre hermeneutische (Bild-)Kompetenz, sie diskutieren unterschiedliche Bildbedeutungen, versuchen diese am konkreten Gegenstand zu belegen und gelangen dadurch selbst zu einem tieferen Bildverständnis. So auch Besand:

„Bilder können Kontroversen stiften, denn der Betrachter kann sich niemals sicher sein, dass Andere ein Bild genauso wahrnehmen wie er es tut [...]. Für den Lernprozess stellen solche differenten Interpretationen aber eine große Chance dar, weil sie kontroverse Diskussionen auslösen, Verständigungsprozesse und Argumentationsprozesse notwendig machen und damit Mehrperspektivität bearbeitbar wird“ (Besand 2005, 191).

Durch diese ästhetische Form der Auseinandersetzung werden bei den Lernenden Standortbestimmung und Perspektivwechsel sowie Prozesse der Perspektivenübernahme gefördert. Nach Schelle geht es heute nicht mehr nur darum,

„dass die Lehrerinnen und Lehrer als Adressaten der universitär organisierten Ausbildung in der Lage sein müssen, die Schülerinnen und Schüler als Adressaten der schulischen politischen Bildung zu verstehen, deren Verstehensbedürfnisse und Interessen aufzunehmen und sie zum politischen Lernen zu animieren, sondern auch darum, dass die Schülerinnen und Schüler selber befähigt werden müssen, ein reflexives Verhältnis zum Verstehen von Selbst und Welt zu entwickeln. So betrachtet markiert Adressatenorientierung nicht bloß die Hinwendung von einem Akteur zu einer bestimmten Zielgruppe mit einem bestimmten Anliegen, auch die Adressaten untereinander müssen aneinander orientiert sein“ (Schelle 2005a, 87).

Die prinzipielle Mehrdeutigkeit der Bilder verhindert zwar deren eindeutige Auswertung, eröffnet gleichzeitig aber auch die Möglichkeit einer mehrperspektivischen Bedeutungsaushandlung in der Gruppe. Collagen im Unterricht eignen

sich besonders, um mit den Schüler/-innen ein philosophisches Gespräch oder eine Diskussion über grundlegende politische Fragen anzuschließen.

Gruppendiagnose = „Schutzraum“ für Assoziationen?

Da die Collagen in Gruppen angefertigt werden, kann von den Collagen nicht auf die Einstellungen und Konzepte einzelner Schüler/-innen geschlossen werden. Dies eröffnet den Lernenden die Möglichkeit, sich nicht „alleine“ bzw. einzeln zu Aussagen und Einstellungen ihres Lernprodukts bekennen zu müssen. Den Schüler/-innen bietet diese Form der Gruppendiagnostik somit eine gewisse „Rückzugsmöglichkeit“ bzw. einen „Schutzraum“, der ihnen eine gewisse „Assoziationsfreiheit“ gewährt. Dadurch, dass die Lernenden sich zuerst untereinander austauschen können, werden eventuell andere Assoziationen und Themenbereiche zu Tage gefördert als dies bei der Einzeldiagnose oder Klassenerhebung der Fall wäre. Aspekte oder auch Themenbezüge, die Schüler/-innen im Unterricht nicht unbedingt ansprechen oder vor der Lehrperson nicht direkt thematisieren würden, können durch die Lernprodukte dieser Methode unkommentiert visualisiert werden und somit Eingang in die unterrichtliche Diskussion und Auseinandersetzung finden. Bei dieser Methode muss aber davon ausgegangen werden, dass sich nicht alle Schüler/-innen gleich stark an der Herstellung beteiligen und somit mit dieser Methode auch nicht alle in der Lerngruppe vorhandenen Vorstellungen, Einstellungen und Emotionen erhoben werden können. Die Lehrer/-innen bekommen durch die hergestellten Bezüge und Assoziationen der Schüler/-innen ein Bild von den noch „fehlenden“ und/oder „erweiterungsbedürftigen“ Perspektiven der Lernenden. Durch die Analyse und Interpretation von Collagen können sie eine Unterrichtsplanung realisieren, die eine möglichst genaue Passung zu den vorhandenen Schüler/-innenkonzepten aufweist.

Aktualität und die Oberfläche des Politischen

Ausgehend von den Collagen kann eine Diskussion aktueller Themen erfolgen, da in den Lerndokumenten Aspekte der alltäglichen Politikwahrnehmung angesprochen werden.

Interpretation der Lernprodukte

Bei den Collagen sind Lehrende weniger versucht, das Material auf eine einzelne, eindeutige Aussage festzulegen. Sie bemühen sich darum, die unterschiedlichen

Deutungen der Lernenden nachzuvollziehen. Bei dieser Methode ist der Nachvollzug der intendierten Absicht der Schüler/-innen nicht seltener garantiert als bei den Lerndokumenten des Concept-Mapping, obwohl bei letzterem im Gegensatz zur Collage die Kategorie der „verhinderten Interpretation“⁹⁶ kaum codiert wird. Dieses Ergebnis führt zu einer paradoxen Hypothese: Die Analyse und Interpretation der Lerndokumente ist ertragreicher, wenn das Material mehrdeutig ist und mehrere – auch widersprüchliche Deutungen – zulässt. Dies überrascht, würde doch der Schluss naheliegen, dass Lehrende jene Materialien am besten interpretieren können, deren Aussagen am eindeutigsten sind. Bei der Analyse der Collagen erscheint es jedoch von großer Bedeutung, auf mehrere denkbare Interpretationen der Bilder einzugehen. Eine offene und weniger eindeutige Analyse und Interpretation scheint der Auswertung dieser Materialien stärker gerecht werden zu können als eine Interpretation, die sich vorschnell auf eine „einzige“ Auswertungsperspektive festlegt, da auch in der Lerngruppe differente Deutungen zu einem Bild vorliegen können.

Eine Gefahr dieser Methode besteht jedoch darin, dass Bezüge der Lernenden unentdeckt bleiben, wenn an manchen Stellen von anderen Schüler/-innen oder den Lehrenden nicht nachgefragt wird. Denn nicht jedes Thema und jeden Themenbezug, den die Schüler/-innen auf ästhetische Weise verarbeiten, müssen sie gewillt sein zu verbalisieren.

Einsatzmöglichkeiten der Methode

Die Methode der Collage als Diagnostikmethode empfiehlt sich in der schulischen politischen Bildung also dann, wenn

- die Lehrenden erfahren möchten, über welche Voreinstellungen/Emotionen die Schüler/-innen dem Themengegenstand gegenüber verfügen,
- auf der Grundlage der Collagen mit den Schüler/-innen über Grundfragen des Politischen philosophiert werden soll,
- teils auch „(unbewusste)“ Konzepte und Vorstellungen, aber auch Einstellungen zum Vorschein kommen sollen, über die die Schüler/-innen im regulären Unterricht nicht unbedingt sprechen würden,
- eine (mehrperspektivische) thematische Auseinandersetzung der Schüler/-innen untereinander angeregt werden soll,

⁹⁶ Die Kodierregel zu dieser Kategorie lautet: wenn die Lehrenden bestimmte Ausschnitte des Lerndokuments nicht analysieren bzw. interpretieren können, weil ihnen der hergestellte Zusammenhang unklar ist oder sie die getätigten Aussagen widersprüchlich finden.

- unterschiedliche Perspektiven zum Themengegenstand existieren und die Schüler/-innen sich ihrer eigenen Zugangsweise bewusst werden und die Herangehensweise anderer nachvollziehen sollen,
- Lehrende etwas darüber erfahren wollen, mit welchen Basiskonzepten bzw. Vorstellungen zum Kern des Politischen das Unterrichtsthema für die Schüler/-innen verknüpft ist,
- Lehrende sich einen Überblick über die Interessen der Schüler/-innen am Thema verschaffen wollen.

BRAINSTORMING

Das *Brainstorming* eignet sich in der schulischen politischen Bildung besonders, wenn zu einem Themengegenstand die lebensweltlichen Konzepte und das Vorwissen der Schüler/-innen erfasst werden sollen. Nahezu jedes politische Thema verfügt über Schnittstellen zu tagesaktuellen Nachrichten, oder die Schüler/-innen sind damit bereits in früherem Fach- oder anderem Unterricht konfrontiert worden. Der Einsatz dieser Unterrichtsmethode als Diagnostikmethode bietet den Lehrer/-innen die Möglichkeit, sich vor der Unterrichtsplanung darüber informieren zu können, über welche Voreinstellungen und welches Vorwissen die Lernenden bereits verfügen, um daran unmittelbar anschließen zu können.

Assoziationsraum

Die Methode eröffnet den Schüler/-innen die Chance, die von ihnen als bedeutsam empfundenen Themenbezüge aufzugreifen und unter Umständen an der weiteren Planung des Unterrichts zu partizipieren. Gelingt dies und sind die Lehrenden flexibel genug, um auf die getätigten Assoziationen der Lerngruppe einzugehen, kann der Einsatz dieser Methode zur Realisierung des didaktischen Prinzips der Schüler/-innenorientierung beitragen. Zum einen, indem die Voreinstellungen und Interessen der Schüler/-innen erhoben werden, und zum anderen, indem diese Eingang in die Unterrichtseinheit finden können. Eine politikdidaktische Diagnostik bildet somit eine Voraussetzung für eine schüler/-innenorientierte politische Bildung. So schreibt Schelle:

„Adressatenorientierung in den verschiedenen Arbeitsbereichen/-feldern der politischen Bildung bedeutet, sich mit den Lernvoraussetzungen der Zielgruppe auseinander zu setzen in Hinblick auf die didaktische Gestaltung, die Strukturierung und auch die Umstrukturierung von Inhalten. Statt sich auf curriculare Vorgaben zu verlassen, müssen ‘Stimmen von unten’ Gewicht bekommen. [...] Adressatenorientierung gelingt dort, wo Fragen, Themen aufgespürt und aufgenommen werden, die für die Beteiligten subjektiv und objektiv bedeutsam sind“ (Schelle 2005a, 88).

Den Schüler/-innen wird durch die Anfertigung des Brainstormings ein (Frei-)Raum gewährt, um sich ihrer eigenen Sicht bzw. ihrer eigenen Perspektive auf den Themengegenstand klar zu werden. Wobei nicht davon ausgegangen werden kann, dass alle hergestellten Themenbezüge auch gleichzeitig als die Interessen der Lernenden am Thema gewertet werden können. Die Lernenden assoziieren Bezüge, deren Bearbeitung ihrer Ansicht nach nicht in den Kontext des Politik- und Wirtschaftsunterrichts passen würde, oder nennen Themen, die sie bereits bearbeitet haben. Als thematische Interessen nennen die Schüler/-innen beispielweise den Aufbau der EU oder die Entstehung der Demokratie. Die Auswertung der empirischen Untersuchung kann nicht endgültig klären, ob die Lernenden in der schulischen politischen Bildung ein wirkliches Interesse an der Bearbeitung dieser von ihnen genannten Inhalte hegen, oder ob diese Themenwünsche sozial erwünschte Antworten darstellen.

Konzeptvarianten

Mit der Collage oder dem Concept-Mapping wird in der Untersuchung schwerpunktmäßig eine bestimmte Konzeptvariante erhoben, das Brainstorming ist diejenige der drei untersuchten Unterrichtsmethoden, mit der die Breite der für die Untersuchung (im Kodierhandbuch) unterschiedenen Konzeptvarianten erhoben werden kann.

Nach der Einzeldurchführung erscheint eine Vorstellung der Maps in Kleingruppen oder eine zweite Gruppenassoziationsphase, in der sich die Lernenden über zentrale Begriffe ihrer Brainstormings verständigen können, sinnvoll. Trotz der Gefahr, dass sich die Lernenden zu stark aneinander orientieren und dadurch eine Verzerrung der vorhandenen Assoziationen stattfindet. Für ein solches zweistufiges Verfahren (1. Individualdurchführung, 2. Gruppenherstellung) würde ebenfalls ein verminderter Arbeitsaufwand für die Lehrenden sprechen, sie müssten nach der diagnostischen Erhebung nicht je nach Klassengröße etwa 25–30, sondern nur noch sechs bis acht Brainstormings auswerten. Ein Nachteil wäre jedoch, dass einzelne, individuelle Themenbezüge, Interessen und Vorstellungen der Lernenden verloren gehen und sich einzelne Schüler/-innen bei der diagnostischen Erhebung stärker zurückziehen könnten. Inwiefern es sich positiv auf die Materialauswertung auswirken könnte, wenn die Lehrer/-innen – wie bei der Collage – ausgehend vom Lerndokument nicht

auf einzelne Schüler/-innen schließen könnten, müsste durch weitere empirische Studien geklärt werden.

Perspektivität

Die Lernenden können sich ihrer eigenen Perspektive auf den Themengegenstand bewusst werden, indem sie den Mitschüler/-innen ihre eigenen Assoziationen schildern. Durch Kommunikationsprozesse über die entstandenen Lernprodukte können Perspektivwechsel ermöglicht werden. Schüler/-innen erkennen, dass andere nicht zwangsläufig über die gleichen Assoziationen verfügen müssen. Durch diese Bewusstwerdung der eigenen Perspektivität können bei den Schüler/-innen weitere Lernprozesse angeregt werden. Bergmann sieht in der Kategorie der Perspektivität ein wichtiges schulisches Bildungsziel:

„Die Kategorie der ‚Perspektivität‘ muss auch in der Schule als Kategorie vermittelt werden, wenn Schule denn auf soziales Handeln vorbereiten soll. Perspektivität erkennen lernen heißt dabei immer, die Perspektivität der Wahrnehmungen, Gefühle und Wertvorstellungen der anderen ebenso erkennen wie die eigene Perspektivität reflektieren und sich selber mit den Augen der anderen sehen zu können“ (Bergmann 2000, 12).

Einsatzmöglichkeiten der Methode

Der Einsatz der Methode Brainstorming als Diagnostikmethode eignet sich für die schulische politische Bildung, wenn

- ein Thema besonders aktuell ist und die Lehrenden sich einen Überblick über den Diskussionsstand der Schüler/-innen verschaffen möchten,
- die Lehrer/-innen bei „scheinbar“ abstrakten Themen die Lebenswelt- und Alltagsbezüge der Lernenden kennenlernen und in den Unterricht mit einbeziehen möchten,
- die Schüler/-innen sich vor einer neuen Unterrichtseinheit über ihre (thematischen) Bezüge und Deutungen bewusst werden sollen,
- die Lehrer/-innen den Lernenden die Möglichkeit eröffnen wollen, sowohl inhaltlich als auch strukturell an der Planung des Unterrichts zu partizipieren.

CONCEPT-MAP

Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass das *Concept-Mapping* diejenige Methode ist, deren diagnostisches Potenzial von den Lehrenden am geringsten erkannt und kaum genutzt werden konnte.

Auswertung der Lernprodukte

Den Lehrer/-innen fällt es in der durchgeführten Untersuchung größtenteils schwer, in den angefertigten Maps die politischen Erklärungsmodelle der Lernenden zu erkennen, bzw. ausgehend von den Netzwerken Bezüge zum Politik- und Gesellschaftsverständnis der Schüler/-innen herzustellen. Die Lehrenden werten diese Lerndokumente hauptsächlich unter einer fachlichen „Falsch-richtig-Perspektive“ aus, was das Lerndokument aber über das konzeptuelle Deutungswissen der Schüler/innen aussagt, bleibt dabei häufig unbeachtet. Der diagnostische Nutzen der Concept-Maps ist dann geringer als der der Lerndokumente bei den Unterrichtsmethoden Brainstorming oder Collage, wenn diese Lerndokumente ausschließlich unter einer Bewertungsperspektive analysiert werden. Bei dieser einseitigen Auswertung der Lerndokumente

„bleiben die Denk- und Lösungsansätze der Lernenden in der Regel verborgen [...]. Ihre eigenen Konzepte und gedanklichen Bewegungen scheinen allenfalls noch als Hemmnisse, Blockaden und Fehler in ihren Lösungen auf. Im Interesse eines förderdiagnostischen und kompetenzorientierten Unterrichts sollten Lehrkräfte aber die Überlegungen der Kinder und Jugendlichen kennen lernen“ (Ruf/Winter 2006, 56).

Wenn die Lehrer/-innen das „erworbene Faktenwissen“ (vgl. Kühberger 2009), das reproduzierbare Wissen der Schüler/-innen überprüfen wollen, empfiehlt sich der Einsatz der Methode zum Ende einer Unterrichtseinheit. Die Lehrer/-innen gewinnen jedoch wertvolle Hinweise für die Planung und Gestaltung des weiteren Unterrichts, wenn sie die in den Lerndokumenten enthaltenen diagnostischen Informationen über die (alltäglichen) Erklärungsmodelle und das Politik- und Gesellschaftsverständnis der Schüler/-innen erkennen. Das entstandene diagnostische Material kann mehr leisten als es durch die Auswertung der Lehrer/-innen zum Tragen kommt. In der Untersuchung visualisierten die Schüler/-innen in den Maps ihr konzeptuelles Deutungswissen zu den Themenbereichen Demokratie oder Europa. Bei der Auswertung müssen die Lehrer/-innen den diagnostischen Nutzen dieser in ihren Augen häufig „fehlerhaften“ Erklärungsmuster und Darstellungen erkennen, um relevante diagnostische Informationen zu erhalten. Dabei muss bei der Analyse und Interpretation der Lerndokumente aber das „Wie“ und „Warum“ statt „besser“ oder „schlechter“ bzw. „richtig“ oder „falsch“ im Vordergrund stehen (vgl. Ruf/Winter 2006, 57). Die größte Herausforderung dieser Methode liegt somit in einer angemessenen Form der Auswertung. Die Lehrenden erfahren, wenn eine vertiefende Auswertung gelingt, durch die realisierten Maps nicht nur etwas über die

von den Schüler/-innen vermuteten Beziehungen zwischen einzelnen Begriffen, sondern auch über die Kausalbeziehungen zwischen allen Begriffen.

Desiderata

Weitere empirische Untersuchungen müssten klären, ob die Anwendung und Auswertung des Concept-Mappings zu ertragreicheren diagnostischen Informationen führen würde, wenn den Schüler/-innen auf dem Arbeitsblatt keine oder nur sehr wenige (maximal fünf) Begriffe vorgeschlagen würden, interessant wäre, ob die Lernenden in diesem Fall mehr Begriffe frei assoziieren würden. Ein Vorteil des durchgeführten Vorgehens liegt jedoch darin, dass die Lehrenden die Schüler/-innen nach ihren Beweggründen für das Aussortieren bestimmter vorgeschlagener Begriffskarten befragen können und dadurch zusätzliche (diagnostische) Informationen zum hergestellten Lernprodukt erhalten. Untersucht werden müsste ebenfalls, ob ein Zusammenhang zwischen der diagnostischen Kompetenz der Lehrenden und den getätigten Materialschlussfolgerungen bzw. formulierten Konsequenzen für die weitere Unterrichtsplanung und Unterrichtsgestaltung besteht und inwiefern sich die Interpretationsstrategien der Lehrenden bei der Auswertung der Maps unterscheiden.

Einsatzmöglichkeiten der Methode

Der Einsatz der Methode Concept-Mapping als Diagnostikmethode eignet sich für die schulische politische Bildung also dann, wenn

- Lehrende etwas über die Vorstellungen der Schüler/-innen erfahren möchten,
- Lehrer/-innen wissen wollen, wie sich die Lernenden einen Ausschnitt des Politischen erklären,
- Lehrende die individuellen Erklärungsmodelle der Schüler/-innen und deren Vorstellungen über die Vernetztheit einzelner Begriffe innerhalb eines Themengebiets verstehen wollen,
- die Lehrer/-innen Auskunft über das Vorwissen, aber auch „Nichtwissen“ der Lernenden zu einem Themengebiet erhalten möchten.

Teil 3: Perspektiven und Herausforderungen einer politikdidaktischen Diagnostik in der schulischen politischen Bildung

8. Politikdidaktische Diagnostikkompetenz von Lehrenden bei produktiven Unterrichtseinstiegen

Empirische Studien zur Diagnosekompetenz von Lehrenden

Wird in der Literatur nach PISA verstärkt eine „verbesserte“ Diagnosekompetenz der Lehrenden gefordert, verweisen empirische Studien mit Referendar/-innen und Lehrer/-innen aus Deutschland und der Schweiz auf das Problem der unzureichenden universitären Ausbildung in diesem Bereich. In den Untersuchungen zeigen sich schulformspezifische Unterschiede in der Selbstauskunft der Referendar/-innen bezüglich ihrer diagnostischen Kompetenz (vgl. Abs 2006, zit. n. Hesse/Latzko 2009, 23). Demnach schätzen Gymnasiallehrer/-innen ihre diagnostische Kompetenz schlechter ein als die ihrer Kolleg/-innen an Haupt- und Realschulen.

Auch wenn zwischenzeitlich Standards für die Lehrer/-innenbildung formuliert wurden, die auch den Bereich der diagnostischen Kompetenz umfassen (KMK 2004: Kompetenz 7/8; vgl. Oser 2001), wird diesem Bereich innerhalb der universitären Ausbildung noch zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Hesse/Latzko 2009, 23f; Helmke 2007, 87). Auch Lutter stellt die Forderung: „Das Selbstverständnis von Lehrenden als Unterrichtsdiagnostiker ist im Umgang mit den lebensweltlichen Auseinandersetzungsformen von Schüler/-innen und ihrer Rolle im unterrichtlichen Aneignungsprozess stärker heraus zu stellen“ (Lutter 2009, 278). Ältere Studien können keinen Zusammenhang zwischen einer ausgeprägten diagnostischen Kompetenz und weiteren Lehrendenmerkmalen wie beispielsweise der Berufserfahrung feststellen (vgl. Weinert/Scharder 1986). Helmke spricht von der diagnostischen Kompetenz als „Katalysatorvariable“ (vgl. Helmke 2007, 94).

Bislang liegen noch keine empirischen Ergebnisse vor, wodurch sich eine politikdiagnostische Kompetenz bei Lehrenden auszeichnet und ob sich diese, und wenn ja, wie von einer allgemeinpädagogischen Diagnosekompetenz unterscheidet.

Politikdidaktische Diagnosekompetenz

Durch die Auswertung der vorliegenden empirischen Untersuchung wird von einer Stufung der politikdidaktischen Diagnosekompetenz ausgegangen. Auf der ersten Ebene besteht die diagnostische Kompetenz der Lehrenden bei produktiven Einstiegen in der schulischen politischen Bildung darin, dass sich diese den entstandenen Lerndokumenten möglichst unvoreingenommen nähern, indem sie beschreiben, was ihnen zunächst auf der formalen und inhaltlichen Ebenen an den Produkten auffällt.

In einem nächsten Schritt besteht die Herausforderung darin, die zuvor angestellten Überlegungen auf ihre Bedeutung für das Politik- und Gesellschaftsverständnis der Lernenden hin zu befragen. Diese zweite Ebene ist zentral, um von einer rein deskriptiven zu einer politikdidaktischen Diagnose zu gelangen, die den Lehrenden Auskunft über die individuelle Aneignungsperspektive der Schüler/-innen eröffnet.

Hierbei könnten die Lehrenden bei der Auswertung der Lerndokumente beispielsweise feststellen, dass im Herbst 2009/Frühling 2010 der Begriff Demokratie von den Lernenden durch den amerikanischen Präsidenten Barack Obama personalisiert wird. Was würde das wiederum über die konzeptuellen Vorstellungen der Schüler/-innen über Demokratie aussagen? Die dritte – und besonders bei produktiven Einstiegen in der schulischen politischen Bildung unverzichtbare – Ebene der diagnostischen Kompetenz besteht darin, dass die Lehrenden ausgehend von der Materialauswertung, Schlussfolgerungen für die weitere Unterrichtsplanung und Unterrichtsgestaltung ziehen können. Denn nur wenn die Diagnose in didaktisch-methodische Handlungen überführt werden kann, wirken sich ihre Ergebnisse unmittelbar auf den Unterricht aus und können im Dienste des individuellen Lernens stehen. Verbleibt die Diagnose der Lehrenden ausschließlich auf der ersten Ebene – der deskriptiven Analyse der Lerndokumente ist die Diagnose bedeutungslos, da sich daraus keine Schlussfolgerungen für den weiteren Unterricht ergeben. Das diagnostische Potential der Methoden kann nur unzureichend genutzt werden, wenn die Lehrenden die Lerndokumente zwar beschreiben, aber nicht auswerten. Es müssen alle drei Ebenen der Diagnose vollzogen werden, damit die Lehrer/-innen den weiteren Unterricht – im Sinne der Passung (Sander 2008; Helmke 2007) – an den Lernausgangslagen der Schüler/-innen ausrichten können.

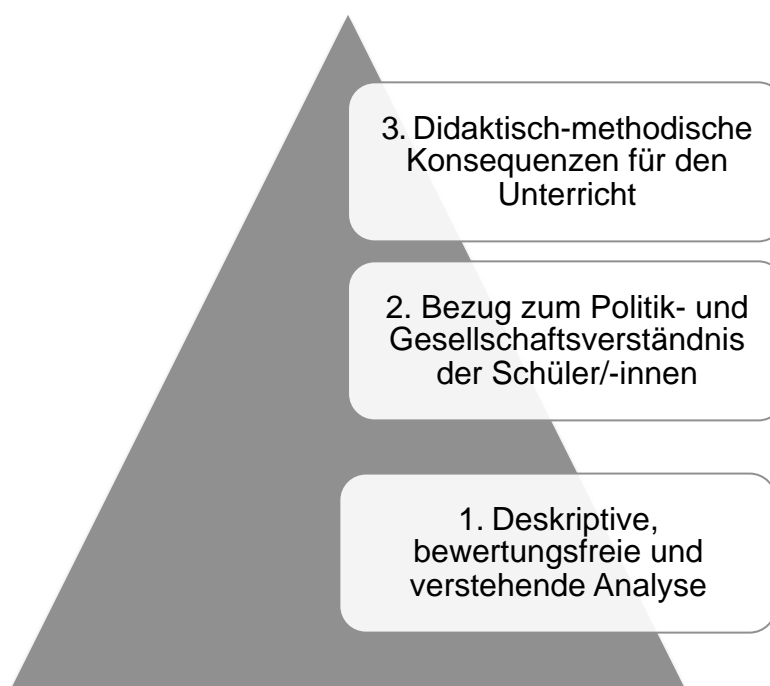


Abb. 7: (Eigene Darstellung) Politikdidaktische Diagnosekompetenz von Lehrenden bei produktiven Unterrichtseinstiegen in der schulischen politischen Bildung

Verstehen statt Bewerten

Von immenser Bedeutung erscheint außerdem, dass die Lehrenden die Lerndokumente der Schüler/-innen verstehend nachvollziehen und nicht bewerten. Die Voraussetzung für eine gelingende und vor allem praxisrelevante Diagnose, die im Dienste des Lernens steht, sind der verstehende Nachvollzug der Lerndokumente und darauf aufbauende didaktisch-methodische Entscheidungen.

Des Weiteren sollten die Lehrenden in der Lage sein, unterschiedliche Diagnostikmethoden reflektiert anwenden und auswerten zu können, sowie über Urteilstendenzen informiert sein, damit sie die Diagnose möglichst selbstkritisch vornehmen können. Eine reflektierte Auseinandersetzung und ein verantwortungsvoller Umgang mit den „diagnostischen Informationen“ über die Schüler/-innen wird durch das Wissen über solche Urteilstendenzen und die damit möglicherweise einhergehenden Etikettierungsprozesse (negativer Pygmalioneffekt) und Beeinflussungstendenzen gefördert. Dieses Wissen bzw. diese Lehrendenkompetenzen müssten stärker in entsprechenden Ausbildungs- und Fortbildungszusammenhängen thematisiert werden.

8.1 Notwendige Voraussetzungen und Bedingungen einer politikdidaktischen Diagnostik in der schulischen politischen Bildung

Bewertungsfreie Unterrichtsphasen

Um eine (Förder-)Diagnostik in der Schule implementieren zu können, die im Dienst des Lernens steht und die Lernenden individuell fördert und unterstützt, sprechen sich sowohl Winter (2008a, 75) als auch Paradies/Linser/Greving (2008, 36) für bewertungsfreie Unterrichtsphasen im Schulalltag aus:

„Ein Unterricht, dessen Basis die pädagogische Diagnose jedes Schülers ist und der auf dem Prinzip des individuellen Förderns und Forderns aufbaut, wird dann falsche Daten erhalten, wenn die Schüler sich permanent in einer Leistungsmessungssituation befinden, denn dann werden sie all das eher vermeiden, was die eigentliche Basis jeder Diagnose ist. Daher fordern wir die klare Trennung von beurteilungsfreien Monitoring- oder Lernphasen von der Situation der Leistungsbewertung“ (Greving/Paradies/Linser 2008, 36).

Das Potential, gleichzeitig aber auch die Gefahr des Scheiterns einer neuen/veränderten Diagnostik, besteht darin, dass sie integriert in den herkömmlichen Unterricht und von dem/ der Fachlehrer/-in selbst durchgeführt wird. Somit können die Ergebnisse der Diagnose unmittelbar in die Gestaltung und Durchführung des Unterrichts einfließen, gleichzeitig kann dies zur Folge haben, dass sich die Lernenden aufgrund des Leistungs- und Bewertungsdrucks der diagnostischen Situation verweigern. Indem sie z.B. wie B27 (Schülerin) Assoziationen vom Nachbarn abschreiben und nicht das assoziieren, was ihnen bedeutsam erscheint. Dieses Verhalten legt die Vermutung nahe, dass die diagnostische Situation von einzelnen Schüler/-innen als eine Prüfungssituation empfunden wird, die es zu be- bzw. überstehen gilt.

B56 (Schüler): Nun ich denke, dass – es war ja sehr überraschend, dass so abgefragt wurde, deswegen denke ich nicht, dass ich alles aufschreiben konnte, was mir eingefallen ist, und ich hätte höchstwahrscheinlich auch noch ein paar mehr Aspekte gefunden, aber ich denke, das ist jetzt der größte Teil, den ich jetzt spontan gefunden habe (Brainstorming Demokratie B26).

B27 (Schülerin): Ich habe eigentlich alles aufgeschrieben, was mir zu dem Zeitpunkt aufgefallen ist, das kann sein, dass das so wenig ist, ich stand jetzt eher so ein bisschen unter Druck, aber mehr wäre mir, glaube ich, auch gar nicht eingefallen (Brainstorming Europa B25).

B8 (Schülerin): Ich habe halt gedacht (lacht), man müsste halt so viel wie möglich auf das Blatt drauf machen (Concept-Map Europa B1).

B8 (Schülerin) gibt im Interview an, sich darum bemüht zu haben, möglichst viele Begriffe zu assoziieren. Manche der assoziierten Begrifflichkeiten der Schüler/-innen

lassen das Bemühen erkennen, bereits möglichst fachspezifisch zu assoziieren. Die Lernenden stellen im Interview vielfältige alltags- bzw. lebensweltliche oder fächerübergreifende Bezüge her, diese greifen sie jedoch nicht mehr auf, sobald sie nach ihren Unterrichtswünschen und -interessen gefragt werden. Dadurch, dass die diagnostische Situation innerhalb des Politik- und Wirtschaftsunterrichts stattfindet, orientieren sich die Schüler/-innen sowohl bei ihren Assoziationen als auch bei der Artikulation ihrer thematischen Interessen und Unterrichtswünsche an diesem abgesteckten fachlichen Rahmen.

Schulische Rollenerwartungen als Stolpersteine der Diagnose

Die diagnostische Situation kann ihr Potential jedoch nicht optimal entfalten, wenn die Lernenden in ihren Lerndokumenten nicht das thematisieren bzw. visualisieren, was ihnen im Bezug zum Themengegenstand bedeutsam erscheint. Die Diagnose wird bedeutungslos, wenn die Schüler/-innen ausschließlich sozial erwünschte Antworten geben. Aber nicht nur den Schüler/-innen, auch den Lehrenden gelingt es innerhalb der diagnostischen Situation zeitweise nicht, ihre sonstigen Rollenerwartungen zu durchbrechen. Den Lehrenden fällt eine bewertungsfreie und verstehend nachvollziehende Auseinandersetzung mit den entstandenen Lernprodukten teilweise schwer. Eine notwendige Voraussetzung für eine gelingende Diagnostik ist jedoch, dass die Lehrenden die Materialien verstehen bzw. nachvollziehen können, um etwas über die thematische Auseinandersetzung der Schüler/-innen zu erfahren. „Pädagogische Diagnostik zielt auf das Verstehen von Lernprozessen. Das so gewonnene Wissen kann aber nur fruchtbar werden durch ein Wechselspiel zwischen Diagnostik und Didaktik“ (Ruf 2003, 10). Um aus der Materialanalyse didaktisch-methodische Konsequenzen für den Unterricht ziehen zu können, müssen die Lehrenden verstehen, warum die Schüler/-innen die Materialien in dieser Form realisiert haben und was dies über ihr politisches Deutungswissen aussagt.

Eine Diagnose, die nicht zu unterrichtlichen Konsequenzen führt, bleibt bedeutungslos. Die diagnostische Kompetenz von Lehrenden schließt die Fähigkeit ein, auf die Ergebnisse der diagnostischen Erhebung didaktisch-methodisch reagieren zu können. Es erscheint an dieser Stelle unangebracht, die Materialien der Lernenden in einen Bezug zu ihren sonstigen Fachleistungen zu stellen, da dies in der Untersuchung nicht eine tiefere Durchdringung der Lernmaterialien, sondern

lediglich deren Etikettierung zur Folge hatte. Es müsste empirisch geprüft werden, *wann* und unter *welchen* Bedingungen der Einbezug des außerschulischen Wissens über die Schüler/-innen der Diagnose auch dienlich sein kann. In der Untersuchung wurden die schulischen und außerschulischen Informationen über die Schüler/-innen für die Lehrenden zeitweise zum alleinigen Bezugspunkt der Analyse, in diesen Fällen konnten die zusätzlichen Informationen nicht als nützliche Hintergrundfolie für die Interpretation genutzt werden, dies birgt die Gefahr der Etikettierung und Stigmatisierung statt der Verbesserung der Diagnose.

Die schulischen Rollenerwartungen scheinen teilweise die größten Stolpersteine für eine (politikdidaktische) Diagnostik zu sein. Für eine erfolgreiche pädagogische bzw. politikdidaktische Diagnostik ist es notwendig, Strategien zu entwickeln bzw. Verfahren einzuführen, um die diagnostische Situation hinreichend vom sonstigen Unterricht abzugrenzen. Die „Institutionalisierung beurteilungsfreier Monitoring-Phasen“, wie sie von Paradies/Linser/Greving (2008, 37) gefordert wird, hat das Land Niedersachsen in ihr Kerncurriculum für das Fach Politik/Wirtschaft – wenn auch mit einer anderen Zielausrichtung – aufgenommen. So heißt es hier:

„Grundsätzlich ist zwischen Lern- und Leistungssituationen zu unterscheiden. In Lernsituationen ist das Ziel der Kompetenzerwerb. Fehler und Umwege dienen den Schülerinnen und Schülern als Erkenntnismittel, den Lehrkräften geben sie Hinweise für die weitere Unterrichtsplanung. Das Erkennen von Fehlern und der produktive Umgang mit ihnen sind konstruktiver Teil des Lernprozesses (Kerncurriculum Niedersachsen zit. nach Paradies/Linser/Greving 2008, 37).

Die Flexibilisierung und Öffnung schulischer Lernstrukturen ist somit sowohl Voraussetzung als auch Ziel einer veränderten Diagnostik. Lehrende können den unterschiedlichen Lernwegen und Auseinandersetzungsformen der Schüler/-innen nur durch offene, individuelle Unterrichtsformen gerecht werden. Gleichzeitig scheint ein solcher Unterricht aber auch die Voraussetzung für eine gelingende Diagnostik zu sein, in dem eine Unterrichtsatmosphäre herrscht, in der die Lernenden phasenweise frei assoziieren können, ohne der Bewertung der Lehrer/-innen ausgesetzt zu sein.

Ausbildung diagnostischer Kompetenzen

Latzko/Hesse (2009) und Helmke (2007) sprechen ein weiteres essentielles Problem der Diagnostik an, sie verweisen darauf, dass der Ausbildung dieser geforderten diagnostischen Kompetenz von Lehrer/-innen an den Universitäten, wie bereits in

Kapitel 8 erwähnt, bisher zu wenig Beachtung geschenkt wird. Somit existiert an dieser Stelle ein Widerspruch zwischen dem, was an Kompetenzen von den zukünftigen Lehrer/-innen erwartet wird, und dem, was Bestandteil ihrer universitären und schulischen Ausbildung ist bzw. an Fortbildungsangeboten zur Verfügung steht. Die KMK (2004) bezieht diese Kompetenzbereiche zwar in ihre Standards für die Lehrer/-innenausbildung in den Kompetenzbereich Beurteilen/Kompetenz 7: „Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern“, und Kompetenz 8: „Lehrerinnen und Lehrer erfassen Leistungen von Schülerinnen und Schülern auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe“ ein (KMK 2004, Standards für die Lehrerbildung), die Universitäten kommen dieser Ausbildung bislang jedoch nicht ausreichend nach (vgl. Latzko/Hesse 2009, 23). Bislang existieren solche empirische Untersuchungen jedoch ausschließlich für die Schweiz, Latzko/Hesse fassen deren Ergebnisse folgendermaßen zusammen:

„Der Trend der Untersuchung lässt sich darin zusammenfassen, dass die Lehrerausbildung gegenwärtig nicht ausreichend in der Lage ist, den notwendigen Erwerb wichtiger professioneller Standards bei ihren Absolventen zu gewährleisten bzw. zu sichern. [...] Es ist zu vermuten, dass empirische Erhebungen bei deutschen Lehramtsabsolventen und Berufsanfängern zu ähnlichen Ergebnissen führen würden“ (Hesse/Latzko 2009, 23).

Horstkemper macht in diesem Zusammenhang auf zeitliche und personelle Ressourcen aufmerksam, damit Lehrende im Schulalltag Möglichkeiten sehen, diagnostisch handeln zu können:

„Diagnostische Kompetenz braucht Ressourcen. Zeit – sowohl für individuelle Analysearbeit als auch für kollegialen Austausch und Kooperation mit Spezialisten – ist dabei von fundamentaler Bedeutung. Zeit allein ist allerdings nur eine notwendige, noch keine hinreichende Bedingung für qualifizierte Diagnostik. Nicht weniger wichtig sind zweifellos entsprechende Aus- und Fortbildungsangebote, in denen neue Erkenntnisse der Leistungs- und Entwicklungsdiagnostik vermittelt werden. Das wird sich auch nicht auf die reine Wissensvermittlung beschränken dürfen, sondern Lehrkräfte müssen solche Kenntnisse fach- und handlungsbezogen erwerben und die Umsetzung trainieren können“ (Horstkemper 2004, 212).

Die empirischen Studien von Oser und Abs (2006) verweisen auf die Notwendigkeit, die diagnostische Ausbildung von Lehrenden stärker in der Aus- und Weiterbildung zu verankern. Denn im Schulalltag können empirisch erforschte Diagnosemethoden nur dann ihr Potential entfalten, wenn sie von den Lehrer/-innen reflektiert eingesetzt und ausgewertet werden.

8.2 Diagnostik und Schüler/-innenorientierung

Sowohl eine politikdidaktische (Vorstellungs-)Diagnostik als auch ein schülerzentrierter Unterricht (nach Schmiederer 1977) interessieren sich für die Emotionen und Einstellungen, das Vorwissen und die Vorstellungen der Lernenden. Diese werden als wichtige Voraussetzung und Bedingung des politischen Lernens und weniger als Lernhindernis verstanden. Die Fokussierung liegt im Lernprozess auf der Aneignungsperspektive – der subjektiven Seite des Lernens.

Gemeinsamkeiten: notwendige Voraussetzungen

Diagnostik stellt nicht nur eine Bedingung für den schüler/-innenzentrierten Unterricht dar, vielmehr sind sowohl Diagnostik als auch ein schüler/-innenorientierter Unterricht auf bestimmte Voraussetzungen angewiesen und haben im schulischen Alltag mit ähnlichen Schwierigkeiten – der herkömmlichen Unterrichtskultur – zu kämpfen. Als gemeinsame Voraussetzung bzw. Bedingung benötigen sie eine Unterrichts Atmosphäre, in der sich die Schüler/-innen ermutigt fühlen, ihre tatsächlichen (Alltags-)Vorstellungen zu artikulieren. Bereits Schmiederer sieht hier ein Problem:

„Auch hier gilt das schon früher mehrfach Betonte: die globale Aufforderung an die Schüler ihre Wünsche zu äußern, Bedürfnisse anzumelden oder den Unterricht mitzubestimmen, wird nicht selten ergebnislos bleiben oder sogar zu Verweigerungen führen“ (Schmiederer 1977, 135).

Die Lernenden müssen im Unterricht überhaupt dazu bereit sein, ihre individuellen Vorstellungen und persönlichen Interessen zu erkennen zu geben und offenzulegen, damit ein schüler/-innenzentrierter Unterricht wie auch eine politikdidaktische Diagnostik mit entsprechenden Lernangeboten und -umgebungen daran anschließen kann. Sowohl die (Vorstellungs-)Diagnose als auch der schüler/-innenzentrierte Unterricht verlieren ihren notwendigen Bezugspunkt, wenn die Schüler/-innen im schulischen Kontext nur solche Interessen und Vorstellungen artikulieren, von denen sie annehmen, dass sie innerhalb des Faches von den Lehrenden erwartet werden.

Eine weitere Gemeinsamkeit beider Bereiche ist die Zieldimension des individuellen Lernens und die Flexibilisierung des Unterrichts. Eine schulische politische Bildung, die sich an den Bedürfnissen, Interessen, Einstellungen und Vorstellungen der jeweiligen Lerngruppe orientiert, setzt die Akzeptanz der Heterogenität der Schüler/-innen voraus. Im Unterricht kann auf diese Heterogenität nur angemessen reagiert

werden, indem individuelle Lernwege eröffnet werden. So schreibt auch Schmiederer:

„Unterschiedliche Individuen brauchen – sollen sie ihre Individualität bewahren – ein individuell orientiertes und vielfach differenziertes Angebot an Lernreizen, Aufgabenstellungen, Materialien und Inhalten; erst durch vielfältige ‚innere Differenzierung‘ des Unterrichts wird schülerzentrierter Unterricht möglich [...], unterschiedliche Lerninhalte, Lernmethoden und Materialien können gleichzeitig und gleichberechtigt angeboten werden“ (Schmiederer 1977, 141).

Die gemeinsame Zieldimension einer schüler/-innenzentrierten Didaktik und einer politikdidaktischen Diagnostik ist somit eine individualisierte, offene und differenzierte politische Bildung, die gleichzeitig auch mit den Forderungen einer konstruktivistischen Politikdidaktik korrespondiert.

Die Rolle der Lehrenden

Diese Zieldimension schließt eine weitere Gemeinsamkeit – die veränderte Rolle der Lehrenden – mit ein. Sowohl bei der Diagnose als auch beim schüler/-innenzentrierten Unterricht verschiebt sich der Fokus der Lehrentätigkeit von dem/der Wissensvermittler/-in zur/zum Moderator/-in. In diesen schulischen Situationen werden die Lehrenden zu Mitlernenden, die die Tätigkeiten der Schüler/-innen nicht bewerten, sondern verstehend nachvollziehen, Hinweise geben und Lernprozesse begleiten (vgl. Schmiederer 1977, 143f).

Schmiederer sieht in der Selbstreflexion der Lernenden eines der zentralen Ziele des schüler/-innenzentrierten Unterrichts, eine politikdidaktische Diagnostik trägt in abgeschwächter Form ebenfalls zu dieser Zielerreichung bei. Die Schüler/-innen werden zur Selbstreflexion angeregt, wenn sie sich in diagnostischen Situationen ihrer eigenen Perspektivität bewusst werden und erkennen, dass andere Schüler/-innen über differente und gegensätzliche Assoziationen und Deutungen über Politik und Gesellschaft verfügen.

Unterschiede

Neben den genannten Gemeinsamkeiten existieren auch Unterschiede zwischen einer politikdidaktischen Diagnostik und einer schüler/-innenorientierten Konzeption politischer Bildung. Beispielsweise geht Schmiederer davon aus, dass ein schüler/-innenzentrierter Unterricht scheitern würde, wenn die Lehrer/-innen zu wenig über das Elternhaus, die Sozialisation und das Lebensumfeld der Schüler/-innen wissen:

„Der Einsatz des Unterrichts beim Schüler, die Berücksichtigung seiner Bedürfnisse und Interessen und sein Einbeziehen in die Gestaltung des Unterrichts; ja schon das Bemühen, bei vorhandenen Voraussetzungen für weiteres Lernen anzusetzen, setzt für den Lehrer eine möglichst weitgehende Kenntnis der Schüler, ihrer Lernvoraussetzung und deren Entstehungsbedingungen und die Kenntnis der Lerngruppe insgesamt voraus. [...] Dazu aber ist es notwendig, dass der Lehrer (wenigstens allgemein und in groben Umrissen, besser auch individuell und konkret) die Lebensverhältnisse seiner Schüler kennt, die sozialen und familiären Bedingungen ihrer außerschulischen Sozialisation“ (Schmiederer 1977, 125).

Die Ergebnisse der durchgeführten Untersuchung führen zu einer anderen Schlussfolgerung. Demnach droht die tiefere Durchdringung und Interpretation der Lerndokumente zu scheitern, wenn die Lehrenden über zu viele außerschulische Informationen verfügen. In diesen Fällen sind die Lehrer/-innen vielmehr versucht, ihre Diagnose ausschließlich unter einer Perspektive vorzunehmen. Diese Herangehensweise birgt das Problem, dass die Interpretation der diagnostischen Daten stigmatisieren kann, indem die Lehrenden Etikettierungen vornehmen, die einer gründlichen Analyse der Lerndokumente und dem tieferen Nachvollzug der Deutungen der Schüler/-innen im Weg stehen.

8.3 Politikdidaktische Diagnostik und konstruktivistisches Lernverständnis

Ein Unterricht, der den Vorstellungen und Deutungen der Schüler/-innen Raum geben und auf diese individuell reagieren möchte, kann dies nur jenseits der frontalen Belehrungskultur und durch Möglichkeiten der Differenzierung erreichen. Diese Bedingungen einer politikdidaktischen Diagnostik sind anschlussfähig an die Forderungen einer veränderten Lern- und Bewertungskultur wie sie unter anderem von Sacher formuliert werden (vgl. Sacher 2009, 203f). Die Schnittmenge einer politikdidaktischen Diagnostik und eines konstruktivistischen Lernverständnisses bildet der Begriff des „konzeptuellen Deutungswissens“. Jener Begriff, der bereits in den Standards der GPJE (2004) aufgegriffen wird, verweist auf die Notwendigkeit, dass Kompetenzentwicklung und Lernzuwächse in der politischen Bildung ermöglicht werden, indem der Unterricht an den grundlegenden Annahmen und Erklärungsmodellen der Schüler/-innen anschließt (vgl. Sander 2008). Was jedoch nicht bedeutet, dass der Unterricht dort stehen bleibt, sondern von dort aus „einen lernproduktiven diskursiven Umgang mit den Deutungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer“ (Henkenborg 2009, 37) ermöglicht.

Didaktische Sensibilität und Offenheit

Inwiefern ein solcher Raum, der offen für die Deutungen der Schüler/-innen ist, sich innerhalb der institutionellen Grenzen und hierarchischen Strukturen von Schule und Unterricht realisieren lässt, hängt stark von der didaktischen Kompetenz und Sensibilität der Lehrkraft ab. Henkenborg spricht in diesem Zusammenhang von einer notwendigen Zurückhaltung der Lehrenden:

„Weil Lehrerinnen und Lehrer ihre Schülerinnen und Schüler nicht überwältigen dürfen, ist es notwendig, dass sie sich zurücknehmen und abwarten können ‚was kommt‘. Erst dadurch eröffnen sie Schülerinnen und Schüler einen Raum für Spontaneität und eigene Deutungen“ (Henkenborg 2009, 36).

Die Lehrendenkompetenzen Sensibilität und „didaktische“ Zurückhaltung“ stehen der klassischen Belehrungskultur diametral entgegen, sie sind jedoch für einen Unterricht, der sich für die Deutungen, Assoziationen und Vorstellungen der Lernenden interessiert, unabdingbar.

Hierfür ist zunächst ein „sanktionsfreier Kommunikationsraum“ eine notwendige Voraussetzung, der sich gleichzeitig vom herkömmlichen (bewertenden) Unterricht abgrenzen muss. Der Schlüssel einer konstruktivistischen Didaktik als auch einer politikdidaktischen Diagnostik liegt also in einem Wandel der tradierten Rolle der Lehrer/-innen. Nicht die Vermittlung von deklarativem Wissen, sondern ein Abwarten, Nachfragen und Verstehen sind zentrale An- und Herausforderungen an die Unterrichtstätigkeiten der Lehrer/-innen. Hier müsste der Wandel der Interaktions- und Kommunikationsmuster von Schule und Unterricht ansetzen. In den diagnostischen Phasen des Unterrichts dürfen die Beiträge der Schüler/-innen von den Lehrenden nicht bewertet, sondern müssen vielmehr nachvollzogen und verstanden werden. Die Lehrenden werden selbst zu (Mit-)Lernenden. Dieser für eine politikdidaktische Diagnostik notwendige Wandel der Lehrendenrolle ist deckungsgleich mit den Ansprüchen an eine konstruktivistische Lehrendenrolle. Auch hier fungieren die Lehrer/-innen weniger als die Vermittler/-innen „gesicherten Wissens“, sie sollen vielmehr zu Mitlernenden werden, die nachfragen, irritieren und provozieren.

8.4 Probleme und Hindernisse einer politikdidaktischen Diagnostik in der schulischen politischen Bildung

Imaginierte Erwartungen der Schüler/-innen

Schmiederer (1977) vermutet, dass ein Problem des schülerinnen- und schülerzentrierten Unterrichts darin besteht, dass Lernende die Artikulation ihrer Deutungen und Interessen stärker an den vermuteten Erwartungen der Lehrer/-innen als an ihren individuellen Bedürfnissen orientieren. In den für die Untersuchung geführten Interviews lassen sich Hinweise für diese Annahme finden:

I (Interviewerin): Gibt es auch Bereiche in deinem Brainstorming, über die du im Unterricht aber nicht unbedingt reden willst? Wo du sagen würdest, das interessiert mich jetzt persönlich, aber da möchte ich im Unterricht nicht drüber reden?

B21 (Schüler): Ja natürlich, das mit den Sportwagen.

I (Interviewerin): Warum würdest du da nicht drüber reden wollen?

B21 (Schüler): Das passt nicht in die Schule, das würde schon zu Kunst passen oder Physik, aber nicht in den GL-Unterricht, da passt es nicht dazu.

I (Interviewerin): Und was würdest du im Unterricht machen zum Thema Europa, wenn du darüber entscheiden könntest?

B21 (Schüler): Was ich machen würde?

I (Interviewerin): Einfach so ein paar Stichpunkte, wo du denkst, das würde dich und auch die Klasse interessieren?

B21 (Schüler): Die Staatsformen!

I (Interviewerin): Was meinst du damit?

B21 (Schüler): Zum Beispiel, dass Frankreich ein Einzelstaat ist, Deutschland ein Bundesstaat und auch zu den verschiedenen Ländern, wie es bei denen ist (Brainstorming Europa B3).

Dem Schüler (B21) erscheint es unvorstellbar, ein Thema wie Autos innerhalb des Gesellschaftslehreunterrichts zu bearbeiten, dabei könnten „Mobilität“ bzw. „Autos als Statussymbole“ oder „Einfluss der Automobilindustrie auf wichtige verkehrspolitische Entscheidungen“ durchaus Themen der schulischen politischen Bildung sein. An dieser Stelle sind die mit dem Fach verbundenen „Lernerfahrungen“ des Schülers prägend und bedeutsam für seine Interessenartikulation. Als Thema für den Unterricht nennt er die Staatsformen, weil er sicher sein kann, dass es sich dem Fach zuordnen lässt. An diesem Interviewausschnitt wird deutlich, dass Schüler/-innen im Bezug auf Unterricht andere Interessen artikulieren als jene, die sie zuvor im Interview nennen. Dies verweist auf ein Problem politikdidaktischer Diagnostik in der schulischen politischen Bildung:

„Weit schwieriger als das Feststellen solcher strukturellen und sozialen Merkmale ist jedoch das Erkennen der Beweggründe, Einstellungen, Bedürfnisse und Interessen der Schüler bzw.

der Gruppe. Was Schüler im Unterricht artikulieren, hängt oft mehr mit der Erwartungshaltung der Lehrer (oder von den Voreinstellungen der Schüler, was Lehrer von ihnen wollen!) zusammen, als von den Bedürfnissen der Schüler selbst. Im Laufe der Schulzeit lernen die Schüler, was in der Schule artikuliert werden darf und was nicht; und falls ja, in welcher Form etwas angesprochen werden darf; sie haben diese Erfahrung im Laufe der Jahre häufig so gut internalisiert, dass sie zur Äußerung eigener Beweggründe und Wollens oft nicht mehr fähig sind – oder nur in sehr verkümmelter Form. Artikulierte ‚Bedürfnisse‘ und Wünsche entsprechen häufig weit mehr jenen Konfliktlösungsstrategien, die die Schüler sich im Laufe ihrer Schulzeit aus Selbstschutz zugelegt haben, als ihren tatsächlichen Interessen“ (Schmiederer 1977, 128).

Möglichkeiten der Distanzierung

Des Weiteren müssen Lehrende damit rechnen, dass Schüler/-innen – besonders in der Sekundarstufe I – nicht immer dazu bereit sein müssen, Position zu beziehen und ihre Deutungen offenzulegen. Besonders nicht, wenn es um politische und gesellschaftliche Fragestellungen geht, die das eigene Selbstverständnis betreffen und somit identitätsstiftend sind. Hier ist es notwendig, den Lernenden in der diagnostischen Situation auch Möglichkeiten der Distanzierung und Anonymisierung zu bieten. In diesen Phasen empfehlen sich Varianten der Gruppenanalyse oder ästhetisch-nonverbale Diagnoseverfahren, die den Schüler/-innen Möglichkeiten der Anonymisierung und Distanzierung bieten.

Die Konzeption einer schülerzentrierten Didaktik fußt auf der Voraussetzung, dass Lernende innerhalb der Institution Schule dazu bereit sind, ihren tatsächlichen „persönlichen“ Themenbezug offenzulegen. Inwiefern diese Voraussetzung – ähnlich wie das Prinzip der Betroffenheit – bei den Lernenden zu Lernblockaden und Verweigerung führen kann, müsste ebenso wie die fachdidaktisch noch offene Frage, welche Rolle die Emotionen der Lernenden bei politischen Lernprozessen spielen, empirisch untersucht werden.

9. Schlussfolgerungen für eine schulische politikdidaktische (Vorstellungs-)Diagnostik

Jede der drei untersuchten Diagnostikmethoden erwies sich als effektiv und praxistauglich zur Erhebung der konzeptuellen Vorstellungen der Schüler/-innen in der schulischen politischen Bildung. Die Methoden sind jedoch auf bestimmte Voraussetzungen und Bedingungen angewiesen, die teilweise nur schwer mit den vorhandenen institutionellen Lehr- und Lernstrukturen zu vereinbaren sind. Voraussetzungen für eine ertragreiche Durchführung der Methoden in der schulischen politischen Bildung sind: bewertungsfreie Unterrichtsphasen, Veränderungen der Lehrendenrollen und eine entsprechende Unterrichtsatmosphäre (vgl. Paradies/Greving/Linser 2008).

Notwendige Voraussetzungen

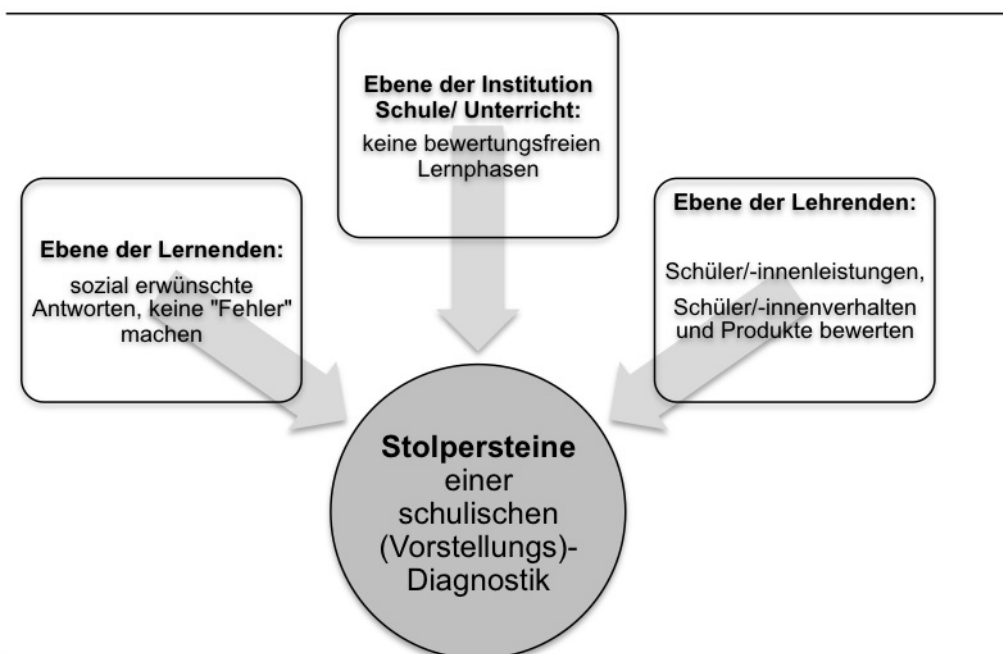


Abb. 8: (Eigene Darstellung) Stolpersteine einer schulischen (Vorstellungs-) Diagnostik

Die Forderungen bzw. Bedingungen einer politikdidaktischen Diagnostik decken sich mit den Merkmalen eines „guten“ Politik- und Wirtschaftsunterrichts. Weder die Methoden selbst noch die Voraussetzungen zur Durchführung stellen eine Innovation für die politische Bildung dar. Trotzdem müssen bei ihrer Umsetzung einige Hindernisse überwunden werden. Im schulischen Alltag muss die Anwendung, Durchführung und Auswertung der Diagnostikmethoden in bewertungsfreien

Unterrichtsphasen erfolgen: Sowohl für die Lehrenden als auch für die Schüler/-innen muss sich die diagnostische Situation deutlich vom herkömmlichen Unterricht abgrenzen.

Zieldimensionen der Diagnose

Des Weiteren müssen die Lehrenden vor der Anwendung einer Methode bestimmte Grundsatzentscheidungen fällen, welche die Zieldimensionen der Diagnose betreffen. Vor dem Einsatz einer Methode sollte feststehen, ob der Schwerpunkt der Analyse auf der Individual- oder Gruppendiagnose liegt. Das heißt: Soll ein grober Überblick über die unterschiedlichen Deutungen und Vorstellungen einer gesamten Klasse erhoben und sollen dabei möglichst wenige Lerndokumente ausgewertet werden, oder sollen individuelle Lernprodukte, die den einzelnen Schüler/-innen zugeordnet werden können, entstehen? Ist diese Grundsatzentscheidung gefällt, muss in einem nächsten Schritt geklärt werden, was überhaupt erhoben werden soll. Liegt das politikdidaktische Diagnoseinteresse auf den Emotionen und Einstellungen der Lerngruppe gegenüber dem Themengegenstand oder mehr auf dem Vorwissen und den aktuellen Themenbezüge einzelner Schüler/-innen? Die Auswertung der durchgeführten empirischen Untersuchung würde Lehrenden an dieser Stelle unterschiedliche Diagnostikmethoden empfehlen. Emotionen und komplexe, teils unterschwellig aktivierte Konzepte der Schüler/-innen können besonders in Kleingruppen mit der Methode der Collage erhoben werden. Assoziative und lebensweltlich geprägte Konzepte einzelner lassen sich vor allem mit der Methode des Brainstormings erfassen. Ausgangspunkt für die erfolgreiche Durchführung einer dieser Diagnostikmethoden ist somit ein Wissen über verschiedene Anwendungsmöglichkeiten und Charakteristika der einzelnen Methoden.

Unterrichtsatmosphäre

Bei der Durchführung muss eine Unterrichtsatmosphäre entstehen, welche die Lernenden dazu ermutigt, ihre fachlichen, vor allem aber auch lebensweltlich geprägten Assoziationen und Deutungen offenzulegen. Schelle (2005) spricht in diesem Kontext von der Voraussetzung eines schülerorientierten Unterrichts, in dem nicht nur die Lehrenden an den Adressat/-innen, sondern auch die Schüler/-innen aneinander orientiert sein müssen (vgl. Schelle 2005a, 87). Respekt und Toleranz gegenüber den Äußerungen der Mitschüler/-innen sind notwendige Bedingungen

einer diagnostischen Unterrichts- und Kommunikationskultur. Die Forderungen einer politikdidaktischen Diagnostik sind somit mit grundlegenden Veränderungen der schulischen Lehr- und Lern-, aber auch Kommunikations- und Interaktionskultur verbunden.

Bewertungsfreies Verstehen

Die Herausforderung der Auswertung liegt im *bewertungsfreien Verstehen* der entstandenen Lernprodukte. Der Fokus der Auswertung sollte weniger auf der fachlichen Angemessenheit und stärker auf dem Nachvollzug der Beweggründe für die Lernenden liegen. Wie bei der Anwendung der diagnostischen Methoden sollten auch bei der Analyse und Interpretation der Lerndokumente die sonstigen Fachleistungen der Schüler/-innen möglichst keine Rolle spielen.

Fragestellungen, die sich für die Auswertung der Lernprodukte eignen, wurden bereits in Kapitel 7.1 genannt. Bei den Lernprodukten aller drei Methoden muss ein Bezug bzw. Transfer zum Politik- und Gesellschaftsverständnis der Schüler/-innen hergestellt werden, damit die Diagnose nicht auf einer rein deskriptiven Ebene verbleibt. Ebenso sollte nach dem Einsatz jeder Methode die Möglichkeit für ein kurzes Auswertungsgespräch mit den Produzent/-innen bestehen. In den seltensten Fällen bleiben bei der Auswertung der Materialien keine Fragen offen. Die Lehrer/-innen äußern das Bedürfnis, an bestimmten Punkten bei den Schüler/-innen nachfragen zu müssen. Ein gemeinsames Auswertungsgespräch mit den Hersteller/-innen sollte jedoch nicht in allen Fällen und wenn, nicht länger als wenige Minuten geführt werden. Die Lehrenden sollten sich hier auf (Nach-)Fragen beschränken, die für ein *grundlegendes* Verständnis bedeutsam sind. Eine allzu aufwendige verbale unterrichtliche Materialauswertung bzw. Nachbereitung würde die Bedeutsamkeit der Materialherstellung/ Durchführung in den Gruppen minimieren und den Schluss nahelegen, gleich zu Beginn ein diagnostisches Gespräch mit der Lerngruppe durchzuführen. Wichtig ist an dieser Stelle, dass Lehrende nicht den Anspruch verfolgen, jedes kleinste Detail der Lerndokumente nachzuvollziehen, sondern vielmehr ein grundlegendes Verständnis der hergestellten Deutungen und Vorstellungen der Schüler/-innen anstreben. Indem die Lernenden die wichtigsten Bereiche bzw. Aspekte ihres Lernprodukts einkreisen, können den Lehrenden erste und wichtige Hinweise für eine Interpretation geliefert werden, was eine Auswertungserleichterung darstellt. Bei der Auswertung der Individualprodukte

empfiehlt sich ein kontrastierender Vergleich aller entstandener Lernprodukte, um auf Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede der Materialien aufmerksam zu werden.

Eine Würdigung der entstandenen Lernprodukte im Unterricht sollte dadurch vorgenommen werden, dass im weiteren Verlauf auf diese Bezug genommen wird.

Bei der (erstmaligen) Anwendung solcher Unterrichts- als Diagnostikmethoden in der schulischen politischen Bildung erscheint eine Teamauswertung gewinnbringend, bei der Lehrende – ähnlich wie beim konsuellen Kodieren – nach vorheriger Alleinauswertung mit anderen (Fach-)Lehrer/-innen eine Diskussion über differente Interpretationen führen.

Klärung der Lehrendenperspektive

Für die Lehrenden erscheint darüber hinaus vor dem Methodeneinsatz eine Klärung der eigenen Perspektive auf den (Themen-)Gegenstand bedeutsam, damit eigene Vorstellungen, Deutungen und Assoziationen nicht unbewusst die Analyse, Interpretation und Auswertung der Lerndokumente beeinflussen:

B3 (Lehrer): Also schöne Aussage, meine ich, mit „meine Heimat“, weil es bedeutet natürlich, dass man sich mit Europa identifiziert, also nicht dass man sagt, Europa, das sind eigentlich die anderen, und ich bin Deutscher, sondern Schüler erkennen heutzutage Europa als ihre Heimat, als ihren Heimatkontinent, und ich glaube, dass das in der aktuellen politischen Situation und Entwicklung eine ganz wichtige Aussage ist (Brainstorming Europa).

B2 (Lehrerin): [...] aber ich find auch schön, dass da dieser Familienaspekt auch noch mal zum Tragen kommt oder auch dieser Gedanke mit dieser Identifikation – ich als Kind, wie ist mein Platz in der EU, also das sind ja schon vielfältige Gedanken – sind ja schon in der Collage drin (Collage Europa).

B26 (Lehrerin): Also ich fand an dieser Collage, das ist Collage Nummer 1, da fand ich ziemlich gut, dass mehrmals das Wort Freiheit vorkommt, das ist für mich schon ein wichtiger Aspekt, und wenn man Europa mit den Schülern durchnimmt und dann auch EU, dann beschränkt sich das laut Lehrplan oft auf den wirtschaftlichen Bereich, oder man macht die Institutionen, die ja dann auch natürlich für diese Werte stehen, aber das wird den Schülern oft nicht so deutlich, und ich finde diese Freiheit ist ja schon ein Wert, der sehr groß ist und auf den wir auch alles aufbauen sozusagen, und das als nicht nur als Wert, sondern auch als Gefühl mit reinkommt, dass man in Europa wirklich Freiheiten hat ja, und dass das für die sogar ein Sieg der Freiheit ist, das finde ich schön, und ich denke, damit kann man auch gut arbeiten im Unterricht (Collage Europa).

Für weitere empirische Arbeiten wäre die Klärung der konzeptuellen Vorstellungen der Lehrer/-innen interessant und die Frage, inwiefern sich diese auf die

Wahrnehmung, Analyse und Interpretation der Lerndokumente der Schüler/-innen auswirken.

Forschungsdesiderata

Die Ergebnisse dieser Arbeit verweisen auf die Notwendigkeit weiterer Forschungsarbeiten, die sich für den Bereich der Politikdidaktik näher mit der politikdidaktischen Diagnosekompetenz von Lehrenden befassen. Hier existieren bislang nur Arbeiten aus der allgemeinen Schulpädagogik (Schrader/Weinert 1986; Schrader/Helmke 1987). Empirisch überprüft werden müsste, ob sich eine politikdidaktische Diagnosekompetenz von Lehrenden, und wenn ja, in welchen Bereichen, von einer allgemeinen diagnostischen Kompetenz unterscheidet bzw. abgrenzt. Und weiter, ob sich in der schulischen politischen Bildung eine unterschiedlich stark ausgeprägte Diagnosekompetenz der Lehrenden auf die Analyse, Auswertung und Interpretation diagnostischer Materialien auswirkt. Anschließend an Letzteres, ob sich bei den Lehrer/-innen eine geringer ausgeprägte diagnostische Kompetenz darin zeigt, dass diagnostische Materialien zwar analysiert und ausgewertet, didaktisch-methodische Konsequenzen für den Unterricht jedoch kaum formuliert werden können.

Ausbildung diagnostischer Kompetenzen

Zur Förderung der politikdidaktischen Diagnosekompetenz von Lehrenden müssen räumliche und zeitliche Ressourcen zur Verfügung stehen. Durch entsprechende Fortbildungsangebote, Teamgespräche und kollegiale Beratungen müssen die vorhandenen diagnostischen Kompetenzen der Lehrer/-innen weiter ausgebaut werden (vgl. Horstkemper 2006). Sowohl in der universitären als auch in der Ausbildung an den Studienseminaren muss der Diagnosekompetenz eine größere Aufmerksamkeit geschenkt werden (vgl. Oser/Oelkers 2001, Abs 2006). Bereits Studierende sollten die Möglichkeit erhalten, mit unterschiedlichen diagnostischen Materialien zu arbeiten und dazu angehalten werden, verschiedene Auswertungsstrategien zu entwickeln. Nur durch die Anwendung verschiedener diagnostischer Verfahren und das wiederholte Auswerten entsprechender Lerndokumente können spätere Lehrer/-innen für diese diagnostische Tätigkeit sensibilisiert werden.

Pädagogische Grundhaltung

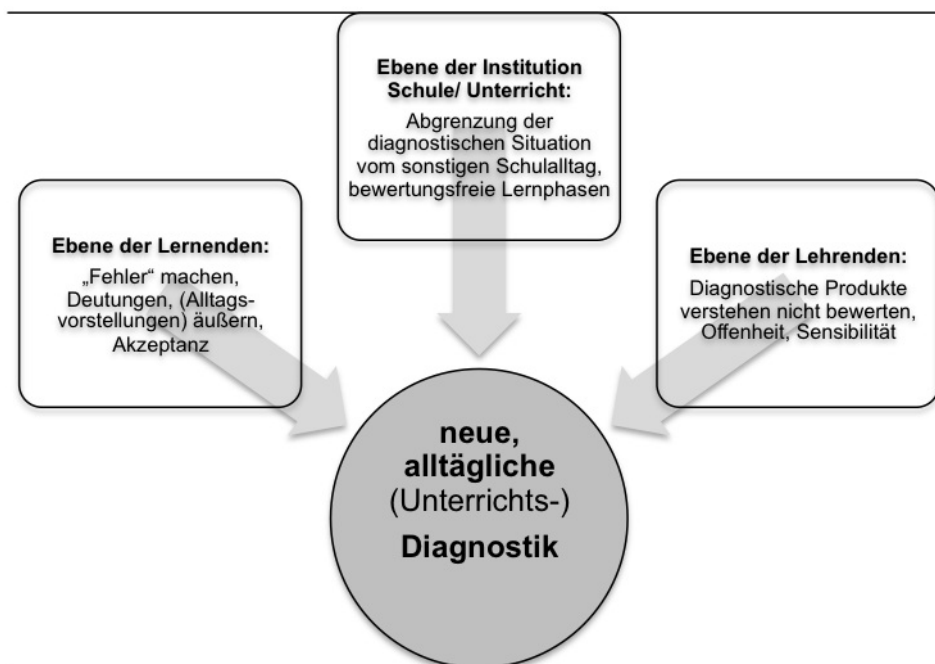


Abb. 9: (Eigene Darstellung) Notwendige Voraussetzungen einer schulischen (Vorstellungs-)Diagnostik

Werden die Ergebnisse der Diagnostik ernst genommen, kann auf diese nur angemessen mit individualisierten Lernformen und Möglichkeiten der Differenzierung reagiert werden (vgl. Hallet 2006, Sander 2008).

Eine politikdidaktische Diagnosekompetenz ist mit einer bestimmten pädagogischen (Grund-)Haltung verbunden, die sich am besten mit dem Prinzip der Offenheit und der Fähigkeit der sensiblen Wahrnehmung beschreiben lässt. Lehrer/-innen müssen über eine gewisse Offenheit verfügen, um den Äußerungen und Deutungen der Schüler/-innen einen notwendigen Raum zur Verfügung zu stellen. Zuvor müssen sie jedoch die notwendige Sensibilität besitzen, um diese Äußerungen überhaupt als bedeutsam wahrzunehmen (vgl. Schelle 1995/2003). Lehrende können den Ausgang diagnostischer Sequenzen nicht planen und müssen spontan auf diese reagieren können. Wenn sie die Diagnose ernst nehmen, können sie die Unterrichtsplanung nicht vor der Auswertung der Lerndokumente vornehmen, damit sie auf die (erhobenen) Bezüge der Lernenden mit der entsprechenden Unterrichtsgestaltung reagieren können. Ein Sich-Einlassen auf Diagnostik ist für die Lehrenden verbunden mit einem Weniger an Kontrolle und einer Verabschiedung von der Illusion der (vorab festgelegten) Steuerung von Unterricht. Hier ergibt sich eine Parallele zur schülerinnen- und schülerorientierten politischen Bildung.

Literatur

- Abs, Hermann-Josef 2006: Zur Bildung diagnostischer Kompetenz in der zweiten Phase der Lehrerbildung. In: Allemann-Ghionda, Cristina/Terhart, Ewald (Hrsg.): Kompetenz und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Weinheim u.a., S. 217–234.
- Arnold, Rolf/Siebert, Horst 2006: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. 5., unveränd. Aufl., Baltmannsweiler.
- Autorengruppe Fachdidaktik: Besand, Anja/Grammes, Tilman/Hedtke, Reinhold/Henkenborg, Peter/Lange, Dirk/Petrik, Andreas/Reinhardt, Sibylle/Sander, Wolfgang 2011: Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Bonn.
- Baalman, Wilfried/Friedrichs, Vera/Weitzel, Holger/Gropengießer, Harald/Kattmann, Ulrich 2004: Schülervorstellungen zu Prozessen der Anpassung – Ergebnisse einer Interviewstudie im Rahmen der Didaktischen Rekonstruktion. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften; Jg. 10, S. 7–28.
- Barke, Hans-Dieter 2006: Chemiedidaktik – Diagnose und Korrektur von Schülervorstellungen. Berlin.
- Barke, Hans-Dieter/Hazari, Al/Yitbarek, Sileshi 2009: Misconceptions in Chemistry. Addressing Perceptions in Chemical Education. Berlin.
- Behrendt, Helga/Reiska, Priit: Abwechslung im Naturwissenschaftsunterricht mit Concept-Mapping. In: PLUS LUCIS 1/2001, S. 9–12.
- Besand, Anja 2004: Angst vor der Oberfläche. Zum Verhältnis ästhetischen und politischen Lernens im Zeitalter neuer Medien. Schwalbach/Ts.
- Besand, Anja 2005: EIN-deutig, ZWEI-deutig, DREI-deutig. Das Problem der Eindeutigkeit bei der ästhetischen Gestaltung von Lernmaterialien und -medien. In: Duncker, Ludwig/Sander, Wolfgang/Surkamp, Carola (Hrsg.): Perspektivenvielfalt im Unterricht. Stuttgart, S. 189–198.
- Besand, Anja 2007: Sozialwissenschaftliche Bildung im Schnellkochtopf. Oder: Wie positioniert sich die sozialwissenschaftliche Bildung in der bildungspolitischen Reformdiskussion. In Schattschneider, Jessica (Hrsg.): Domänenspezifische Diagnostik. Schwalbach/Ts., S. 8–20.
- Bergmann, Klaus 2000: Mehrperspektivität: Geschichte selber denken. Schwalbach/Ts.
- Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter (Hrsg.) 2007: Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach/Ts.
- Beutel, Wolfgang 2010: Reformpädagogik und Politische Bildung. In: Lange, Dirk/Reinhardt, Volker (Hrsg.): Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Konzeptionen Politischer Bildung (Band 1). 2., unveränd. Aufl., Baltmannsweiler, S. 31–40.
- Bohl, Thorsten 2009: Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht. 4., neu ausgestattete Aufl., Weinheim u.a.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) 2003: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – eine Expertise. Bonn.
- Berti, Anna E.: Children's understanding of Society: Psychological Studies and their educational implications. In: Näsman, Elisabet/Ross, Alistair (Hrsg.) 2002: Children's Understanding in the new Europe. Stoke on Trent, S. 89ff.
- Berton, Marina/Schäfer, Julia 2005: Working Paper Nr. 86. Politische Orientierungen von Grundschulkindern. Ergebnisse von Tiefeninterviews und Pretests mit 6- bis 7-jährigen Kindern. Mannheim.

- Burdewick, Ingrid 2003: Jugend – Politik – Anerkennung: eine qualitative empirische Studie zur politischen Partizipation 11–18-Jähriger. Bonn.
- Breloer, Gerhard/ Dauber, Heinrich/Tietgens, Hans (Hrsg.) 1980: Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig.
- Conell, Robert W. 1971: *The Child's Construction of Politics*. Melbourne.
- Connell, Robert William 2004: Vorstellungen junger Kinder über Politik. In: Fried, Lillian/Büttner, Gerhard (Hrsg.): *Weltwissen von Kindern. Zum Forschungsstand über die Aneignung sozialen Wissens bei Krippen- und Kindergartenkindern*. Weinheim, S. 141–150.
- Deth, Jan W. van 2007a: Einführung: Kinder als junge Staatsbürger. In: Deth, Jan W. van/Abendschön, Simone/Rathke, Julia/Vollmar, Meike: *Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr*. Wiesbaden, S. 9–27.
- Deth, Jan W. van 2007b: Politische Themen und Probleme. In: Deth, Jan W. van/Abendschön, Simone/Rathke, Julia/Vollmar, Meike: *Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr*. Wiesbaden, S. 83–118.
- Detjen, Joachim/Sander, Wolfgang 2001: Konstruktivismus und Politikdidaktik. Ein Chatinterview mit Joachim Detjen und Wolfgang Sander. In: *Politische Bildung*, 34, H. 4, S. 128–138.
- Detjen, Joachim 2010: Die GPJE-Bildungsstandards. Fachunterricht in der Politischen Bildung. In: *Wochenschau – Politik und Wirtschaft unterrichten*. Sek. I + II. Sonderausgabe, S. 22–33.
- Duit, Rainer 2002: Alltagsvorstellungen und Physik lernen. In: Kirchner, E./Schneider, W. (Hrsg.): *Physikdidaktik in der Praxis*. Berlin, S. 1–26.
- Driver, R./Easley, J. 1978: Pupils and paradigms: A review of literature related to conceptdevelopment in adolescent science students. *Studies in Science Education* 5, S. 61–84.
- Duncker, Ludwig 2005: Professionalität des Zeigens. Mehrperspektivität als Prinzip der Allgemeinen Didaktik. In: Duncker, Ludwig/Sander, Wolfgang/Surkamp, Carola (Hrsg.): *Perspektivenvielfalt im Unterricht*. Stuttgart, S. 9–20.
- Duncker, Ludwig 2006: Ästhetische Alphabetisierung als Bildungsaufgabe. In: *kursiv – Journal für politische Bildung*. Schwalbach/Ts., 12–24.
- Easton, David/Dennis, Jack 1969: *Children in the Political System. Origins of Political Legitimacy*. New York u.a.
- Einsiedler, Wolfgang/Härle, Helmut (Hrsg.) 1978: *Schülerorientierter Unterricht*. 3. Aufl., Donauwörth.
- Fend, Helmut/Grob, Urs 2007: Jugend und Politik – eine verständliche aber nur vorübergehende Kluft? Politische Sozialisation im Jugendalter und ihre Folgen für politische Haltungen im Jugendalter. In: Biedermann, Horst/Oser, Fritz/Quesel, Carsten (Hrsg.): *Vom Gelingen und Scheitern politischer Bildung. Studien und Entwürfe*. Zürich, S. 109–140.
- Fischler, Helmut/Peuckert, Jochen 2000: Concept-Mapping in Forschungszusammenhängen. In: Fischler, Helmut/Peuckert, Jochen (Hrsg.): *Concept-Mapping in fachdidaktischen Forschungsprojekten der Physik und Chemie*. Berlin.

- Flick, Uwe (Hrsg.) 1995: Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Aufl., Weinheim.
- Flick, Uwe 2007: Qualitative Forschung. Eine Einführung. 3., vollst. überarb. u. erweit. Aufl., Reinbek bei Hamburg.
- Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje 2010 (Hrsg.): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollst. überarb. Aufl., Weinheim u.a., S. 437–455.
- Friedrichsheft 2007: Geschichte lernen – Diagnostizieren im Geschichtsunterricht. Seelze.
- Früh, Werner 2007: Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis. 6., überarb. Aufl., Konstanz.
- Füchter, Andreas 2010: Diagnostik und Förderung im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht: didaktische Konzeption und unterrichtspraktische Ansätze für die Unterrichtsfächer Politik, Wirtschaft, Geschichte und Geographie. Immenhausen bei Kassel.
- Gallin, Peter/Ruf, Urs 2005: Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. 3. Aufl., Seelze-Velber.
- Gagel, Walter 2005: Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945–1989/90. 3., überarb. erweiter. Aufl., Wiesbaden, S. 223–241.
- Gagel, Walter 1994: Drei didaktische Konzeptionen: Giesecke, Hilligen, Schmiederer. 2., überarb. Aufl., Schwalbach/Ts.
- Gaiser, Wolfgang/Rijke, de Johann/Wächter, Franziska 2009: Politikdistanz? Jugendliche und Politik im Spiegel der Jugendforschung. In: kursiv, H. 1, S. 18–27.
- Gaiser, Wolfgang/Rijke, de Johann 2010: Gesellschaftliche und politische Beteiligung Jugendlicher und junger Erwachsener in Deutschland. In: Betz, Tanja/Gaiser, Wolfgang/Pluto, Liane (Hrsg.): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten. Schwalbach/Ts., S. 35 – 56.
- Gaiser, Wolfgang/Gille, Martina/Rijke, de Johann 2010: Bürgerschaftliches Engagement und Verantwortungsübernahme bei 18- bis 33-Jährigen. Ergebnisse des DJI-Survey 2007. In: Betz, Tanja/Gaiser, Wolfgang/Pluto, Liane (Hrsg.): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten. Schwalbach/Ts., S. 57 – 75.
- Gaudig, Hugo 1917: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Leipzig.
- Gessner, Susann/Mosch, Mirka/Raths, Kahtleen/Sander, Wolfgang/Wagner, Anika 2011: Schülervorstellungen in der politischen Bildung – ein Forschungsverbund aus vier Dissertationsvorhaben. In: zdg (zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften). H.1/2011, Schwalbach/ Ts., S. 166–169.
- Girg, Ralf 1994: Die Bedeutung des Vorverständnisses der Schüler für den Unterricht. Bad Heilbrunn.
- Girg, Ralf 2002: „Was ich weiß, macht mich heiß“ – Zum Vorverständnis von Kindern und Jugendlichen. In: Voß, Reinhard: Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied/Kriftel, S. 56–65.
- Glaserfeld, Ernst von 1997: Radikaler Konstruktivismus. Frankfurt/M.
- Gläser, Eva 2002: Arbeitslosigkeit aus der Perspektive von Kindern: Eine Studie zur didaktischen Relevanz ihrer Alltagstheorien. Bad Heilbrunn.

- Gläser-Zikuda, Michaela 2008: Qualitative Inhaltsanalyse in der Lernstrategie- und Lernemotionsforschung. In: Mayring, Philipp/Gläser-Zirkuda, Michaela: Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. 2., neu ausgestattete Aufl., Weinheim u.a., S. 63–83.
- Gläser-Zikuda, Michaela 2008: Zum Ertrag Qualitativer Inhaltsanalyse in Pädagogik und Psychologie. In: Mayring, Philipp/Gläser-Zirkuda, Michaela: Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. 2., neu ausgestattete Aufl., Weinheim u.a., S. 286–296.
- Grammes, Tilmann/Wicke, Kurt (Hrsg.) 1991: Die Gesellschaft aus der Schülerperspektive. Schwedische Beiträge zu einer schwedischen Phänomenographie. Hamburg.
- Greenstein, Fred 1976: Children and Politics, 8., überarb. Aufl., New Haven u.a.
- Groebe, Annemarie von der 2003: Verstehen lernen. Diagnostik als didaktische Herausforderung. In: PÄDAGOGIK H. 4/2003, S. 6–9.
- Götzmann, Anke 2007: Naive Theorien zur Politik – Lernpsychologische Forschungen zum Wissen von Grundschülerinnen und -schülern. In: Richter, Dagmar (Hrsg.): Politische Bildung von Anfang an. Bonn, S. 73–88.
- GPJE (Hrsg.) 2004: Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Schwalbach/Ts.
- Gugel, Günther 2007: 1.000 neue Methoden: Praxismaterial für kreativen und aktivierenden Unterricht. (Neu ausgestattete Sonderausg.) Weinheim u.a.
- Gugel, Günther 1993: Praxis politischer Bildungsarbeit. Methoden und Arbeitshilfen. Tübingen.
- Grünberg, Christine 2007: Arbeiten mit Collagen – Tipps für den Unterricht. In: Brüning, Babara/Martens, Eckhard (Hrsg.): Anschaulich philosophieren. Weinheim, S. 109–115.
- Gropengießer, Harald 2008: Qualitative Inhaltsanalyse in der fachdidaktischen Lehr-Lernforschung. In: Mayring, Philipp/Gläser-Zirkuda, Michaela: Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. 2., neu ausgestattete Aufl., Weinheim u.a., S. 172–189.
- Haag, Ludwig 2008: Diagnostische Kompetenz von Lehrern. In: Stadler-Altman, Ulrike/Schindele, Jürgen/Schraut, Alban (Hrsg.): Neue Lernkultur – neue Leistungskultur. Bad Heilbrunn, S. 292–304.
- Hahn-Laudenberg, Kathrin/Weißen, Georg/Eck, Valentin 2010: Wie verknüpfen Schüler/-innen Fachkonzepte in Lernaufgaben? Eine computergestützte Analyse von Schülerantworten aus der TEESAEC-Studie. In: Juchler, Ingo (Hrsg.): Kompetenzen in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 159–168.
- Hallet, Wolfgang 2006: Didaktische Kompetenzen. Stuttgart.
- Heidemeyer, Sven 2011: Demokratievorstellungen von Jugendlichen. In: Lange, Dirk/Fischer, Sebastian (Hrsg.): Politik und Wirtschaft im Bürgerbewusstsein. Schwalbach/Ts., S. 266–293.
- Helmke, Andreas 2007: Unterrichtsqualität erfassen – bewerten – verbessern. 6. Aufl., Seelze-Velber.
- Helmke, Andreas/Schrader, Friedrich-Wilhelm 2010: Determination der Schulleistung. In: Rost, Detlef: Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, 4., überarb. u. erweit. Aufl., Weinheim, S. 90–102.
- Helmke, Andreas/Schrader, Friedrich-Wilhelm 1987: Diagnostische Kompetenz von Lehrern: Komponenten und Wirkungen. In Empirische Pädagogik. Zeitschrift

- zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung, H. 1, S. 27–52.
- Helsper, Werner et al. (Hrsg.) 2006: Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik. Wiesbaden.
- Henkenborg, Peter 2009: Prinzip Kontroversität – Streitkultur und politische Bildung. In: *kursiv – Journal für politische Bildung*, H. 3/2009, S. 26–38.
- Henkenborg, Peter 2005: Politische Bildung als Schulprinzip: Demokratie-Lernen im Schulalltag. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): *Handbuch politische Bildung*. Bonn.
- Hentig, Hartmut von 2003: *Die Schule neu denken: eine Übung in pädagogischer Vernunft*. (erw. Neuausg.) Weinheim.
- Hesse, Ingrid/Latzko, Brigitte 2009: *Diagnostik für Lehrkräfte*. Opladen u.a.
- Himmelman, Gerhard 2007: *Demokratie lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform*, 3. Aufl., Schwalbach/Ts.
- Horstkemper, Marianne 2006: Fördern heißt diagnostizieren. In: *Diagnostizieren und Fördern*. Friedrich Jahresheft XXIV. Seelze, S. 4–7.
- Hüther, Gerald 2006: Wie lernen Kinder? Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse aus neurobiologischer Sicht. In: Caspary, Ralf (Hrsg.): *Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik*. Freiburg im Breisgau, S. 70–84.
- Hoops, Wiklef 1998: Konstruktivismus. Ein neues Paradigma für Didaktisches Design? In: *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung*, H. 3, S. 229–253.
- Holzer, Boris 2007: Einführung. Politik im Supermarkt. In: Geiselberger, Heinrich Hermann (Hrsg.): *Und jetzt? Politik, Protest und Propaganda*. Frankfurt/M., S. 251–267.
- Hoppe-Graf, Siegfried/Kim, Hye-On 2007: Jugend und Politik. Zwei getrennte Welten? Antworten für die Bundesrepublik Deutschland aus der Shell-Jugend-Studie 2002 und aus einer kulturvergleichenden Untersuchung. In: Biedermann, Horst/Oser, Fritz/Quesel, Carsten (Hrsg.): *Vom Gelingen und Scheitern politischer Bildung. Studien und Entwürfe*. Zürich, S. 201–212.
- Hopf, Christel 1995: Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. In: Flick, Uwe: *Handbuch qualitative Sozialforschung*, 2. Aufl., Weinheim.
- Hufer, Klaus-Peter 1999: Schüler-/Teilnehmerorientierung. In: Mickel, Wolfgang: *Handbuch zur politischen Bildung*. Bonn, S. 223–227.
- Hufer, Klaus-Peter 2005: Politische Bildung in der Erwachsenenbildung. In: Sander, Wolfgang: *Handbuch politische Bildung*. Schwalbach/Ts.
- Hufer, Klaus-Peter 2010: Emanzipation und politische Bildung. In: Lange, Dirk/Reinhardt, Volker (Hrsg.): *Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Konzeptionen politischer Bildung (Band 1)*. 2., unveränd. Aufl., Baltmansweiler, S. 141–149.
- Ingenkamp, Karlheinz/Lissmann, Urban 2008: *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik*, 6. neu ausgestatt. Aufl., Weinheim u.a.
- Kaiser, Arnim/Buddenberg, Verena/Hohenstein, Kerstin u.a. (Hrsg.) 2007: *Kursplanung, Lerndiagnose und Lernberatung. Handreichung für die Bildungspraxis*. Bielefeld.
- Kattmann, Ulrich/Gropengießer, Harald 1996: Modellierung der didaktischen Rekonstruktion. In: Duit, Reinders/Rhöneck, Christoph von (Hrsg.): *Lernen in den Naturwissenschaften*. Kiel, S. 180–203.
- Kattmann, Ulrich 2007: Didaktische Rekonstruktion – eine praktische Theorie. In: Krüger, Dirk/Vogt, Helmut (Hrsg.): *Theorien in der biologiedidaktischen*

- Forschung. Ein Handbuch für Lehramtsstudierende und Doktoranden. Berlin u.a., S. 93–104.
- Key, Ellen 1978: Das Jahrhundert des Kindes. Erstausg. von 1902, Königstein/Ts.
- Klee, Andreas 2008: Entzauberung des politischen Urteils. Eine didaktische Rekonstruktion zum Politikbewusstsein von Politiklehrerinnen und Politiklehrern. Wiesbaden.
- Klein, Klaus/Oettinger, Ulrich 2007: Konstruktivismus. Die neue Perspektive im (Sach-)Unterricht. 2., überarb. Aufl., Baltmannsweiler.
- Klieme, Eckhard et al. 2003: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise. Berlin.
- KMK 2004: Argumentationspapier der KMK vom 16.12.2004. (Download unter www.kultusministerkonferenz.de)
- Kopp, Brigitta/Mandl, Heinz 2006: Wissensschemata. In: Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut F. (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen, S. 127–134.
- Kretschmann, Rudolf 2004: „Pädagnostik“ – Zur Förderung der Diagnose-Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. In: Bartnitzky, Horst/Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern. Beiträge zur Reform der Grundschule, des Grundschulverbandes, Bd. 118. Frankfurt/M., S. 180-217.
- Kliemann, Sabine 2008: Schülerkompetenzen erkennen und ausbauen. In: Kliemann, Sabine (Hrsg.): Diagnostizieren und fördern in der Sekundarstufe I. Berlin, S. 6–11.
- Krause, Ulrike-Marie/Stark, Robin 2006: Vorwissen aktivieren. In: Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut F. (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen, S. 38–49.
- Kopp, Brigitta/Mandl, Heinz 2006: Wissensschemata. In: Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut F. (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen, S. 127–134.
- Kuckartz, Udo/Grunenberg, Heiko 2010: Qualitative Daten computergestützt auswerten: Methoden, Techniken, Software. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollst. überarbeit. Aufl., Weinheim u.a., S. 501–514.
- Kühberger, Christoph 2010: Das österreichische Kompetenzmodell. Genese und Konzeption eines Modells für politische Bildung. In: Wochenschau – Politik und Wirtschaft unterrichten. Sek. I + II. Sonderausgabe, S. 44–56.
- Kühberger, Christoph 2009: Welches Wissen benötigt die politische Bildung. In: Forum politische Bildung (Hrsg.): Politische Kultur mit einem Schwerpunkt zu den Europawahlen. Informationen zur politischen Bildung, Bd. 30. Wien, S. 52–56.
- Lamnek, Siegfried 2010: Qualitative Sozialforschung. 5., überarb. Aufl., Weinheim u.a.
- Lamnek, Siegfried 1995: Qualitative Sozialforschung, 3., korrig. Aufl., München.
- Lange, Dirk 2007: Politik didaktisch rekonstruiert. Zur Erforschung von Politikbewusstsein im Oldenburger Promotionsprogramm ProDid. In: kursiv – Journal für Politische Bildung, H. 2/2007, S. 50–57.
- Lange, Dirk/Fischer, Sebastian (Hrsg.) 2011: Politik und Wirtschaft im Bürgerbewusstsein. Untersuchungen zu den fachlichen Konzepten von Schülerinnen und Schülern in der Politischen Bildung. Schwalbach/Ts.
- Langer, Antje 2010: Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, Barbara/ Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative

- Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollst. überarbeit. Aufl., Weinheim u.a., S. 515–526.
- Langner, Frank 2010: Politisches Lernen als Konstruktion. In: Lange, Dirk/Reinhardt, Volker (Hrsg.): Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Konzeptionen politischer Bildung (Band 1). 2., unveränd. Aufl., Baltmannsweiler, S. 166–171.
- Langner, Frank 2007: Diagnostik als Herausforderung für die Politikdidaktik. In Schattschneider, Jessica (Hrsg.): Domänenspezifische Diagnostik. Schwalbach/Ts., S. 58–70.
- Lutter, Andreas 2011: Integration im Bürgerbewusstsein von SchülerInnen. Wiesbaden.
- Lutter, Andreas 2009: Wie sich Schülerinnen und Schüler „Integration“ vorstellen. (Elektronische Ressource) Oldenburg, Univ., Diss., (urn:nbn:de:gbv:715-oops-9809).
- Lutter, Andreas 2007: Diagnostik in der sozialwissenschaftlichen Domäne aus Perspektive der fachdidaktischen Lehr- und Lernforschung. In Schattschneider, Jessica (Hrsg.): Domänenspezifische Diagnostik. Schwalbach/Ts., S. 131–141.
- Mayring, Philipp 2008b: Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In: Mayring, Philipp/Gläser-Zirkuda, Michaela (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. 2., neu ausgest. Aufl., Weinheim u.a., S. 7–19.
- Mayring, Philipp/Brunner, Eva 2010: Qualitative Inhaltsanalyse. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollst. überarb. Aufl., Weinheim u.a., S. 323–334.
- Mayring, Philipp 2008a: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 10., neu ausgest. Aufl., Weinheim u.a.
- Mayring, Philipp 2002: Einführung in die qualitative Sozialforschung. 5., überarb. u. neu ausgest. Aufl., Weinheim u.a.
- Mayring, Philipp 1995: Qualitative Inhaltsanalyse. In Flick, Uwe u.a. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. 2. Aufl., Weinheim, S. 209–212.
- Mandl, Heinz/Fischer, Frank (Hrsg.) 2000: Wissen sichtbar machen. Göttingen.
- Massing, Peter 2010: Pisa und die Folgen. Kompetenzorientierung in der politischen Bildung. Von den Bildungsstandards zu Basiskonzepten. In: Wochenschau – Politik und Wirtschaft unterrichten. Sek. I + II. Sonderausgabe, S. 5–21.
- Massing, Peter 2005: Die bildungspolitische und pädagogische Debatte zur Einführung nationaler Bildungsstandards. In: Redaktion Politische Bildung und kursiv – Journal für politische Bildung (Hrsg.): Bildungsstandards. Evaluation in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 9–24.
- Mattes, Wolfgang 2010: Methoden für den Unterricht. 75 kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende. (Nachdr.) Paderborn.
- Mattes, Wolfgang 2009: Routiniert planen – effizient unterrichten. Ein Ratgeber. (Nachdr.) Paderborn.
- Meidel, Eva 2002: Der Aspekt der Schülerorientierung in Konzeptionen der Musikdidaktik seit 1945. Frankfurt/M.
- Mietzel, Gerd 2007: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, 8., überarb. u. erweit. Aufl., Göttingen.
- Moore, Stanley W./Lare, James/Wagner, Kenneth, A. 1985: The Child's Political World. A Longitudinal Perspective. New York u.a.

- Moll, Andrea 2001: Was Kinder denken. Zum Gesellschaftsverständnis von Schulkindern. Schwalbach/Ts.
- Moll, Andrea 2004: Kinder nehmen Gesellschaft wahr. In: Fried, Lillian/Büttner, Gerhard (Hrsg.): Weltwissen von Kindern. Zum Forschungsstand über die Aneignung sozialen Wissens bei Krippen- und Kindergartenkindern, S.151–165.
- Nittel, Dieter 1999: Adressaten. In: Hufer, Klaus-Peter (Hrsg.): Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung (Band 2). Lexikon der politischen Bildung, hrsg. von Georg Weißenö, Schwalbach/Ts., S. 1.
- Nückles, Matthias/Gurlitt, Johannes/Pabst, Tobias/Renk, Alexander 2004: Mind Maps und Concept Maps. Visualisieren – organisieren – kommunizieren. München.
- Oelkers, Jürgen 2005: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim u.a.
- Oser, Fritz 2001: Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser, Fritz/Oelkers, Jürgen 2001: Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Zürich, S. 215-342.
- Oser, Fritz/Oelkers, Jürgen 2001: Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Zürich.
- Oesterreich, Detlef 2002: Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Opladen.
- Ogris, Günther/Westphal, Sabine 2006: Politisches Verhalten Jugendlicher in Europa. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 47/2006, S. 7–17.
- Oswald, Hans 2010: Was heißt qualitativ forschen? Warnungen, Fehlerquellen, Möglichkeiten. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollst. überarb. Aufl., Weinheim u.a., S. 183–204.
- Pandel, Hans-Jürgen 2005: Geschichtsunterricht nach PISA: Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. Schwalbach/Ts.
- Paradies, Liane/Linser, Hans Jürgen/Greving, Johannes 2008: Diagnostizieren, Fordern und Fördern. 2. Aufl., Berlin.
- Pohl, Kerstin 2004: Kerncurriculum Politische Bildung/Sozialwissenschaften. Konsens und Dissens in der Politikdidaktik. In: GPJE (Hrsg.): Politische Bildung zwischen individualisiertem Lernen und Bildungsstandards. Schwalbach/Ts.
- Pohl, Kerstin (Hrsg.) 2004: Positionen der politischen Bildung (Band 1). Ein Interviewbuch zur Politikdidaktik. Schwalbach/Ts.
- Reich, Kersten 2005: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik, 5., völlig überarb. Aufl., Weinheim.
- Reich, Kersten (Hrsg.): Methodenpool. Unter: url: <http://methodenpool.uni-koeln.de> (Abruf 10.8.2010).
- Reinhardt, Sybille 2007: Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 2. Aufl., Berlin.
- Renk, Alexander/Nückles, Matthias 2006: Lernstrategien der externen Visualisierung. In: Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut F. (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen, S. 135–147.

- Renkl, Alexander 2010: Träges Wissen. In: Rost, Detlef: Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 4., überarb. u. erweit. Aufl., Weinheim, S. 854–858.
- Renkl, Alexander/Nückles, Matthias 2006: Lernstrategien der externen Visualisierung. In: Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut Felix (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen u.a., S. 135–147.
- Richter, Dagmar 2009: Testen und Lernen mit Concept-Maps – Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Drittklässlern. In: GPJE (Hrsg.): Aktuelle theoretische und empirische Projekte in der Politikdidaktik. Schwalbach/Ts., S. 84–103.
- Richter, Dagmar 2010: Basis- und Fachkonzepte der Politik. Ein konsensuell erarbeitetes Kompetenzmodell. In: Wochenschau – Politik und Wirtschaft unterrichten. Sek. I + II. Sonderausgabe, S. 58–73.
- Riedl, Armin 1978: Pädagogische Absichten und anthropologische Grundannahmen des schülerorientierten Unterrichts. In: Einsiedler, Wolfgang/Härle, Helmut (Hrsg.): Schülerorientierter Unterricht. 2. Aufl., Donauwörth, S. 17–44.
- Röhrs, Herrmann 2001: Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalen Aspekten. Weinheim.
- Roth, Gerhard 2003: Aus Sicht des Gehirns. Frankfurt/M.
- Ruf, Urs/Ruf-Bräker, Regula 2002: Von Ort zu Ort – Dialogisches Lernen durch fachliche Herausforderungen und durch Austausch mit anderen. In: Winter, Felix/Groeben, Annemarie von der/Lenzen, Klaus-Dieter (Hrsg.): Leistung sehen, fördern, werten – Neue Wege für die Schule. Bad Heilbrunn., S. 67–90.
- Ruf, Urs 2003: Lerndiagnostik und Leistungsbewertung in der Dialogischen Didaktik. In: Pädagogik, H. 4, S. 10-16.
- Ruf, Urs 2005: Lerndiagnostik und Leistungsbewertung in der dialogischen Didaktik. Über das produktive Zusammenwirken unterschiedlicher Normen bei der dialogischen Genese des Wissens. In: Sacher, Werner (Hrsg.): Jenseits von PISA. Wege einer neuen Prüfungskultur. Reihe Schule und Unterricht, hrsg. v. Jörg Petersen und Gerd Bodo von Carlsburg. Donauwörth, S. 98–110.
- Ruf, Urs/Winter, Felix 2006: Qualitäten finden – der Blick auf die Defizite hilft nicht weiter. In: Diagnostizieren und Fördern. Friedrich Jahresheft XXIV. Seelze, S. 56–59.
- Ruf, Urs/Keller, Stefan/Winter, Felix 2008: Besser lernen im Dialog. Dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis. Stuttgart.
- Rustemeyer, Ruth 1992: Praktisch-methodische Schritte der Inhaltsanalyse. Münster.
- Sacher, Werner 2005: Schulleistungsdiagnose – pädagogisch oder nach dem Modell PISA? In: Sacher, Werner: Jenseits von PISA. Wege einer neuen Prüfungskultur. Reihe Schule und Unterricht, hrsg. v. Petersen, Jörg/Carlsburg, Gerd Bodo von. Donauwörth, S. 6–26.
- Sacher, Werner 2009: Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen: bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe, 5., überarb. u. erw. Aufl., Bad Heilbrunn.
- Sander, Wolfgang 2005a: Die Bildungsstandards vor dem Hintergrund der politikdidaktischen Diskussion. In: Redaktion Politische Bildung und kursiv – Journal für politische Bildung (Hrsg.): Bildungsstandards. Evaluation in der politischen Bildung. Schwalbach, S. 38–54.
- Sander, Wolfgang 2005b: Die Welt im Kopf. Konstruktivistische Perspektiven zur Theorie des Lernens. In: kursiv – Journal für Politische Bildung: Lernen – Wege zu einer neuen Theorie?, H. 1/2005, S. 44 –59.

- Sander, Wolfgang 2005c: Neue Lernkulturen in der politischen Bildung – Konzeptuelles Deutungswissen. Stichworte zu konstruktivistischen Perspektiven. In: Voß, Reinhard: LernLust und EigenSinn. Systemisch-konstruktivistische Lernwelten. Heidelberg, S. 213–222.
- Sander, Wolfgang 2005d: Anstiftung zur Freiheit. Aufgaben und Ziele politischer Bildung in einer Welt der Differenz. In: Duncker, Ludwig/Sander, Wolfgang/Surkamp, Carola: Perspektivenvielfalt im Unterricht. Stuttgart, S. 21–32.
- Sander, Wolfgang 2008: Politik entdecken – Freiheit leben. 3., durchges. Aufl., Schwalbach/Ts.
- Sander, Wolfgang 2007: Vom „Stoff“ zum „Konzept“ – Wissen in der politischen Bildung. In: POLIS, 4/2007, S. 19–24.
- Sander, Wolfgang 2009: Wie standardisierbar ist Bildung? Chance und Probleme von Bildungsstandards in Deutschland. In: Buschkühle, Carl-Peter/Duncker, Ludwig/Oswald, Vadim (Hrsg.): Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität – ein interdisziplinärer Diskurs. Wiesbaden, S. 11–33.
- Sander, Wolfgang 2010a: Wissen im kompetenzorientierten Unterricht – Konzepte, Basiskonzepte, Kontroversen in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. In: zdg (zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften) 1/2010, S. 42–66.
- Sander, Wolfgang 2010b: Basiskonzepte in der politischen Bildung. Grundlagen und Konsequenzen für den Unterricht. In: Wochenschau – Politik und Wirtschaft unterrichten. Sek. I + II. Sonderausgabe, S. 34–43.
- Schattschneider, Jessica (Hrsg.) 2007: Domänenspezifische Diagnostik. Schwalbach/Ts.
- Schäffter, Ortfried 1999: Deutungsmuster. In: Hufer, Klaus: Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung (Band 2), hrsg. Weißeno, Georg: Lexikon der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 47–50.
- Schelle, Carla 2003: Politisch-historischer Unterricht hermeneutisch rekonstruiert: von den Ansprüchen Jugendlicher sich selbst und die Welt zu verstehen. Bad Heilbrunn.
- Schelle, Carla 1995: Schülerdiskurse über Gesellschaft: „wenn du ein Ausländer wärst“, Untersuchung zur Neuorientierung schulisch politischer Bildungsprozesse. Schwalbach/Ts.
- Schelle, Carla 2000: Collage. In: Weißeno, Georg (Hrsg.): Lexikon der politischen Bildung (Band 3). Schwalbach/Ts., S. 16.
- Schelle, Carla 2005a: Adressatenorientierung. In: Sander, Wolfgang: Handbuch politische Bildung. Bonn, S. 79–92.
- Schelle, Carla 2005b: Mit Bildern lernen: Foto, Karikatur, Grafik, Gemälde. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Bonn, S. 223–236.
- Schelle, Carla/Meister, Nina 2007: Ästhetische Zugänge – Politische Bildung mit Grundschulern und Grundschülerinnen. In: Richter, Dagmar (Hrsg.): Politische Bildung von Anfang an. Bonn, S. 305 – 320.
- Scherb, Armin 2002: Ist eine konstruktivistische Politikdidaktik möglich? Aachen.
- Scherr, Albert 2000: Subjektorientierte Jugend- und Erwachsenenbildung. In: kursiv – Journal für politische Bildung, H. 2/2000, S. 20–23.
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) 2002: Jugend 2002 – Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. Frankfurt/M.
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) 2006: Jugend 2006 – Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt/M.

- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) 2010: Jugend 2010 – Eine pragmatische Generation behauptet sich. Frankfurt/M.
- Schmiederer, Rolf 1977: Politische Bildung im Interesse der Schüler. Hannover.
- Schnotz, Wolfgang 2006: Conceptual Change. In: Rost, Detlef: Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 3., überarb. u. erweít. Aufl., Weinheim, S. 75–81.
- Schmidt, Christiane 2010: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollst. überarb. Aufl., Weinheim u.a., S. 473–486.
- Schmidt, Manfred G. 2008: Demokratietheorien. 4., überarb. u. erw. Aufl. Wiesbaden.
- Schrader, Friedrich-Wilhelm 2010: Diagnostische Kompetenz von Eltern und Lehrern. In: Rost, Detlef: Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, 4., überarbeit. u. erweít., Aufl., Weinheim, S. 102–108.
- Siemes, Anne 2008: Diagnostetheorien. In: Kliemann, Sabine (Hrsg.): Diagnostizieren und fördern in der Sekundarstufe I. Berlin, S. 12–21.
- Siebert, Horst 1999: Pädagogischer Konstruktivismus: Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied.
- Siebert, Horst 2002: Der Konstruktivismus als pädagogische Weltanschauung. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik. Frankfurt/M.
- Stary, Joachim 1997: Visualisieren. Ein Studien- und Praxisbuch. Berlin.
- Stracke, Iris 2004: Einsatz computerbasierter Concept Maps zur Wissensdiagnose in der Chemie. Münster.
- Tausendpfund, Markus 2008: Working Paper. Demokratie Leben Lernen – Erste Ergebnisse der dritten Welle. Politische Orientierung von Kindern im vierten Grundschuljahr. Mannheim.
- Terhart, Ewald 1999: Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik? In: Zeitschrift für Pädagogik 5/99, S. 629–647.
- Tietgens, Hans 1983: Teilnehmerorientierung in Vergangenheit und Gegenwart. Frankfurt/M.
- Tietgens, Hans 1979: Einleitung in die Erwachsenenbildung. Darmstadt.
- Weinert, Franz/Schrader, Friedrich 1986: Diagnose des Lehrers als Diagnostiker. In: Petillon, H./Wagner, J./ Wolf, B (Hrsg.): Schülergerechte Diagnose. Theoretische und empirische Beiträge zur Pädagogischen Diagnostik. Weinheim, S. 11- 29.
- Weißeno, Georg/Detjen, Joachim/Juchler, Ingo/Massing, Peter/Richter, Dagmar 2010: Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell. Bonn.
- Weißeno, Geord/Eck, Valentin 2010: Ein Wissenstest zum Fachkonzept Europäische Akteure (TEESAEC-Studie). In: Juchler, Ingo (Hrsg.): Kompetenzen in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 169–181.
- Weißeno, Georg (Hrsg.) 2000: Lexikon der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.
- Westle, Bettina 2006: Politisches Interesse, subjektive politische Kompetenz und politisches Wissen – Eine Fallstudie mit Jugendlichen im Nürnberger Raum. In: Roller, Edeltraud: Politik und Jugend: „Voll normal!“ Der Beitrag der politischen Soziologie zur Jugendforschung. Wiesbaden, S. 209–240.
- Widodo, A./Duit, R. 2004: Konstruktivistische Sichtweisen vom Lehren und Lernen und die Praxis des Physikunterrichts. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 10, S. 232–254.
- Welniak, Christian 2010: Diagnostische Kompetenz. In: Reinhardt, Volker/Lange, Dirk (Hrsg.): Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Zur

- Planung Politischer Bildung (Band 5). 2., unveränd. Aufl., Baltmansweiler, S. 37–44.
- Werning, Rolf 2006: Lern- und Entwicklungsprozesse fördern. Pädagogische Beobachtung im Alltag. In: Diagnostizieren und Fördern. Friedrich Jahresheft XXIV. Seelze, S. 11–15.
- Winkelhage et al. 2008: Qualitative Inhaltsanalyse: Entwicklung eines Kategoriensystems zur Analyse von Stakeholderinterviews zu Prioritäten in der medizinischen Versorgung. Working paper FOR 655/Nr. 15/2008. Jacobs Universität Bremen.
- Wodzinski, Christoph 2006: Lerndiagnose und Leistungsbeurteilung – Perspektiven aus Theorie und Forschung. Piko Brief Nr. 8.
- Winter, Felix 2006: Diagnosen im Dienste des Lernens. Friedrich Jahresheft XXIV. Seelze, S. 22–25.
- Winter, Felix 2008a: Leistungsbewertung: Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit Schülerleistungen. 3., unveränd. Aufl., Baltmansweiler.
- Winter, Felix 2008b: Das Portfolio und neue Wege der Pädagogischen Diagnostik in Kindergarten und Grundschule. In: Stadler-Altmann, Ulrike/Schindele, Jürgen u.a. (Hrsg.): Neue Lernkultur – neue Leistungskultur. Bad Heilbrunn, S. 208–223.
- Wodzinski, Christoph 2005: Methoden der Lerndiagnose und Leistungsbeurteilung. Piko Brief Nr. 9.
- Völkel, Barbara 2007: „Steinzeitmänner gingen auf die Jagd, die Frauen wuschen Wäsche“. Kategorien und Prinzipien historischen Denkens in Schüleräußerungen erkennen. In: Geschichte lernen: Diagnostizieren im Geschichtsunterricht, 116. Seelze, S. 46–52.

Anhang

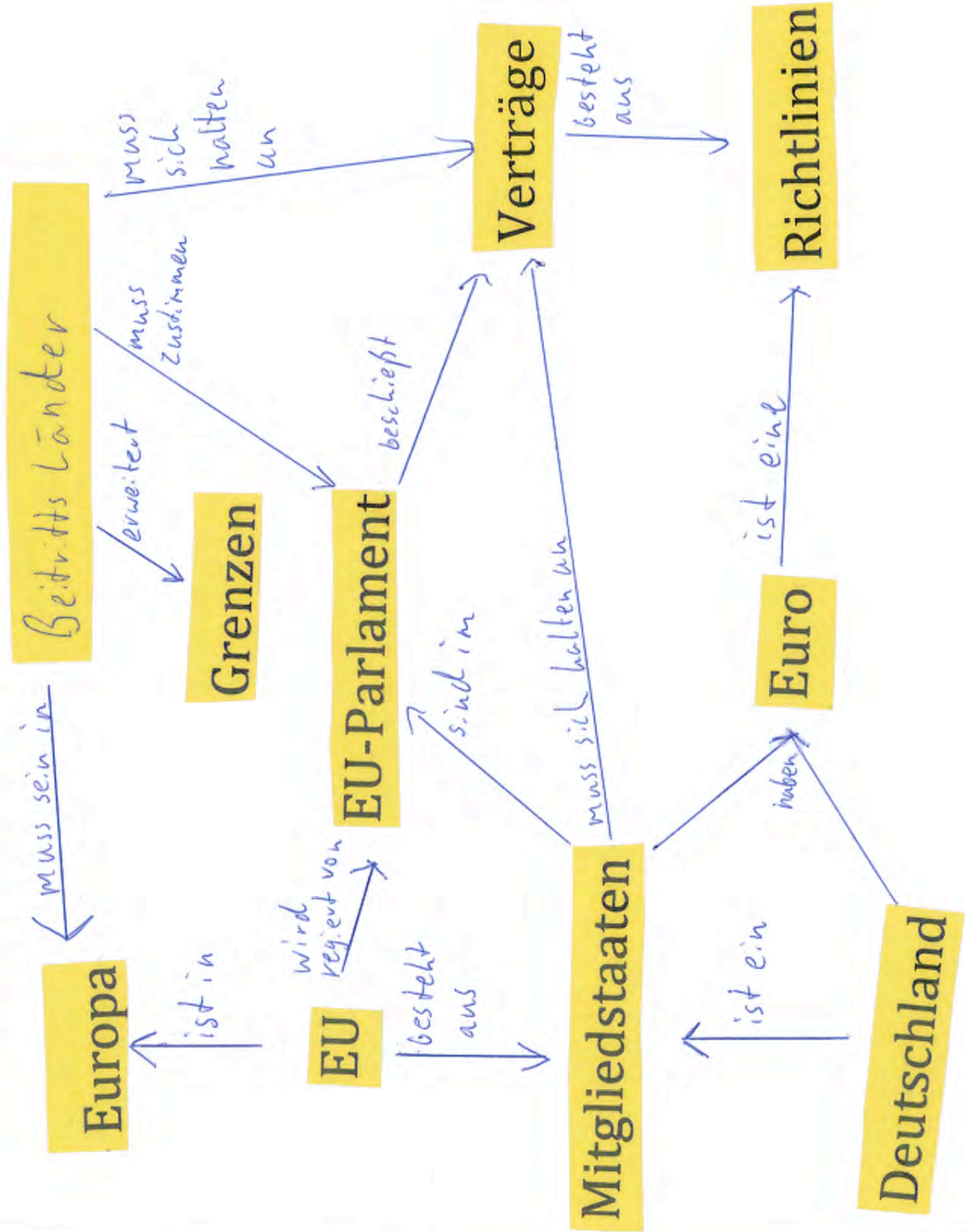
Die folgenden Lerndokumente sind nach den eingesetzten Methoden (1. Concept-Map, 2. Brainstorming, 3. Collage) der Unterrichtseinstiege sortiert.

Bei der Abkürzung „B XX“ – handelt es sich um die anonymisierte Bezeichnung der Schüler/-innen, wie sie in Kapitel 5.4 der Arbeit beschrieben wird (B = befragte/-r Schüler/-in, Ziffern nach der chronologischen Reihenfolge der Interviewdurchführung). Außerdem sind die Bezeichnungen aus den Interviewtranskripten identisch mit denen der Lerndokumente aus dem Anhang, somit kann ausgehend von den Interviewausschnitten (Kapitel 5 – 7) auf das konkrete Lerndokument des Schülers oder der Schülerin geschlossen werden, welches Gegenstand des Interviews war.

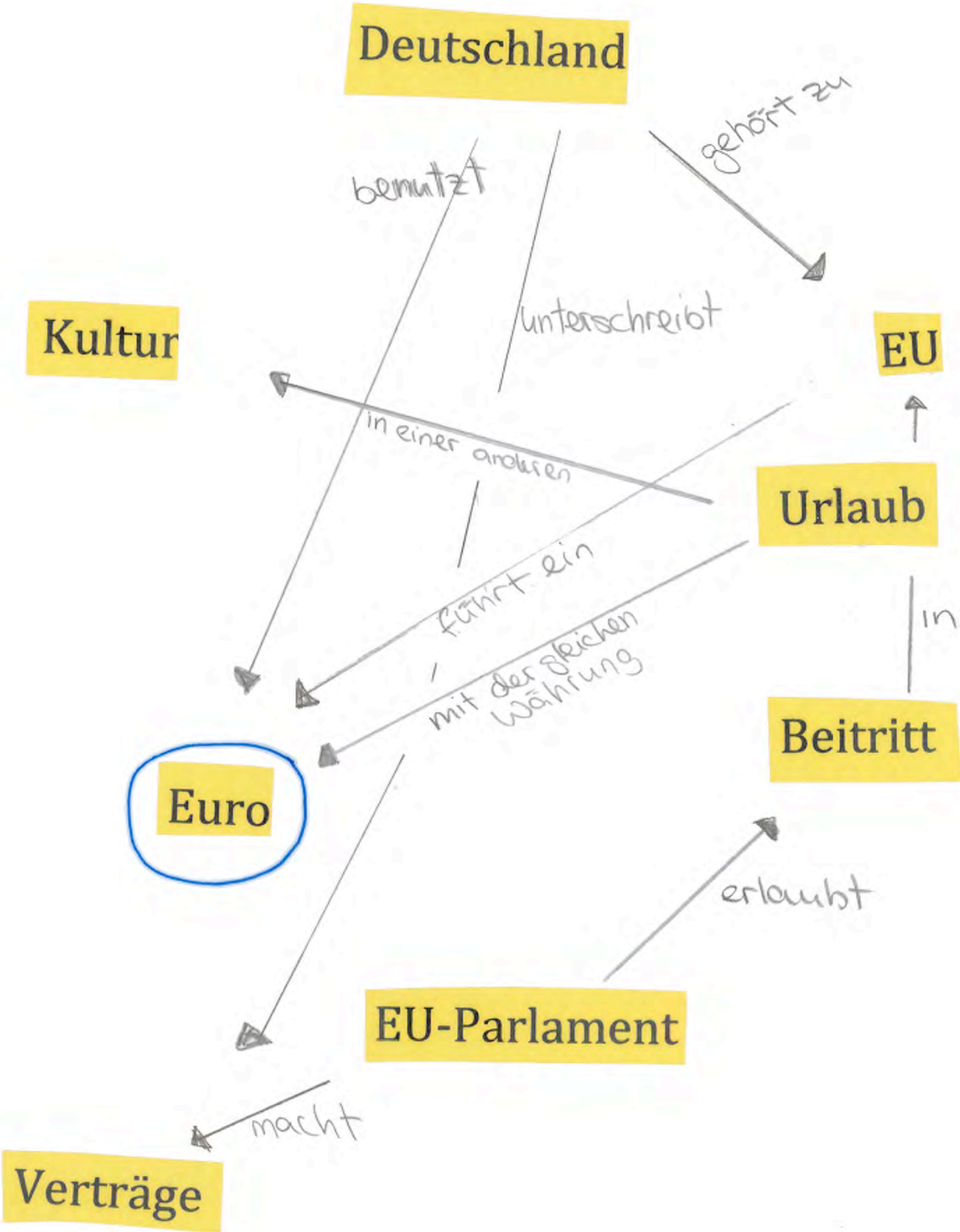
Concept Map Europa B4

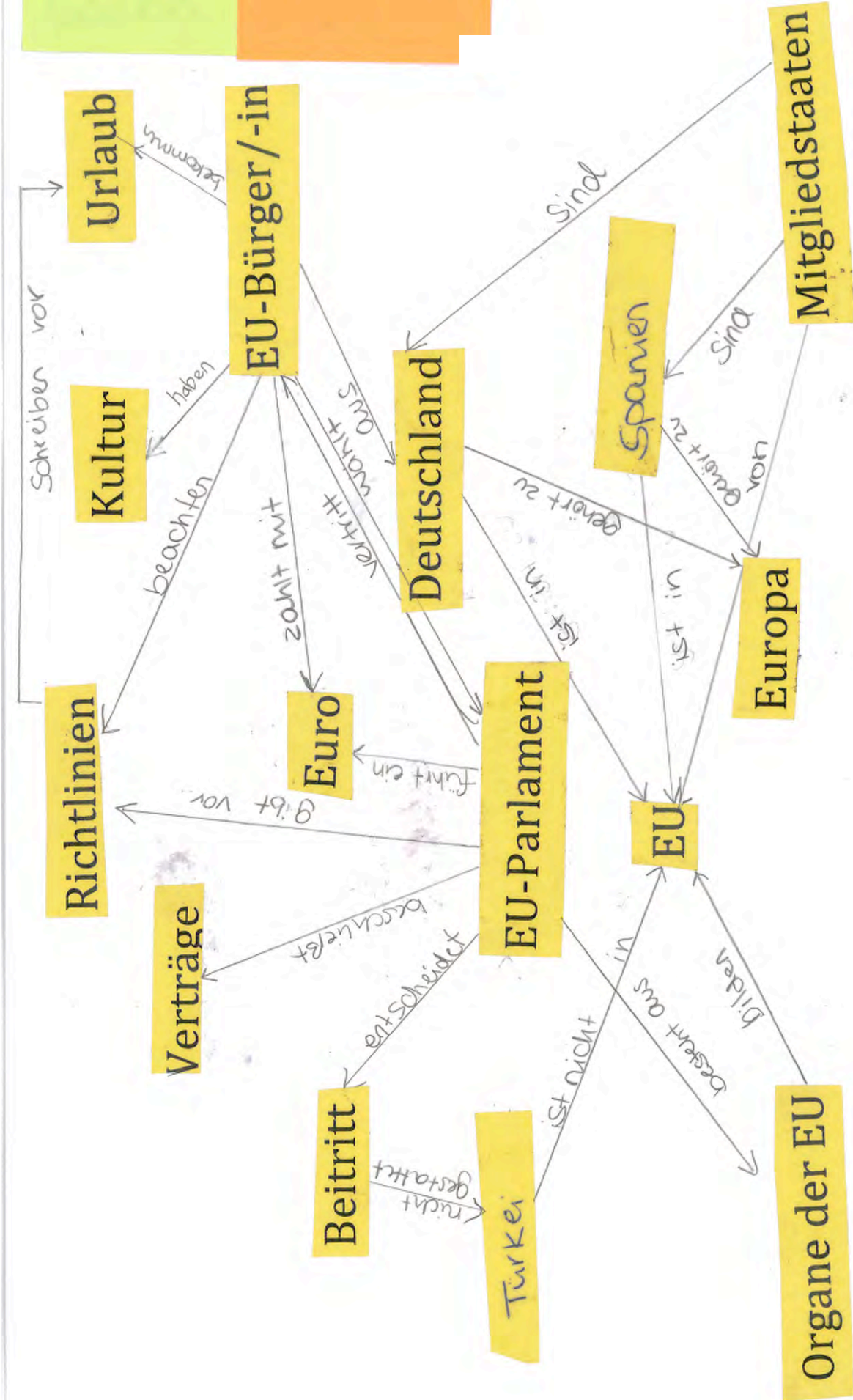


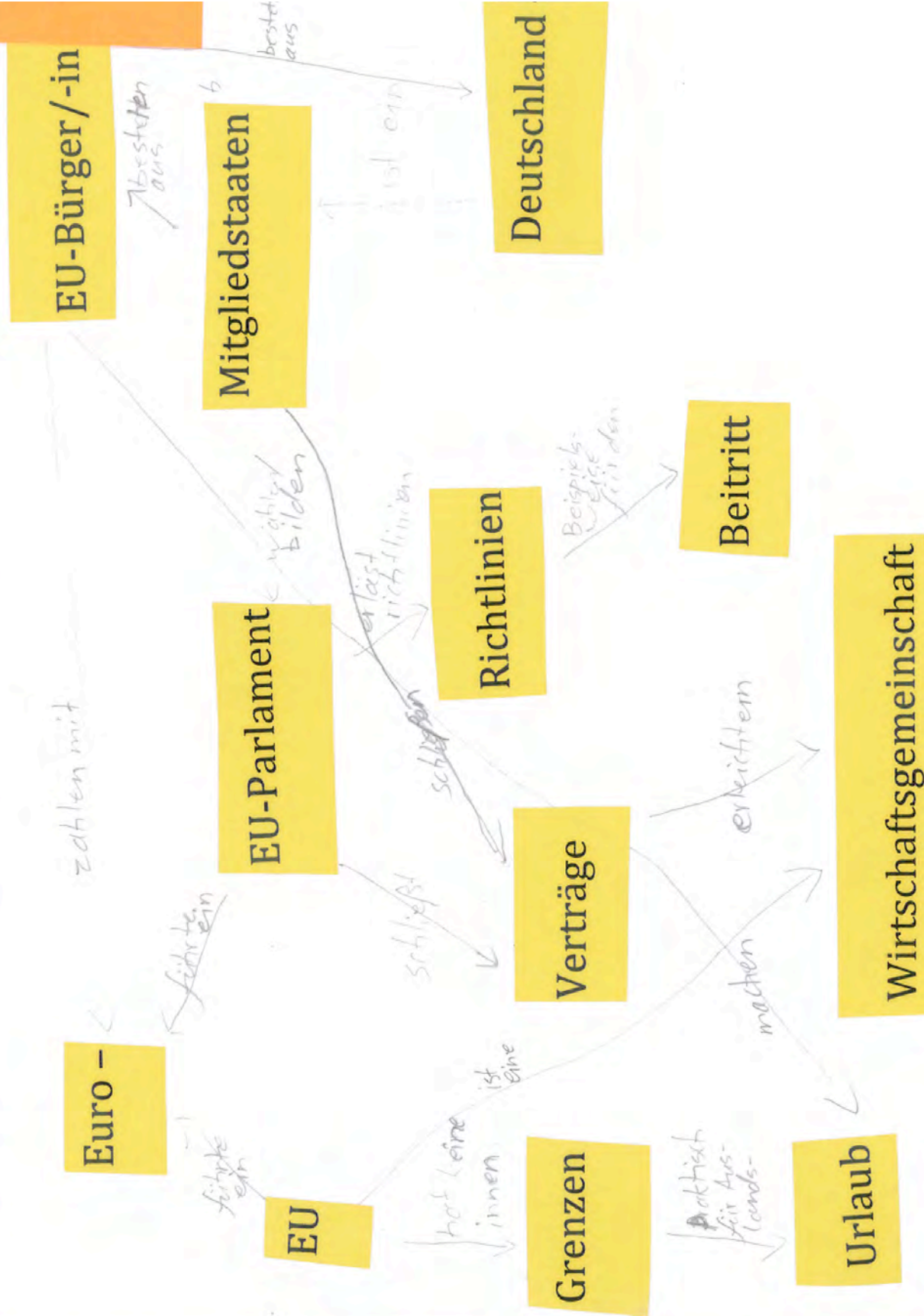
Concept Map Europa B6



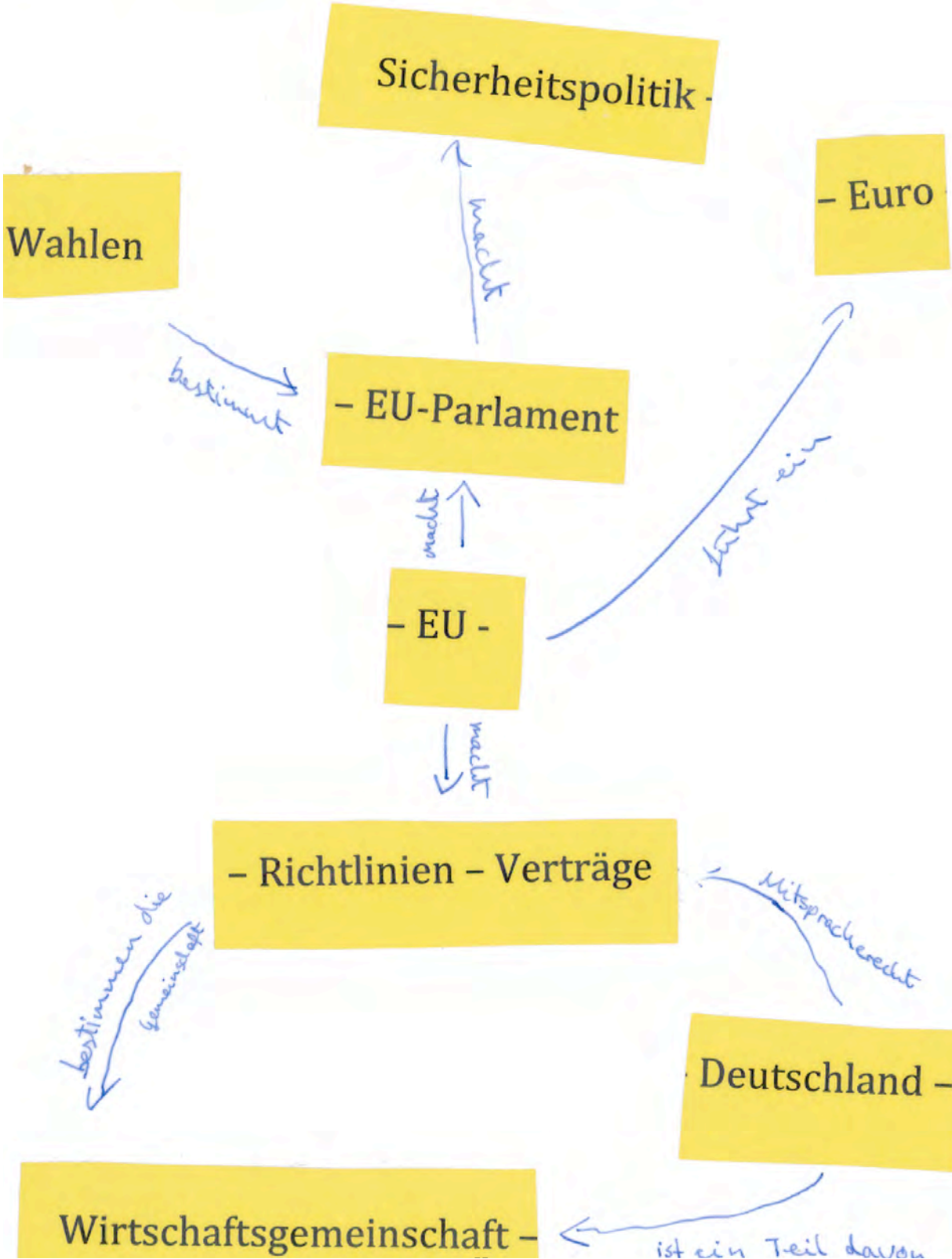
Concept Map Europa B7



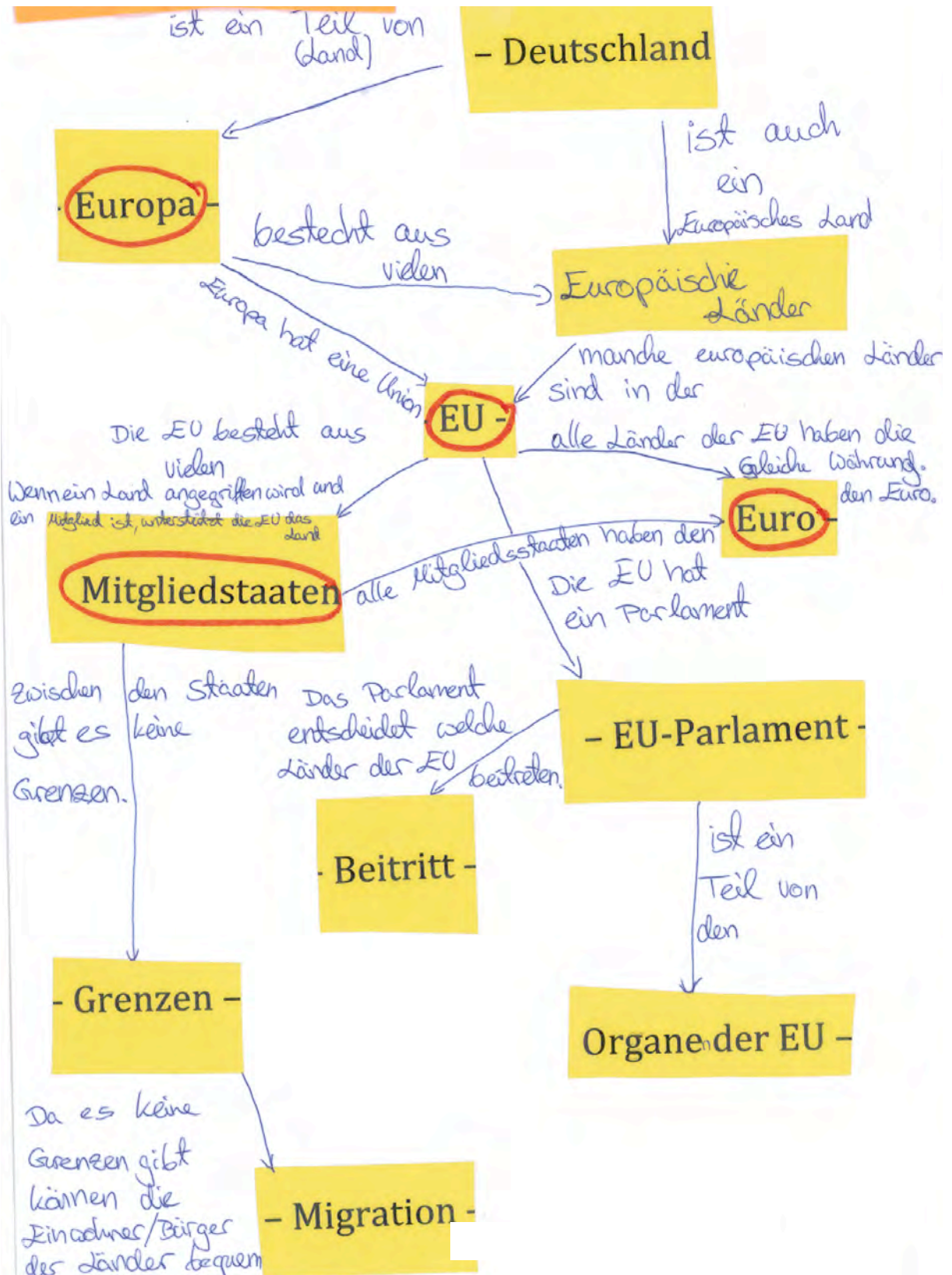




Concept Map Europa B32



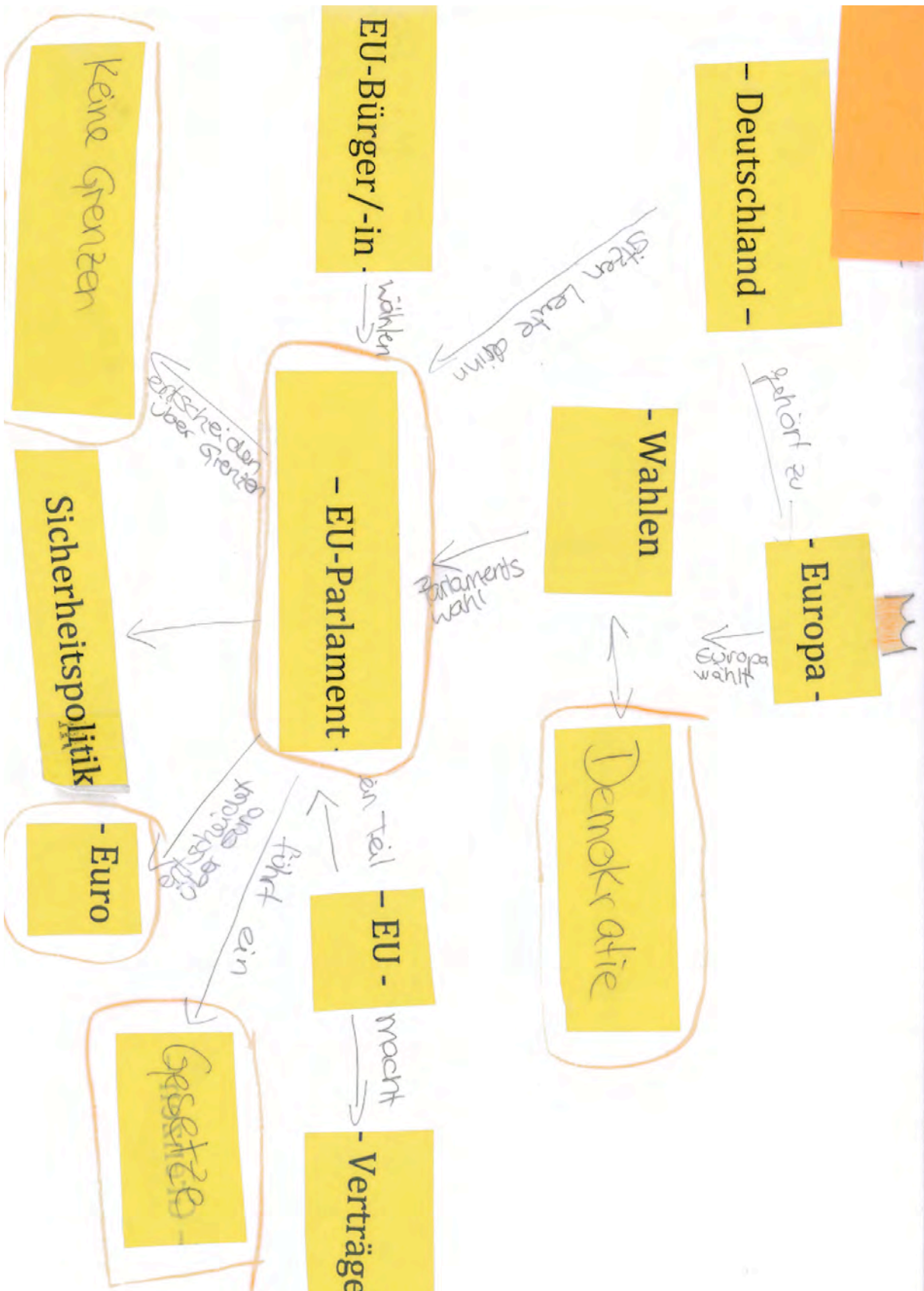
Concept Map Europa B33



Concept Map Europa B34



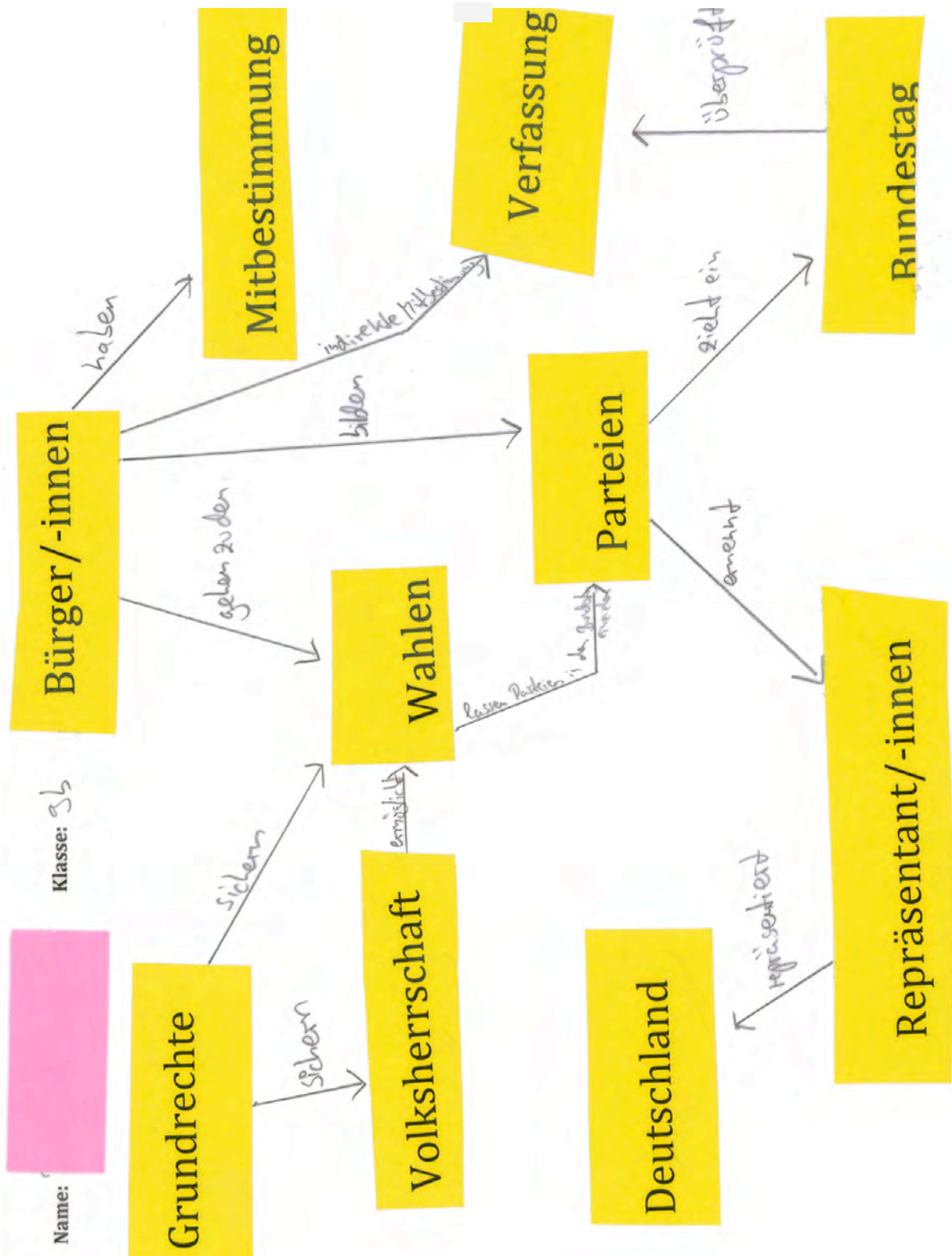
Concept Map Europa B35



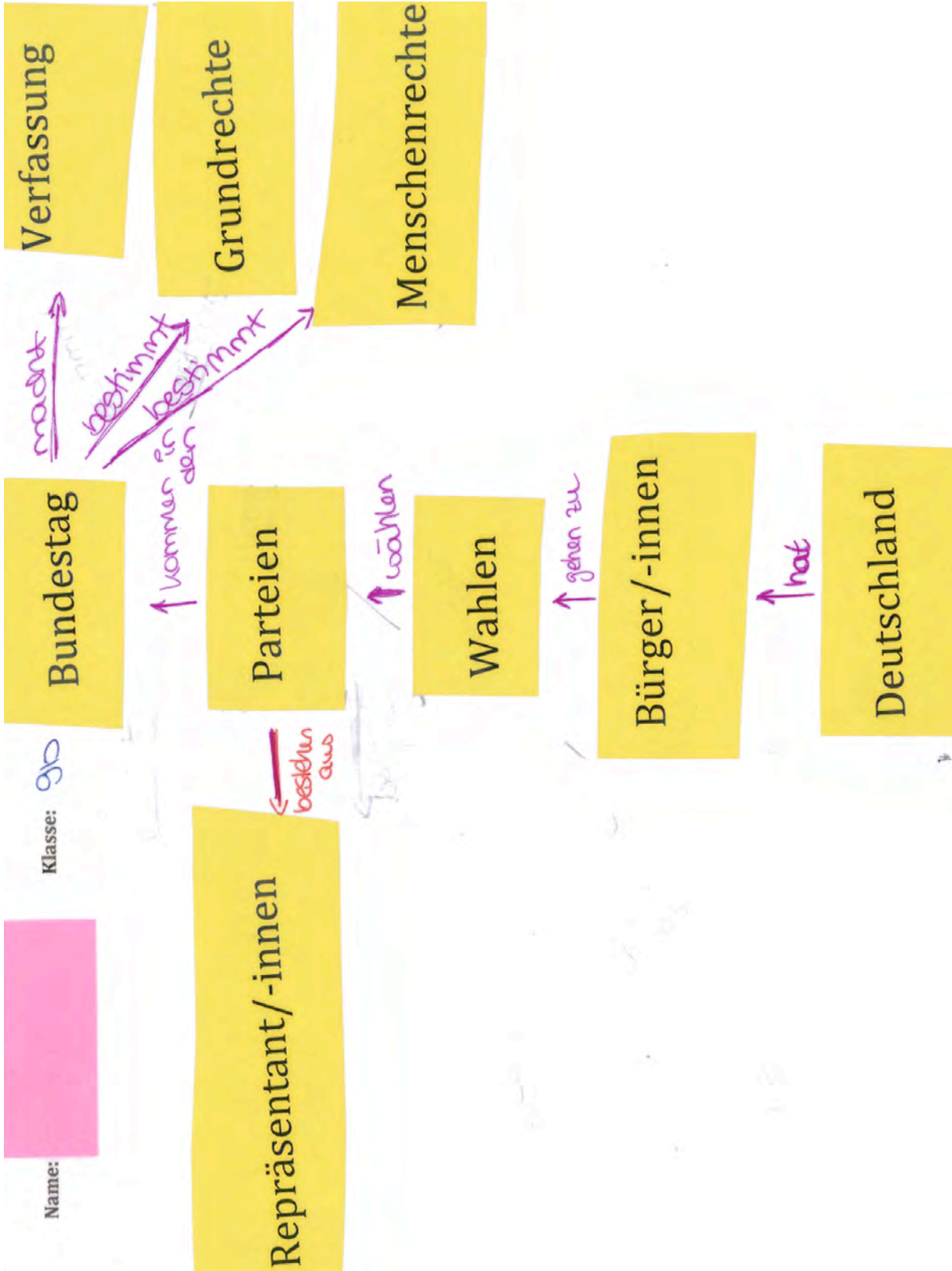
Concept Map Demokratie B58



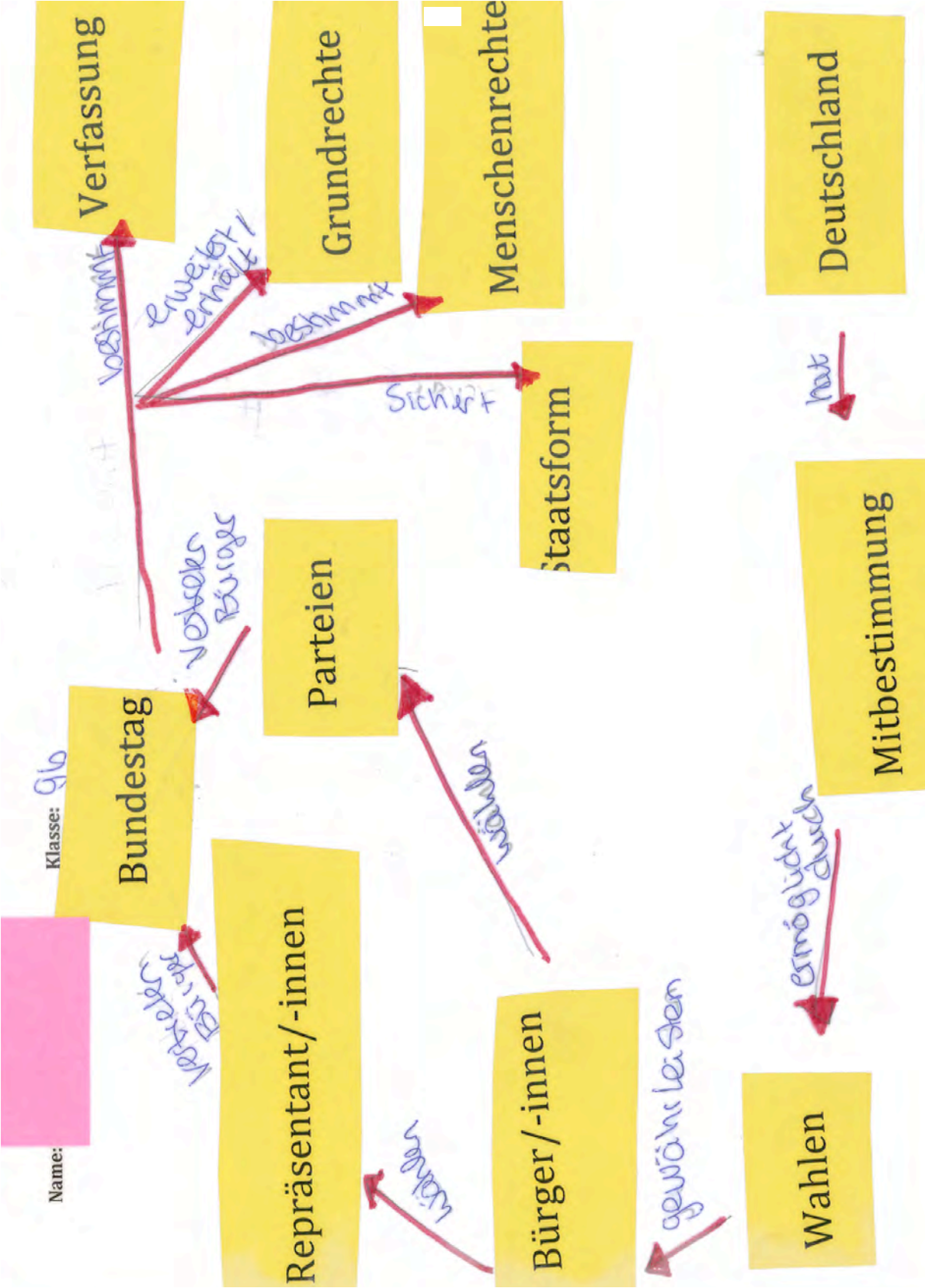
Concept Map Demokratie B59



Concept Map Demokratie B60



Concept Map Demokratie B61



Brainstorming Europa B20



... Exotisch

... Tropisch

... groß

... voller Geheimnisse

... Ein Kontinent

... voller Erinnerungen

... und war voller berühmter Menschen

... beviedelt von vielen Völkern

Meine Heimat

... eine Währung

... wunderschön

... voller Natur

... Weise

... Naturliche Kunst

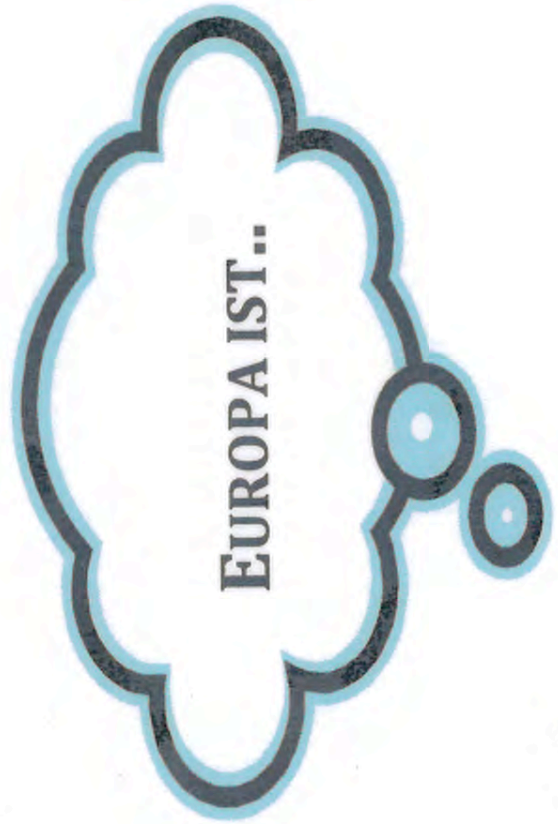
... voller heißer Sportwagen
meistens aus Italien

Brainstorming Europa B22

Schauplatz großer Kriege
Ein Kontinent

Ein Kontinent in dem fast alle länder
die gleiche Währung haben (Euro)

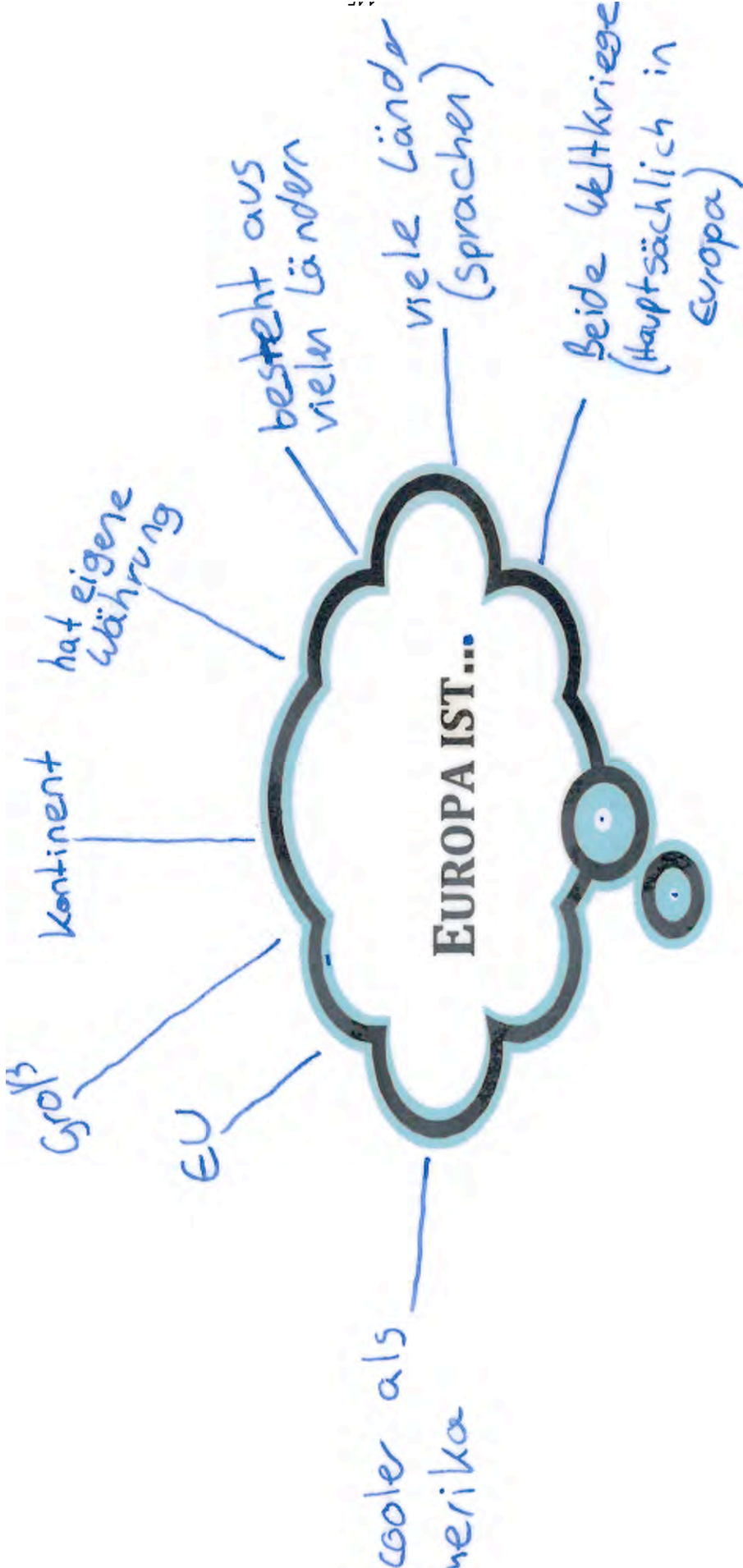
sehr Fortgeschritten



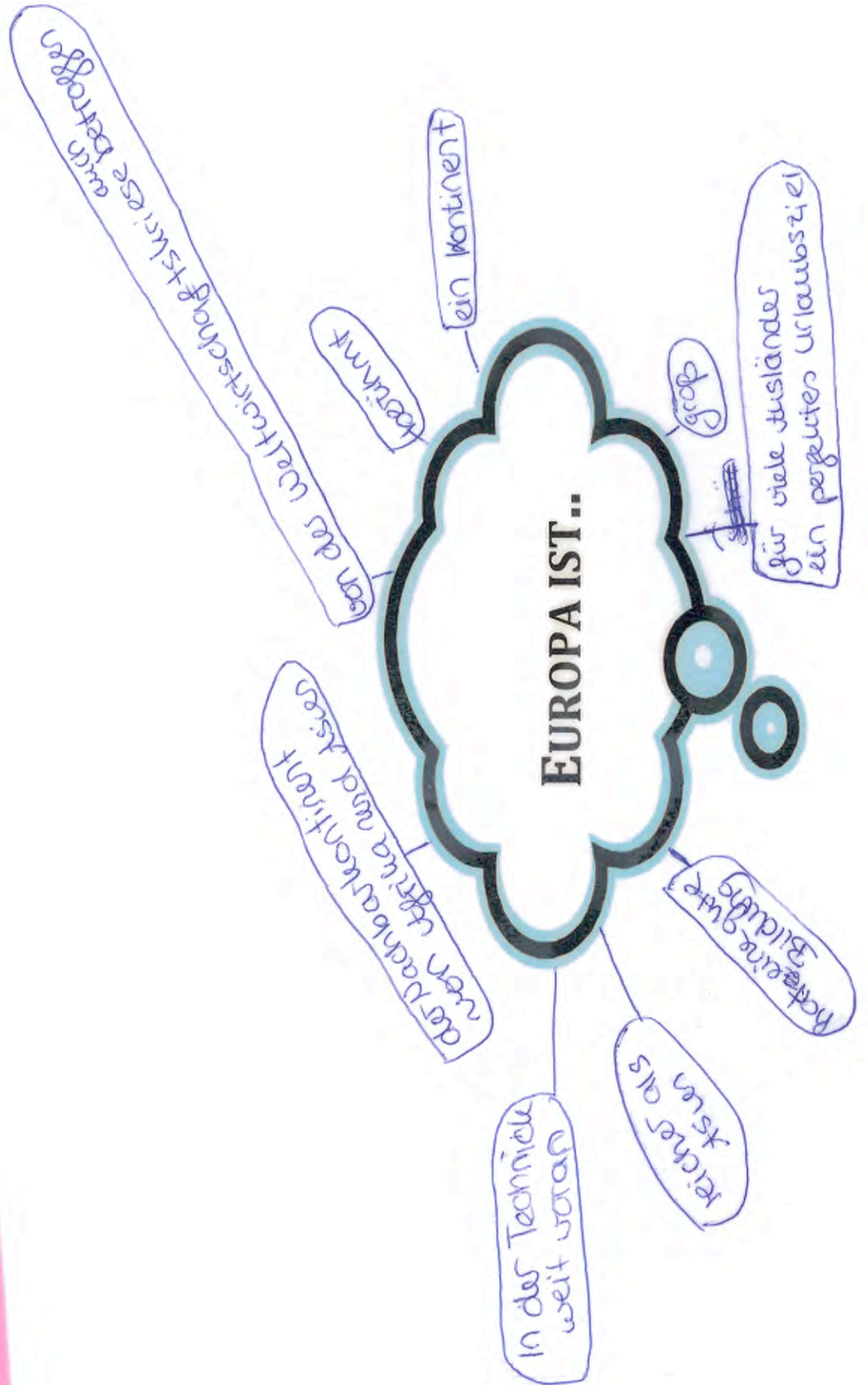
Viele länder besitzen
hohen Wohlstand

relativ klein

Es ist relativ sicher

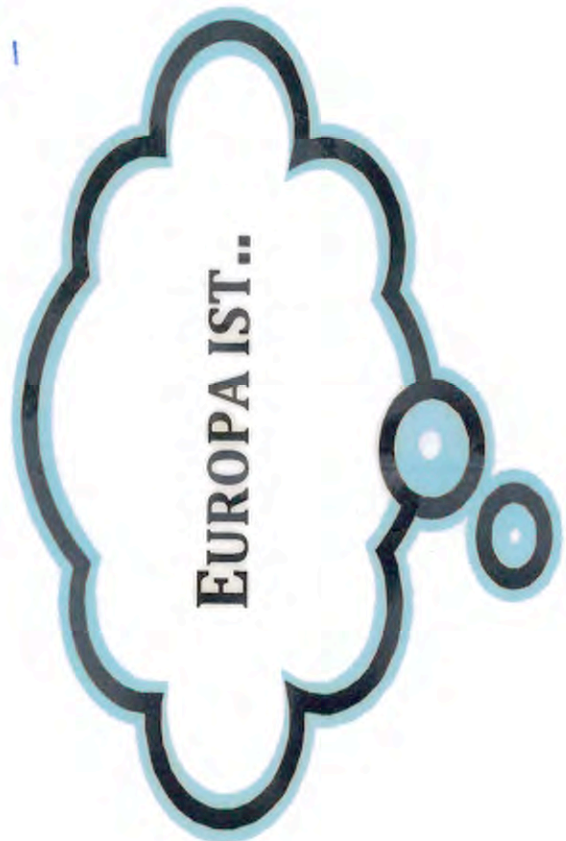


Brainstorming Europa B24

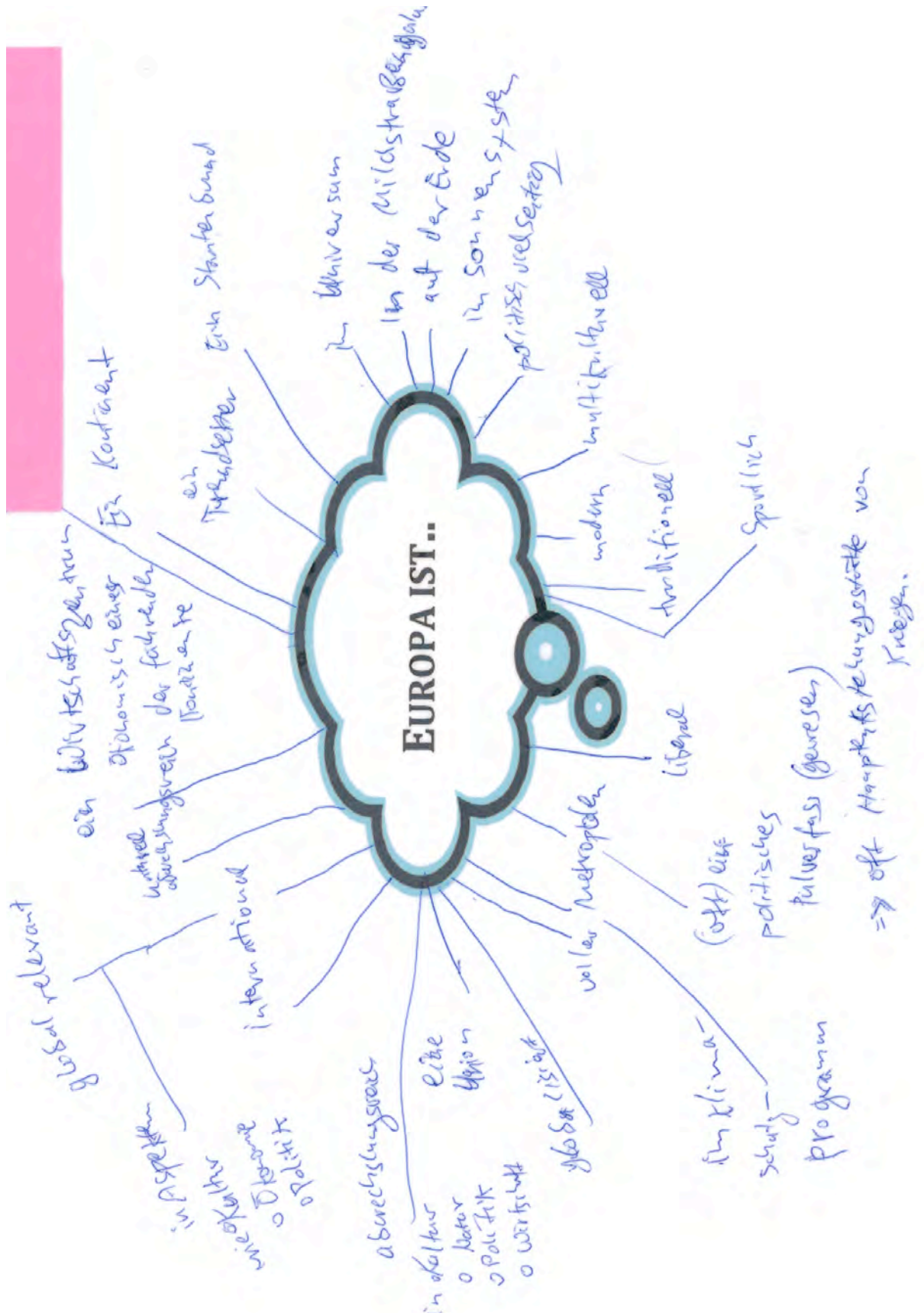


Brainstorming Europa B27

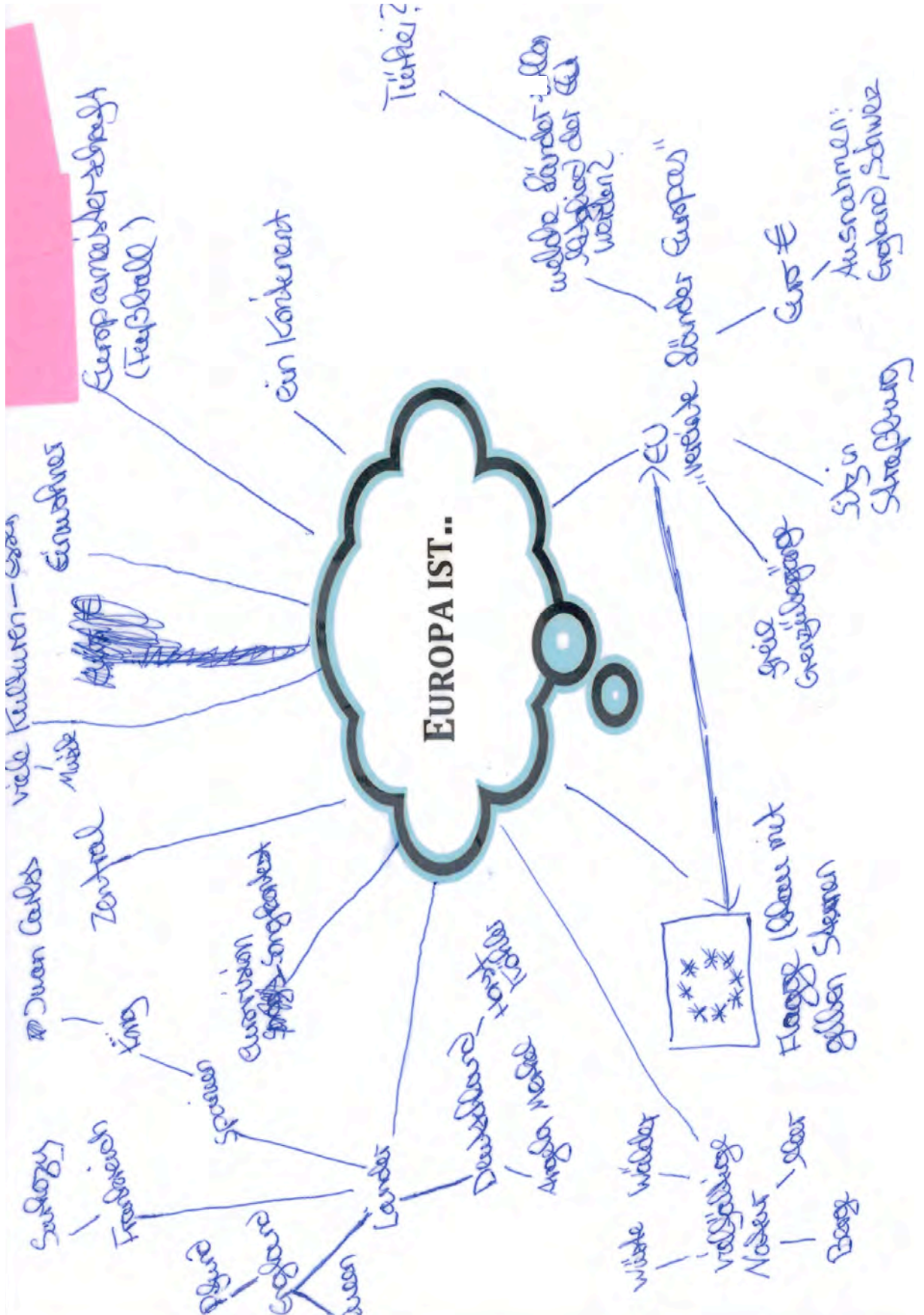
- ein Kontinent.
- demokratisch.
- ein „Zusammenschluss“ vieler verschiedener Länder.
- an der Weltwirtschaftliche Weise beteiligt.



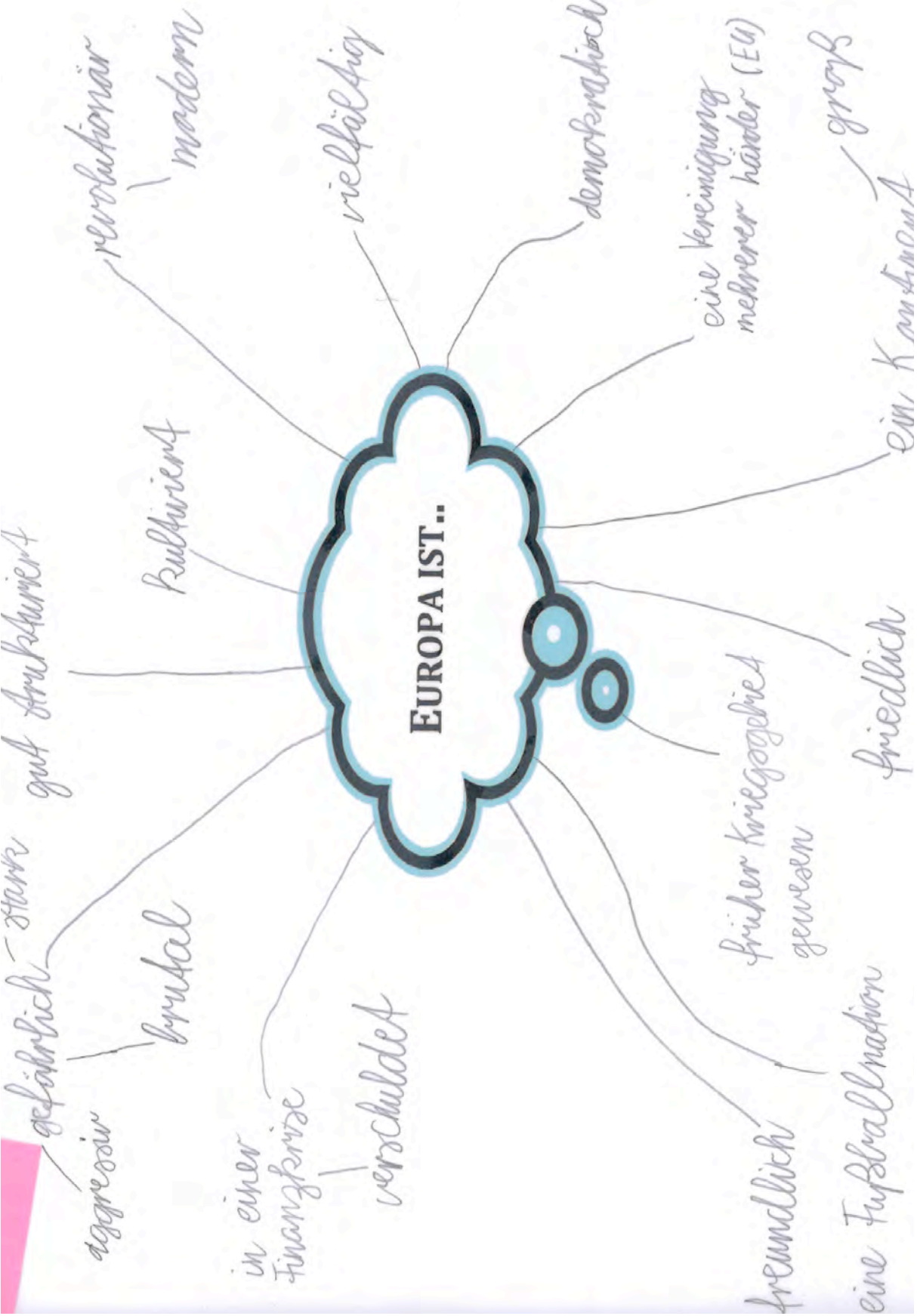
Brainstorming Europa B28



Brainstorming Europa B29

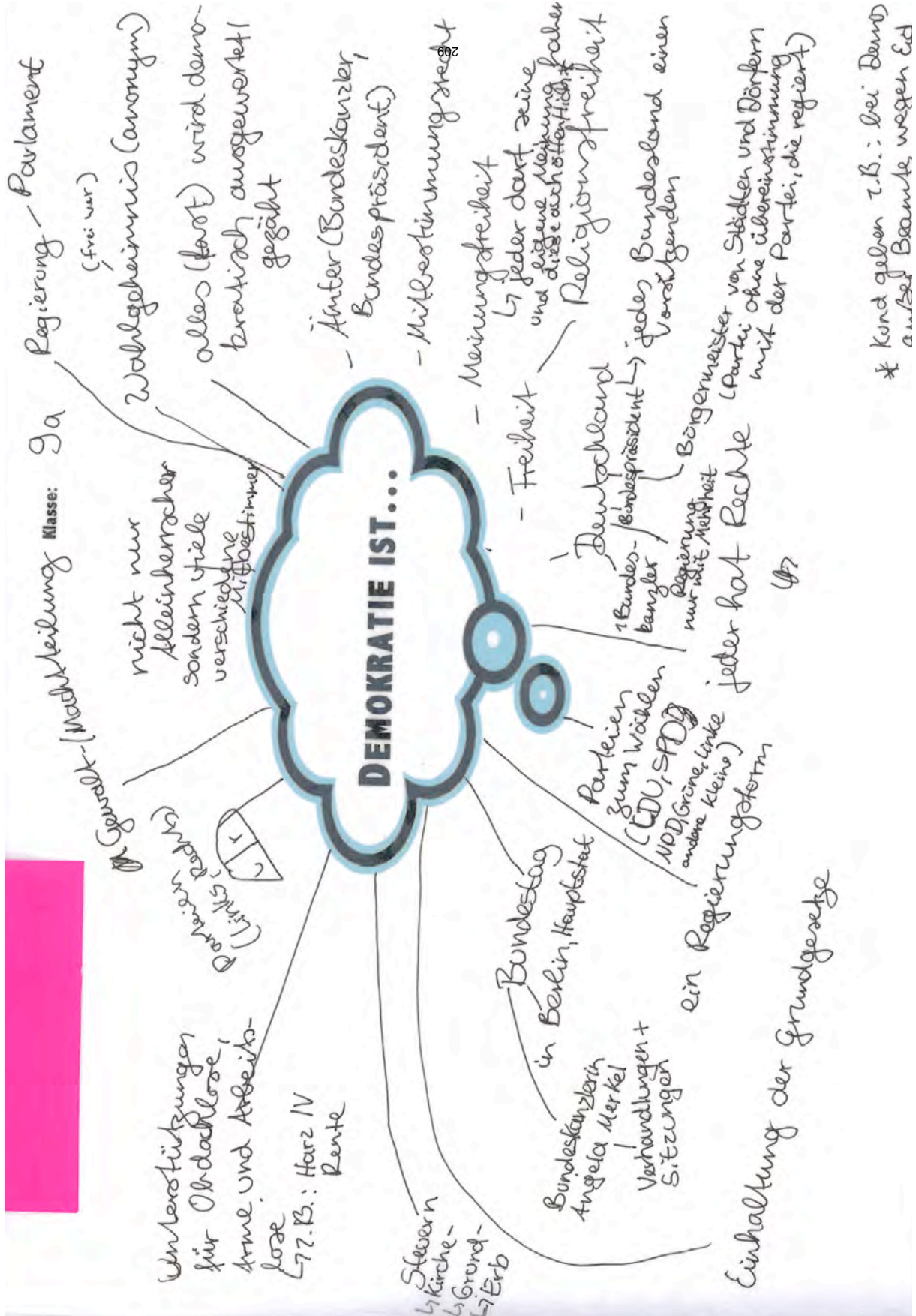


Brainstorming Europa B30



Brainstorming Demokratie B53





Brainstorming Demokratie B57



Collage Europa Gruppe 2: B10, B11, B12



Collage Europa Gruppe 5: B17, B18, B19



Collage Demokratie Gruppe 1: B67, B68, B69, B70, B71, B72

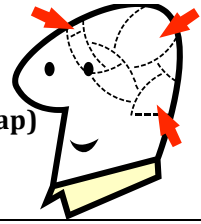


Collage Demokratie Gruppe 3: B73, B74, B75, B76, B77



Ablaufplan: Einstiegsstunde Concept Map

Die Einstiegsstunde (Methode: Concept-Map)



„Concept Maps sind Netzwerke aus Begriffen (dargestellt in Form von Knoten) und beschrifteten Relationen (dargestellt durch Pfeile mit bestimmtem Label) zur Darstellung von Wissensstrukturen“ (Stracke 2004, 17).

1. Die Schülerinnen und Schüler erhalten zum Stundenbeginn den Arbeitsauftrag, eine Concept-Map zu dem neuen Thema (Europa/EU bzw. Demokratie) zu erstellen. Der Lehrer/die Lehrerin macht die Schülerinnen und Schüler darauf aufmerksam, dass es sich bei der Anfertigung dieser Concept-Map um keinen Test mit anschließender Benotung handelt, sondern um die Herstellung individueller Arbeitsdokumente.

Zu diesem Arbeitsauftrag erhalten die Schüler/-innen außerdem:

- ein Arbeitsblatt, auf dem die notwendigen Arbeitsschritte sowie die für die Concept-Map relevanten Begriffe und Relationen vermerkt sind.
- eine kleine Tüte, in der sich 10-18 Kärtchen (mit den entsprechenden Begriffen) bzw. Blankokärtchen (für die ergänzten Begriffe) befinden.
- ein leeres Blatt, auf dem vorerst die Anordnung der Kärtchen/die Struktur der Concept-Map erprobt werden kann und letztendlich die „fertige“ Concept-Map mit den verwendeten Begriffen und Relationen aufgeklebt werden soll.

(Das komplette Material wird von der Forscherin mitgebracht)

2. Auf dem Arbeitsblatt werden ca. 10-14 Begriffen und ca. 6-8 Relationen zum Themengebiet vorgegeben. Bei den aufgelisteten Begriffen und Relationen handelt es sich um Vorschläge, Begriffe können von den Schülerinnen und Schülern beliebig gestrichen und ergänzt werden. Es gibt keine richtigen und falschen Begriffe, die Lernenden sollen die Begriffe verwenden, die ihnen bei der Auseinandersetzung mit dem Thema wichtig und bedeutsam erscheinen.
3. Der/die Lehrer/-in nimmt keinerlei Bewertung vor.
4. Die Concept-Map soll in Einzelarbeit erstellt werden (ca. 20-25 min.).
5. Nach circa 25-30 Minuten werden alle Concept-Maps (mit dem Namen des/der Schüler/-in beschriftet) eingesammelt.
6. Anschließend soll von **allen** Schülerinnen und Schülern noch ein Fragebogen zur Einstiegsstunde (der jeweiligen Methode) ausgefüllt werden (ca. 5-8 min.). Dieser wird anschließend ebenfalls von dem/der Lehrer/-in eingesammelt.



AUFGABE: ERSTELLE EINE CONCEPT-MAP ZUM THEMA EUROPA

1. Lese zunächst die Begriffe (gelber Kasten) und Verbindungen (grauer Kasten) zum Thema Europa auf dem Arbeitsblatt. Unterstreiche die Begriffe, die dir wichtig erscheinen. Ergänze Begriffe, die du noch wichtig findest, und streiche die aus der Liste, die du unwichtig findest.
2. Nimm alle Kärtchen aus dem Briefumschlag. Falls dir neue Begriffe eingefallen sind, schreibe deine neuen, ergänzten Begriffe auf die dafür vorgesehenen noch unbeschrifteten Kärtchen.
3. Ordne nun die Kärtchen mit den Begriffen auf dem leeren Blatt so an, wie sie deiner Meinung nach zueinander in Beziehung stehen. Verschiebe die einzelnen Begriffe/Kärtchen so lange, bis du die Struktur und die Beziehung, in der sie zueinander stehen, sinnvoll und übersichtlich findest.
4. Verbinde nun die Begriffe/Kärtchen, zwischen denen eine Beziehung besteht, mit einem Pfeil. Beschrifte den Pfeil, indem du die Verbindung zwischen den Begriffen benennst. Die aufgelisteten Verbindungen (grauer Kasten) können dir hierbei helfen, du musst sie jedoch nicht verwenden und kannst dir auch andere überlegen. Die einzelnen Verbindungen können auch mehrmals verwendet werden.
5. Kreise mit einer bestimmten Farbe die Begriffe bzw. Bereiche deiner fertigen Concept-Map ein, die du besonders wichtig findest.

Begriffe:

Organe der EU – Euro – Wirtschaftsgemeinschaft – Mitgliedstaaten – Deutschland –
Wahlen – Beitritt – Wettbewerb – Erweiterung – Richtlinien – Verträge – Europa –
Kultur – EU-Parlament

Verbindungen:

gibt vor – macht – besteht aus – führt ein – verbessert – gehört zu – vereinfachen –
beitreten – ist – bestimmt – ein Teil von – gibt

Arbeitsblatt für die Schüler/-innen Concept Map Demokratie



CONCEPT-MAP ZUM THEMA DEMOKRATIE

1. Lese zunächst die Begriffe (gelber Kasten) und Verbindungen (grauer Kasten) zum Thema Demokratie auf dem Arbeitsblatt. Unterstreiche die Begriffe, die dir wichtig erscheinen. Ergänze Begriffe, die du noch wichtig findest und streiche die aus der Liste, die du unwichtig findest.
2. Nimm alle Kärtchen aus dem Briefumschlag. Falls dir neue Begriffe eingefallen sind, schreibe deine neuen, ergänzten Begriffe auf die dafür vorgesehenen noch unbeschrifteten Kärtchen.
3. **Schreibe deinen Namen auf das leere Blatt.**
Ordne nun die Kärtchen mit den Begriffen auf dem leeren Blatt so an, wie sie deiner Meinung nach zueinander in Beziehung stehen. Verschiebe die einzelnen Begriffe/Kärtchen so lange, bis du die Struktur und die Beziehung, in der sie zueinander stehen, sinnvoll und übersichtlich findest.
4. Verbinde nun die Begriffe/Kärtchen, zwischen denen eine Beziehung besteht, mit einem Pfeil. Beschrifte den Pfeil, indem du die Verbindung zwischen den Begriffen benennst. Die aufgelisteten Verbindungen (grauer Kasten) können dir hierbei helfen, du musst sie jedoch nicht verwenden und kannst dir auch andere überlegen. Die einzelnen Verbindungen können auch mehrmals verwendet werden.
5. Kreise mit einer bestimmten Farbe die Begriffe bzw. Bereiche deiner fertigen Concept-Map ein, die du besonders wichtig findest.

Begriffe:

Volksherrschaft – Staatsform – Mitbestimmung – Grundrechte – Menschenrechte –
Deutschland – Wahlen – Parteien – Repräsentant/-innen – Verfassung – Bundestag – Bürger/-
innen – Lebensform – Teilhabe

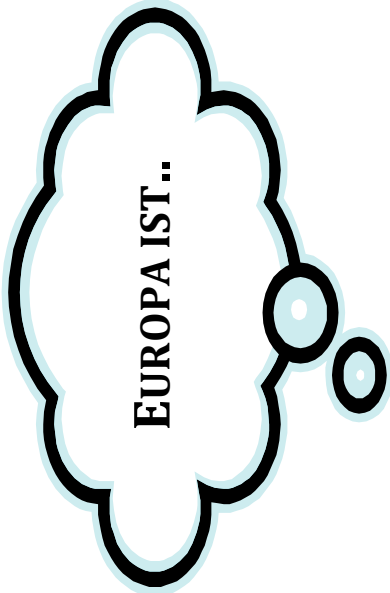
Verbindungen:

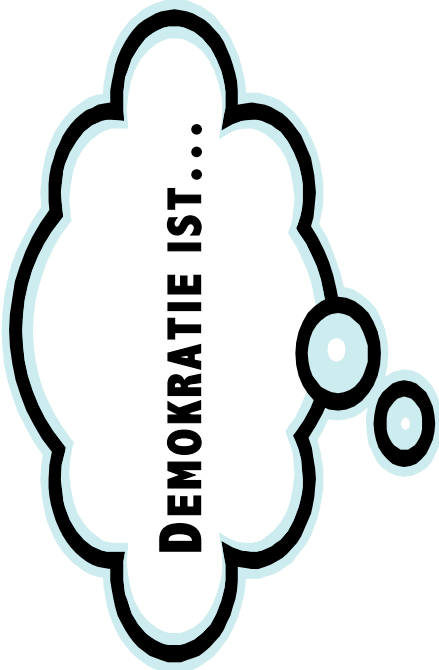
wählen – macht – besteht aus – ermöglicht – sichert – hat – gewährleistet – ist – bestimmt –
vertreten – braucht



Die Einstiegsstunde (Brainstorming)

1. Jede Schülerin und jeder Schüler erhält ein Blatt auf dem in der Mitte das neue Thema der Einstiegsstunde steht.
2. Nun werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert frei zu diesem Themenstichwort zu assoziieren. Es könne sowohl einzelne Wörter als auch ganze Sätze aufgeschrieben werden.
3. **Wichtig ist** dass es keine richtigen bzw. falschen Assoziationen gibt. Die Schülerinnen und Schüler sollen das aufschreiben, was ihnen spontan zu dem Thema durch den Kopf geht. Der Lehrer/die Lehrerin soll die Schülerinnen und Schüler darauf hinweisen, dass es sich bei dieser Unterrichtsphase um keine Testsituation mit anschließender Benotung, sondern um das „bewertungsfreie“ Sammeln von spontanen Assoziationen handelt.
4. Der/die Lehrer/-in nimmt keinerlei Bewertung vor.
5. Hierfür haben die Schülerinnen und Schüler ca. 10 Minuten Zeit.
6. Danach werden alle Zettel (mit Namen) vom/von dem/der Lehrer/-in eingesammelt.
7. Anschließend an die Methode soll von allen Schülerinnen und Schülern noch ein Fragebogen zur Einstiegsstunde (Methode) ausgefüllt werden (ca. 5-8 min.). Dieser wird anschließend ebenfalls von dem/der Lehrer/-in eingesammelt.
8. Sowohl die Produkte der Schüler/-innen (=Brainstorming) als auch die Fragebögen werden an die Forscherin weitergegeben.
9. Im Anschluss an die Stunde (höchstens am Folgetag) sollen einzelne Schüler/innen (3-5) (die aufgrund der Sichtung der Produkte ausgewählt werden) in einem fokussierten Interview (15-25 min.) von der Forscherin zu ihrem hergestellten Brainstormings befragt werden.





Ablaufplan: Einstiegsstunde Collage



Einstiegsstunde (Methode: Collage)

1. Die Schülerinnen und Schüler werden in Kleingruppen (3-5 Schüler/-innen pro Gruppe) eingeteilt. Es werden Gruppentische gebildet.
2. Alle erhalten eine ungefähr ähnliche Auswahl an Zeitschriften (Jugendmagazine/Stern/Focus/Brigitte/Spiegel usw.). Außerdem befinden sich Klebstoff, Scheren und ein doppeltes Flipchartpapier am Arbeitsplatz jeder Gruppe.
3. Die Gruppen erhalten den Auftrag, zu der neuen Thematik eine Collage anzufertigen. Es darf nicht geschrieben werden, nur Begriffe aus den Zeitschriften dürfen aufgeklebt werden. Ansonsten gibt es bezüglich des Aufbaus/der Anordnung keinerlei Einschränkungen. Die Schülerinnen und Schüler sollen jene Bilder und Begriffe auswählen, die sie bei der Auseinandersetzung mit der Thematik als wichtig und bedeutsam erachten.
4. Der/die Lehrer/-in nimmt keinerlei Bewertung vor.
5. Die Schülerinnen und Schüler erhalten hierfür ca. 60 Minuten Zeit.
6. Am Ende der Doppelstunde werden die Collagen (mit Namen der Gruppenmitglieder) von dem/der Lehrer/-in eingesammelt.
7. Zum Schluss soll von allen Schülerinnen und Schülern noch ein Fragebogen zur Einstiegsstunde (Methode) ausgefüllt werden (ca. 5-8 min.). Dieser wird anschließend ebenfalls von dem/der Lehrer/-in eingesammelt.
8. Sowohl die Produkte der Schüler/-innen (=Collagen) als auch die Fragebögen werden an die Forscherin weitergegeben.
9. Im Anschluss an die Stunde (höchstens am Folgetag) sollen einzelne Kleingruppen (2-3) (die aufgrund der Sichtung der Produkte ausgewählt werden) in einem fokussierten Interview (15-25 min.) von der Forscherin zu ihren hergestellten Collagen befragt werden.

Leitfragen Interviews Schüler/-innen

A: Zu Beginn

Person/Interessen

- Kannst du kurz sagen wie du heißt und wie alt du bist?

Zum Unterrichtseinstieg

- Hast/habt du/ihr wirklich alles aufgeschrieben/erwähnt, an was du/ihr beim Thema sofort gedacht hast/habt oder hast du/ihr Sachen weggelassen? Wenn ja warum?

Zum hergestellten Arbeitsdokument

- Was war dir/euch besonders wichtig bei der Herstellung des Materials? Was wolltest/-et du/ihr damit ausdrücken und woran kann man das erkennen?

Zu den einzelnen Materialien:

- Wie würdest/-et du/ihr jemanden das Lernprodukt beschreiben und erklären, der im Unterricht nicht dabei war? Erklär/-t mal, wie du/ihr das gemacht hast/habt und was du/ihr euch dabei gedacht hast/habt?

B: Zu den unterschiedlichen Arbeitsdokumenten

I. Collage

- Waren euch bei der Collage dieselben Dinge wichtig oder hattet ihr mal Probleme euch zu einigen, was ihr darstellen wollt? Wie seid ihr dann vorgegangen, wie habt ihr euch geeinigt?

- Wieso steht das im Hinter- Vordergrund?

- Erklärt mir mal, wieso ihr das Bild ausgewählt habt?

- Gibt es etwas in eurer Collage, über das ihr im Unterricht gerne sprechen wollt?

- Drückt ihr in der Collage auch etwas aus, über das ihr im Unterricht aber nicht sprechen wollt?

II. Concept-Map

- Wieso hast du diese Begriffe ausgewählt?

- Kannst du mir die Begriffe an einem Beispiel erklären? (Was meinst du mit diesem Begriff/was bedeutet er für dich?)

- Welchen Begriff findest du am wichtigsten und wieso?

- Warum hast du die Begriffe so angeordnet? Steht der wichtigste Begriff in der Mitte?

- Gibt es Begriffe, die du zu einer Gruppe/einem (Ober)-Thema zusammenfassen kannst?

- Warum gibt es zwischen den Begriffen X und Y eine Verbindung?

- Was gibt es für Begriffe in deiner Concept-Map, über die du im Unterricht gerne reden würdest?

- Gibt es Begriffe in deiner Concept-Map über die du im Unterricht nicht reden willst?

III. Brainstorming

- Wie war das als du dir die Begriffe überlegt hast?

- Warum hast du ganze Sätze/Stichworte formuliert? Wieso an welcher Stelle?

- Wieso bei diesen Wörtern Stichworte? Warum bei denen ... ganze Sätze?

- Kannst du mir die Begriffe ... an einem Beispiel erklären?/Kannst du mir den Satz ... an einem Beispiel erklären?

- Gibt es eine Verbindung zwischen den einzelnen Begriffen?

- Sind dir noch andere Begriffe wichtig, die du aber nicht aufgeschrieben hast? Warum?

- Welche/-n Begriff/-e könnten man am ehesten wegstreichen/weglassen? Welche/-n auf keinen Fall?
- Zu welchem Begriff/Satz würdest du im Unterricht gerne mehr erfahren?
- Gibt es Teile/Begriffe deines Brainstormings über die du im Unterricht nicht sprechen willst? Warum?

D: Am Ende

- Was würdest/-et du/ihr im Unterricht zu dem Thema machen, **wenn du/ihr** darüber entscheiden könntest/könntet?

Leitfragen Interviews mit den Lehrenden

FRAGEBOGEN FÜR DIE FOKUSSIERTEN INTERVIEWS: INTERVIEWS MIT DEN LEHRER/-INNEN

A : Allgemeines/Gesprächseinstieg

Allgemeine Fragen

Person/Unterricht

- Können Sie kurz sagen wie viele Stunden sie in der Klasse unterrichten?

Unterrichtseinstiege

- Haben Sie schon einmal mit *dieser oder einer anderen* Methode ein Thema im Unterricht begonnen, um gezielt das Vorwissen, die Voreinstellungen ihrer Schülerinnen und Schüler zu erheben?

B: Zum Unterrichtseinstieg

Zu allen Materialien:

- Was fällt Ihnen spontan ein/auf, wenn Sie die Lernendenprodukte betrachten?

- Was glauben Sie sind „typische“ Bezüge/Assoziationen, die von den Schülerinnen und Schülern hergestellt werden?

- Gibt es Überschneidungen zwischen den genannten Bereichen der Schüler/-innen und dem was Sie für die Unterrichtseinheit geplant haben?

C: Zu den einzelnen Methoden/ausgewählten Lerndokumenten

I. Collage

- Was fällt Ihnen bei der Collage auf?

- Welche Assoziationen/Eindrücke erweckt diese Collage in Ihnen?

- Welche Vorerfahrungen, Vorstellungen und Interessen der Schüler/-innen zum/am Thema lassen sich darin finden?

- Hätten Sie bei der Planung des Themas mit diesen Aspekten/ Vorstellungen, die Schülerinnen und Schüler in der Collage darstellen/ausdrücken gerechnet oder sind Sie überrascht?

II. Concept-Map

- Was fällt Ihnen an der Concept-Map auf?

- Lassen sich bestimmte Voreinstellungen der Schüler/-in und wenn ja *welche* in ihr finden?

- Finden Sie den Aufbau der Concept-Map sinnvoll? Nachvollziehbar? Oder fehlt ihnen etwas?

- Welche Begriffe verwundern Sie? Verstehen Sie nicht, hätten Sie nicht erwartet?

- Finden Sie die Verbindungen/Relationen zwischen den einzelnen Begriffen sinnvoll/logisch?

III. Brainstorming

- Finden Sie das Brainstorming verständlich? Wenn nein, warum nicht?

- Warum glauben Sie, werden diese Begriffe/Sätze genannt, welche Voreinstellungen verknüpft der/die Schüler/-in wohl damit?

- Welche Interessen der Schüler/-in lassen sich an den assoziierten Begriffen/Sätzen erkennen?

- Gibt es assoziierte Begriffe/Sätze, die Sie erwartet bzw. nicht erwartet haben? Und warum?

D: Am Ende

- Was erachten Sie nach der Betrachtung der Produkte/Materialien als zentral für Ihren nachfolgenden Unterricht?

- Ergeben sich aus der Betrachtung der Lernmaterialien Konsequenzen für die Planung des Unterrichts und *wenn ja welche*?

- Oder können Sie das Material nicht interpretieren? Warum nicht, was fehlt Ihnen dafür?